

# Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht

In der Kleingruppe wird das gerade ausgedruckte Ergebnis einer digitalen Bildbearbeitung beurteilt. Weitere Bearbeitungsschritte werden gemeinsam diskutiert. (aus dem Unterricht von Martin Dürk u. Georg Peez)



**GEORG PEEZ** Bewerten und Benoten ist selbstverständliche Praxis im Kunstunterricht, die aber immer wieder zu kontroversen Diskussionen Anlass gibt. Welche Verfahren des Bewertens werden gegenwärtig angewandt und haben sich bewährt? Welche Verfahren des Beurteilens vermitteln zwischen dem oft vorhandenen Unbehagen am Bewerten einerseits und seiner Notwendigkeit andererseits?

## ... in der Schule, in der Kunst, im Alltag

Zunächst ganz grundsätzlich: Beurteilungen und Bewertungen sind für nahezu alle Bereiche unserer Gesellschaft von zentraler Bedeutung. Dies trifft sowohl auf die Pädagogik – insbesondere innerhalb der Schule – als auch auf die Kunst – hier auf Kunstkritik, Kunstmarkt und Kunstgeschichte – zu. Bildnerische Gestaltungen und Kunst – ob angewandt oder frei – sind keinesfalls wertfreie Zonen. Bereits im Alltag fällen Kinder und Jugendliche ständig Urteile, die auf ästhetischen Vorlieben

## 1: LEISTUNGSBEWERTUNG IM FACH «KUNST» IN DER GRUNDSCHULE

Grundlage der Leistungsbewertung sind alle von der Schülerin bzw. vom Schüler erbrachten Leistungen. Als Leistung werden nicht nur Ergebnisse, sondern auch Anstrengungen und Lernfortschritte bewertet. In Gruppen erbrachte Leistungen und soziale Kompetenzen sind zudem zu berücksichtigen. Angesichts der Bedeutung des Bereichs «Gestalten» kommt den praktischen Leistungen im Kunstunterricht ein hohes Gewicht zu. Das betrifft sowohl die Prozesse als auch die Produkte ihrer Entstehung. Zu ihrer Dokumentation werden Arbeitsergebnisse gesammelt, präsentiert bzw. vorgestellt und aufgeführt. Entwicklungsprozesse werden beobachtet und gemeinsam reflektiert.

### Fachbezogene Bewertungskriterien sind:

- ◆ Neugier, Offenheit und Experimentierfreude,
- ◆ kreativer Umgang mit Techniken, Materialien und Werkzeugen,
- ◆ ökonomischer Umgang mit Ressourcen (Zeit, Material, Arbeitsabläufe, ...),
- ◆ Individualität und Originalität von Ergebnissen (Produkte, Prozesse, Gesprächsbeiträge, ...),
- ◆ Ausdruck und Aussagekraft einer künstlerischen Lösung,
- ◆ Fähigkeit, mit Anderen Beiträge für gemeinsame Vorhaben zu planen und zu realisieren (Teamfähigkeit, Kooperationskompetenz),
- ◆ Kommunikations- und Reflexionskompetenz über Gestaltungsprozesse und -produkte.

aus: Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen «Kunst». Heft 2012. Frechen 2003, S. 124  
[www.ritterbach.de](http://www.ritterbach.de)

Frage: Und meint ihr, eure Bilder werden benotet?

Judy: Nein, (lacht) glaub' nicht. Nee.

Frage: Nee? Warum nicht, wie kommst du da drauf?

Judy: Also, weil unsere Lehrerin eher die Arbeit in der Gruppe benotet.

Mirko: Ja genau! Ich glaub' eher nicht, dass sie die Bilder einzeln benotet, zum Beispiel wie schön wir jetzt gemalt haben. Sie wollte ja eher, dass wir experimentieren und so. Auf jeden Fall: Ich glaube, dass sie uns eher darauf benotet, wie wir gearbeitet haben. Und ob wir es auch beinahe geschafft hätten. Wenn wir jetzt zum Beispiel oft nicht zurecht kamen mit den Farben oder dem Computer, aber super gearbeitet haben, dann hätten wir bestimmt schon 'ne gute Note bekommen. Also nicht, dass es von den Ergebnissen bewertet wird.

aus dem Kunstunterricht von Susanne Habermann

sollen durch die *Transparenz* der Beurteilungskriterien Antworten auf die Frage erreicht werden, wie und warum ästhetische Normen gesellschaftlich, aber auch intersubjektiv entstehen. Ein weiteres Gütekriterium ist dem pädagogischen Ethos geschuldet: die zur Weiterarbeit *motivierende Ermutigung*, die von der Beurteilung ausgehen sollte (ausführlich dargelegt in Legler 1989, S. 64 ff.).

### Beurteilen, Bewerten, Benoten

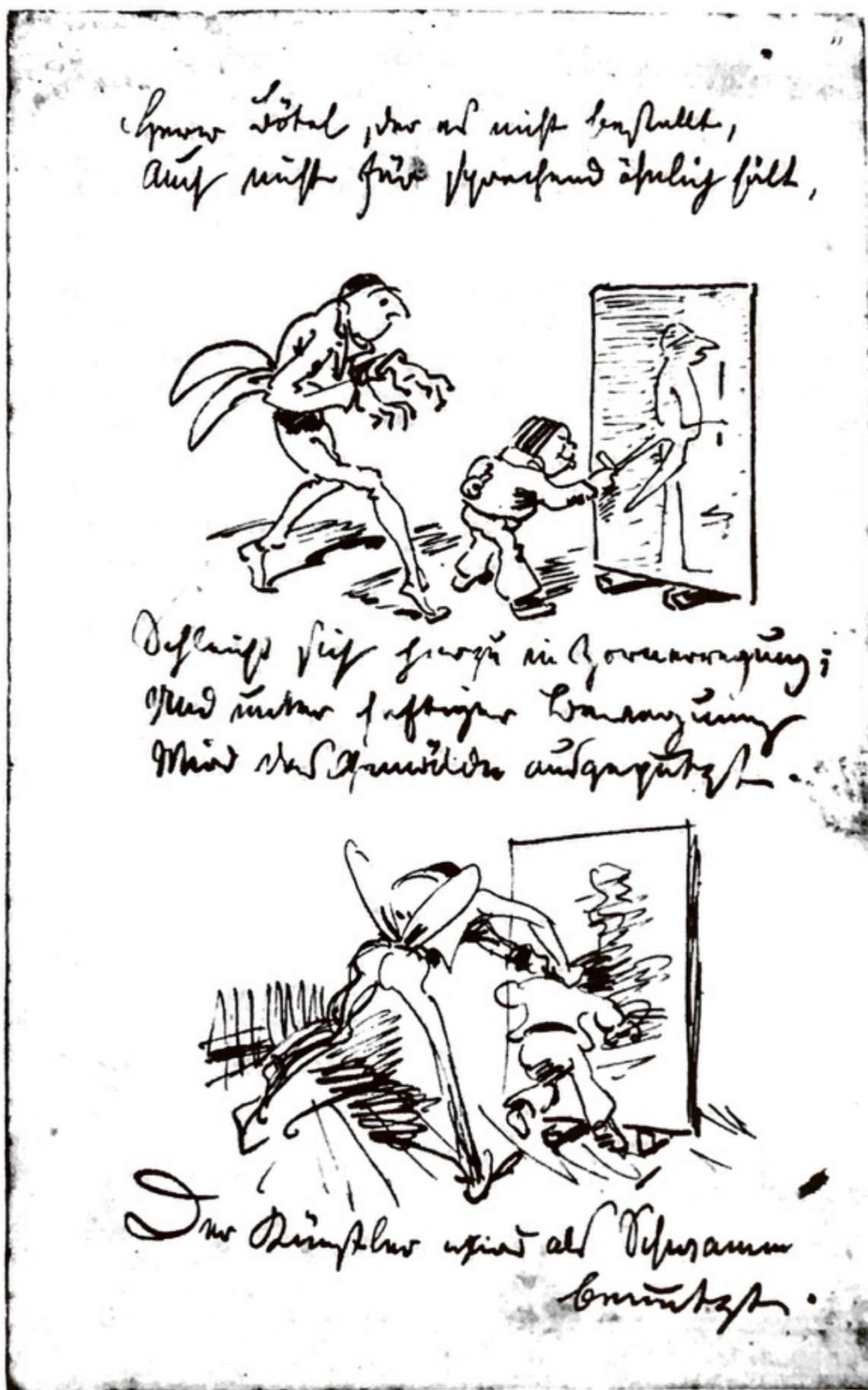
Im Wort «Beurteilung» klingt die eingehende, gewissenhaft abwägen-

und Bewertungen basieren. Doch warum tut sich die Kunstpädagogik dennoch häufig schwer mit dieser Thematik? Im Studium wird dieses Thema aus den «Niederungen der Praxis des Kunstunterrichts» gemieden bzw. ignoriert. Erst im Referendariat beginnt notgedrungen eine intensivere Auseinandersetzung.

### Pluralität, Kontext, Transparenz und Motivation

Im Mittelpunkt dieses Themenheftes stehen verschiedene Konzepte der Leistungsbewertung – eine Bezeichnung, die sich in den meisten Lehrplänen des Schulfaches «Kunst» findet (vgl. Kasten 1). Es wird bewusst auf *Pluralität* gesetzt. Denn eine Leistungsbewertung ist von den Schwerpunkten des jeweiligen Unterrichts abhängig, an dessen Ende die Bewertung erfolgt. Beispielsweise können soziale Aspekte in die Bewertung mit einfließen, wenn im Unterricht die Kooperation, etwa in Gruppenarbeit oder an Stationentischen eine große Rolle für die Generierung der bildnerischen Unterrichtsergebnisse spielte (Abb. 1; vgl. Kasten 2). Der Thementeil stellt unterschiedliche Praxen der Leistungsbewertung im *Kontext* dazu gehörender Unterrichtseinheiten vor.

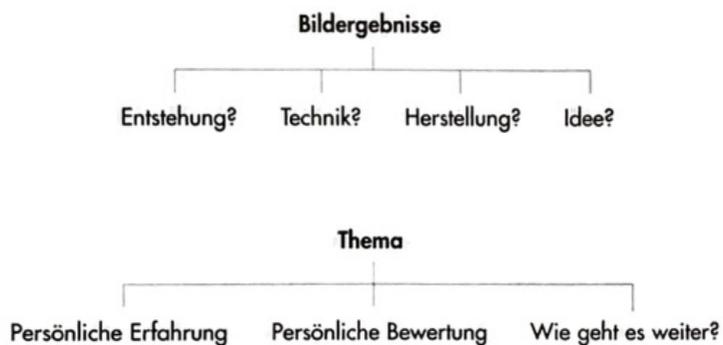
Die Auswahl der Themenbeiträge für das vorliegende Heft richtete sich vornehmlich nach dem Gesichtspunkt der *Transparenz* der Entscheidungsfindung vor allem für die Schülerinnen und Schüler; womit



### 3: GEMEINSAM REFLEKTIEREN UND BEWERTEN

#### Interview zum Projekt im Kunstunterricht

Suche dir bitte einen oder zwei Interviewpartner. Befrage sie zu ihren/seinen Bildern und Ergebnissen. Im unteren Schaubild kannst du erkennen, auf welche Fragen es ankommt. Halte dein Gespräch entweder schriftlich fest oder nimm es auf Tonband auf.



aus dem Kunstunterricht von Judith Werner

de Begründung für eine Meinungsäußerung durch wie auch tendenziell im Wort «Bewerten».

Zentral ist aber der Unterschied zwischen Beurteilung und Bewertung auf der einen und Benotung bzw. Zensurengebung auf der anderen Seite (*censere* lat. «zählen, schätzen»). Die Ziffernzensur ist die quantifizierende Reduktion einer Leistungsbewertung am Ende eines Beurteilungsprozesses auf eine Zahl (zu den historischen Wurzeln: Graul 1996).

Systemtheoretisch gesehen ist Pädagogik einerseits dem Individuum und andererseits der Gesellschaft verpflichtet. Dem Individuum

gegenüber zielt Pädagogik auf Vermittlung von Wissen und Kompetenzen, der Gesellschaft gegenüber muss Pädagogik Selektionsfunktionen übernehmen. Der Bereich, in welchem die individuelle Aneignung von Wissen und Kompetenzen an die gesellschaftlich erforderten Selektionsoperationen ankoppelt, ist die Überprüfung der individuell, weitgehend verborgen, erfolgten Aneignungsleistung. Für die soziale Gemeinschaft muss das Ergebnis dieser Überprüfung freilich leicht rezipierbar fixiert werden. Dies geschieht durch die Zensur (Kade 2003, S. 95). Eine vergleichbare Vereinfachung so komplexer Leistun-

gen findet sich zwar in keinem anderen gesellschaftlichen Subsystem (vgl. hierzu den immer noch lesenswerten Text von Gunter Otto 1972). Doch angesichts der Gefahr, dass «Bildende Kunst» nicht mehr als vollwertiges Unterrichtsfach betrachtet werde, sehen viele Kolleginnen und Kollegen die Benotung mit der Ziffernzensur als ein notwendiges Übel des schulischen Kunstunterrichts an. Die Zensur bildet eine Konzession an die Gleichwertigkeit gegenüber anderen Fächern (Krause 1998; Kirchner/Otto 1998, S. 11). Und doch «schöpfen» Kunstlehrer die Notenskala selten «voll aus».

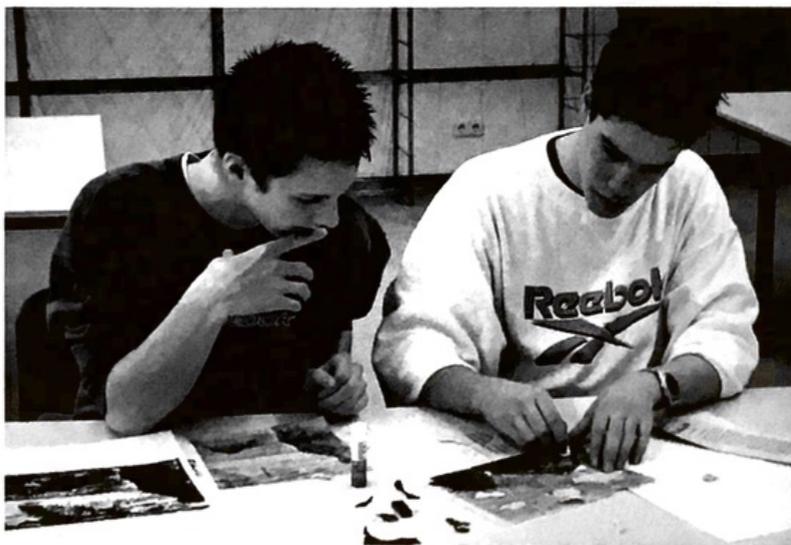
Wichtige, teils konträre Funktionen der Note sind u. a.:

- ◆ Rückmeldefunktion für die Schülerinnen und Schüler,
- ◆ Rückmeldefunktion für die Eltern (die der Note im Fach Kunst allerdings nur periphere Bedeutung beimessen),
- ◆ Disziplinierungsfunktion,
- ◆ Sozialisierungsfunktion (Gewöhnung an standardisierte Leistungsnormen in der Gesellschaft; vgl. die aktuelle Debatte um Bildungsstandards),
- ◆ die Funktion innerhalb eines Initiationsrituals (etwa in der Abiturprüfung, s. u.),
- ◆ Funktion der Hinführung zur Standardisierung von Unterrichts- und Lerninhalten,
- ◆ Anreizfunktion, die pädagogische Maßnahme zur Förderung der Lernentwicklung (zugleich aber auch Demotivation),
- ◆ die gesellschaftliche Funktion der Selektion, Klassifikation und Steuerung im Bildungssystem. (Bahr u. a. 1985, S. 18)

Die Schulformen, die stärker dem Fördergedanken als dem Selektionsgedanken verpflichtet sind (Grundschulen, Sonderschulen), haben bereits Erfahrungen mit der verbalen Beurteilung gesammelt («Worte statt Zensuren») (vgl. Beiträge Brenne, S. 12 ff. und Fischer, MATERIAL-Teil, S. 30 f.).

Lehrende der Sekundarstufen können Einfluss darauf nehmen, dass die Ziffernnote im Unterricht nicht das Wichtigste ist, indem der Note eine eingehende verbale Beurteilung vorausgeht («Worte vor Zensuren») (vgl. Beiträge Michl, S. 15 ff. und Pfeiffer, S. 42 f.).

3 Im Kunstunterricht ergeben sich vielfältige Situationen, in denen Zwischenergebnisse untereinander besprochen und beurteilt werden. (aus dem Unterricht von Martin Dürk u. Georg Peez)



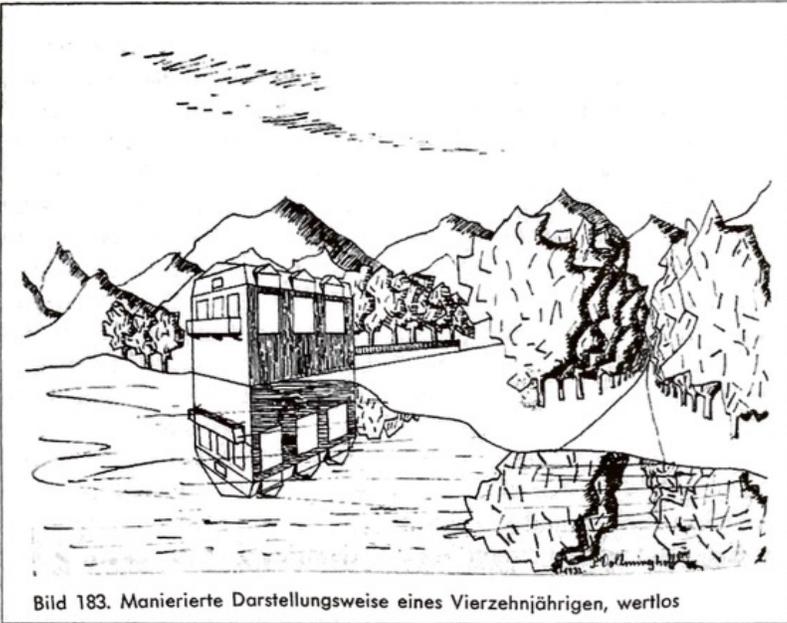


Bild 183. Manierierte Darstellungsweise eines Vierzehnjährigen, wertlos

### Schritt für Schritt

In diesem Zusammenhang ist es wichtig, sich stets zu verdeutlichen, dass ein Bewertungsprozess in der Schule zweiphasig (Bahr u. a. 1985, S. 21 ff.) verläuft:

- ◆ Der erste Schritt ist die Ermittlung gewisser Beurteilungskriterien. Diese Bewertungskriterien haben mindestens vier Bezugsgrößen.
  - «objektive Relation» (Bezug zum Lernziel/Inhalt), vereinheitlichend, normiert leistungsbezogen, wie etwa in der PISA-Studie,
  - «intersubjektive Relation» (Bezug zur Lerngruppe), am Unterrichts in einer bestimmten Klasse orientiert,
  - «subjektive Relation» (Bezug zu Schülerin bzw. Schüler), Ausrichtung nach den Vorkenntnissen und Fähigkeiten der einzelnen, deren individuellen Lernfortschritten,
  - ästhetisches Empfinden der Lehrerin oder des Lehrers (Kirschenmann/Otto 1998, S. 101).

Letzteres ist ein sicher kontrovers zu erörterendes Kriterium, weil es für die Subjektivität in der Notengebung steht und einem gerade im Fach «Kunst» sowieso kaum zu erreichenden Objektivierungsanspruch widerspricht.

Wie diese Relationen zueinander zu gewichten sind, liegt im Ermessen der Lehrkraft. In der

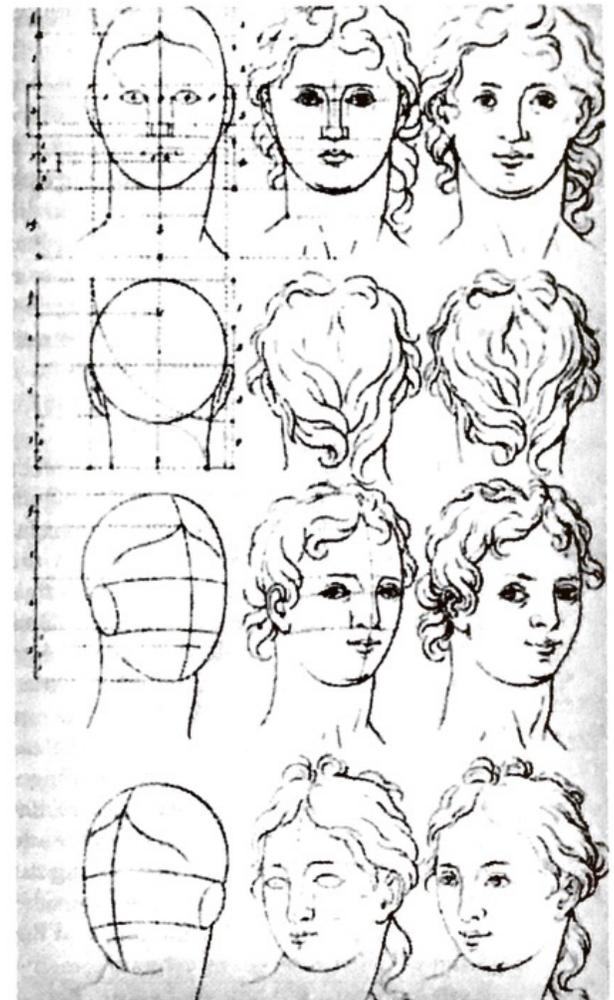
Schulpraxis wird – wohl meist unbewusst – eine Mischung aus allen vier Arten der Bewertungskriterien angewandt (vgl. Beitrag Widmaier, S. 39 ff.).

- ◆ Der zweite Schritt ist die Zensurierung, d. h., die Zuordnung eines Gesamturteils zu einer Note oder Punktzahl. Letztlich ist der erste Schritt für die inhaltliche Auseinandersetzung der spannendere, weshalb er im Mittelpunkt dieses Themenhefts steht.

Ein wichtiger Gedanke, der von den unterschiedlichsten Autorinnen und Autoren immer wieder genannt wird (u. a. Kirschenmann/Otto 1998, S. 101; Seydel 2003, S. 35), ist der, dass nicht jede (praktische) Aufgabe im Kunstunterricht sich dafür eignet, benotet zu werden. Dies gilt beispielsweise für Aufgabenstellungen mit einem großen Anteil biografisch-emotionaler Verarbeitung.

### Prüfungen als Initiationsriten

Eine Prüfung kann als Initiationsritus angesehen werden. Nicht nur in traditionellen Gesellschaften finden Initiationen und hiermit zusammenhängende Riten vermehrt in der Zeit der Adoleszenz, in der Zeit des Aufbegehrens statt. (Denken wir an die Konfirmation oder Jugendweihe.) Die Herangewachsenen werden nach bestandener Prüfung und Anerkennung der Normen in den Kreis der Erwachsenen aufgenommen. Einer solchen Prüfung gehen Belehrungen durch die Älteren voraus. Diese Belehrungen



sind mit Druck und Ängsten gepaart (Abb. 2) (Meder 1993, S. 49). Wer sich dem initiierten Ritus der Älteren und ihren Normen nicht unterwerfen will, erfährt Sanktionen oder wird gar aus der Gemeinschaft verstoßen. Trennungsängste fördern die Anpassung.

Die Leistungsbewertungen lassen sich als Mittel der Disziplinierung im oben umrissenen Sinne ansehen (Foucault 1977). Die Älteren erwarten, dass die Jüngeren das in ihrem Sinne fortsetzen, was sie einst begonnen bzw. selber übertragen bekommen haben. Demgemäß bestimmen die Älteren die Normen, Prüfungsregeln und Bedingungen dieser unterschiedlichen Initiationsriten. Sie fällen die Urteile. Sie versuchen soviel Einfluss wie möglich darauf zu nehmen, wer später in diesen Schlüsselpositionen entscheiden darf (Selektion); beispielsweise das Abitur bestehen kann, um nach erfolgreicher Erster und Zweiter Staatsprüfung selbst Lehrerin bzw. Lehrer zu werden. Prüfungen und Notengebung als Zurichtung erfolgen also stets durch selber einstmals

4 Bis in die 1960er-Jahre hinein fanden sich in der kunstpädagogischen Literatur Werturteile wie diese. (aus: Betzler, Emil: Neue Kunsterziehung. Frankfurt/M. 21956)

5 Zeichenvorlage aus: Preißler, J. D.: Regula und Anleitungen zum Zeichnen nach Vorlagen berühmter Künstler, 1734

Zugerichtete (Meder 1993; Gudjons 1996).

In dem Maße aber, in dem sich zwanghafte Bindungen an Traditionen lockern, in denen weniger auf Tradition als auf Innovation gebaut wird, in dem Maße verlieren die Initiationsriten ihren bedrohlichen Charakter. Ein spielerisches Variieren ist möglich. Hier liegt neben der Bewusstwerdung und Transparenz eine Chance für Veränderungen.

### Zentralabitur

Da das Zentralabitur in allen Bundesländern früher oder später eingeführt werden wird, spielen die Bedingungen und engen Determinierungen eine Rolle, die das Zentralabitur für unser Fach mit sich bringt. Ob mündlich oder schriftlich, fordert die Prüfungsrelevanz ganz grundsätzlich einen nicht unerheblichen Tribut, u. a. das Eingebundensein in ein stringentes Regelwerk, ein Zeitkorsett, bestimmte Arbeitsweisen sowie den Zwang zur Versprachlichung, die hiermit «einhergehende Unterordnung und Re-

duzierung des Sinnlichen und Kreativen» (Maiwald 1996, S. 116). Ferner kommen ganze Bereiche des Faches bei den zentralen Aufgabenstellungen kaum oder gar nicht vor (s. MATERIAL-Teil, S. 34 f.).

Der Kunstunterricht wird aus diesen Gründen der Überprüfbarkeit ein immer stärkeres Gewicht auf die Verfahren der Analyse von Kunstwerken legen müssen, da diese unter den Aufgabenstellungen des Zentralabiturs eine entscheidende Rolle spielen. Für den Diskurs im Fach mag es durchaus förderlich sein, wenn eklektizistische Sprach-, Methoden- und Kriterienregelungen einer zeitweisen Vergleichbarkeit weichen.

### Förderung des ästhetischen Urteilsvermögens mittels Benotung?

«Wer in seinem eigenen Arbeitsprozess qualitative Unterschiede erkannt und bewusst verarbeitet hat, der ist auch in der Lage, auf der Grundlage dieser Erfahrung in einem anderen Werk Qualitäten zu erkennen und zu beurteilen.» (Sievert

2000, S. 61) Ästhetische Urteile selbstständig bilden zu lernen, ist ein wichtiges und ganz grundsätzliches Ziel von Kunstunterricht (Otto/Kirschenmann 1998, S. 103) (vgl. Kasten 3 und MATERIAL-Teil, S. 38). Die Beurteilung ästhetischer Prozesse und Produkte ist aber zugleich auch Teil der Leistungsbeurteilung, also der Fremdbeurteilung. In allen Beiträgen werden Strategien und Methoden vorgestellt, ob und wie selbstständige ästhetische Urteilsbildung unter den Bedingungen der fremdbestimmten Beurteilung erfolgen kann oder gar gefördert werden kann.

Ein mehrfach aufgezeigter Weg ist die gemeinsame Suche nach differenzierten ästhetischen Beurteilungskriterien (vgl. Beiträge Widmaier, S. 39 ff. und Oswald, S. 44 ff.). Dies schließt die Möglichkeit ein, Urteile revidieren zu können, Prozesse und Produkte unter anderen Blickwinkeln noch einmal neu zu bewerten (vgl. Titelbild). Wichtige Methoden, die ästhetische Urteilsbildung einzuüben, basieren auf dem Gespräch:

## 4: BEWERTUNGSSYSTEM MIT PUNKTEN



Gunter Ottos Unterrichtsbeispiel «Pflanzen auf dem Meeresgrund» (7. Klasse) aus dem rationalisierten Kunstunterricht der 1960er-Jahre ist ein bekanntes Beispiel für ein ausgeklügeltes Bewertungssystem mit Punkten: Bild a wurde mit «sehr gut» (18 Punkte) benotet, Bild b mit «mangelhaft» (8 Punkte).

Zwei von insgesamt sieben Kriterien:

- ◆ Ausmaß der Überdeckung der Einzelelemente:
  - Keine Überdeckung = kein Punkt
  - Vereinzelte Überdeckung = 1 Punkt
  - Häufige Überdeckung = 2 Punkte
  - Starke Überdeckung = 3 Punkte

- ◆ Inhaltliche Intention/Thema:
  - Wasserpflanzen im Wasser = 4 Punkte
  - Wasser = 2 Punkte
  - Wasserpflanzen = 2 Punkte
  - Urwald = 0 Punkte

In: Otto, Gunter: Das Problem der Zensur im Kunstunterricht aus: Otto, Gunter: Kunst als Prozeß im Unterricht, Braunschweig 1964/1969, S. 42-160

- ◆ «Prozesserfahrungen austauschen» (Abb. 3),
- ◆ «Arbeitsergebnisse strukturieren» (vgl. Beitrag Widmaier, S. 39 ff.) und
- ◆ «Präsentationen konzipieren» (Seydel 2003, S. 34 f.).
- ◆ Das individuelle, persönliche Gespräch im Arbeitsprozess zwischen Schüler/in und Lehrer/in über bildnerische Probleme (Manthey-Bail 1982, S. 135) ist zudem eine häufig angewandte fachdidaktische Methode (vgl. Beitrag Michl, S. 15 ff.).

Zugleich müssen Lehrende aber auch die Fähigkeit ausbilden, Prozesse der ästhetischen Urteilsbildung in zunächst unscheinbaren Schüleräußerungen zu erkennen. Hier hilft genaues Hinhören, Hinschauen, um das eigene Beobachtungsvermögen zu schulen (Peez 2003) (vgl. Beiträge Brenne, S. 12 ff. und Pfeiffer, S. 42 f.).

### Bewertung – gestern und heute

Die Geschichte des Zeichen- bzw. später des Kunstunterrichts ließe sich auch als eine Geschichte der Leistungsbewertung in diesem Schulfach schreiben. Denn in den Beurteilungsverfahren und -kriterien der einzelnen Epochen spiegeln sich stets die jeweiligen Lernziele – neuerdings auch Bildungsstandards genannt. Einige historische Schlaglichter sollen dies verdeutlichen.

Schülerarbeiten aus dem Zeichenunterricht des 19. Jahrhunderts ließen sich noch recht einfach bewerten: Je mehr das Ergebnis der Vorlage glich – seien es Ornamente, Landschaftsdarstellungen auf Stichen oder Gipsmodelle –, desto positiver fiel die Beurteilung aus (Otto 1998; Richter 2003) (Abb. 5). Die Inhalte waren durch das Vorlagenblatt streng vorgegeben. Als Kriterien in formaler Hinsicht dominierten detailreiche Korrektheit, Sauberkeit und Ordnung.

Ein Paradigmenwechsel in den Beurteilungsmaßstäben erfolgte erst durch die «Entdeckung» der «freien» Kinderzeichnung um 1900 (Staudte 1982). Pädagogen erkannten in ihr einen Wert an sich und waren bemüht, Beurteilungskriterien aus den nicht selten idealisierten «natürlichen» bildnerischen Äußerungen der Kinder zu entnehmen,

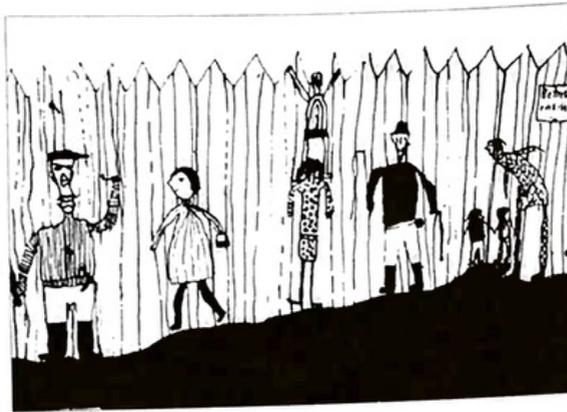
etwa Einfachheit, Klarheit, aber auch Originalität und Expressivität. Denn hier ging es nicht um das bloße Abbilden, nicht um die naturalistische Wiedergabe, sondern um eine vom Kind erfasste und ausgedrückte «Ganzheitlichkeit». Diese Kriterien wurden zwar angeblich «vom Kinde aus» ermittelt, sie spiegelten aber zweifellos die weltanschaulichen Auffassungen der Erwachsenen vom idealisierten Kinde, vom «Genius im Kinde» (Hartlaub) wider (Staudte 1982).

Diese Sehnsucht nach Vollkommenheit im angeblich Ursprünglichen steigerte sich in den Tendenzen der «Musischen Erziehung» vor und insbesondere nach dem Zweiten Weltkrieg. Beziehungen zwischen der ebenso «natürlichen» Volkskunst und der Kinderzeichnung wurden systematisiert, um in einem zweiten Schritt hieraus Beurteilungsmaßstäbe abzuleiten. Schon als Kind – so ein führender Kunstpädagoge der Nachkriegsjahre – lege der Mensch Wert auf «gestalterische Qualität», die das «eigentliche Wesen alles Musischen» sei. Vor allem das Kind gebe «seinem Verlangen nach dem ideal Schönen und Vollkommenen Ausdruck» (Betzler 1956, S. 143). Bemüht sich ein Vierzehnjähriger hingegen um eine perspektivische Darstellungsweise, was seiner kognitiven Entwicklung entspricht, so wird das Ergebnis in einer Fachpublikation als «wertlos» oder «unecht» bezeichnet (ebd.) (Abb. 4). Diese auf diffusen, teils kulturkritischen Kriterien beruhende Intoleranz ließ die «Musische Erziehung» in der wirtschaftlich aufstrebenden BRD als ewig gestrig erscheinen.

Gegen so viel rückwärtsgewandte Subjektivität setzte der «formale Kunstunterricht» der 1960er-Jahre Transparenz und Nachvollziehbarkeit. Gunter Otto stellte sich dem «Problem der Zensur im Kunstunterricht» (Otto 1969, S. 217 ff.) mit einem ausgeklügelten Punktesystem von insgesamt sieben Kriterienkategorien, die sich nach den mit der Aufgabenstellung intendierten Lernzielen richteten. Durch die exemplarisch dokumentierte Bewertung eines Klassensatzes hatte das Bewertungsergebnis den Anspruch von Objektivität (Otto 1969, S. 159 f.). Die Beurteilungskriterien

waren fast ausschließlich formal, so wurden beispielsweise mit den Deckfarben des Wasserfarbenkastens gemischte Grün-Töne ausgezählt; man erfasste bis zu 65 Mischöne in einem Bild. (Hier ließe sich bereits ein gerüttelt Maß an Willkür vermuten.) Oder Formenreichtum wurde positiv bewertet (vgl. Kasten 4). Solche auf Punkten beruhenden Bewertungssysteme finden in der Kunstpädagogik bis heute Anwendung (Krause 1998). Da dieses Verfahren äußerst zeitaufwändig ist, hat es sich aber in der Praxis kaum durchgesetzt. Wer leicht Operationalisierbares isoliert erfasst, wird der Komplexität einer Schülerarbeit, dem Zusammenspiel der Aspekte, nicht unbedingt gerecht (vgl. Beitrag Oswald, S. 44 ff.). Kriterien wie Dynamik oder Originalität bleiben unberücksichtigt.

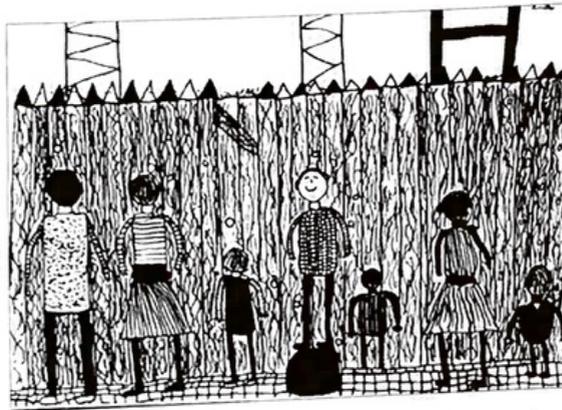
Eine erneute Gegenbewegung formierte sich um 1970, diesmal sprach man sich vehement gegen die Überbetonung der formalen Aspekte aus. Lernziel: «Kritisches Denken» statt «Bildnerisches Denken» (Ehmer 1973, S. 6). Im Zentrum standen in der «Visuellen Kommunikation» und der frühen «Ästhetischen Erziehung» die Inhalte, die die Schülerinnen und Schüler beispielsweise in ihren Zeichnungen mitteilten. Die Beurteilung und Bewertung der Arbeiten erfolgte hier in der Regel innerhalb oder nach einem Unterrichtsgespräch, in dem «der Informationswert der Zeichnungen selbstverständlich besonders im Vordergrund steht, im Gegensatz zu eventuell auftretenden ästhetischen Fragen (wie z. B. gute Verteilung auf dem Blatt).» (Hinkel 1973, S. 65). Das Unterrichtsgespräch nahm eine wichtige Stellung im Kunstunterricht ein, es diente nicht nur der Bewusstwerdung und Reflexion, sondern bildete häufig auch die Grundlage für die Beurteilung, denn «Mitbestimmung» und «mehr Demokratie wagen» waren weitere Schlagworte der frühen 1970er-Jahre, die auf diese Weise im Kunstunterricht wirkten. Noch lange beruhten Bewertungskonzepte im Fach auf dem Prinzip der «Mitbestimmung» (z. B. Knauf/Knauf 1982, S. 134). Lag der Unterricht der «Visuellen Kommunikation» nicht selten nahe an der Indoktrination im Unterrichtsgespräch, so kam in der



4, 4, 4 Diese Schülerarbeit wurde dreimal mit der Note 4 bewertet.



4, 4, 5 Diese Schülerarbeit wurde zweimal mit der Note 4 und einmal mit einer 5 bewertet



3, 3, 3 Diese Schülerarbeit wurde dreimal mit der Note 3 bewertet.



4, 4, 1 Diese Schülerarbeit wurde zweimal mit der Note 4 und einmal sogar mit einer 1 bewertet.



2, 3, 4 Diese Schülerarbeit wurde einmal mit der Note 2, einmal mit einer 3 und einmal mit einer 4 bewertet.



1, 1, 2 Als beste Schülerarbeit erhielt dieses Bild zweimal eine 1 und einmal die Note 2.

Die Aufgabenstellung «Zaungäste» (6. Klasse, Federzeichnung) aus der zweiten Ausgabe von «Kunst+Unterricht» im Jahre 1968 hatte u. a. das Ziel der «Differenzierung des graphischen Zeichenvorrats durch gegenständliche und bildnerisch-technische Motivation» (S. 29). Insbesondere kam es auf Strukturen und Musterungen an. Drei Kunstpädagogen (unter ihnen Hermann K. Ehmer) zensurierten die Arbeiten, ein weiterer Kollege (Wilhelm Ebert) weigerte sich, die Bilder zu bewerten, ohne mit den einzelnen Schülerinnen und Schülern die Ergebnisse reflektiert zu haben.

aus: Ehmer, Hermann u. a.: Wie zensuriere ich? Das Problem der Zensur im Kunstunterricht.  
In: Kunst+Unterricht, Heft 2, 1968, S. 28-33.

«Ästhetischen Erziehung» der 1980er-Jahre die Subjektivität immer stärker in den Blick, denn «intuitive, emotional gefärbte, individuelle sinnliche Zugriffsweisen sind Formen sinnlicher Erkenntnis» (Staudte 1982, S. 143). Das Dilemma lag vor über 20 Jahren und liegt sicher noch heute auf der Hand: der «strukturelle Widerspruch zwischen der pädagogischen Aufgabe des verständnisvollen, motivierenden, Subjektivität fördernden Kunsterziehers» (Staudte 1982, S. 144) und der Forderung nach distanzierender Gerechtigkeit, der Pflicht zur Neutralität in der Beurteilungssituation. Als Umgang mit diesem Dilemma wird in den 1980er-Jahren vorgeschlagen, die Beurteilungssituation und all ihre Widersprüche mit Hilfe von Selbstreflexion «durchschaubar, nachvollziehbar, transparent» (ebd.) zu machen. Lösen lässt sich das Dilemma auf diese Weise freilich nicht.

In der Fachliteratur der letzten Jahre ist die Tendenz auszumachen, dass möglichst viele Faktoren in den Beurteilungssystemen Berücksichtigung finden sollen. Kriterienkataloge werden vorgelegt, die angefangen bei Ordnung und «Fleiß» (Fried 1990, S. 50) über die wissenschaftlich fundierte kritische Reflexion (Maiwald 1996) bis zu individuellen subjektiven Anteilen (Lehrplan Kunst Grundschule NRW 2003, S. 124, vgl. Kasten 1) – heute meist «Biografieren» (vgl. K+U 280 u. 281/2004) genannt – fast alles fordern. Häufig sind diese Kriterienkataloge allumfassend (Lange 2003), um möglichst viel abzudecken. Lapidar stellen Otto/Kirschenmann stellvertretend fest: «Bewerten ist so schwierig, weil man so viel auf einmal bewerten muss.» (1998, S. 103) Wenn die Kriterienkataloge hingegen kurz sind, dann sind sie sehr allgemein oder es fehlt ihnen an Transparenz.

### Evaluativer Ansatz

In Zeiten, in denen die Qualitätsdiskussion in Bezug auf das Bildungssystem und seine einzelnen Segmente an vorderster Stelle steht, können Lehrerinnen und Lehrer nicht bewerten ohne zugleich ihren eigenen Unterricht reflexiv zu betrachten. Wie eingangs dargelegt, ist der Unterricht selbst als Grundbedingung für die Bewertung nicht

aus dem Nachdenken auszublenden. Der eigene Unterricht und hiermit zusammenhängend die Prozesse des Bewertens sollten immer wieder neu überdacht werden (vgl. Kirschenmann/Otto 1998, S. 103; s. a. MATERIAL-Teil, S. 36 f.), weil ein enger systemischer Zusammenhang besteht zwischen der Lehrkraft, dem Einzelschüler, der Schulklasse und der Bewertung.

Schülerleistungen können auch als Aussagen zum Verhalten der Lehrperson verstanden werden (Aissen-Crewett 1992, S. 112 f.; Andresen 1996, S. 95 f.; Seydel 2003). «Wie gut haben Sie die Kinder motiviert? Waren die gegebenen Anregungen angemessen? Haben Sie die Arbeit gut organisiert? Haben Sie das richtige Medium gewählt?» (Aissen-Crewett 1992, S. 113) Das Überdenken kann beispielsweise aufgrund von Rückmeldungen aus der Klasse geschehen, aber auch durch kritische Reflexivität oder kollegiale Hospitation mit supervisionsähnlichen Ansätzen. In den Leistungen einzelner oder denen der Klasse spiegelt sich letztlich nicht unwesentlich die eigene Leistung. ■

### Literatur

- Aissen-Crewett, Meike: Kapitel 15, Bewertung. In: Dies.: Kunstunterricht in der Grundschule. Braunschweig 1992, S. 112 ff.
- Andresen, Ute: Zeugnisse für alle und alles. In: Friedrich Jahresheft «Prüfen und Beurteilen». Seelze 1996, S. 94–96.
- Bahr, Eberhard/Poschul, Diethard/Zeinert, Peter: Bewertung im Kunstunterricht. Fragen – Untersuchungen – Ergebnisse auf fachspezifischer und allgemeiner Grundlage. Frankfurt/M. 1985.
- Bertram, Helmut: Zeugnisse im Kunstunterricht. Grundsätzliches, Fachspezifisches und Aktuelles. In: Zeitschrift für Kunstpädagogik, H. 6/1980, S. 37–43.
- Betzler, Emil: Neue Kunsterziehung. Frankfurt/M. 1956.
- Dreidoppel, Heinrich: Das Antizeugnis. Ein Unterrichtsbeispiel aus Klasse 11. In: Kunst+Unterricht 16/1972, S. 46–51.
- Ehmer, Hermann u. a.: Wie zensiere ich? Das Problem der Zensur im Kunstunterricht. In: Kunst+Unterricht, 2/1968, S. 28–33.
- Ehmer, Hermann K.: Vorwort. In: Ders. (Hg.): Kunst/Visuelle Kommunikation. Unterrichtsmodelle. Gießen 1973, S. 5–9.
- Foucault, Michel: Überwachen und Strafen. Frankfurt/M. 1977.
- Friedt, Anton: Keine Not mit der Note. In: Kunst+Unterricht 144/1990, S. 48–54.
- Friedrich Jahresheft «Prüfen und Beurteilen». Seelze 1996.
- Graul, Margret: Leistungsnachweis statt Standesprivileg. In: Friedrich Jahresheft «Prüfen und Beurteilen». Seelze 1996, S. 128–129.
- Gudjons, Herbert: Das Unbewusste und die Macht der Prüfungen. In: Friedrich Jahresheft «Prüfen und Beurteilen». Seelze 1996, S. 115.
- Hiebner, Hans-Günther: Bewertung und Benotung bildnerischer Arbeiten im Kunstunterricht. In: Menzer, Fritz (Hg.): Forum Kunstpädagogik. Festschrift für Herbert Klettke. Baltmannsweiler 1985, S. 335–352.
- Hinkel, Hermann: Zeichnen als Kommunikationsimpuls. Unterrichtsmodell für ein 1. Schuljahr. In: Ehmer, Hermann K. (Hg.): Kunst/Visuelle Kommunikation. Unterrichtsmodelle. Gießen 1973, S. 61–66.
- Kale, Jochen: Wissen – Umgang mit Wissen – Nichtwissen. Über die Zukunft pädagogischer Kommunikation. In: Gogolin, Ingrid/Tippelt, Rudolf (Hg.): Innovation durch Bildung. Oppladen 2003, S. 89–108.
- Kant, Immanuel: Kritik der Urteilskraft. 1790. In: <http://gutenberg.aol.de>.
- Kirchner, Constanze/Otto, Gunter: Praxis und Konzept des Kunstunterrichts. In: Kunst+Unterricht 223/224/1998, S. 4–11.
- Kirschenmann, Johannes/Otto, Gunter: Werten, Begutachten, Ermutigen. In: Kunst+Unterricht 223/224/1998, S. 100–103.
- Knauf, Anne/Knauf, Tassilo: «... damit ich weiß, wie gut ich bin». In: Kunst+Unterricht, Sonderheft 1982, S. 133–134.
- Krause, Wolfgang: «Es führt kein Weg dran vorbei». Zur Bewertung praktischer Schülerarbeiten im Fach Kunst. In: Kunst+Unterricht 223/224/1998, S. 104 ff.
- Lange, Marie-Luise: Das Problem der Bewertung. In: Dies.: «... it happens ...» Kreuzfahrten des Performativen, In: Kunst+Unterricht 273/2003, S. 8.
- Legler, Wolfgang: Ermutigung und künstlerischer Anspruch. In: Bund Deutscher Kunstzieher, Landesverband NRW (Hg.): «Schüler verstehen». Reader zum Kunstpädagogischen Landeskongress des BDK-NRW. BDK-Text 25. o. A. 1989, S. 64–85.
- Maiwald, Klaus-Jürgen: Mit Picasso in die Prüfung. Ein Beispiel aus der Abiturpraxis im Fach Kunst. In: Friedrich Jahresheft «Prüfen und Beurteilen». Seelze 1996, S. 116–119.
- Mantey-Bail, Hilmar: Prozesse und Produkte. Überlegungen zur Benotung im Fach Kunst in der Grundschule. In: Kunst+Unterricht, Sonderheft 1982, S. 135–136.
- Meder, Oskar: Prüfung als Ritual. Oder: Zurechtigung durch Zugerichtete. In: Pädagogik, 1. Beiheft 1993, S. 47–51.
- Otto, Gunter: Das Problem der Zensur im Kunstunterricht. In: Otto, Gunter: Kunst als Prozeß im Unterricht. Braunschweig 1969, S. 142–160.
- Ders.: Anmerkungen zur aktuellen Problematik von Leistung und Zensur – nicht nur im Kunstunterricht. In: Kunst+Unterricht 16/1972, S. 43–45.
- Ders.: Johann-Christian zeichnet ohne «Ausmessungskraft». Zeichnen und Zeichenunterricht im 19. Jahrhundert – und vorher. In: Kunst+Unterricht 228/1998, S. 16.
- Otto, Gunter/Peters, Maria: Beurteilen – wo es besonders schwer scheint? Bewertung von Prozessen und Produkten in einem Leistungskurs Kunst. In: Friedrich Jahresheft «Prüfen und Beurteilen». Seelze 1996, S. 22–23.
- Peez, Georg: Über ästhetische Prozesse reflektieren, ein ästhetisches Urteil bilden. Empirische Wirkungsforschung anhand von Aussagen eines 12-jährigen Schülers. In: BDK-Mitteilungen 2/2003, S. 34–36.
- Pfennig, Reinhard: Beurteilung und Bewertung. In: Ders.: Gegenwart der bildenden Kunst. Erziehung zum bildnerischen Denken. Oldenburg 1974, S. 180–182.
- Richter, Hans-Günther: Eine Geschichte der Ästhetischen Erziehung. Niebuß 2003.
- Seydel, Fritz: Beurteilen lernen. Diskussionsbeitrag zu einem leidigen Thema: Zensuren im Kunstunterricht. In: BDK-Mitteilungen 1/2003, S. 34–35.
- Sievert, Adelheid: Kinderarbeiten bewerten – ja aber mit Sinn. In: Die Grundschulzeitschrift 135/136/2000, S. 60–61.
- Staudte, Adelheid: Subjektivität als Problem oder als Chance. Leistungsbeurteilung in der ästhetischen Erziehung. In: Kunst+Unterricht, Sonderheft 1982, S. 137–144.

# Leistungsbewertung und «künstlerische Feldforschung»

Möglichkeiten einer kategoriengestützten Beobachtung in der Primarstufe

ANDREAS BRENNE

Im ersten Schulhalbjahr eines dritten Schuljahres erteilte ich Kunstunterricht. Im Folgenden möchte ich nicht die gesamte Chronologie des ästhetischen Projektes detailliert wiedergeben, sondern schlaglichtartig auf Momente des Unterrichts hinweisen, die in besonderem Maße beobachtungsrelevante Situationen enthalten, auf deren Basis eine Leistungsbeurteilung durchgeführt wurde.

## Szenario

Intendiert wurde ein längeres Projekt, das den Kindern die Fülle und Vielschichtigkeit einer ästhetischen Bildung erfahrbar machen sollte, um das ästhetische Repertoire der Kinder zu erweitern. Das beinhaltet eine Vergegenwärtigung von Erlebtem durch Leistungsbewertung auf der Grundlage qualitativer Beobachtungen. Der Unterricht erstreckte sich wöchentlich über drei Stunden – eine Doppelstunde für die praktische Tätigkeit und eine Einzelstunde, die vor allem für Reflexionen und Planungsaufgaben genutzt wurde.

## Engelforschung

1 Rogier van der Weyden (1399/1400–1464) «Altar des jüngsten Gerichtes, rechter oberer Flügel: Die Engel» um 1446/48, 80 x 55 cm, Beaune, Hôtel-Dieu

«Passend» zur Adventszeit wird den Kindern eine «künstlerische Engelforschung» angetragen. Grundlage für die Herstellung ästhetischer Produkte soll eine fundierte Erforschung der Thematik sein. Das bedeutet, dass zunächst das Vorwissen der Kinder in Form eines «Clusters» zusammengetragen wird. Dabei entsteht ein komplexes Tafelbild, was sowohl der Vielgestalt (Physiognomie, Geschlecht, Ausstattung, Kleidung) nahezukommen sucht, als auch die vielschichtigen Bedeutungen und Aufgaben von Engeln (Schutzengel, Weihnachtengel, Todesengel) schriftlich zusammenfasst.



Bereits an dieser Stelle wird die Schwierigkeit einer empirisch gestützten Leistungsbewertung, die auch Prozesse in ihren Blick nimmt, besonders deutlich. Zum einen muss die Lehrkraft das unterrichtliche Geschehen steuern und strukturieren (Gesprächsführung, Anlegen ei-

nes Tafelbildes), zum anderen muss sie die Qualität und Quantität der Schüleräußerungen registrieren. Bewertet wird hier nicht nur der inhaltliche Gehalt des Gesagten (Assoziationen, Wissen). Auch die vom Lehrplan geforderten sozialen Kompetenzen, die sich im dialogischen

Klassengespräch manifestieren, werden beurteilt. Es gibt also viel zu beobachten; aber mit welchem Instrumentarium?

Entscheidend ist die Dokumentation der Ereignisse. Da die audiovisuelle Dokumentation aus arbeitsökonomischen Gründen ausscheidet (schulische Leistungsbewertung ist keine wissenschaftliche Studie und Videos müssen zeitaufwändig



Untersuchung der kunsthistorischen Arbeiten sowie das dialogische Vorgehen. Da die Kinder die Abbildungen frei wählen dürfen, ist das Interesse für nähere Auseinandersetzungen relativ hoch; d. h. intrinsische Motivation zieht eine intensive Beschäftigung nach sich. Störungen treten eher durch unterschwellige soziale Konflikte der Lerngruppe auf; d. h. auch das Sozialverhalten in



rat als Dokumentationswerkzeug ein. Das ermöglicht mir im Nachhinein bestimmte Abläufe (Interaktion der Partner, Inszenierungen) zu rekapitulieren. Ich beobachte die Möglichkeiten und Fähigkeiten, eine Idee zu artikulieren und diese zu inszenieren. Erstmals fallen auch bleibende «künstlerische» Erzeugnisse an, die die Kinder in *Sammelmappen* archivieren und später einer Bewertung



2 a-c Für zeichnerische Entwürfe stehen sich die Drittklässler gegenseitig in «engelhaften» Posen und Gebärden Modell.

ausgewertet werden), führte ich während des Projektes ein *pädagogisches Tagebuch*. Dies geschah nicht jeden Tag, aber kontinuierlich. Im Abstand von 14 Tagen machte ich mir über jedes Kind Aufzeichnungen und hielt dabei retrospektiv Beobachtungen fest.

Weiterhin informierte ich die Kinder über diese Tätigkeit und erklärte, dass ihre gesamte Unterrichtsbeteiligung gleichermaßen in eine Endnote einfließen werde. Es sollte also nicht darum gehen, «wer die schönsten Bilder malt».

#### Engeldarstellungen in der Kunst

Nach einer gemeinsamen Standortbestimmung untersuchen die Kinder in Partnerarbeit Engeldarstellungen der Kunstgeschichte (z. B. Abb. 1). Ihre Beobachtungen halten sie auf Dokumentationsbögen fest. In einer späteren Phase werden die verschiedenen künstlerischen Exponate präsentiert und erläutert. Dazu gehört auch eine Deutung von Wesensart und Funktion des jeweiligen Engels.

Der Fokus konzentriert sich in dieser Phase auf die Intensität der

Bezug auf Problemlösungskompetenz ist Gegenstand der Beobachtung.

In der Präsentationsphase interessiert mich die Argumentationsfähigkeit der Kinder. Ich entdecke Interpendenzen zwischen der Intensität der vorangehenden künstlerischen Forschung mit der sprachlichen Kompetenz, aber auch mit den gestisch-mimischen Fähigkeiten, mithilfe derer ein Kind einen Gegenstand teilweise eindringlicher vermitteln kann als durch eine ausgefeilte Rhetorik.

#### Zeichnerische Motiventwicklung

Nachdem geklärt wurde, wie unterschiedlich die Vorstellungen bezüglich des Wesens der Engel in den letzten ca. tausend Jahren ausfielen, soll es nun darum gehen, wie sich die einzelnen Kinder einen/ihren Engel vorstellen. Zunächst wird die Vorstellung durch zeichnerische Entwürfe geklärt. Die Kinder stehen sich gegenseitig Modell (Abb. 2 a-c).

Die Kinder arbeiten in dieser Phase eigenständig, so dass vielfältige Beobachtungen möglich sind. An dieser Stelle setze ich den *Fotoappa-*

parat unterzogen werden können. Im Moment haben sie jedoch prozessualen Charakter; sie haben die Funktion, eine Idee festzuhalten, um sie weiterzuentwickeln.

#### Figuration: Engelhandpuppe

Von der zeichnerischen Motiventwicklung geht es jetzt in die Figuration. Geplant ist eine Engelhandpuppe, die später Gegenstand eines Spiels werden soll. Bezogen auf die Konstruktion mache ich ein Angebot: ein Holzkreuz. Alles andere muss von den Kindern beschafft werden. Die Kinder fertigen Materiallisten an und überlegen, wie beispielsweise ein Kopf oder Körper geformt werden kann.

In den darauf folgenden Wochen verwandelt sich der Kunstraum in ein Labor (Abb. 3 a u. b): Unterschiedliche Materialverbindungen werden erprobt, verworfen und neu konzipiert.

Wichtige Momente dieser Unterrichtsphase sind die gegenseitige Hilfe und der rege Informationsaustausch. Zu Beginn und Ende jeder Einheit finden Reflexionsphasen statt, in denen die Kinder Gelegen-

heit haben, Erfahrungen auszutauschen und in der exemplarisch einzelne Objekte vorgestellt und einer konstruktiv-kritischen Betrachtung unterzogen werden.

Beständig werde ich in das Geschehen involviert. Dabei geht es nicht nur um Hilfestellung und Materialbeschaffung, sondern vornehmlich wird von den Kindern eine Wertung und Würdigung der

zu werden. Doch bei der Durchsicht von schriftlichem und visuellem Material in Verbindung mit Artefakten kann vieles erneut ins Bewusstsein treten.

Bewertet werden Verhaltensweisen und Prozesse. Entscheidend für die Leistungsbewertung sind aber nicht die Relationen – also ob ein Kind beispielsweise kreativer und neugieriger als ein anders Kind

3 a u. b Innerhalb einer laborähnlichen Atmosphäre konstruiert und gestaltet jedes Kind seine Engelhandpuppe, die später in einem Spiel eingesetzt wird.



Der zeitliche Aufwand für solch ein Verfahren ist erheblich: vier Unterrichtsstunden für 25 Kinder.

Vom Standpunkt einer effizienten und pädagogisch legitimen Leistungsbewertung halte ich den Aufwand aber für angemessen. Dabei geht es um die retrospektive Vergewärtigung von Eindrücken und Erlebnissen, um diese zu Erfahrungen zu verdichten. Durch den



Produkte sowie der dahinterstehenden Prozesse eingefordert. So lassen sich zwei Beweggründe vermuten und unterscheiden:

- ♦ Die Kinder sind mit der Wirkung ihres Produktes unzufrieden und benötigen eine Entscheidungshilfe durch den «fremden» Blick des Lehrers.
- ♦ Die Kinder wollen sich vergewissern, ob sich das Produkt auch mit den Vorstellungen des Lehrers bezüglich eines hochwertigen Produktes deckt; die erwartete Zeugnisnote oder eine anderweitige Anerkennung durch den Lehrer scheint hier im Vordergrund zu stehen.

Durch dieses Beobachtungskonzept fällt es schwer, das Beobachtete zu gewichten und Wichtiges von Unwichtigem zu trennen. Insofern ist an dieser Stelle die *pädagogische Schreibe* in Kombination mit *fotografischer Dokumentation* besonders wichtig. Die Fülle der ästhetischen Reize in solch einem «Materiallabor» droht den teilnehmenden Beobachter zu überfluten und es ist nicht einfach, dem einzelnen Kind «gerecht»

mit Material umgeht – sondern die Chancen die darin liegen, wenn man einem Kind Gelegenheit gibt über das Geschehene sprachlich und bildnerisch zu reflektieren, und so Erleben in Erfahrung überführt. Diese kann dann fruchtbar werden für zukünftiges Erleben und Lernen.

### Zeugnisnoten

Auch wenn das Projekt noch nicht zu einem Ende geführt wurde, so stehen dennoch die Halbjahreszeugnisse an und die Kinder erwarten ihr erstes Ziffernnotenzeugnis.

Ich beabsichtige, die Kinder in die Notenfindung einzubeziehen. Dies erfolgt in *Einzelgesprächen* während der normalen Unterrichtszeit. Auf der Grundlage der Sammelmappen (*Portfolio-Prinzip*, vgl. MATERIAL-Teil, S. 28 f.) benenne ich meine Kriterien bezüglich der Notengebung. Die Kinder versuchen daraufhin ihre geleistete Arbeit des letzten Halbjahres zu bewerten, worauf wir dann gemeinsam den Versuch unternehmen die formulierten Eindrücke durch eine Ziffernnote auszudrücken.

dialogischen Austausch über unterschiedliche Bewertungskriterien (der Sinn und Unsinn des Kunstunterrichtes, Vorlieben, Motivation), bekamen die Kinder nicht nur Gelegenheit sich gezielt über die Vorstellung des «Kunstlehrers» zu orientieren, sondern auch Hilfen um eigene ästhetische Prozesse zu durchdenken und sich über Interessen und Vorhaben klar zu werden.

Der durch die Bildungsbürokratie angetragene Versuch, die komplexe Auseinandersetzung, die zu einer Leistungsbewertung führen kann, mittels einer Ziffernnote zu spiegeln, erscheint mir bezogen auf den beschriebenen Prozess eine unzulängliche Verkürzung zu sein. Dadurch kann weder die Qualität ästhetischer Erfahrungsbildung adäquat beschrieben werden, noch stellt eine Ziffernnote eine Grundlage für einen fundierten nationalen oder internationalen Vergleich dar.

Aber in der pädagogischen Provinz (und nicht nur dort!), ist die notenfremde Grundschule bislang ein von wenigen geträumter Traum, den es in eine konkrete Utopie zu verwandeln lohnt.

# «Klassenbilder»

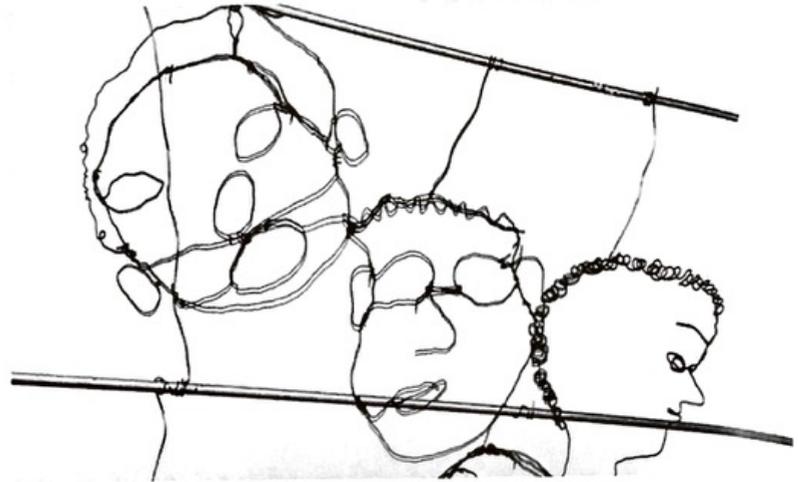
Bewertung der Projektarbeit einer 8. Hauptschulklasse



JOHANNES SEEL

Das Thema «Klassenbilder» entwickelte sich aus dem Wunsch der Schülerinnen und Schüler nach einem Klassenfoto. Die üblichen Angebote von Fotografen, die neben einem Gruppenbild noch Pass- und Bewerbungsfotos beinhalten, wurden gemeinsam geprüft und als schematisch und ästhetisch wenig ansprechend bewertet. Folglich stand im Mittelpunkt der ästhetischen Praxis die Suche nach individuellen Darstellungsformen der Klassengemeinschaft. Gleichzeitig sollte diese produktive Auseinandersetzung der Erweiterung von Methodenkompetenzen im Hinblick auf die Projektarbeit dienen und perspektivisch die anstehenden Projektprüfungen in Klasse 9 vorbereiten. Die Prüfung zum qualifizierenden Hauptschulabschluss sieht in Hessen – wie in anderen Bundesländern auch – u. a. eine Gruppenprüfung vor, die sich in eine Vorbereitungs-, Durchführungs- und Präsentationsphase gliedert (<http://hauptschule.bildung.hessen.de/pruefung/verordnung1>). Orientiert an den Zielsetzungen der Projektprüfungen musste für dieses Projekt ein Spektrum der produkt- und prozessorientierten Leistungsbewertung entwickelt werden. Folgende allgemeinen Aspekte sollten berücksichtigt werden:

- ◆ fachlicher Anspruch,
- ◆ Selbstständigkeit,



- ◆ fachgerechte Vorgehensweisen,
- ◆ Kommunikationsfähigkeit,
- ◆ Problemlösefähigkeit,
- ◆ Verantwortungsübernahme,
- ◆ Kooperationsfähigkeit,
- ◆ Qualität des Ergebnisses.

Der Entschluss, die Schülerinnen und Schüler am Bewertungsprozess teilhaben zu lassen, basiert nicht nur auf dem Aspekt der Projektprüfungen, sondern intendiert die Bildung selbstständiger ästhetischer Urteile. Darüber hinaus ist die Selbstbeurteilung – als zentraler Bestandteil des auf Autonomie zielenden Lernens – ein wichtiger Aspekt der Konzeption. Folglich wurden die Aufgabenbereiche der Schülerinnen und Schüler um die Dokumentation des Arbeitsprozesses, dessen Reflexion, sowie die Entwicklung und Modifizierung entsprechender Bewertungskriterien erweitert.

## Verlauf der Projektarbeit

Die ästhetische Auseinandersetzung mit der Gestaltung eines Klassenbildes begann mit dem gegenseitigen «blinden Porträtzeichnen», um die Schülerinnen und Schüler für die Problematik des mimetischen Abbildens zu sensibilisieren. Die Aufgabenstellung, während des Zeichenvorgangs nur das Modell und nicht die Entwicklung der eigenen Zeichnung zu beobachten, wurde

dahingehend modifiziert, dass zum Ende dieser Arbeitsphase die Zeichnung in einem Zug, d. h. ohne das Zeichengerät abzusetzen oder die Bewegung zu unterbrechen fertiggestellt wurde (Abb. 1). Um die dadurch entstandenen Einzelarbeiten zu einem einzigen «Klassenbild» zu verbinden wurden diese Zeichnungen in eine dreidimensionale Darstellungsform übersetzt, indem als nächster Arbeitsschritt die Porträts aus einem Stück Draht geformt wurden (Abb. 2). Diese «Drahtköpfe» wurden dann in Form eines Mobiles zu einem Gruppenbild der gesamten Klasse arrangiert.

In der Auseinandersetzung mit dem Topos des Porträts führte die Suche nach weiteren Formen der Selbstdarstellung zu Verfahren der Assemblage-Technik. Die Jugendlichen fertigten jeweils ein Selbstporträt an, indem sie eine persönliche Auswahl an Alltagsgegenständen und Naturmaterialien in einem gläsernen Objektkasten arrangierten (Abb. 3).

Um die entstandenen Selbstporträts mittels zusätzlicher Glasbausteine zu einem «Klassenbild» zu arrangieren, haben Kleingruppen Entwürfe für das gesamte Objekt erarbeitet und dazu Entwurfsskizzen und Modelle mit Hilfe von Legosteinen erstellt (Abb. 4). Deren Konzeption und Gestaltungsweise wurde in einer ausgearbeiteten Präsent-

1 Schülerarbeit (Kl. 8) «Porträtzeichnung, in einem Zug mit einer Linie ausgeführt»

2 Schülerarbeit (Kl. 8) «Übersetzung der Linienzeichnungen in gebogenen Draht»

tation von Seiten der Kleingruppen dem Plenum vorgestellt, das sich dann für die Umsetzung eines dieser Entwürfe entschied.

Zum Abschluss des Projektes «Klassenbilder» richtete sich der Fokus der gestalterischen Auseinandersetzung auf eine mimetische Form der Selbstdarstellung: Die Schülerinnen und Schüler porträtierten sich gegenseitig mittels Digitalkamera, um im nächsten Schritt die Ausdrücke auf Linolplatten zu übertragen. Mit diesen Linolplatten wurde dann gemeinsam im Handabrieb ein großformatiger Druck abgezogen, auf dem alle Mitglieder der Lerngruppe dargestellt sind (Abb. 5 u. 6).

### Bewertung

Aufgrund der Konzeption und des Verlaufs dieser Projektarbeit ist of-

fensichtlich, dass die entstandenen Produkte nicht der zentrale Bestandteil der Leistungsbewertung sein können. Nur unter Berücksichtigung der Prozessverläufe, des ästhetischen Verhaltens der Schülerinnen und Schüler, der gemeinsamen Planung sowie der Aspekte des kognitiven Denkens ließen sich tragfähige Beurteilungsgesichtspunkte entwickeln.

In den Bereichen der Planung, der Prozessverläufe und der Konzeption fiel es der Lerngruppe relativ leicht, Beurteilungsgesichtspunkte zu formulieren. Im Unterschied dazu war die Bewertung des Produkts und des ästhetischen Verhaltens erwartungsgemäß nur in Ansätzen möglich.

Im Hinblick auf die Intentionen, die Bildung selbstständiger ästhetischer Urteile zu fördern und Hilfestellungen zur Selbstbeurteilung an-

zubieten, wurde sehr schnell deutlich, dass die Entwicklung von Beurteilungsmaßstäben in Kooperation mit den Schülerinnen und Schülern nur schrittweise zu leisten ist.

Die Verständigung über Beurteilungsgesichtspunkte im Hinblick auf die Prozessverläufe und die gemeinsame Planung ließ sich in Form eines *Bewertungsbogens* (Kasten 1) am einfachsten konkretisieren. Die Kriterien und Gewichtungen hierfür wurden im Klassenplenum zusammengetragen und vom Lehrer geordnet.

Innerhalb der Gruppenarbeitsphasen wurden das individuelle Handeln und die individuelle Entwicklung in einem *Projekttagbuch* und einem *Bewertungsbogen* dokumentiert.

Die zu berücksichtigenden Aspekte wie Verlässlichkeit, Teamarbeit, Umgang mit dem Material, Ein-

1: BEWERTUNGSBOGEN						
Name: _____						
Projektthema: Klassenbilder			Teilaufgabe: Objektkasten			
	sehr gut (1)	gut (2)	o. k. (3)	Na ja (4)	Schlecht (5)	Gar nicht (6)
<b>Vorbereitungsphase (20%)</b>						
Sie/Er hat sich um Material/Gegenstände gekümmert.						
Sie/Er hatte eigene Ideen bezüglich des Objektkastens.						
Sie/Er hat sich für diesen Projektteil engagiert.						
<b>Durchführungsphase (50%)</b>						
Sie/Er hat bereitwillig Projektaufgaben übernommen.						
Sie/Er hat bereitwillig Gruppenaufgaben übernommen.						
Sie/Er hat in seinem Team fleißig mitgearbeitet.						
Sie/Er hat mit den Teammitgliedern kooperiert.						
Ihr/Sein Verhalten war während der Arbeit...						
Sie/Er hat seine Arbeit gut geplant.						
Sie/Er hat konzentriert, gewissenhaft und zuverlässig am Thema gearbeitet.						
Sie/Er hat eigene Lösungen gefunden.						
Sie/Er hat ohne Hilfestellung durch den Lehrer gearbeitet.						
Sie/Er hat den Zeitrahmen eingehalten.						
<b>Das Produkt (30%)</b>						
Ihr/Sein Objektkasten zeigt Aspekte ihrer/seiner Person.						
Ihre/Seine Material-/Gegenstandsauswahl ist originell.						
Durch ihre/seine Material-/Gegenstandsauswahl erfährt man viel über ihre/seine Persönlichkeit.						
Sie/Er hat das Objekt sorgfältig und gut sichtbar für eine Präsentation arrangiert.						
Ihr/Sein Objektkasten wirkt optisch ansprechend.						
Sie/Er hat schon das Klassenbild als Ganzes bzw. als Ergebnis bedacht.						

Die Kriterien dieses Bewertungsbogens wurden größtenteils im Klassengespräch zusammengetragen. Der Lehrer füllte daraufhin je einen Bewertungsbogen pro Schülerin oder Schüler für diese Teilaufgabe aus. Diese ausgefüllten Bögen waren klassenintern einsehbar.



**3 Schülerarbeit (Kl. 8)**  
 «Eine persönliche Auswahl an Alltagsgegenständen und Naturmaterialien wird in einem gläsernen Objektkasten (Glasbaustein) in Form einer Selbstdarstellung arrangiert»

haltung des Zeitrahmens, Problemlösungen, Frustrationsbewältigung usw. waren direkt vermittelbar. Sie wurden im Rahmen der sozialen Kontrolle innerhalb der Klasse sehr zutreffend festgehalten und beurteilt.

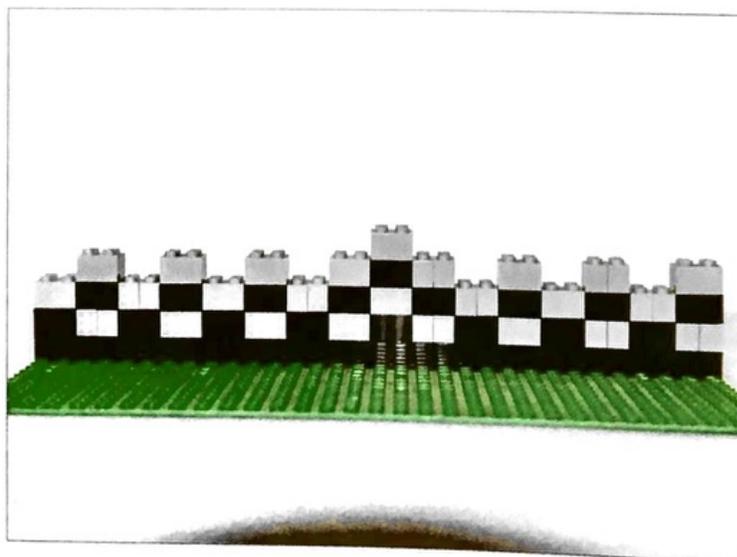
Die unter dem Begriff «kognitives Denken» subsumierten Anteile des Kunstunterrichts, wie die Fähigkeiten über den Arbeitsprozess zu berichten und zu reflektieren, konnten

in einer Auflistung der Kriterien für eine gelungene Präsentation konkretisiert werden (Kasten 3). Als Hilfestellung für die Durchführung der Präsentation wurde eine *Checkliste* zur Vorbereitung genutzt (Kasten 2). In Kombination mit einer Kriterienliste wurde diese den Schülerinnen und Schülern zur Beobachtung und Beurteilung des ästhetischen Verhaltens der Arbeitsgruppen zur Verfügung gestellt.

### Fazit

Zu Beginn meiner persönlichen Auseinandersetzung mit der Thematik «Projektprüfung Hauptschule» und im Anfangsstadium der Unterrichtsplanung stand eine starke Skepsis gegenüber der Verwendung von Kriterienlisten als Hilfsmittel im Bewertungsprozess. Die Gefahr einer Reduktion auf Checklisten, die Einzelaspekte des komplexen Entstehungsprozess von individuellen Bildlösungen isoliert betrachten, erschien mir größer, als das Potenzial zur Förderung selbstständiger ästhetischer Urteile mittels Partizipation der Schülerinnen und Schüler am Bewertungsprozess. Nach der Durchführung der beschriebenen Unterrichtseinheit muss ich diese Meinung revidieren. Auf der Basis der gemeinsam entwickelten Bewertungshilfen wurden die Schülerinnen und Schüler zunehmend in die Lage versetzt, vergleichende Betrachtungen der Arbeiten einer ganzen Klasse anzustellen. Darüber hinaus erarbeiten sie sich sprachlich ein Repertoire, um sich über die Qualität der bildnerischen

**4 Schülerarbeit (Kl. 8)**  
 «Um alle gefüllten gläsernen Objektkästen der Klasse zusammen zu arrangieren, werden von den Schülerinnen und Schülern Modelle aus Legosteinen erstellt»





Lösungen zu verständigen. Mir wurde direkt rückgemeldet, dass der Eindruck einer gewissen Beliebigkeit bezüglich der Benotung im Kunstunterricht aufgrund der Transparenz nicht entsteht. Zusätzlich hat die Motivation für die ästhetische Praxis und deren Reflexion erheblich zugenommen. Das zunehmende Engagement war deutlich an der Zunahme von Arbeitsintensität und -aufwand zu erkennen. Darüber hinaus steigerten die Schülerinnen und Schüler nicht nur ihre Fähigkeiten zur Kooperation in Gruppen erheblich, sondern erreichten mittels der gemeinsam formulierten Bewertungsaspekte ein höheres An-



### 3: KRITERIEN FÜR EINE GUTE PRÄSENTATION

Die folgenden Fragen sollen euch helfen, eine gute Präsentation vorzubereiten, sie zu üben und die Vorträge eurer Mitschüler/innen beurteilen zu können.

#### Fragen zur fachlichen Richtigkeit der Präsentation

- ◆ Werden die Idee und das Aussehen von dem geplanten Klassenbild verständlich vorgestellt?
- ◆ Werden wichtige von unwichtigen Informationen getrennt?
- ◆ Werden die wichtigsten Gedanken und Überlegungen erwähnt und vorgestellt?
- ◆ Kann man die Besonderheiten des Entwurfs gut verstehen?
- ◆ Werden die Arbeitsschritte zur Herstellung des Bildes erklärt?

#### Fragen zur Durchführung der Präsentation

- ◆ Beginnt der Vortrag mit einer Einleitung oder einer Moderation?
- ◆ Wird das Thema vorgestellt?
- ◆ Sprechen die Mitschüler/innen frei oder lesen sie die Sätze ab?
- ◆ Wird so laut und deutlich gesprochen, dass man jeden Satz versteht?
- ◆ Sprechen die Schüler/innen zu den Zuhörern und schauen sie diese an?
- ◆ Wird der Vortrag in der Gruppe gerecht aufgeteilt?
- ◆ Ist er so aufgeteilt (gegliedert), dass man ihn verstehen kann, oder werden seine Teile durcheinander vorgestellt?
- ◆ Waren Fehler in dem Vortrag?
- ◆ Wurden die Fehler von der Gruppe bemerkt und verbessert?
- ◆ Stellten die Schüler/innen ihre Arbeit mit Freude oder eher gelangweilt vor?
- ◆ Wurden Fragen der Zuhörer gut und verständlich beantwortet?
- ◆ Dauert der Vortrag zu kurz oder zu lang?

#### Anschaulichkeit der Medien und des Arbeitsergebnisses (Produkt)

- ◆ Hat das Anschauungsmaterial (Skizzen, Modelle, Zeichnungen, Fotos, Plakate usw.) etwas mit dem Thema zu tun?
- ◆ Sind die Materialien übersichtlich, sauber und sorgfältig hergestellt worden?
- ◆ Sind die Skizzen, Modelle, Zeichnungen, Fotos, Plakate usw. gut zu erkennen und lesbar?
- ◆ Helfen die Materialien den Vortrag zu verstehen?
- ◆ Wurden verschiedene Materialien und Medien benutzt?
- ◆ Konnten die Schüler/innen problemlos mit den Materialien und den Medien umgehen?

spruchsniveau bezüglich der entstandenen Produkte. Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass die gewählte Form der gemeinsamen, transparenten Bewertung im Hinblick auf die Rückmeldefunktion, die Anreizfunktion und die Funktion der Förderung der Lernentwicklung als sehr positiv zu bewerten ist. Im Hinblick auf die Lehrerrolle stellt sie allerdings erhöhte Anforderungen bezüglich der Analyse von Wechselwirkungen der Beurteilungsgesichtspunkte auf das Unterrichtskonzept, die Unterrichtsziele und -inhalte. Zusätzlich müssen Formen und Rituale entwickelt werden, um diesen Prozess mit der Lerngruppe zu kommunizieren sowie die Einschätzung der eigenen Lehrerleistung vorzunehmen. Analog zur permanenten Modifikation der vorgestellten Beurteilungshilfen wird sich im Hinblick auf eine projektorientierte Bewertungspraxis nur durch zukünftige Wiederholungen ein zunehmendes Maß an Professionalisierung erreichen lassen. ■

#### Literatur

*Bohl, Thorsten:* Prüfen und Beurteilen im Offenen Unterricht. Weinheim/Basel 2004.  
*Hessisches Landesinstitut für Pädagogik:* Hauptschulen auf dem Weg zu Projektarbeit und Projektprüfungen. Materialien zur Schulentwicklung, Heft 34. Wiesbaden 2002.  
*Hessisches Kultusministerium:* Abschlussprüfungen in den Bildungsgängen Hauptschule und Realschule. Wiesbaden 2003.

# Methoden der Beurteilung und Bewertung im Kunstunterricht

**GEORG PEEZ** Dieser MATERIAL-Teil zum Thema «Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht» richtet sich an Lehrerinnen und Lehrer. Sein Ziel ist es einen Überblick über bestimmte Beurteilungsverfahren zu geben; der Unterrichtsverlauf wird jeweils nur knapp angedeutet.

Alle hier vorgestellten Verfahren wurden in der Unterrichtspraxis erprobt und über Jahre hin variiert und optimiert. Sie werden auch in Zukunft weiterentwickelt. Dementsprechend sind die hier dokumentierten Verfahren als Anregungen gedacht, die auf den eigenen Kunstunterricht, die jeweilige Situation und Klasse angepasst werden sollten.

Im gesamten vorliegenden Heft steht eindeutig die Beurteilung bildnerischer Schülerarbeiten im Vordergrund. Deshalb wird zu Beginn dieses MATERIAL-Teils (S. 25) darauf verwiesen, dass *allgemeine Mitarbeit* und Engagement am Kunstunterricht auch in eine Gesamtbeurteilung einzugehen haben. Für diese aktive Teilnahme werden vielfältige Kriterien aufgelistet. Nebenbei bemerkt sind dies zugleich meist wichtige Kompetenzen in der Arbeitswelt. Scheuen wir uns also nicht, diese im Kunstunterricht zu fördern und zu honorieren!

Lange wurden offene, reformpädagogisch inspirierte – neuerdings konstruktivistisch legitimierte – Unterrichtsformen propagiert (K+U 181/1994; Schulz 1998; Kirchner/Peez 2001; K+U 260/2002), ohne dem Problem der Bewertung Beachtung zu schenken. Ilona Dohnicht-Fioravanti stellt auf zwei Doppelseiten (S. 26–29) Möglichkeiten der *Leistungsbewertung im offenen Kunstunterricht* einer 7. und 9. Klasse einer Berliner Gesamtschule vor, deren Schülerinnen und Schüler erheblich von sozialen Problemen und großen multiethnischen Unter-

schieden geprägt sind. Aber gerade hier ist die Transparenz der Bewertungsvorgänge von besonderer Bedeutung, wo im Elternhaus erworbene implizite, einheitliche Wertmaßstäbe noch weniger vorausgesetzt werden können als anderswo.

Äußerst empathisch, in direkter Ansprache, sind die «*individuellen Würdigungen in schriftlicher Form*» von Klaus Jürgen Fischer verfasst (Seite 30–31). Was bei anderen Methoden leicht verloren gehen mag, wird den Schülerinnen und Schülern hier auf sehr subjektive Weise vermittelt: ein künstlerischer Blick auf die ästhetischen Produkte der Jugendlichen, der in seiner Konsequenz besticht. Der sonst so schwierige Spagat zwischen Schülerorientierung einerseits und Kunstorientierung andererseits ist hier offensichtlich beispielhaft, fast wie selbstverständlich gelungen. Er ist sogar in Bewertungssituationen möglich.

Auf den Seiten 32–33 stellt Sabine Nier einen beachtenswerten Exzerpt ihrer jahrelangen Berufserfahrung vor. Die im Basisartikel (S. 4 ff.) aufgestellte Maxime der Kontextabhängigkeit jeder Bewertung wird durch den dokumentierten *Bewertungsbogen* aufgegriffen. Hier wurde offenbar eine Beurteilungsgrundlage entwickelt, die sich quasi auf alle Unterrichtseinheiten im Fach anwenden lässt! Dies gelingt vor allem durch den wichtigen Aspekt des «Bewertungsfaktors». Für die individuelle Nutzung aller kann der Bogen ergänzt werden.

Uli Schuster löste im Internet einen Disput über den Sinn von *Abituraufgaben im Fach Kunst* aus. Die Kombination von bildnerisch-praktischen und schriftlichen Aufgabenteilen wird hier ebenso behandelt, wie das Problem der Interpretation dreidimensionaler Kunstwerke anhand zweidimensionaler Reproduktionen. Die auf den Seiten 34–35

kontrovers diskutierten Aspekte sind für die gesamte Sekundarstufe II relevant, da die Jugendlichen auf diese Aufgabenform hin konditioniert werden müssen, wenn sie ihr Abitur im Fach Kunst erfolgreich ablegen sollen.

Auf den letzten Doppelseiten 36–37 geht es um die differenzierte *Beurteilung des Kunstunterrichts durch die Kinder und Jugendlichen*. Denn wer bewertet, sollte auch offen genug sein, selbst bewertet zu werden. Ein Rollentausch kann den Blick erweitern und zu interessanten, völlig überraschenden Einsichten führen, die sich wiederum positiv auf den Unterricht auswirken.

Auf der Rückseite dieses MATERIAL-Teils wird dem «Evidenzurteil» (Hiebner 1985, S. 337 ff.) Aufmerksamkeit geschenkt. Zwiespältig sind hierzu die Aussagen: Einerseits ist ein *ästhetisches Urteil* stets oder zumindest zunächst ein *Evidenzurteil*, also ein *Geschmacksurteil*, das einen ganzheitlichen Eindruck vorbewusst bündelt. Andererseits ist das Evidenzurteil innerhalb pädagogischer Rahmenbedingungen schwierig zu vertreten, da es dem Kriterium der Transparenz für Schülerinnen und Schüler selten genügt. Ein Evidenzurteil muss hinterfragt, die Kriterien, aus denen es sich zusammensetzt, sollten in der Regel bewusst gemacht werden, um Inter-subjektivität gewährleisten zu können.

## Literatur

Hiebner, Hans-Günther: *Bewertung und Benotung bildnerischer Arbeiten im Kunstunterricht*. In: Menzer, Fritz (Hg.): *Forum Kunstpädagogik*. Baltmannsweiler 1985, S. 335–352.  
Kirchner, Constanze/Peez, Georg (Hg.): *Werkstatt: Kunst*. Hannover 2001.  
Schulz, Frank: *Über Methoden des Kunstunterrichts*. In: K+U 223/224/1998, S. 87–92.

# Mitarbeit und Engagement

## Pluralität gegenwärtiger Bewertungskriterien

**GEORG PEEZ** Neben den bis in die Gegenwart hineinwirkenden historischen Bewertungsverfahren (vgl. Basisartikel, S. 9 ff.) werden in der Literatur und vor allem in den Lehrplänen der einzelnen Bundesländer allgemeine Bewertungskriterien genannt, die in Bezug auf Kunstun-

terricht stets eine Rolle spielen. Diese Kriterien zielen vornehmlich nicht auf die bildnerischen Produkte, welche im Kunstunterricht entstehen, sondern primär auf Aspekte der Mitarbeit, der Teilnahme und des Engagements am Unterricht. Das Problematische an solchen Kri-

terienlisten ist allerdings Folgendes: Es besteht die Gefahr, dass sie zu einfachen Checklisten zu werden.

Einzelne Aspekte sollten deshalb nicht isoliert betrachtet und bewertet werden. Denn dies entspräche nicht einer komplexen Gesamtschau der Schülerleistungen.

### ALLGEMEINE BEWERTUNGSKRITERIEN

- ◆ sinnvolle Anwendung von Gelerntem,
- ◆ Problemlösungskompetenzen,
- ◆ mündliche Mitarbeit in Qualität und Konstanz,
- ◆ Fähigkeit zur Kooperation in Gruppen,
- ◆ schriftliche Leistungen,
- ◆ Kompetenzen in der Analyse bildnerischer Phänomene,
- ◆ Wissensrepertoire,
- ◆ Arbeitsintensität und -aufwand,
- ◆ Anspruchsniveau der Schülerin bzw. des Schülers,
- ◆ gute Beobachtungsgabe,
- ◆ forschendes Lernen,
- ◆ authentischer Ausdruck persönlicher Erfahrungen,
- ◆ Originalität, Einfallsreichtum für neue Lösungen,
- ◆ assoziativer, freier Umgang mit Aufgabenstellungen,
- ◆ spielerisch-assoziativer Umgang mit Ideen in Bezug zu den bildnerischen Mitteln und Materialien,

- ◆ widerständiges Denken,
- ◆ Bewusstwerden und Irritieren von Wahrnehmungsprozessen,
- ◆ Selbstbeurteilungsvermögen und Fähigkeit zur Reflexion,
- ◆ Orientierung an bildnerisch-künstlerischen Vorbildern und selbstständige Verarbeitung dieser,
- ◆ Sensibilität gegenüber (funktionaler) Gestaltung,
- ◆ großes Maß an Imagination und Fantasie,
- ◆ Erkennen und Artikulieren bildnerischer Probleme,
- ◆ Engagement und Neugierde am Bildnerischen im Unterricht,
- ◆ instrumentelle, motorische und handwerkliche Fähigkeiten.

(Kriterien z. T. zusammengestellt nach Otto <sup>2</sup>1969, S. 142 ff.; Aissen-Crewett 1992, S. 115 f.; Krause 1998; Literaturhinweise vgl. Basisartikel, S. 11).

# Leistungsbewertung einer Gruppe

## Beurteilungsbögen und Arbeitsprozess-Berichte

Bodys Isek Kingelez  
(\*1948) «Kimbebele  
lhunga (Kimbeville)»  
1994, Sperrholz, Papier,  
Karton, verschiedene  
Materialien, 130 x 183 x  
300 cm, Kassel,  
Documenta 11



**ILONA DOHNICHT-  
FIORAVANTI**

Auch innerhalb eines projektorientierten Kunstunterrichts sollten selbstverständlich Beurteilungen erfolgen. Im hier vorgestellten Unterrichtsbeispiel aus einer 9. Klasse einer Kreuzberger Gesamtschule (Berlin) werden der Arbeitsprozess und das Produkt einer Gruppenarbeit bewertet. Die Bewertung wurde anhand eines Beurteilungsbogens vorgenommen, der beide Anteile – Prozess und Produkt – mit je 50 % der möglichen Punkte würdigt. Hierdurch kam dem Ringen um die Aus-

führung einer Idee die gleiche Wertschätzung zu, wie der fertigen Gestaltung.

Dieses «Ringen» wurde in einem Arbeitsprozessbericht festgehalten, den alle Kleingruppen (ca. 4–5 Schülerinnen und Schüler) in jeder Unterrichtsstunde schriftlich führen mussten. Hinzu kam eine schriftlich fixierte Lehrerbeobachtung, die zum Teil ebenfalls in den jeweiligen Gruppenprozessberichten nach jeder Unterrichtsstunde angefügt wurde.

Durch den schriftlichen Prozessbericht erhalten die Kleingruppen nicht nur eine Hilfe zur möglichen Arbeitsorganisation. Sie reflektieren selbstständig sowohl das Fortschreiten ihrer Arbeit über neue Ideen und das Experimentieren mit neuen Techniken, als auch günstige oder störende Entwicklungen innerhalb ihrer Arbeitsgruppe.

In einer Unterrichtseinheit «Stadt der Zukunft» wurden – ausgehend von Bodys Isek Kingelez' Werk «Kimbeville» auf der documenta 2002 (s. Abb.) – mögliche Stadtlandschaften für eine Stadt der Zukunft im Unterrichtsgespräch gesammelt und mögliche gestalterische Zugänge zur Herstellung der Objekte erörtert. Die Schüler sollten sich dann in Gruppen zusammenfinden und eine Skizze ihrer Stadt entwerfen.

Die daraufhin zur Realisierung der Entwürfe verwendeten Materialien waren u. a.: Pappe, Wellpappe, Papier, Metallfolie, Tonpapier, Draht, Klebstoff, Schere, Teppichmesser, Schaschlikspieße, Gipsbinden, Watte, Farben, Pinsel und Wolle. Diese Materialien lagen im Sinne eines Werkstattarrangements für alle Schüler griffbereit.

Im ersten Unterrichtsstadium bekam jede Gruppe ein Prozessberichtsheft mit einer kleinen Anleitung und einen Beurteilungsbogen zur Bewertung ihrer Arbeit. Beides wurde besprochen.

Im weitergehenden Unterricht wurden am Ende jeder Stunde die Berichtshefte eingesammelt, mit Lehrerkommentaren versehen und zu Beginn der nächsten Stunde wieder ausgeteilt. Hierdurch entstand eine eigene Kommunikation zwischen Lehrerin und Schülern, die Materialwünsche, Hilfen, Kritiken und Aufmunterungen beinhaltete.

Aus der Qualität des Berichtsheftes, der Projektskizze(n) und der fertigen Modell-Stadt wurde die Gesamtnote erstellt, wie im Beurteilungsbogen erkennbar.

Die Schülerinnen und Schüler wurden darüber informiert, nach

welchen Kriterien ihre Stadtlandschaften bewertet werden, und dass sie sich mit Prozessarbeitsheften an dieser Bewertung beteiligen sollen.

**Literatur**

*Bohl, Thorsten:* Prüfen und Bewerten in Offenem Unterricht. Weinheim/Basel 2002.  
*Bodys Isek Kinglez.* In: Documenta11\_Plattform 5: Ausstellung. Ostfildern-Ruit 2002, S. 378-379.  
*Winter, Felix:* Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Baltmannsweiler 2004.

**ANLEITUNG ZUM ARBEITSPROZESS-BERICHT**

Haltet euch in der Beschreibung eures Arbeitsprozesses im Wesentlichen an folgende Punkte:

- ◆ Was habt ihr heute (Datum) gemacht?
- ◆ Wie hat es geklappt?
  - Wurde die Arbeit auf alle aufgeteilt? Wer machte was?
  - Gab es Probleme untereinander? Waren alle mit der Aufteilung/mit den Ideen zur Weiterarbeit einverstanden?
  - Gab es Probleme mit dem Material? Habt ihr sie lösen können?
  - Gab es andere Probleme? Habt ihr sie gelöst?
  - Baut ihr eure Stadt nach der Skizze oder habt ihr sie verändert? Warum?
- ◆ Was macht ihr in der nächsten Stunde? Braucht ihr besondere Materialien dazu?
- ◆ Besondere Anmerkungen

**BEURTEILUNGSBOGEN EINER GRUPPENARBEIT IM PROJEKTORIENTIERTEN KUNSTUNTERRICHT**

Name: \_\_\_\_\_

(Beurteilungsbogen der Lehrerin)

Thema: \_\_\_\_\_

Gruppenmitglieder: \_\_\_\_\_

Bewertungen	Zielpunkte	erreichte Punkte	Note
<b>Prozess 50%</b>			
1. Projektskizze(n) (z. B. umfangreich, intensiv erarbeitet, deutlich und verständlich; könnte als «Bauanleitung» dienen) <i>Fehlende Details und Unsauberkeit führen zu Punktabzug.</i>	3		
2. Arbeitsprozessbericht (z. B. intensive Schilderungen und Überlegungen aller Beteiligten, übersichtlich gegliedert, umfangreiche Ausführungen in meist ganzen Sätzen) <i>Die ersten drei Punkte der Anleitung müssen bearbeitet sein. Für Aufgabe 1 und 3 gibt es jeweils zwei Punkte, für die genaue Beschreibung der Gruppendynamik bis zu drei Punkten.</i>	7		
<b>Produkt 50%</b>			
3. Gestaltung (z. B. originelle Idee, Fantasie, Ästhetik)	4		
4. Technik (z. B. richtiger Gebrauch von Werkzeugen, Materialien u. Techniken)	3		
5. Sauberkeit (z. B. sorgfältiges Arbeiten, angemessene Proportionen)	3		
<b>Gesamtergebnis:</b>	<b>20</b>		

*Die Hälfte der Punkte (10) gibt eine «4», 2/3 der Punkte (13) gibt eine «3», 3/4 (15) gibt eine «2». Man kann allen Mitgliedern einer Gruppe die gleiche Punktzahl und Note geben. Man könnte aber auch einer Gruppe eine Punktzahl geben und sie diese selber unter den Mitgliedern aufteilen lassen.*

Weitere Anmerkungen: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

# Portfolio

Beispiel zur Beurteilung im Stationenunterricht einer 7. Klasse

**ILONA DOHNICHT-  
FIORAVANTI**

Eine Möglichkeit der Leistungsdo-  
kumentation im Kunstunterricht ist  
das Portfolio, auch Leistungsmappe  
genannt (Winter 2004, S. 189). Das  
Portfolio ist eine Art Sammelmap-  
pe, in der die Schüler selbst erstell-  
te Produkte als ausgewählte Belege  
ihrer Arbeit zusammentragen. Es  
handelt sich hierbei z. B. um Arbeits-  
ergebnisse, die von der Schule gefor-  
dert werden, Arbeitsergebnisse die  
auf Initiative der Schüler (evtl. au-  
ßerhalb des Unterrichts) entstehen,  
Rückmeldungen/Kommentare von  
Lehrern und Reflexionen von Schü-  
lern (Winter u. a. 2002).

Portfolios dienen nicht nur der  
Erfassung von Leistungen. In did-  
aktischer Hinsicht fördern sie die  
Selbststeuerung und Eigenverant-  
wortung der Schülerinnen und  
Schüler. Denn diese entscheiden,  
welche Produkte als Nachweise einer  
erfolgreichen Arbeit und Aus-  
einandersetzung mit dem Unter-  
richtsthema in die Mappe kommen.

Das Portfolio ermöglicht eine  
sehr individuelle und sachbezogene  
Bewertung, hat aber den Nachteil,  
dass die Vergleichbarkeit zwischen  
den einzelnen Schülern schwieriger  
wird.

Die Zusammenstellung eines sol-  
chen Portfolios muss freilich erlernt  
und eingeübt werden. Hierzu be-  
dürfen die Schülerinnen und Schü-  
ler gewisser, zunächst eng geführter,  
Hilfestellungen.

Die Unterrichtseinheit zum The-  
ma «Strukturen» in einer 7. Klasse  
einer Kreuzberger Gesamtschule  
(Berlin) diente der Einführung in  
diese Methode der (Selbst-) Beurteil-  
ung. Hier konnten die Schüler an  
insgesamt sieben Stationen arbeiten  
und sich dort unterschiedlich mit  
Oberflächen und Strukturen ausein-  
andersetzen. Es gab

- ◆ eine Frottage-Station,
- ◆ eine Tast-Station, um gefühlte  
Oberflächen zeichnerisch darzu-  
stellen,
- ◆ eine Station zum genauen Wei-  
terzeichnen vorgegebener Ober-



© VG Bild-Kunst, Bonn 2004

Johannes Itten  
(1888–1967) «Von den  
Stoffen» 1916

flächenstrukturen anhand von  
Kunstwerken,

- ◆ eine Station zum Abzeichnen einer selbst ausgesuchten Struktur,
- ◆ eine Station zum fantasievollen Ergänzen angefangener Strukturen,
- ◆ eine Station zur zeichnerischen Strukturdarstellung von Begriffen und

- ◆ eine Station zum Wiedererkennen von Strukturausschnitten. Nach der üblichen Vorstellung der Stationen wurden die Bewertungskriterien besprochen:

Die Aufgabe für alle lautete: Bearbeite mindestens 5 von 7 Stationen und wähle davon die besten drei Arbeiten zur Bewertung für deine Mappe aus.

## PORTFOLIO ZUM THEMA «STRUKTUREN»

Du hast jetzt **5 von 7** Stationen bearbeitet. Schau dir bitte deine Arbeitsblätter an und überprüfe:

- ◆ Sind die Strukturen deutlich, in ihrer Maserung und ihren Abstufungen erkennbar, gezeichnet?
- ◆ Sind die Strukturen fantasievoll und originell ausgeschmückt gezeichnet?
- ◆ Sind die einzelnen Strukturen individuell, die Unterschiede betonend, gezeichnet?
- ◆ Ist die Ausführung der Strukturen sauber, z. B. nicht verschmiert?
- ◆ Sind die Strukturen möglichst eindeutig ihrer Ursprungsstation zuzuordnen?  
z. B. einer Oberfläche (Station 2) einem Tier (Station 3) einem Begriff (Station 6) oder zu Teilen des Rhinozerosses (Station 7)

Wenn dir die Arbeiten nicht so gut gelungen sind, kannst du sie (nach den oben genannten Fragen) verbessern – oder andere Stationen bearbeiten.

Kreuze bitte an, an welcher Station du gearbeitet hast:

Kreuze bitte an, welche Arbeit du verbessert hast:

Station 1	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	Station 5	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
Station 2	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	Station 6	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
Station 3	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	Station 7	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
Station 4	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>			

## BEGRÜNDUNG DER ZUSAMMENSTELLUNG DES PORTFOLIOS ZUM THEMA «STRUKTUREN»

Suche dir jetzt drei Arbeiten heraus, die ich bewerten soll und gib sie mir im Hefter ab.  
Erkläre bitte ganz kurz, warum du diese drei Arbeiten ausgesucht hast!

Arbeit 1: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Arbeit 2: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Arbeit 3: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

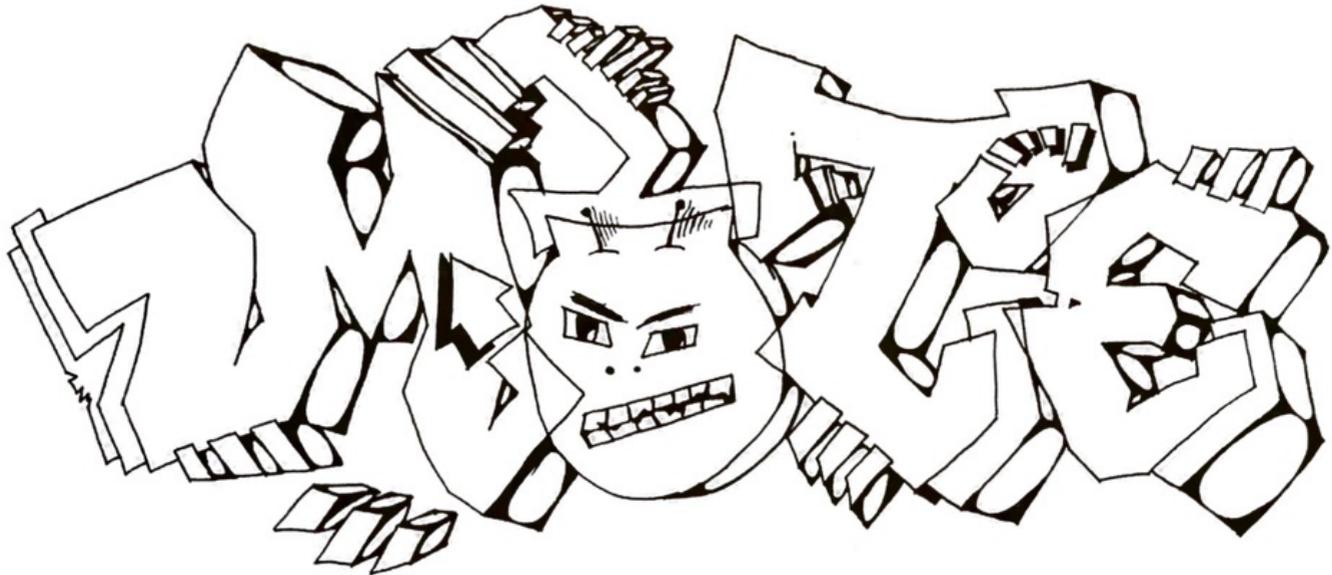
Ein begleitender Auswertungsbogen sollte den Schülern die Bewertungskriterien auch über eine Einheit von mehreren Wochen präsentieren und sie dazu ermutigen, Arbeiten zu verbessern, um einen eigenen Lernerfolg zu erleben.

Das eigenständige Bemühen um eine Leistungsverbesserung wurde

hier mit bewertet. Ein zusätzlicher Begründungsbogen gibt den Schülern außerdem die Möglichkeit einer eigenen Stellungnahme zu ihren Arbeiten bzw. deren Auswahl. Hier werden die Schüler sich noch einmal der erlernten Qualitätskriterien bewusst und die Selbstreflexion wird unterstützt.

### Literatur

Winter, Felix: Alternative: Portfolio. In: Die Grundschulzeitschrift 02/2002, S. 4.  
Ders.: Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Baltmannsweiler 2004.  
von der Groeben, Annemarie / Lenzen, Klaus-Dieter / Winter, Felix: Leistung sehen, fördern, werten. Bad Heilbrunn 2002.



## Bewertungsbogen zur Beurteilung bildnerischer Arbeiten

**SABINE NIER**

*1 Schülerarbeit  
(Matthias Döpfens,  
Kl. 10) «Mate»  
Zeichnung, DIN A3,  
entstanden im Rahmen  
eines Projektes  
mit freier Themen- und  
Fachwahl*

Dieser Bewertungsbogen wurde für die Beurteilung von Projekten im Offenen Kunstunterricht an der Integrierten Gesamtschule Delmenhorst (Niedersachsen) entwickelt. Solche Kunstprojekte – auch «Vorhaben» genannt – erstrecken sich in der Regel über eine ganze Woche. Ihre Themen sind z. T. frei wählbar oder stehen unter einem Motto, das die Kreativität und Fantasie anregen soll (z. B. Abb. 1)

Ferner findet der Bogen auch für längerfristige Arbeitsaufträge ab Klasse 9 Verwendung. In den Klassen 5 bis 8 wird er ohne die Benotung, sondern mit frei formulierten Beurteilungen für die regelmäßig zu erstellenden Lernentwicklungsberichte genutzt.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten den Bewertungsbogen zu Beginn der Unterrichts- bzw. Projektphase und können sich darauf einstellen, was von ihnen erwartet wird und welche Aspekte ihrer Arbeit (Prozess, Produkt, Reflexion und Präsentation) wie bewertet werden.

Über die Bewertung entscheidet im Einzelnen letztlich die Lehrerin teilweise nach Kriterien, die durchaus subjektiven Ursprungs sein können, die aber in diesem Sinne auch als solche zuvor vermittelt werden. Dieses Vorgehen wird von den Schülerinnen und Schülern verstanden

und akzeptiert, da bildnerisch-künstlerische Produkte Menschen immer auch subjektiv ansprechen. Einbezogen in die Note werden neben den Reflexionsgedanken der Schülerinnen und Schüler zudem Rückmeldungen des Publikums der Präsentationen.

Ein zentrales Merkmal dieses Bewertungsbogens ist die Spalte des Gewichtungsfaktors (graue Spalte links). Hierdurch ist der Bogen sehr flexibel und fast immer angemessen einsetzbar. Die Gewichtungsfaktoren variieren je nach Klassenstufe und Zeitrahmen und werden vorher besprochen. Sie sind jedoch nicht unwiderruflich festgelegt, sondern

in Absprache mit den Schülerinnen und Schülern und mit Begründung können sie nach Ermessen der Lehrerin manchmal im Nachhinein verändert werden, vor allem dann, wenn ein Aspekt überraschend und unvorhersehbar wichtig wurde und gut gelang.

Bei Bedarf lassen sich neue, spezifische Kriterien einfügen.

Durch diese Flexibilität eignet sich der Bogen durchaus auch zur Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler und ihrer bildnerischen Prozesse, Produkte, Reflexionen und Präsentationen – sowohl für die Einzel- als auch für die Gruppenarbeit.

### ANMERKUNGEN ZUM BEWERTUNGSBOGEN

\* Das kann z. B. in Form eines «Tagebuches» geschehen. Dabei sollte man auf die einzelnen Entwicklungsschritte eingehen sowie auf die mögliche Veränderung der anfänglichen Idee während der praktischen Umsetzung. Auch Irrwege oder verworfene Ideen können erwähnt werden. Vorbilder (z. B. Künstler oder Kunstwerke) oder verwendete Literatur (z. B. auch zu künstlerischen Techniken) sind anzugeben.

\*\* Hier sollten Informationen, Quellen usw. aus anderen Unterrichtsfächern angegeben oder eingefügt werden.

# BEWERTUNGSBOGEN ZUR BEURTEILUNG BILDNERISCHER ARBEITEN

Name: \_\_\_\_\_ Klasse/Jahrgang: \_\_\_\_\_

Vorhaben / Kunstprojekt: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

(GF = Gewichtungsfaktor nach Absprache mit der Lehrkraft)	GF	sehr gut	gut	o. k.	Na ja	Schlecht	Gar nicht
<b>1. Praktischer Teil</b>							
Die Idee, der Einfallsreichtum, die Originalität, das Besondere, das (selbst gewählte) Thema							
eigenständiges Finden der Idee und der Darstellungsabsicht, Absprache mit der Lehrkraft (siehe auch Dokumentation im schriftlichen Teil)							
Praktische Zwischenprodukte (wie zweidimensionale oder dreidimensionale) Skizzen, Entwürfe usw.							
Zur Begleitung und Beurteilung des Herstellungsprozesses der Arbeit wurde der Zwischenstand der Arbeit in den Unterrichtsstunden vorgestellt und besprochen.							
Nach Absprache wurden Arbeitsschritte außerhalb der Unterrichtszeiten (zu Hause, in der Mittagsfreizeit...) durchgeführt (z. B. Materialbeschaffung).							
Das Werk ist ansprechend gestaltet.							
Das Werk ist in sich bildnerisch «verständlich» gestaltet.							
Das Werk ist sorgfältig gearbeitet worden. Das fertige Produkt ist ausstellungsfähig, also haltbar und stabil.							
Mit dem Material wurde angemessen und mit den Werkzeugen sorgfältig umgegangen.							
Der geplante Zeitrahmen wurde eingehalten.							
<b>2. Schriftlicher Teil</b>							
Die Ideenfindung, der Herstellungsprozess und die Aussageabsicht werden ausführlich beschrieben, das Werk wird formal analysiert und selbstkritisch beurteilt.*							
Es wird genau erklärt, was die Idee und die Umsetzung mit dem gestellten Thema zu tun hat und wie mit der gestalterischen Arbeit dieses Thema so interpretiert wird, dass das Publikum die erwartete Aussage erkennen kann.**							
<b>3. Arbeitsatmosphäre</b>							
Angenehme Arbeitsstimmung und netter Umgang mit anderen bei Partnerarbeit oder Gruppenarbeit: ♦ eine gelungene Arbeitsteilung fand statt, ♦ Bereitschaft zur Übernahme auch unangenehmer Aufgaben.							
Mithilfe beim gemeinsamen Aufräumen							
<b>4. Präsentation</b>							
Die Vorstellung der Arbeit erfolgte klar, strukturiert und gut verständlich.							
Die Vorstellung der Arbeit war engagiert, spannend, auch mit Überraschungen aufbereitet.							

# Farbtöne zählen?

1 Schülerarbeit  
(Kl. 5/6) «Farbmisch-  
übung als Ergebnis  
eines experimentell-  
forschenden Zugangs»



**MARTIN OSWALD** Abstrakte Farbmischübungen – wie sie der Bauhaus-  
schüler Kurt Schwerdtfeger 1957 vorschlug – sind im  
Kunstunterricht immer noch weit verbreitet. Angestrebt  
wird dabei die Fähigkeit, sowohl eine möglichst große  
Anzahl von Abstufungen innerhalb eines Farbtones als  
auch Mischungen verschiedener so genannter Sekundär-  
farben herstellen zu können. Ziel dieser Aufgaben  
ist es, den differenzierten Umgang mit Farben auch hin-  
sichtlich späterer gegenständlicher Darstellungen zu  
schulen. Beliebte waren und sind solche Übungen aber  
auch deshalb, weil sich aus der Anzahl der unter-  
schiedlichen Farbfelder schnell ein Notenwert errechnen  
lässt. Der Lerneffekt solcher Übungen wurde wiederholt  
in Frage gestellt, etwa wurde bezweifelt, dass «dabei eine  
Kompetenz erworben wird, die über das Bewältigen  
der Aufgabe selbst hinausreicht» (Eucker 1980, S. 7). Das  
Interesse der hier vorgestellten Nachforschungen gilt  
deshalb vor allem folgenden Fragen:

- ◆ Inwiefern ist die «Qualität der Farbmischübung»  
(etwa gemessen an der Anzahl der innerhalb eines  
Übungsblattes deutlich abgrenzbaren Felder einer ge-  
forderten Palette) überhaupt ein Kriterium für eine  
Farbkompetenz?
- ◆ Lässt sich bei nachfolgend angefertigten bildneri-  
schen Arbeiten ein aus der Farbfeldübung resultie-  
render Lerneffekt nachweisen?

Dazu wurden in Klassen der Jahrgangsstufe 5 und 6 ent-  
standene Farbmischübungen traditionellen Mustern mit  
den Ergebnissen nachfolgender Aufgaben verglichen.

## Aufgabenstellungen

Jedes Übungsblatt (DIN A4, Schultemperafarben) sollte  
einer bestimmten Farbreihe gewidmet sein: Ausgehend  
von einer Grundfarbe sollten durch Beimischen einer  
zweiten Farbe (bei Grün als Grundfarbe z. B. Gelb)  
möglichst viele Abstufungen erzielt werden. Wenn diese  
Möglichkeit nach Einschätzung der Schüler erschöpft  
war, durfte eine weitere Nachbarfarbe (hier z. B. Blau)  
hinzukommen. Die Empfehlung, das Blatt durch Farbfelder  
entsprechend zu gliedern, war genauso wenig verbindlich  
wie eine bestimmte Form oder Größe der Farbfelder.  
Von Interesse war, welche Schüler hier eventuell abwichen  
und die Möglichkeit nutzten, experimentell zu arbeiten.  
Als Vergleichsgröße wurden die Befunde eines in Temperafarben  
angefertigten Apfelbildes (gegenständliches Bild) und die  
Befunde eines Tests zur Farbdifferenzierung (Oswald 2003)  
herangezogen. In einer zweiten Testreihe wurden Farbmisch-  
übungen zum Thema «Rot» mit den Ergebnissen einer  
bildnerischen Fantasie-Aufgabe («Mars, der rote Planet») verglichen.  
Auch hier interessierte die Transferleistung.



## Ergebnisse

Schon die erste reihenhafte Sichtung der ungegenständlichen malerischen *Übungen zur Farbmischung* im Vergleich zu den darauf folgenden gegenständlichen Bildern ließ erkennen, dass jene Ergebnisse der Farbmischung, die wir aufgrund stärkerer Ausdifferenzierung und Farbabstufung zunächst als qualitativ höherwertig bezeichnen würden, *keine direkte Entsprechung* in den späteren *konkreten Darstellungen*, etwa von Äpfeln, hatten. Der Befund ist deshalb erstaunlich, weil das Gegenteil zu erwarten gewesen wäre.

Die Analyse der Ergebnisse zeigt deutlich, dass auffällig viele Schüler, die bei den Farbfeldübungen auf die Darstellung einzelner Farbfelder verzichteten oder durch wiederholtes Übermalen und Mischversuche eine undifferenzierte, fast monochrome Fläche schufen, bei konkreten Aufgabenstellungen sehr farbdifferenziert arbeiteten und im Farbdifferenzierungstest hohe «Farbkompetenz» zeigten. Wenig differenzierten, «schlechteren» Farbmischübungen (Abb. 1) stehen also qualifizierte gegenständliche Bilder und hohe Werte Farbdifferenzierungstest gegenüber, während besonders häufig den hoch differenzierten «gut erfüllten» Farbmischübungen (Abb. 2) niedrige Werte beim Test zur Farbdifferenzierung und beim konkreten Bild ge-

genüberstehen. Dies lässt sich zunächst nicht mit dem vereinbaren, was wir bei Farbmischübungen mit Farbkompetenz – also einem differenzierten Umgang mit Farben – verbinden.

Diese häufig anzutreffende Diskrepanz zwischen hoher Farbkompetenz bei konkreten Aufgaben und *scheinbar* niedriger Farbkompetenz bei ungegenständlichen Farbfeldübungen klärt sich, wenn man den Entstehungsprozess der Bilder (Farbfelder) mit in die Beobachtung einbezieht.

Jene Schüler mit signifikant stärkerer Farbdifferenzierung beim Apfelbild und beim Farbdifferenzierungstest neigten nämlich deutlich öfter dazu, bei den Farbfeldübungen mit den Farben spielerisch zu experimentieren. Sie verzichteten auf das ihnen offenbar zu starre Schema der Farbfelder und mischten bei ihren, über die Aufgabenstellung hinausgehenden, Erkundungen die Farben mit einer Hingabe und Ausdauer, die im Endergebnis oft zu monochromen, scheinbar «schlechteren» Bildern führte. Nach der gängigen, in der Praxis immer noch anzutreffenden, Einschätzung, werden solche Ergebnisse von Farbmischübungen eher negativ bewertet. Dies zeigte übrigens auch der Versuch, wenn Fachkollegen gebeten wurden, die Ergebnisse zu beurteilen. Der Beurteilende unterliegt hier offenkundig seinem Bedürfnis nach eindeutiger Eva-

3 Gotthard Graubner  
(\*1930) im Atelier  
(um 1989)  
(Farbbildung s.  
vordere Umschlag-  
Innenseite)



luierbarkeit und einer einengenden Erwartungshaltung, die unterstellt, dass nur *eine Vielzahl eindeutig abgrenzbarer Farbfelder einer Palette positiv zu bewerten sei*.

Was hier als negativ angesehen wird, ist somit das Ergebnis einer durchaus produktiven, weil experimentellen Auseinandersetzung mit Farbe. Doch gerade solche verschwommenen, fast monochromen Bilder mit Farbverläufen und vielzähligen Übergängen enthalten oft einen besonderen Reichtum an Farbnuancen. Die Sensibilität dafür gilt es zu fördern, etwa durch das Aufzeigen von Parallelen in der Bildenden Kunst, wie sie z. B. in den Arbeiten eines Gotthard Graubner (Abb. 3) zu finden sind.

Die Fähigkeit zum Transfer der in den Farbmischübungen trainierten Qualifikation hängt im übrigen stark vom gewählten Thema der nachfolgenden Aufgabe ab. Ein Transfer erfolgt leichter bei so genannten «Fantasithemen», wo kein an der realen Dingwelt orientiertes Vorstellungsbild die bildnerische Umsetzung beeinflusst. Inwiefern wir die schematische Übertragung des Übungsmusters (z. B. «Abstufung von Rottönen») auf eine nachfolgende bildnerische Aufgabe (z. B. «Mars, der Rote Planet») als wertvollen Lerneffekt betrachten dürfen, bleibt dahingestellt. Folgen auf die Farbmischübung abbildend-naturalistische Aufgabenstellungen, ist die Transferleistung hingegen kaum noch auszumachen.

Sinn machen abstrakte Farbmischübungen hauptsächlich dort, wo das Produkt der Übung selbst – analog zu entsprechenden künstlerischen Zugängen – als Ziel eines ästhetischen Prozesses betrachtet wird. Dafür gibt es anschauliche Beispiele aus der Kunst des 20. Jahrhunderts (z. B. Richard Lohse oder Alan Charlton). Sie belegen zugleich, dass die Farbwirkung bei solchen Bildern einen entsprechend großen Abbildungsmaßstab voraussetzt. Erst das Zusammenspiel größerer Flächen erlaubt es, Nuancen differenziert abzubilden und die Farbe als Eigenwert zu erleben. In der schulischen Praxis wäre dies ein Argument für größere Formate.

Eine Evaluation der entsprechenden Leistung verlangt schließlich ein zusätzliches Kriterium, etwa das der «Experimentierfreude». Eine derartige Bewertung ist weniger ergebnisfixiert, sondern orientiert sich am Prozess des Entstehens. Dies setzt eine *genaue Beobachtung der Schüler während ihres Arbeitens* voraus. ■

#### Literatur

- Eucker, Johannes: Farbe – erneute didaktische Überlegungen zu einem Fachproblem von gestern. In: Kunst+Unterricht, Heft 63/1980, S. 6–13.  
Oswald, Martin: Aspekte der Farbwahrnehmung. Weimar 2003.  
Schwerdtfeger, Kurt: Bildende Kunst und Schule. Hannover 1957.