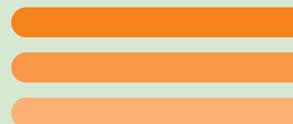


Rahmenplan

Grundschule

Kunst



Der Rahmenplan wurde in einem länderübergreifenden Projekt erarbeitet.

Unter Federführung des
Landesinstituts für Schule und Medien Brandenburg (LISUM Bbg)
waren beteiligt:
Landesinstitut für Schule und Medien Berlin (LISUM),
Landesinstitut für Schule und Ausbildung Mecklenburg-Vorpommern (L.I.S.A.).

Herausgeber:
Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg
Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin
Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes
Mecklenburg-Vorpommern

Layout und Satz:
dekas Rostock

Bezugsquelle:
adiant Druck
Neuroggentiner Straße 4
18184 Roggentin

Dieses Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt. Die Herausgeber behalten sich alle Rechte einschließlich Übersetzung, Nachdruck und Vervielfältigung des Werkes vor. Kein Teil des Werkes darf ohne ausdrückliche Genehmigung der Herausgeber in irgendeiner Form (Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden. Dieses Verbot gilt nicht für die Verwendung dieses Werkes zum Zwecke des Unterrichts an den allgemein bildenden Schulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern.

Hinweise und Vorschläge zu diesem Rahmenplan senden Sie bitte
an die folgende Adresse:
Landesinstitut für Schule und Ausbildung Mecklenburg-Vorpommern (L.I.S.A.)
Ellerried 5
19061 Schwerin
E-Mail: rahmenplan@lisa-mv.de

Gemeinsames Vorwort der Minister und Senatoren der Länder Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Hansestadt Bremen zu den länderübergreifend erarbeiteten Rahmenplänen für die Grundschule

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

erstmals in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland wurden von vier Ländern Rahmenpläne für die Grundschule gemeinsam entwickelt. Die Länder Berlin, Brandenburg, Bremen und Mecklenburg-Vorpommern erarbeiteten unter Federführung des Landesinstituts für Schule und Medien des Landes Brandenburg einheitliche curriculare Vorgaben für die Grundschule.

Damit wurde eine engagierte Antwort auf die Ergebnisse von TIMSS, PISA, IGLU und anderen Vergleichsuntersuchungen gegeben. Weiterhin reagierten die Länder auf die berechtigte Kritik, dass in den Bundesländern Curricula existieren, die die Gefahr der Ungleichheit bei der Bildungsteilhabe fördern und bei einem Umzug von Land zu Land erschwerend wirken.

Die neuen Rahmenpläne zeichnen sich durch ein gemeinsames pädagogisches Rahmenkonzept für alle Fächer, höhere Verbindlichkeit der Vorgaben, einheitliche Struktur und nutzerfreundliche Gestaltung aus.

Ausgangspunkt für alle Pläne ist der Kompetenzansatz. Die Förderung von Sachkompetenz, Methodenkompetenz, personaler und sozialer Kompetenz als komplexes und nicht trennbares Anliegen zieht sich durch alle Curricula und ist Richtgröße für Anforderungen/Ziele, Unterrichtsinhalte, Unterrichtsgestaltung bis hin zur Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung. Das Neue liegt dabei vor allem in der Konsequenz, mit der dieser Ansatz umgesetzt wurde.

Das, was am Ende der Grundschulzeit zu erreichen ist, wird als „Standards“ ausgewiesen. Damit ist die Erwartung verbunden, dass alle Lehrerinnen und Lehrer diese Standards als Zielsetzung ihres pädagogischen Handelns benutzen.

Die zu Recht z. B. in der PISA-Studie angesprochenen Defizite der Unterrichtsqualität waren Anlass für entsprechende Akzentsetzungen bei der Gestaltung des Lernens und Unterrichtens. Die Rahmenpläne lenken die Aufmerksamkeit verstärkt auf Gestaltungsebenen wie Aktivitätsentwicklung, Kooperationsförderung und systematisches Lernen. Auf den Erwerb von Lernstrategien und Fähigkeiten im sozialen Umgang wird ein starkes Augenmerk gelegt. Verbindliche Inhalte im Sinne eines Kerncurriculums sind für 60% der verfügbaren Unterrichtszeit ausgewiesen. So werden mit den restlichen 40% Freiräume für das Festigen oder das Aufnehmen regionaler, aktueller bzw. die Schülerinnen und Schüler besonders interessierender Themen eröffnet. Um gleiche Bildungschancen und die Anschlussfähigkeit an das Lernen in weiterführenden Schulen zu sichern, werden Differenzierung und Individualisierung stärker berücksichtigt. Dabei geht es um die Förderung aller Kinder, sowohl um Schülerinnen und Schüler mit besonderen Begabungen als auch mit erheblichen Lernproblemen.

Wir wünschen Ihnen viel Erfolg bei der schöpferischen Umsetzung der Rahmenpläne und bitten Sie, Vorschläge und Hinweise aus der Arbeit an die pädagogischen Landesinstitute zu übermitteln.

Mit freundlichen Grüßen



Klaus Böger
Klaus Böger



Willi Lemke
Willi Lemke



Steffen Reiche
Steffen Reiche



Hans-Robert Metelmann
Hans-Robert Metelmann

Inhaltsverzeichnis		Seite
Vorwort		1
1 Bildung und Erziehung in der Grundschule		3
2 Der Beitrag des Faches zur Bildung und Erziehung in der Grundschule.....		13
3 Standards.....		16
4 Gestaltung von Unterricht – fachdidaktische Ansprüche		16
5 Inhalte.....		20
5.1 Übersicht über die Themenfelder		20
5.2 Themenfelder		25
6 Leistungsermittlung, Leistungsbewertung und Dokumentation		30
Anhang		32

Bildung und Erziehung in der Grundschule

Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule bezieht sich auf Schülerinnen und Schüler aus allen Gruppen und Schichten ohne Ansehen ihrer Herkunft, ihres Geschlechts, ihrer Nationalität, ihrer Religion oder ihrer wirtschaftlichen Verhältnisse. Die Grundschule ist Lernstätte und Lebensraum für Schülerinnen und Schüler mit einer großen Heterogenität hinsichtlich ihrer Lernvoraussetzungen und Lernmöglichkeiten.

Die Aufgabe der Grundschule ist es, den Schülerinnen und Schülern eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. In der Grundschule lernen sie durch aktives Mitwirken demokratisches Handeln, d. h. im Unterricht und Schulleben mitgestalten, mitbestimmen und Mitverantwortung übernehmen. Zu den Aufgaben der Grundschule gehört es, systematisches Lernen und den Erwerb grundlegender Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu ermöglichen, die in den Schulen des Sekundarbereichs weiterentwickelt werden.

Die pädagogische Ausgestaltung der Grundschule und ihre kontinuierliche Entwicklung sind gemeinsame Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern sowie Erziehungsberechtigten. Für das Lernen in der Grundschule hat eine Atmosphäre der Geborgenheit und Lebensfreude eine große Bedeutung. Bildung und Erziehung sind stets als Einheit zu betrachten.

1.1 Grundlegende Bildung

Mit dem Eintritt in die Grundschule beginnt für die Schülerinnen und Schüler ein Lebensabschnitt, mit dem ein neuer Status erworben wird und sich die sozialen Bezüge erweitern.

**Aufgreifen der
vorschulischen
Erfahrungen**

Aus der Vorschulzeit bringen die Schülerinnen und Schüler vielfältige Erwartungen, Einstellungen sowie Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten mit. In der Grundschule sollen sie mit anderen zusammen lernen. Dabei wird an ihr vorhandenes Weltverstehen angeknüpft und ihr Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit gestärkt. Sie entwickeln so ihre Individualität weiter. In diesem Prozess unterstützt sie die Schule bei der Erhaltung bzw. Herausbildung eines positiven Selbstwertgefühls und eines Selbstkonzepts. Dazu bedarf es auch der partnerschaftlichen Zusammenarbeit zwischen Grundschule und Elternhaus.

Die Grundschule hat den Auftrag, alle Schülerinnen und Schüler umfassend zu fördern. Besondere Begabungen müssen erkannt und entwickelt, Benachteiligungen ausgeglichen werden. Im Spannungsfeld zwischen den unterschiedlichen Lernausgangslagen und Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler gilt es, ihre Verschiedenheit anzunehmen und durch Differenzierung im Unterricht jeden Einzelnen in seiner Lernentwicklung individuell zu fördern. Dazu gehört auch, die Mädchen und Jungen in ihrer unterschiedlichen Individualität zu stärken sowie gleichzeitig tradierte Rollenfestlegungen zu öffnen, ihre Unterschiede im Lernen zu berücksichtigen.

**Förderung aller
Schülerinnen und
Schüler**

Erfolgreiches Lernen wird durch vielfältige Unterrichtsformen unterstützt. Schülerinnen und Schüler lernen verschiedene Lern- und Arbeitsformen kennen, in denen sie allein und auch mit anderen gemeinsam lernen können.

Grundschule hat die Aufgabe, sowohl die Bildungsansprüche des Individuums an die Gesellschaft als auch die Bildungsansprüche der Gesellschaft an den Einzelnen zu realisieren. Grundlegende Bildung verbindet drei Aufgaben:

**Grundlegende
Bildung**

- Stärkung der Persönlichkeit,
- Anschlussfähigkeit und lebenslanges Lernen,
- Mitbestimmungs- und Teilhabefähigkeit.

Der Erwerb grundlegender Bildung sichert die Fähigkeit zum weiterführenden und selbstmotivierten Lernen innerhalb und außerhalb von Schule. Sie zielt auf die Bewältigung und Gestaltung von Lebenssituationen. Sie wird durch die lebensweltbezogene Auseinandersetzung mit den Inhalten der Fächer im Unterricht sowie in der Ausgestaltung des Schullebens realisiert. Die Schülerinnen und Schüler lernen, sich mit sich selbst und der sie umgebenden Welt und den gesellschaftlichen Schlüsselproblemen auseinander zu setzen.

Zur grundlegenden Bildung gehören insbesondere:

- Auseinandersetzung mit Grundfragen des menschlichen Zusammenlebens und das Anbahnen von Wertorientierungen,
- Selbstregulation des Wissenserwerbs,
- Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbst- und Mitbestimmung sowie zum solidarischen Handeln,
- Beherrschung der Standardsprache in Wort und Schrift,
- Erwerb von Lesefähigkeit und Lesestrategien sowie sicherer Umgang mit Texten,
- Kompetenz im Umgang mit fremden Sprachen,
- Einführung in mathematische, natur- und sozialwissenschaftliche Interpretationsmuster der Welt,
- Entwicklung und Erweiterung eines körperlich-motorischen Handlungsrepertoires,
- Differenzierung ästhetischer Ausdrucks- und Gestaltungsformen,
- reflektierte und produktive Nutzung von Medien und Gestaltung eigener Medienbeiträge.

1.2 Ziel des Lernens: Handlungskompetenz

Ziele für die Grundschule lassen sich nur von der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit der Schülerin und des Schülers bestimmen. Ein solches Bildungsverständnis rückt die Entwicklung von Kompetenzen in den Vordergrund. Die Rahmenpläne folgen einem an der Entwicklung von Handlungskompetenz orientierten Lernansatz. Individuelle Persönlichkeitsentwicklung, gesellschaftliche Anforderungen an das Individuum sowie Ziele und Inhalte fachlicher Bildung werden so stärker in einen Zusammenhang gebracht. Damit verbunden ist eine erweiterte Sicht auf Inhalte, (Unterrichts-)Methoden sowie auf Leistungsermittlung und -bewertung.

Kompetentes Handeln erfordert vom Einzelnen ein Zusammenwirken von Leistungs- und Verhaltensdispositionen, also von kognitiven und sozialen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Gewohnheiten und Einstellungen. Dieses Zusammenwirken wird als Handlungskompetenz bezeichnet und umfasst Sachkompetenz, Methodenkompetenz, soziale und personale Kompetenz.

Kompetenzen erwerben Schülerinnen und Schüler nicht nur im schulischen Lernen, sondern auch außerhalb von Schule. Ihre Interessen, Erfahrungen und Erlebnisse als Inhalte des Unterrichts aufzunehmen, wirkt unterstützend. In jedem Fall ist das Lernen an Inhalte, an bestimmte Kontexte und Situationen gebunden. Deshalb gilt für den schulischen Erwerb von Kompetenzen: Jedes Unterrichtsfach leistet seinen spezifischen Beitrag.

Die von den Schülerinnen und Schülern zu entwickelnden Kompetenzen werden in den Rahmenplänen der verschiedenen Fächer der Grundschule differenziert fachbezogen beschrieben. Aus dem vernetzten Zusammenwirken dieser Kompetenzen entwickelt sich die Handlungskompetenz, die von ihnen am Ende der Grundschulzeit erwartet wird.

Im Folgenden werden die Kompetenzen aus systematischen Gründen nacheinander dargestellt.

Sachkompetenz entwickeln die Schülerinnen und Schüler in der Auseinandersetzung mit Inhalten, Aufgaben und Problemen. Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten werden systematisch aufgebaut und in vielfältigen Handlungszusammenhängen erweitert.

Sachkompetenz

Schülerinnen und Schüler verstehen zunehmend Inhalte und erkennen Ordnungen bzw. Strukturen in den verschiedenen Wissensbereichen. Dabei lernen sie, sich Informationen zu erschließen und Wichtiges von Nebensächlichem zu unterscheiden. Sie beschreiben Sachverhalte und Phänomene mit fachlichen Begriffen, nehmen sie zur Grundlage weiterer Auseinandersetzung und stellen Zusammenhänge her. Dazu gehört auch, dass sie Fragen stellen und eigene Lösungsansätze finden, Kritik an der Sache formulieren und vortragen.

Methodenkompetenz schließt Lernstrategien, Verfahrensweisen und Arbeitstechniken ein. Die Schülerinnen und Schüler lernen, Zusammenhänge herauszufinden und herzustellen. Sie können zunehmend mit verschiedenen Medien umgehen, sich selbstständig Informationen aus Medien beschaffen, sammeln, sachbezogen aufbereiten und ordnen. Dabei wenden sie Lernstrategien an und setzen fachspezifische Arbeitsweisen zielorientiert ein. Sie können Annahmen begründen und überprüfen, Argumente erkennen, formulieren und beurteilen. Die Schülerinnen und Schüler lernen, die Zeit einzuteilen, planvoll und zielgerichtet zu arbeiten. Sie nutzen Lesestrategien als Basis für das gesamte Lernen.

Methodenkompetenz

Soziale Kompetenz zeigt sich in der Fähigkeit des Einzelnen, in wechselnden sozialen Situationen Ziele erfolgreich im Einklang mit sich und anderen zu verfolgen. Zunehmend können sich Schülerinnen und Schüler in andere einfühlen, auf Argumente eingehen und Konflikte lösen. Sie vereinbaren Regeln, halten sich daran und tragen so Verantwortung für die gemeinsame Sache.

Soziale Kompetenz

Personale Kompetenz gründet auf Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl, auf wachsende emotionale Unabhängigkeit. Zunehmend können Schülerinnen und Schüler eigene Stärken und Schwächen erkennen, eigene Erfolge wahrnehmen und genießen, aber auch Misserfolge verkraften und mit Ängsten umgehen. Es gelingt ihnen immer besser, einen Perspektivwechsel vorzunehmen und je nach Situation der Jüngere oder der Ältere, der Stärkere oder der Schwächere zu sein. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten selbstständig, planen eigene Handlungen und prüfen sie kritisch. Sie fällen Entscheidungen, begründen und verantworten sie und übernehmen Verantwortung für die eigene Gesundheit.

Personale Kompetenz

1.3 Standards

Die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz greifen allgemeine Bildungsziele auf. In ihnen manifestieren sich gesellschaftliche Ansprüche an die Schule. Es wird festgelegt, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen.

Bildungsstandards

Standards In den Rahmenplänen beschreiben Standards, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler in den Fächern bis zum Ende der Grundschulzeit entwickelt haben müssen. Sie fokussieren auf zentrale Ziele in den Fächern der Grundschule. Für die Doppel-Jahrgangsstufen sind Ziele formuliert, die die fachbezogenen Standards konkretisieren. Somit bilden die Standards den Kernbestand aus der Gesamtheit der Ziele für die pädagogische Arbeit der Grundschule ab.

Mit den Standards soll eine Vergleichbarkeit über die Einzelschule hinaus sichergestellt werden, indem die Leistungen von Schülerinnen und Schülern nicht mehr ausschließlich vor dem Hintergrund des Leistungsspektrums der Schule bewertet werden. Die Grundschule ist verpflichtet, die Schülerinnen und Schüler so zu fordern und zu fördern, dass sie die in den Standards genannten Kompetenzen erreichen können. Dies ist in der Regel nur durch Formen der inneren Differenzierung bzw. Individualisierung zu verwirklichen. Dabei ist besonders darauf zu achten, dass jeder Schülerin und jedem Schüler durch differenzierte Förderangebote und unterschiedliche Lernzeiten das Erreichen der Standards ermöglicht wird.

Die Standards legen einen einheitlichen Bezugsrahmen für das professionelle Handeln der Lehrerinnen und Lehrer fest und tragen zur Planungssicherheit in Bezug auf die Ziele und Inhalte des Unterrichts bei. Sie bieten Orientierung und Transparenz für die konkrete Unterrichtsarbeit, für das legitime Informationsbedürfnis der Erziehungsberechtigten sowie auch für externe und interne Evaluation der Einzelschulen und der Schulsysteme. Sie stellen damit ein wichtiges Instrument für die Qualitätsentwicklung und -sicherung dar.

1.4 Gestaltung von Unterricht

Kompetenzen – Konsequenzen für das Lernen

Der Kompetenzansatz bedingt für die Bildungs- und Erziehungsarbeit in der Grundschule eine besondere Lehr- und Lernkultur. Die Auswahl, Gewichtung und Strukturierung der Inhalte und vor allem das konkrete Unterrichtshandeln erfolgen unter dem Aspekt ihres Beitrages zur Kompetenzentwicklung. Die Lehrerinnen und Lehrer haben dabei die Verantwortung, situations- und personenbezogene Balancen zu entwickeln zwischen Strukturiertheit und Offenheit der Lernorganisation, zwischen gemeinsamen und individuellen Lernsequenzen, zwischen systematischen und eher handlungsorientierten Lernformen. Insbesondere haben sie im Unterricht Entscheidungen zu treffen hinsichtlich der Ausprägung von Ziel- und Handlungsvorgaben einerseits und der Schaffung von Spielräumen für die Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler andererseits.

Für die Gestaltung von Unterricht in der Grundschule sind folgende Qualitätsmerkmale bedeutsam:

Selbstständigkeit und Eigenverantwortung entwickeln

Selbstständiges, eigenverantwortliches Lernen setzt eine Umgebung voraus, in der die Schülerinnen und Schüler Anregungen erhalten, die für die Bewältigung von Aufgaben notwendigen Fragen zu entwickeln und Entscheidungen zu treffen. Probleme zu erkennen kann mitunter wichtiger sein, als die Antwort oder Lösung zu finden. Eigenverantwortliches Lernen gelingt dann, wenn die Schülerinnen und Schüler über Arbeitstechniken, Methoden und Lernstrategien verfügen, die wiederum im Unterricht gelernt werden müssen.

Der Unterricht soll das Bedürfnis nach Selbsttätigkeit und Wirklichkeitsaneignung aufgreifen und es zur Grundlage der aktiven Auseinandersetzung mit Inhalten machen, denn die Schülerin bzw. der Schüler ist Motor der eigenen Entwicklung. Besonders erfolgreich lernen sie dann, wenn sie lernen wollen. Positive Lernerfahrungen und Freude am Lernen durch bewusst erlebte Lernerfolge helfen, das Interesse der Schülerin-

nen und Schüler zu erhalten und machen sie zugleich neugierig auf neue Aufgaben. Ebenso wichtig ist es, die Einsicht zu fördern, dass Lernerfolge mit Engagement, Ausdauer und Anstrengungen verbunden sind.

Im Unterricht wird an die individuellen Erfahrungen sowie Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler angeknüpft. Ihre Motive sind ernst zu nehmen und ihre individuellen Interessen für die Unterrichtsgestaltung zu nutzen. Heterogenität in einer Lerngruppe ist normal und Differenzierung des Unterrichts eine Notwendigkeit für das Unterrichtshandeln. Es gibt unterschiedliche Differenzierungsmöglichkeiten, so beispielsweise nach Zielen, Inhalten, Umfang und Schwierigkeitsgrad der Aufgaben, nach dem Lerntempo sowie nach Formen des Aneignens und Festigens.

**Die Individualität
der Lernenden
berücksichtigen**

Schülerinnen und Schüler im gemeinsamen Unterricht der Grundschule finden in differenzierten Unterrichtsformen ihren Lernmöglichkeiten entsprechende Lernchancen. Besondere Aufmerksamkeit ist dabei der Wahrnehmung und Stärkung von Mädchen und Jungen in ihrer geschlechtsspezifischen Unterschiedlichkeit zu widmen. Im Unterricht müssen sich Mädchen und Jungen bei aller Verschiedenheit als gleichberechtigt und gleichwertig wahrnehmen. In Interaktionsprozessen können Mädchen und Jungen voneinander lernen und kooperativen Umgang miteinander üben.

Geschlechterbezogenes Arbeiten lässt sich z. B. auf folgenden Ebenen realisieren:

- auf der Ebene der Unterrichtsinhalte und der ausgewählten Lehr- und Lernmittel, die beiden Geschlechtern und ihren unterschiedlichen Interessen und Vorerfahrungen entsprechen, ihre jeweiligen Stärken wertschätzen und ihnen einen Zugang zu bislang Ungewohntem und Neuem eröffnen,
- auf der Ebene der Unterrichtsorganisation, insbesondere durch die Wahl solcher Methoden, Arbeits- und Sozialformen, in denen sich Mädchen und Jungen gleichermaßen einbringen können (u. a. auch durch Phasen der Arbeit in geschlechtshomogenen Lerngruppen).

Gleichwertig neben der Berücksichtigung der Individualität jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers steht die Befähigung zur Kooperation. In allen Fächern sind Formen der Partner- und Gruppenarbeit zu nutzen. Diese erhöhen die Lernfreude, vermitteln Sicherheit, stimulieren produktiven Wettbewerb, ermöglichen das Helfen und das Modell-Lernen. Den Schülerinnen und Schülern wird dabei bewusst, dass bei bestimmten Aufgaben bzw. Problemstellungen gemeinsames Arbeiten zu besseren Ergebnissen führt.

**Kooperation
fördern**

Der Begriff *Instruktion* steht für eine Unterrichtsgestaltung, bei der durch die Art der Lernangebote auf systematische Lern- und Denkwege orientiert wird. Diese Unterrichtsgestaltung erfolgt in solchen Lernphasen, in denen es um Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten geht, die die Schülerinnen und Schüler brauchen, um eigene Lernwege entwickeln zu können.

**Instruktion und
Konstruktion
kombinieren**

Der Begriff *Konstruktion* zielt auf die Erkenntnis, dass Lernen ein Prozess ist, in dessen Verlauf Schülerinnen und Schüler eigene Bedeutungsschwerpunkte und Interpretationen entwickeln. Auch bei noch so genauer, sorgfältiger Strukturierung des Lehrvorgangs kann nicht davon ausgegangen werden, dass das Vermittelte bei allen Schülerinnen und Schülern in der gleichen Weise verfügbar ist, denn

- Lernen ist als ein aktiver individueller Prozess zu verstehen,
- Inhalte werden nicht so gelernt, wie sie gelehrt werden, sondern erfahren während des Lernens individuell bedingte Veränderungen und
- das Lernen wird von Interessen, Vorwissen und Lernstrategien des Individuums beeinflusst.

Bei der Unterrichtsgestaltung sind Instruktion und Konstruktion so zu kombinieren, dass jede Schülerin bzw. jeder Schüler die für ihre bzw. seine Kompetenzentwicklung erforderlichen Freiräume ebenso wie die notwendigen Orientierungen erhält.

**Systematisches und
Situierendes Lernen
ermöglichen**

Systematisches Lernen ermöglicht ein grundlegendes Verständnis wesentlicher fachlicher Zusammenhänge und das Einordnen in vernetzte Systeme fachlicher Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Auf diese Weise wird das künftige Lernen unterstützt. Der Erwerb eines solchen *intelligenten Wissens* wird durch instruktionale, die Schülerinnen und Schüler aktivierende Unterrichtsformen unterstützt.

Um dieses Wissen in ähnlichen Situationen anwenden und erweitern zu können, muss zusammen mit der Sachlogik des Wissens auch der Verwendungskontext mitgelernt werden. Dafür eignen sich Unterrichtsformen, in denen an Praxisaufgaben und in lebensnahen Kontexten die Schülerinnen und Schüler das bereits Erlernte anwenden und als bedeutsam erleben können.

**Problemorientierte
Aufgaben entwickeln**

Problemorientierte Aufgaben sind so angelegt, dass Schülerinnen und Schüler zur kreativen Bearbeitung angeregt werden und verschiedene Kompetenzen gefördert werden. Sie zielen sowohl auf das Verständnis von Zusammenhängen als auch auf sachbezogenes, logisches, zielorientiertes Arbeiten. Sie unterstützen die Entwicklung von unterschiedlichen Lösungsstrategien und schließen das Nachdenken über das Lernen ein.

**Fehler als Lernschritte
betrachten**

Fehler sind Bestandteile eines jeden Lernprozesses, deshalb werden sie auch in der Schule als Lernchance, als fruchtbarer Teil des Lernens verstanden. Nur so erhöht sich auch die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, Probleme und Aufgaben experimentierend und eigenständig zu lösen. Deshalb darf das Lernen der Schülerinnen und Schüler nicht vorrangig defizitorientiert wahrgenommen und beurteilt werden, sondern es ist stets auf dem aufzubauen, was sie schon können.

**Kumulatives Lernen
ermöglichen**

Das Lernen soll kumulativ, d. h. aufbauend und erweiternd angelegt sein, um den Schülerinnen und Schülern ein fortschreitendes Lernen zu ermöglichen und sie ihren Kompetenzzuwachs erfahren zu lassen. Nur wenn sie nachhaltig erleben, dass sie durch Lernen ihre Kompetenzen erweitern und vertiefen, bleibt ihre Lernfreude lebendig. Das erfordert, dass möglichst vielfältige Verknüpfungen von Lerninhalten sowohl zwischen den Fächern als auch über die Zeit erfolgen.

**Fachbezogen,
fachübergreifend,
fächerverbindend
unterrichten**

Unterricht in der Grundschule ist mehr als das Lernen im Fach. Anknüpfend an das Weltverstehen der Schülerinnen und Schüler gehören auch fachübergreifender und fächerverbindender Unterricht dazu.

Im fachübergreifenden Unterricht wird über die Grenzen eines Faches hinaus auf andere Fächer verwiesen, die Bezug zum jeweiligen Inhalt haben.

Im fächerverbindenden Unterricht werden Inhalte, Denkweisen und Methoden unterschiedlicher Fächer miteinander in Beziehung gesetzt, um zu einem umfassenderen Verstehen zu gelangen. Dadurch wird auch die Anwendung des Gelernten in anderen Zusammenhängen unterstützt.

Medien einbeziehen

Das reflektierte und produktive Nutzen von Medien aller Art im Unterricht befähigt Schülerinnen und Schüler, Medienangebote zunehmend selbstständig auswählen, eigene Medienbeiträge gestalten, verbreiten sowie kritisch bewerten zu können.

Medien im Unterricht sind in den meisten Fächern Werkzeuge zum Lernen, in einigen Fächern aber auch Gegenstand des Lernens selbst. Sie erleichtern es, die Lebenswirk-

lichkeit der Schülerinnen und Schüler in das schulische Lernen einzubeziehen. Der Einsatz von Computer und Internet ermöglicht darüber hinaus differenzierte bzw. individualisierte Lernangebote. Er erweitert die Vielfalt von Lernformen im Unterricht und verändert auch die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer, die verstärkt als Lernberater aktiv werden müssen. Insbesondere Erfahrungen mit der Interaktivität, dem Navigieren in Hypertexten und mit der Reproduzierbarkeit von Texten tragen zur Lernkultur bei.

Ein Stundenplan mit der Einteilung nach der starren 45-Minuten-Einheit wird den beschriebenen Qualitätsmerkmalen an das Lernen und Unterrichten oft nicht gerecht. Für die unterschiedlichen Aufgaben im Unterricht sind jeweils spezifische organisatorische Lösungen zu entwickeln. Diese können z. B. sein: das Lernen an Stationen, die Einbindung von Werkstatt-, Projekt- oder Freiarbeit, aber auch von Morgenkreis, Mahlzeiten, Bewegungs- und Entspannungsaktivitäten in die Tages- oder Wochenplanung.

**Unterricht
rhythmisieren**

Auch die Gliederung des Schultages in größere Blöcke, die Organisation von Hilfs- und Unterstützungssystemen für das Lernen sowie mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam entwickelte Regeln, z. B. für das Zusammenleben und Zusammenarbeiten in der Grundschule, können einen verlässlichen Orientierungsrahmen schaffen und eine Atmosphäre der Zufriedenheit und Lebensfreude in der Grundschule unterstützen. Zudem unterstützt Rhythmisierung die Ausbildung von Konzentrations- und Leistungsfähigkeit.

1.5 Inhalte

Der Erwerb von Kompetenzen ist stets an Inhalte gebunden. Daher weisen die Rahmenpläne Ziele und Inhalte jeweils bezogen auf Themenfelder/Aufgabenbereiche in den Doppel-Jahrgangsstufen aus. Die Ziele sind verbindlich. Sie beschreiben, welchen Beitrag das jeweilige Themenfeld zum Erreichen der Standards leistet.

Ziele

Neben den verbindlichen Inhalten enthalten die Rahmenpläne Anregungen zu fakultativen Inhalten. Diese sind im Kursivdruck ausgewiesen. Über deren Auswahl, aber auch Erweiterung wird bei der Erarbeitung der schulinternen Lehrpläne entschieden. Dabei sind für die Schule und die Region bedeutsame Themen zu berücksichtigen, insbesondere aber die Interessen und Förderbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler. Insgesamt soll die schulische Lernzeit so verwendet werden, dass sie zu 60% für die verbindlichen Inhalte genutzt wird, und zu 40% für fakultative Inhalte sowie zum Festigen individueller Lernprozesse genutzt wird.

**Verbindliche und
fakultative Inhalte**

Schülerinnen und Schüler nehmen die sie umgebende Wirklichkeit nicht nach Schulfächern gegliedert, sondern aus verschiedenen Perspektiven und als komplexe Phänomene wahr. Im Unterricht wird im Laufe der Grundschulzeit in Fachstrukturen eingeführt, d. h. auch: Es werden innerfachliche Zusammenhänge aufgezeigt. Zugleich werden projektorientierte Arbeitsformen entwickelt, die fachübergreifendes sowie fächerverbindendes Lernen ermöglichen. Ausgewählte Bezüge zu den Themenfeldern (→) und zu anderen Fächern (→→) werden im Rahmenplan ausgewiesen.

**Bezüge zu anderen
Themenfeldern und
Fächern**

Schulisches Lernen bedeutet auch Auseinandersetzung mit Grundfragen, die nicht einfach als Inhalte tradierten Unterrichtsfächern zuzuordnen sind. Sie orientieren sich an beobachtbaren Phänomenen der Natur und Grundproblemen der Gesellschaft¹, wie z. B. an Phänomenen der Umwelt und der Technik, Fragen des Zusammenlebens von Menschen, Fragen zu anderen Kulturen, zur kindlichen Lebenswelt, zu Verkehr sowie

¹ Diese sind in Form von übergreifenden Themenkomplexen in Brandenburg sowie Aufgabengebieten in Berlin und Mecklenburg-Vorpommern für den Unterricht in allen Schulstufen festgelegt.

zur Gesundheit und zum Wohlbefinden. Fächerverbindende Unterrichtsthemen können in Form des Projektunterrichts bearbeitet werden. Projekte können aus Inhalten des Unterrichts heraus entwickelt werden und ermöglichen, Gelerntes in einem handlungsorientierten Zusammenhang zu erarbeiten und anzuwenden. Für die Bearbeitung übergreifender Fragestellungen können Fächer mit aufeinander abgestimmten Inhalten zu einem Lernbereich zusammengefasst fächerverbindend unterrichtet werden. Die fachspezifischen Inhalte werden dabei angemessen berücksichtigt.

1.6 Leistungsermittlung, Leistungsbewertung und Dokumentation

Die Grundschule fördert durch regelmäßige Rückmeldungen zu Lernfortschritten und Leistungsentwicklungen die Lernbereitschaft einer jeden Schülerin und eines jeden Schülers. Leistungsermittlung und -bewertung sollen die individuelle Lernentwicklung unterstützen, die Anstrengungsbereitschaft und das Vertrauen in eigene Leistungsfähigkeit stärken sowie die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung entwickeln. Darüber hinaus sind Leistungsermittlung und Leistungsbewertung Instrumente der Lernberatung und Lernförderung, indem sie die Lernhaltungen der Schülerinnen und Schüler stabilisieren, Hinweise auf den Umgang mit Fehlern geben und das Ausbilden von Lernstrategien geben.

Aufgaben der Leistungsermittlung

Leistungsermittlung dient der kontinuierlichen Rückmeldung für Lernende, Erziehungsberechtigte und Lehrende. Sie ist eine Grundlage für die Beratung und Förderung der Schülerinnen und Schüler. Diese müssen Situationen der Leistungsermittlung deutlich getrennt von Lernsituationen erleben. Die Kriterien für die Leistungsermittlung sind innerhalb der Schule abzustimmen und müssen für alle Beteiligten transparent sein.

Rückmeldungen, etwa in Form von Lern-Beratungsgesprächen, dienen dem Ziel, die Lernbereitschaft der Einzelnen zu fördern, ihre Anstrengungsbereitschaft und das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit zu stärken sowie die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung zu entwickeln. Besonders nachhaltig können derartige Lern-Beratungsgespräche sein, wenn sie auf der Basis einer vorab getroffenen Zielvereinbarung zwischen den Lehrerinnen und Lehrern und den Schülerinnen und Schülern erfolgen.

Leistungsermittlung, Leistungsbewertung und Dokumentation sind auf alle Kompetenzen gerichtet und beziehen sich sowohl auf Prozesse als auch Produkte schulischen Lernens.

Aufgaben der Leistungsbewertung

Die Leistungen können in mündlicher, schriftlicher oder praktischer Form erbracht werden. Die Leistungsbewertung erfolgt auf unterschiedliche Weise:

- punktuell und kontinuierlich,
- individuell und gruppenbezogen,
- standardisiert und nicht standardisiert.

Leistungsbewertung durch Lehrerinnen und Lehrer bezeichnet die pädagogisch-fachliche Beurteilung der schulischen Leistung einer Schülerin bzw. eines Schülers. Sie ist an Kriterien gebunden, die sich aus dem Rahmenplan, aus den Standards, Erlassen bzw. Verwaltungsvorschriften ergeben. Diese sind in schulinternen Festlegungen zu konkretisieren.

Leistungen sind aber auch durch die Mitschülerinnen und Mitschüler zu bewerten, denn nur so können Schülerinnen und Schüler Formen der Fremdbewertung akzeptie-

ren und erlernen. In besonderem Maße sind die Schülerinnen und Schüler in die Bewertung ihrer eigenen Arbeit einzubeziehen (Selbstbewertung), um ihnen die Verantwortung für ihre Lernprozesse und -ergebnisse bewusst zu machen und sie zu befähigen, ihre Stärken und Schwächen zu erkennen und zu artikulieren.

Um mit der Leistungsermittlung und -bewertung alle dem Rahmenplan zugrunde liegenden Kompetenzen zu erfassen und den Schülerinnen und Schülern die Selbstbewertung zu ermöglichen, sind traditionelle Formen wie mündliche und schriftliche Kontrollen um weitere Instrumente zu ergänzen. Hierzu gehören z. B. Beobachtungsbogen, Lern-Begleithefte und Lern-Tagebücher, Interviews und Fragebögen, Sammelmappen und Portfolios, in denen jede Schülerin bzw. jeder Schüler ihr bzw. sein Lernen reflektiert und die Lernfortschritte beurteilt.

Aufgaben der Dokumentation

1.7 Qualitätsentwicklung und -sicherung

Der schulische Qualitätsbegriff ist umfassend zu verstehen. Er bezieht sich auf alle Bereiche schulischer Arbeit, die Zusammenarbeit im Kollegium, die Schulkultur und das Schulleben, aber vor allem auf den Unterricht und die Förderung von Lernprozessen.

Unter Qualitätsentwicklung sind alle Tätigkeiten einer Schule zu verstehen, „gute Schule“ zu werden oder den bereits erreichten Stand zu erhalten und zu verbessern. Qualitätssicherung bezieht sich hingegen auf Maßnahmen der Schule, den erreichten Stand im Hinblick auf gesetzte Ziele mithilfe von Diagnose- und Prüfinstrumenten zu analysieren, zu bewerten und zu dokumentieren. Qualitätsentwicklung und -sicherung sind notwendig aufeinander zu beziehen.

Qualitätsentwicklung des Unterrichts erfolgt mit dem Ziel, die vorhandenen Lern- und Unterrichtskonzepte daraufhin zu überprüfen, inwieweit sie allen Schülerinnen und Schülern ein erfolgreiches Lernen in und nach der Grundschule gewährleisten.

Schulinterne Lehrpläne

Die Rahmenpläne sind verbindliche Grundlage für die curriculare Arbeit in der einzelnen Schule und für die Gestaltung des Unterrichts.

Schulinterne Curricula berücksichtigen die Eigenverantwortung der Schule und Besonderheiten des Standortes, die soziale Lage und kulturellen Eigenheiten der Schülerinnen und Schüler sowie die besonderen Fähigkeiten der Lehrerinnen und Lehrer. Sie sind ein wichtiges Instrument für die Förderung der Kooperation mit Schulpartnern.

Schulinterne Lehrpläne werden auf der Grundlage der Rahmenpläne gestaltet. Sie umfassen z. B. die Fachpläne der Fachkonferenzen, die Klassen-/Jahrgangsstufenpläne, themenorientierte Pläne. Für das Planungshandeln der Lehrerinnen und Lehrer im Schulalltag müssen schulinterne Lehrpläne allen zugänglich und praktisch handhabbar sein.

Kooperation

Die Arbeit an schulinternen Lehrplänen eröffnet vielfältige inhaltliche Bereiche für die Kooperation der Lehrerinnen und Lehrer einer Schule, insbesondere

- beim Entwickeln eines pädagogischen Konzeptes für die Arbeit in einzelnen Klassen oder auf Jahrgangsstufen-Ebene, z. B. bei der Planung von gemeinsamem Unterricht oder bei der Entwicklung von Kriterien für die Leistungsbewertung,
- bei der Arbeit an gemeinsamen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen, wie z. B. bei der Planung von fächerverbindendem Unterricht und Projekten,
- bei der Verständigung über Unterrichtsmaterialien und Medien.

Schulprogramm Für die systematische Qualitätssicherung und -entwicklung von Bildung und Erziehung in der Einzelschule ist das Schulprogramm ein wichtiges Planungs- und Steuerungsinstrument. Das Schulprogramm dient der Dokumentation und Rechenschaftslegung der von der Schule geleisteten Arbeit in einem vereinbarten Zeitraum. Es zielt auf Qualitätsverbesserung der Schule, dient der Selbstvergewisserung und legt Entwicklungsziele fest. Neben der Ausgangslage und einer pädagogischen Bestandsaufnahme muss ein Leitbild formuliert werden, das gemeinsam mit allen an Schule Beteiligten entwickelt wird. Die konkrete Festsetzung von Entwicklungszielen muss durch Maßnahmen und Zeitplanungen ergänzt werden. Die Ergebnisse der schulinternen Evaluation ermöglichen die Fortschreibung des Schulprogramms.

Schulentwicklung und Evaluation Schulinterne Evaluation unterstützt die Weiterentwicklung des Unterrichts. Sie ist ein Instrument, um den Erfolg und die Wirksamkeit der gemeinsamen Arbeit zu überprüfen. Schulinterne Evaluation steht in engem Zusammenhang mit schulbezogenen Qualitätsstandards, den schulisch zu sichernden Kompetenzen sowie den schülerbezogenen Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz und den Standards in den Rahmenplänen. Sie ermöglicht eine Rückmeldung, inwieweit die Ziele des Rahmenplans in der Schule erreicht wurden. Schulinterne Evaluation macht die Anstrengungen der Schule um die qualitative Veränderung von Lernkultur und deren Ergebnisse fassbar und diskutierbar. Als greifbare Bestandsaufnahme bildet sie die Basis für die konkrete Planung weiterer Entwicklungsschritte der Schule.

Pädagogische Diagnostik Diagnostik ist ein Mittel zur Optimierung pädagogischer Arbeit. Sie ist als Maßnahme zu verstehen, die Lernentwicklung und -stände von Schülerinnen und Schülern in den Kompetenzbereichen zu ermitteln, zu analysieren und in individuelle Förderangebote münden zu lassen.

Diagnostische Zugänge sind die Beobachtung von Lernenden im Unterricht, das Einholen und Sichten von Arbeitsergebnissen, z. B. in Form von schriftlichen Arbeiten, die Befragung über Lernprozesse und schulisches Handeln, das Gespräch über Gefühle, mit denen die Schülerinnen und Schüler das schulische Lernen erleben, die Sammlung von Arbeitsergebnissen der Schülerinnen und Schüler über einen längeren Zeitraum als eine materialisierte Entwicklungsdokumentation. Weitere Diagnoseinstrumente können Fragebögen zum Lernverhalten oder Beobachtungs- und Protokollierungshilfen sein. Die pädagogische Diagnostik erfolgt prozessbegleitend und wird in den Fachkonferenzen verabredet und ausgewertet.

Untersuchungen zur Lernausgangslage, Orientierungs- bzw. Vergleichsarbeiten und Testverfahren ermöglichen den Schulen ein differenziertes Einordnen und eine Beurteilung der Ergebnisse ihrer schulischen Arbeit.

Der Beitrag des Faches zur Bildung und Erziehung in der Grundschule

Schon vor der Einschulung haben Kinder vielfältige Sinneserfahrungen gemacht und ihr Vermögen entwickelt, sich der Sinne zu bedienen. Sie haben künstlerische Strategien erkundet, entdeckt und gehandhabt, ohne diese als solche bezeichnen zu können. Im Zuge einer ästhetischen Aneignung der Welt haben sie Gestaltungs-, Darstellungs- und Ausdrucksformen entwickelt, einzelne Verfahren und Techniken kennen gelernt und bereits mit unterschiedlichen Materialien gearbeitet. Kindliche Bilder sind ein Beleg dafür, wie fantasievoll Kinder ihre Welterfahrungen deuten.

Vorerfahrungen

Grundanliegen des Kunstunterrichts ist die Entwicklung des individuellen Wahrnehmungs- und Ausdrucksvermögens des handelnden Kindes. Kunstunterricht zielt im Sinne einer ästhetischen Erziehung darauf, Schülerinnen und Schüler in ihrer Gesamtpersönlichkeit zu fördern, indem er Kopf, Herz und Hand herausfordert und miteinander in Beziehung bringt. Durch das Zusammenspiel von Produktion, Rezeption und Reflexion schafft er wichtige Voraussetzungen dafür, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Position zu sich selbst, zu ihren Mitmenschen und zu ihrer Lebenswelt finden können. Die vielfältigen sinnlichen Erfahrungen und Strategien der Schülerinnen und Schüler stellen den Fundus dar, auf den der Kunstunterricht mit dem Beginn der Schulzeit aufbaut. Auf die bereits vorhandenen sinnlichen Erfahrungen und deren kulturelle Kontexte wird in der Absicht zurückgegriffen, sie mit anderen auszutauschen, zu erweitern und auszudifferenzieren. Es wird eine grundlegende Vorstellung von der Bedeutung ästhetisch-künstlerischen Handelns im Leben des Einzelnen und der Gesellschaft angebahnt.

Grundanliegen

Im Kunstunterricht der Grundschule wird ein Zusammenspiel der Themenfelder *Grundlegende Erfahrungsbereiche, künstlerische Strategien, Material, Verfahren und Techniken sowie Künstlerinnen und Künstler und Kunstwerke aus unterschiedlichen Zeiten und Kulturen realisiert*.

Schülerinnen und Schüler entwickeln ihre Erfahrungen im Umgang mit Gestalthaftem weiter (dazu gehören alle Ergebnisse von gestalterischem Tun, innere Bilder, soziale und tatsächliche Räume). Sie lernen Bilder zu deuten und entdecken dabei, dass Bildsprache nicht eindeutig, sondern auslegbar ist. In eigenen praktischen Versuchen nutzen sie bildsprachliche und gestalterische Mittel und teilen sich über ihre Produkte mit. Auf diese Weise erleben Schülerinnen und Schüler, dass bildsprachlich vieles mitteilbar ist, was mit Worten nicht gesagt werden kann. Ihr Vorstellungsvermögen wird entwickelt, die Fantasietätigkeit angeregt und die ästhetische Erlebnis- und Urteilsfähigkeit weitergebildet. Durch produktive, rezeptive und reflexive Auseinandersetzung mit Gestalthaftem trägt der Kunstunterricht in der Grundschule entscheidend zur kontinuierlichen Entwicklung und Ausdifferenzierung der Wahrnehmungsfähigkeit bei.

Der Kunstunterricht geht darauf ein, dass kindliche Vorstellungskraft heute in starkem Maße durch digital produzierte, in rascher Folge wechselnde und stereotype Bilder in den Medien und im Alltag geprägt wird. Er leistet einen Beitrag zum Aufbau eines sachgerechten, selbstbestimmten und verantwortlichen Umgangs mit den digitalen Medien. Mit der Nutzung digitaler Medien für die eigene Produktion bereichern Schülerinnen und Schüler ihr Ausdrucksvermögen. Gleichzeitig lernen sie zunehmend besser, zwischen Realität und Virtualität unterscheiden zu können.

Anregungen für ästhetisch-künstlerisches Handeln finden Lehrende wie Lernende besonders in der Gegenwartskunst. Diese bezieht sich auf die Welt, die auch die Lebenswelt des Kindes sein kann. Zeitgenössische Künstlerinnen und Künstler nutzen bei ihrer Arbeit künstlerische Strategien und Verfahren, die denen ähneln, die Schülerin-

nen und Schüler aus dem Spiel kennen. Schülerinnen und Schüler begegnen zeitgemäßen künstlerischen Ausdrucksformen oft mit großer Neugier und Offenheit. Die Zeit bis zum Einsetzen der Vorpubertät sollte deshalb genutzt werden, um Schülerinnen und Schülern vielfältige Erfahrungen mit zeitnahen künstlerischen Ausdrucksweisen zu ermöglichen.

Kunstunterricht in der Grundschule unterstützt die Ausbildung von Handlungskompetenz durch eine zunehmende Ausdifferenzierung der Wahrnehmungs- und Kommunikationsfähigkeit. Über das Zusammenspiel von Produktion, Rezeption und Reflexion in ästhetischen Lernprozessen werden Sachkompetenz, Methodenkompetenz, soziale und personale Kompetenz in enger Verflechtung miteinander entwickelt.

Sachkompetenz Die Entwicklung von Sachkompetenz ist auf den Erwerb von Erfahrungen, Einsichten und Kenntnissen sowie von praktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich der ästhetischen Produktion, Rezeption und Reflexion gerichtet.

Schülerinnen und Schüler erfassen, dass Alltagserscheinungen Grundlage für eigene ästhetisch-künstlerische Erfahrungen sein können. Sie kennen künstlerische Strategien und schätzen deren Vorzüge für die Realisierung eigener Ausdrucksbedürfnisse. Sie bedienen sich verschiedenster Verfahren und Techniken - auch solcher, die mittels digitaler Medien praktiziert werden, - und setzen sich mit den Eigenschaften unterschiedlichen Materials auseinander. Dabei erarbeiten sie sich ein elementares Erfahrungswissen über Gestaltungsfragen und Gestaltungsmöglichkeiten. Die Schülerinnen und Schüler kennen wichtige Fachausdrücke. Bei der Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Kunst und der Kunst früherer Zeiten gewinnen sie Impulse und Anregungen für eigenes ästhetisches Gestalten.

Methodenkompetenz Im Wechselspiel von Produktion, Rezeption und Reflexion entwickeln Schülerinnen und Schüler ein ästhetisch-künstlerisches Verhalten, das ihren erkundenden Zugang zur Welt fördert. In Abhängigkeit von der jeweiligen Situation und ihren eigenen Intentionen wählen sie künstlerische Strategien, Verfahren und Techniken, Materialien und gestalterische Mittel, die geeignet sind, ihren Gedanken, Gefühlen und Vorstellungen Ausdruck zu verleihen.

Sie stellen auf unterschiedliche Weise zunehmend absichtsvolle Zusammenhänge zwischen Wahrnehmungen, Empfindungen und ästhetisch-künstlerischen Phänomenen her. Wahrnehmungsprozesse und Wirklichkeitskonstrukte werden auf diese Weise angereichert und ausdifferenziert.

Die Auseinandersetzung mit Künstlerinnen und Künstlern und ihren Kunstwerken eröffnet Schülerinnen und Schülern einen Zugang zu zeitgenössischer Kunst und zu Kunst früherer Zeiten sowie anderer Kulturen. Dadurch erschließen sich ihnen auch neue Sichtweisen auf Vertrautes in ihrer Welt. Sie lernen, über Kunst zu sprechen und dabei ihrer subjektiven Sicht Ausdruck zu verleihen. Sie entwickeln Fragen und Schlussfolgerungen aus Beobachtungen und Erfahrungen und machen sie für eigene Gestaltungsprozesse nutzbar. Sie erproben künstlerische Strategien, Verfahren und Techniken und sammeln Erfahrungen mit unterschiedlichem Material. Dadurch erweitert sich ihre Fähigkeit, sich anderen mitzuteilen. Durch die Ausdifferenzierung ihrer Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Reflexionsfähigkeit stärken die Schülerinnen und Schüler zugleich ihre methodischen Fähigkeiten, digitale Medien gezielt auszuwählen und sinnvoll zu beurteilen. In aktiver Medienarbeit gestalten sie selbst unter Nutzung eigener Alltags- und Rezeptionserlebnisse Medien und teilen sich über diese anderen mit.

Im Laufe der Grundschulzeit lernen die Schülerinnen und Schüler, ihren Arbeitsplatz selbstständig und sachgerecht einzurichten und mit den für ihre Arbeitsvorhaben notwendigen Materialien, Werkzeugen und Medien sinnvoll umzugehen.

Ästhetisch-künstlerische Erfahrungen sind an bestimmte Handlungs- und Ausdrucksformen sozialer Interaktion gebunden. Dabei erwächst aus dem eigenen Empfinden und Gestalten und dem der anderen ein Spannungsverhältnis. Dieses konkretisiert sich in dem Gegensatz von Subjektivität des Empfindens, Gestaltens und Beurteilens auf der einen sowie der Neugier und Toleranz gegenüber ungewohnten und fremd erscheinenden Ausdrucksformen auf der anderen Seite. Dieses Spannungsverhältnis drückt sich auch im Gegensatz von persönlichem ästhetischen Empfinden und öffentlicher Bedeutung von Kunst aus. Schülerinnen und Schüler lernen, mit diesen Spannungen im Bereich künstlerischen Gestaltens und Erlebens kompetent umzugehen. Insbesondere bei gemeinsamen ästhetischen Lernprozessen erweitern sie ihre Fähigkeit zu Urteilstoleranz und Perspektivwechsel. Durch Erfahrungen mit „Grenzüberschreitungen“, durch Fantasie und Einfühlung im Spiel lernen Schülerinnen und Schüler, die Sichtweisen anderer aufmerksam wahrzunehmen, zu respektieren und Empathie für die Gefühle und Absichten anderer zu entwickeln.

Soziale Kompetenz

Das Fach Kunst schafft Situationen und bietet Freiräume für individuelle ästhetische Erfahrungen, Erkenntnisse und Verhaltensmöglichkeiten. Durch sie lernen Schülerinnen und Schüler, sich als handelnde Personen so einzubringen, dass aus der Spannung zwischen Subjekt und Sache eine ästhetische Erfahrung wird. Sie nehmen sich als agierende und reagierende Subjekte wahr und entwickeln Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten.

Personale Kompetenz

Neugier und Erfindungslust sind Voraussetzungen für ästhetisch-künstlerisches Arbeiten. Schülerinnen und Schüler entfalten ihre Gestaltungsfähigkeiten im Unterricht, wenn beides kultiviert wird. Die Entwicklung der Genuss- und Wahrnehmungsfähigkeit, die Verfeinerung der ästhetischen Sensibilität, die Steigerung des Erkenntnis- und Urteilsvermögens verlangen und bedingen zugleich den achtsamen Blick auf die anderen und deren Bedürfnisse. Nur am anderen können Schülerinnen und Schüler ihre persönlichen Potenziale erfahren.

Ästhetisch-künstlerische Prozesse sind Such- und Erkundungsprozesse mit offenem Ausgang. Manchmal bleibt der Erfolg zeitweilig aus. Schülerinnen und Schüler machen dadurch Erfahrungen, wie sie Irritationen, Enttäuschungen sowie Frustrationen aushalten, darüber nachdenken und sprechen und sie als neue Lernchancen nutzen können.

3 Standards

Die Entwicklung von Kompetenzmodellen zur Beschreibung der Leistungserwartung an Schülerinnen und Schüler hat bundesweit erst begonnen. Die formulierten Kompetenzbereiche und Leistungserwartungen müssen auf Grund der unterrichtlichen Erfahrungen und empirischen Untersuchungen regelmäßig überprüft und weiterentwickelt werden.

Die nachfolgenden Standards beschreiben die Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler im Fach Kunst am Ende der Grundschulzeit erworben haben müssen, um ein erfolgreiches Weiterlernen zu sichern.

Standards am Ende der Jahrgangsstufe 4

Schülerinnen und Schüler

- verwirklichen vor dem Hintergrund lebensweltlicher Eindrücke und Empfindungen eigene Gestaltungsvorstellungen über künstlerische Strategien: bildhaft Gestalten und Ausdrücken, Formen bauen und konstruieren, Erforschen, Sammeln, Collagieren, Verfremden, Inszenieren,
- bedienen sich der künstlerischen Techniken und Verfahren: Malen, Zeichnen, Drucken, Collagieren, plastisches und skulpturales Arbeiten, Spielen und Agieren, Fotografieren, Arbeiten mit Video,
- erforschen Anwendungsspielräume der erprobten Verfahren, Techniken und Medien, erkennen die Eigenart von Material und setzen es bewusst und experimentierend ein,
- verbalisieren weitgehend selbstständig ästhetisch-künstlerische Probleme, tauschen Anregungen und Impulse mit anderen Schülerinnen und Schülern für die eigene Arbeit aus und begründen Entscheidungen für ein bestimmtes Verfahren bzw. ein bestimmtes Material im Zusammenhang mit der Gestaltungsabsicht,
- legen einfache Regeln der Zusammenarbeit fest und begründen diese,
- planen und realisieren weitgehend selbstständig in einer konkreten Situation ein überschaubares Arbeitsvorhaben, übernehmen Verantwortung für Material und Arbeitsplatz und präsentieren Produkte und Arbeitsprozesse in angemessener Weise.

4 Gestaltung von Unterricht – fachdidaktische Ansprüche

Fachdidaktisches Konzept

Die Entwicklung von Handlungskompetenz im Kunstunterricht stellt die individuelle Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt. Ästhetisch-künstlerisches Lernen knüpft an ihre Erfahrungen und an die von ihnen sinnlich wahrgenommene Lebenswirklichkeit an. Beides bietet Impulse für Gestaltungsversuche und Ausdrucksformen (vgl. Themenfeld *Grundlegende Erfahrungsbereiche*).

Zugleich reagiert ästhetisch-künstlerisches Lernen im Kunstunterricht auf Entwicklungen der zeitgenössischen Kunst. Schülerinnen und Schüler nutzen künstlerische Strategien, um sich so mit der Wirklichkeit auseinander zu setzen. Sie erschaffen ihre „Bilder“ in ähnlicher Weise, wie zeitgenössische Künstlerinnen und Künstler. Dabei vergewissern sie sich ihres Verständnisses von der Welt (vgl. Themenfeld *Künstlerische Strategien*).

Grundlegende Impulse für die sinnliche Aneignung von Wirklichkeit gehen von Materialien aus, die durch Erforschen, Sammeln und weitere künstlerische Strategien zu sinnlichen Erfahrungen und Erkenntnissen führen (vgl. Themenfeld *Material*).

Damit einher geht das Erproben und zunehmend bewusste Einsetzen verschiedener Verfahren und Techniken, die als individuelle Ausdrucksmittel genutzt werden (vgl. Themenfeld *Verfahren und Techniken*).

Die bildsprachlichen und gestalterischen Mittel stellen kein gesondertes Themenfeld dar, da sie stets in enger Verbindung mit den Inhalten zu bearbeiten sind. Indem Schülerinnen und Schüler in Einklang mit ihrem Thema/ihrer Gestaltungsabsicht künstlerische Strategien erproben und dafür angebotene oder ausgewählte Verfahren und Techniken sowie Materialien nutzen, setzen sie sich gezielt mit den für ihr Ausdrucksbedürfnis notwendigen gestalterischen Mitteln auseinander.

Zu allen Zeiten und in allen Kulturen gab es Menschen, die sich unter Verwendung künstlerischer Strategien, verschiedener Materialien, Verfahren und Techniken Wirklichkeit angeeignet und eigene Wirklichkeiten geschaffen haben. Der Kunstunterricht eröffnet den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten, sich mit ausgewählten Künstlerinnen und Künstlern und Kunstwerken auseinander zu setzen (vgl. Themenfeld *Künstlerinnen und Künstler und Kunstwerke aus unterschiedlichen Zeiten und Kulturen*).

Die fünf Themenfelder des Kunstunterrichts sind als gleichrangig anzusehen. Sie sind eng miteinander verbunden und werden in Unterrichtssequenzen vielseitig aufeinander bezogen (vgl. dazu das Modell der didaktischen Scheibe und Kapitel 5).

Wichtigstes Prinzip der Unterrichtsgestaltung ist die Vorrangstellung sinnlich-wahrnehmender und praktisch-gestaltender Tätigkeiten an Materialien aller Art, denen sich die Schülerinnen und Schüler erkundend, manipulierend und sinngebend zuwenden. Dabei stehen Qualität und Intensität ästhetischer Erfahrungen im Mittelpunkt. Das verweilende Ausloten von Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Reflexionsmöglichkeiten hat gegenüber der Vielfalt fachlicher Themen den Vorrang. Dazu gehören auch Situationen, in denen Schülerinnen und Schüler vereinbarte oder tradierte Regeln der ästhetisch-künstlerischen Gestaltung in Frage stellen oder sogar brechen können. Lehrerinnen und Lehrer sollten im Sinne der ästhetischen Erfahrung produktive Verstöße zulassen, sie über gemeinsame Reflexionen als positive Bereicherung herausarbeiten und als eigensinnige Beiträge fördern.

Besondere Lernpotenziale werden durch den Einsatz der digitalen Medien eröffnet, die als Werkzeuge, Inhalte und Informationsquelle des Unterrichts eine immer größere Rolle spielen.

Didaktische Scheibe (Modell)



Das Modell der didaktischen Scheibe besteht aus fünf unterschiedlich großen Ringen, auf denen ausgewählte Inhalte aus den fünf Themenfeldern dargestellt sind. Diese fünf Ringe lassen sich in Gedanken bzw. beim gegenständlichen Scheibenmodell unabhängig voneinander um den Mittelpunkt drehen. Ein Fenster, das über alle fünf Ringe reicht, hebt beim Drehen immer neue denkbare Konstellationen zwischen möglichen Inhalten der Themenfelder heraus.

Auf dem inneren Ring der Scheibe befindet sich das Themenfeld *Grundlegende Erfahrungsbereiche*. Es markiert den geistigen und tatsächlichen Raum, in dem im Unterricht gehandelt wird. Der äußere Ring enthält das Themenfeld *Künstlerinnen/Künstler und Kunstwerke aus unterschiedlichen Zeiten und Kulturen*. Dazwischen sind die Themenfelder *Künstlerische Strategien* und *Material* sowie *Verfahren und Techniken* platziert. Diese drei Felder machen den handlungsbezogenen Kern der Inhalte aus. Zwischen dem inneren Ring (*Grundlegende Erfahrungsbereiche*) und dem äußeren Ring (*Künstlerinnen/Künstler und Kunstwerke aus unterschiedlichen Zeiten und Kulturen*) entsteht ein Spannungsfeld für ästhetisch-künstlerisches Lernen, das man auf unterschiedliche Weise für Unterricht aktivieren kann.

Die didaktische Scheibe veranschaulicht somit die Vielfalt von Entscheidungsvarianten und regt unterschiedliche Kombinationen einzelner Themenfelder an.

Rolle der Lehrerinnen und Lehrer

Es ist wichtig, dass Lehrerinnen und Lehrer im Kunstunterricht ihre traditionelle Dominanz aufgeben und eine neue Lehr- und Lernkultur schaffen. Nur so können individuelle Erfahrungen und Ausdrucksmöglichkeiten gefördert und eigenständige Such- und Experimentierprozesse unterstützt werden. Beobachtungen und anregende Dialoge ermöglichen den kommunikativen Austausch von Erfahrungen und ermutigen Schülerinnen und Schüler, ihre Wahrnehmungs- und Gestaltungsprozesse durch eigene Worte zu begleiten.

Um das Ziel eines handlungsorientierten Kunstunterrichts zu erreichen, ist die Förderung des selbstständigen Lernens und die Entwicklung eigenständiger Lösungswege durch die Schülerinnen und Schüler notwendig. Dabei sind drei Aspekte von besonderer Bedeutung: die Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts, die enge Verbindung von Produktion, Rezeption und Reflexion sowie die Öffnung des Unterrichts durch Stärkung projektorientierter Arbeitsweisen, freies Arbeiten, Lernen an Stationen und Nutzung außerschulischer Lernorte (Museen, Ateliers, Kunstdenkmäler, Kinos und Theater).

Unterrichtsgestaltung und -organisation

Ästhetisch-künstlerisches Lernen erfordert eine Lernumgebung, die im Sinne einer Werkstatt verschiedene Materialien und technisches Inventar zugänglich macht, experimentellen Umgang ermöglicht, wandelbar und mobil handhabbar ist sowie Möglichkeiten des spontanen wie langfristigen Präsentierens bietet. Auch die unmittelbare Schulumgebung sollte als Lernraum des Kunstunterrichts einbezogen werden, denn sie bietet Freiräume für sinnliche Erlebnisse und Erfahrungen, die im Unterricht bearbeitet werden. Diese Freiräume ermöglichen zugleich eigensinnige ästhetische Formen des rezeptiven und produktiven Umgangs mit der Medienwelt und ihren Inszenierungen zu entwickeln und zu erproben. Neben dem Ergebnis ästhetisch-künstlerischen Lernens wird auch der Prozess der Suche nach Lösungen gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern reflektiert. Besonders die Suchphasen fördern ein Spiel mit verschiedenen Möglichkeiten. Dazu zählen das Finden und Aufstellen von Regeln ästhetisch-künstlerischer Auseinandersetzung sowie deren bewusstes Brechen. Durch geblockte Unterrichtsstunden, Epochalunterricht wird Schülerinnen und Schülern Raum gegeben, Phänomene zu erforschen, Aufgaben zu bearbeiten und Vorhaben zu Ende zu bringen.

Schülerinnen und Schüler erschließen sich ihre Welt auf individuelle Art und Weise. Um sowohl den verschiedenen Lerntypen der Schülerinnen und Schüler als auch der Vielfalt und Komplexität der Wirklichkeit gerecht zu werden, müssen sich unterschiedliche Arten der Erschließung ergänzen.

Schülerinnen und Schüler erschließen sich die Wirklichkeit, indem sie mittels künstlerischer Strategien ihre Welt erforschen und hinterfragen. So lernen sie schrittweise künstlerisches Handeln als eine spezifische Weise der Aneignung von Wirklichkeit kennen. Über die Auseinandersetzung mit Kunstwerken haben sie Anteil an einer besonderen Form gesellschaftlicher Kommunikation.

Ästhetische Art der Erschließung

Die Schülerinnen und Schüler erschließen sich die Wirklichkeit durch konkrete Handlungen. Diese setzen sich aus verschiedenen Teilhandlungen zusammen, wie dem Ausführen von Verfahren und Techniken, dem manipulierenden Umgang mit Materialien, dem Vollziehen experimenteller oder zielorientierter Strategien und dem Kommunizieren über Prozess und Ergebnis. Das Malen mit verschiedenen Materialien oder ästhetische Erfahrungen beim Inszenieren eines Alltagsrituals sind ein Beispiel.

Gegenständlich-handelnde Art der Erschließung

Ästhetisch-künstlerische Lernprozesse sind Sinngewinnungsprozesse. Die Schülerinnen und Schüler lernen durch die ästhetisch-künstlerische Aneignung der Wirklichkeit die Welt zu erkunden und sich dabei ihrer selbst und der sinnlich wahrnehmbaren Phänomene zu vergewissern. Sie erschließen sich Antworten, indem sie verschiedene Deutungen mithilfe ästhetisch-künstlerischer Strategien ausloten und zu anderen in Beziehung setzen. Dabei bilden sie ein kritisches Urteilsvermögen aus.

Ethisch- moralische Art der Erschließung

Das Befragen und Erforschen von Phänomenen, das Benennen von Materialien und das Suchen nach Kompositions- und Ordnungsprinzipien sind Handlungen, die der logisch-rationalen Art der Erschließung folgen. Die Schülerinnen und Schüler erschlie-

Logisch- rationale Art der Erschließung

ßen sich die Wirklichkeit, indem sie lernen, Ordnungen zu erkennen, Vorgänge zu strukturieren und zu systematisieren. Sie können fachspezifische Begriffe verwenden. Die Schülerinnen und Schüler erfahren, wie sich durch gezieltes Fragen und Recherchieren ein eingegrenztes Thema erarbeiten lässt.

Fachübergreifendes und fächerverbin- dendes Arbeiten

Die Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler ist das Bezugsfeld für das Lernen in der Grundschule, im Kunstunterricht ebenso wie in allen anderen Fächern. Im Kunstunterricht wird an Inhalten gearbeitet, die auch im Deutsch-, Mathematik-, Musik- oder Sachunterricht benannt sind. Durch die Auseinandersetzung mit ästhetischen Erfahrungen im Kunstunterricht gewinnen die Schülerinnen und Schüler Bedeutungsdimensionen hinzu, die Einfluss auf alle anderen Erfahrungen haben, diese strukturieren und festigen. Deshalb ist es notwendig, bei der Planung von Unterrichtsvorhaben Möglichkeiten zur fachübergreifenden und fächerverbindenden Arbeit zu nutzen.

Fachübergreifender Unterricht bietet die Möglichkeit, aus fachspezifischen Zusammenhängen heraus übergreifende Themen- und Fragestellungen zu entwickeln. Dadurch eröffnen sich neue Aspekte und Perspektiven. Sinnliche Erfahrungen stärken den Lernerfolg in anderen Fächern. Zugleich bietet das „Lernen am Visuellen“ Hilfestellungen beim Auslegen, Beurteilen und Produzieren von Bildmedien.

Fächerverbindender Unterricht bietet die Möglichkeit, Themen von verschiedenen fachlichen Seiten zu erschließen. Er wird von Lehrerinnen und Lehrern unterschiedlicher Fächer gemeinsam geplant. Die Rahmenpläne, die schulinternen Lehrpläne und das jeweilige Schulprogramm bilden hierfür die Grundlagen.

5 Inhalte

5.1 Übersicht über die Themenfelder

Die fünf Themenfelder sind als gleichrangig anzusehen. Sie werden nicht gesondert, sondern immer mit Bezug aufeinander bearbeitet. Beim Planen von Unterrichtsvorhaben werden die Themenfelder auf vielfältige Weise miteinander vernetzt. Dabei können je nach Unterrichtsvorhaben einzelne Themenfelder akzentuiert werden.

Jahrgangsstufen 1/2 Jahrgangsstufen 3/4

Grundlegende Erfahrungsbereiche

- Mensch und Gesellschaft
- Räume und Lebensumfeld
- Vorstellungswelten
- Natur und Umwelt
- Zeit und Rhythmus
- Medien

Künstlerische Strategien

- Bildhaft gestalten und ausdrücken
- Formen, Bauen und Konstruieren
- Erforschen
- Sammeln
- Collagieren (im Sinne von Denkhandeln)
- Verfremden
- Inszenieren

Material

- Elementares
- Papiere und Pappen
- Verpackungen und Behältnisse
- Textile Stoffe aller Art
- Accessoires und Gebrauchsgegenstände
- Werkzeuge aller Art
- Fundstücke
- Pflanzliche und tierische Materialien
- Farben und Stifte

Verfahren und Techniken

- Malen
- Zeichnen
- Drucken
- Collagieren (im Sinne eines Verfahrens)
- Plastisches und skulpturales Arbeiten
- Spielen und Agieren
- Fotografieren und Arbeit mit Video und digitalen Bildmedien

Künstlerinnen/Künstler und Kunstwerke aus unterschiedlichen Zeiten und Kulturen

Grundlegende Erfahrungsbereiche

Sinnliche Erkenntnisse und ästhetische Erfahrungen können die Schülerinnen und Schüler nur an den Dingen und Phänomenen aus ihrer Lebenswelt gewinnen. Ästhetisch-künstlerisches Handeln bezieht sich deshalb immer auf die Erfahrungsbereiche, die den Schülerinnen und Schülern zugänglich sind. Für den Kunstunterricht in der Grundschule erfolgt eine Konzentration auf folgende Erfahrungsbereiche:

- Mensch und Gesellschaft/Zusammenleben, wie z. B. ich, ich und du, wir in der Gruppe, andere Kulturen (interkulturelle Bezüge),

- Räume und Lebensumfeld, wie z. B. zu Hause, Schulgebäude, Spielräume, Bauwerke, Alltagsgegenstände, Stadt und Land, Mobilität und Geschwindigkeit,
- Vorstellungswelten, wie z. B. Träume, Fantasien, Visionen,
- Natur und Umwelt, wie z. B. Tiere, Pflanzen, Landschaften, Umweltschutz, Phänomene der belebten und unbelebten Natur,
- Zeit und Rhythmus, wie z. B. Wachsen und Werden, Verändern und Vergehen, Jahreszeiten, Zeit als Lebenszeit, Zeitempfindung, Rhythmisierung von Tagesläufen, Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft,
- Medien, wie z. B. Realität und Fiktion, zeitliche und räumliche Grenzüberschreitungen, virtuelle Welten.

Künstlerische Strategien

Lernen und Arbeiten im Kunstunterricht basiert auf künstlerischen Strategien. Diese zum Teil aus dem Alltag bereits bekannten Handlungsmuster stellen die sinnlich erfahrbaren Eigenschaften und Beziehungen zwischen Menschen, Dingen und Ereignissen ins Zentrum der Aufmerksamkeit des Produzierenden wie Rezipierenden. Bewusst ausgeführt, bieten solche Strategien Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, intensive sinnliche Erfahrungen zu sammeln und Gefühlen und Vorstellungen Ausdruck zu verleihen.

Wichtige künstlerische Strategien und Tätigkeiten, in denen sich diese realisieren, sind:

- bildhaft Gestalten und Ausdrücken, wie z. B. neu schaffen, nachbilden, darstellen, verwandeln, komponieren, variieren, weiterentwickeln, Spuren hinterlassen, gliedern und strukturieren, annähern an, assoziieren zu, fantasieren über,
- Formen, Bauen und Konstruieren, wie z. B. montieren, Raum schaffen, stützen, tragen, überbrücken, untergraben, aushöhlen, Gleichgewicht schaffen, Lasten verteilen, schichten, rastern, stapeln, messen,
- Erforschen, wie z. B. befragen, untersuchen, suchen, experimentieren, Spiel mit dem Zufall, provozieren, soziale Interaktion auslösen, dokumentieren, experimentieren,
- Sammeln, wie z. B. wahrnehmen, entdecken, auswählen, ordnen, auslegen, aufbewahren, arrangieren, archivieren,
- Collagieren (im Sinne von Denkhandeln), wie z. B. verändern, verbinden, kombinieren, auflösen, zerstören, überlagern, verschieben, konfrontieren, isolieren,
- Verfremden, wie z. B. etwas fremd machen, übertreiben, überarbeiten, zerteilen, verzerren, verschlüsseln, zuspitzen, entstellen, vergrößern, verkleinern,
- Inszenieren, wie z. B. herausheben, isolieren, konfrontieren, in Szene setzen, animieren, Reaktionen auslösen, interaktive Situationen schaffen, provozieren, präsentieren, vorführen, aufbauen, ausstellen, provozieren.

Zwischen den künstlerischen Strategien gibt es keine eindeutigen Grenzen. Viele altbekannte Verfahren und Techniken können in den Dienst unterschiedlicher Strategien gestellt werden. Deshalb ist es erforderlich, bei der Planung von Unterrichtssequenzen solche Zusammenhänge und Überschneidungen mitzudenken und auf Impulse der Schülerinnen und Schüler zu reagieren. Die Auseinandersetzung mit einer Strategie künstlerischen Handelns ist immer ein Suchprozess zwischen zwei Polen, wie z. B. Konstruktion und Zerstörung, Identifikation und Distanzierung, Nachempfinden und Neu-Erfinden, Einfügen und Herauslösen, Darstellen und Entstellen, Vergrößern und Verkleinern.

Material

Vom Material als Grundlage jeder Gestaltung gehen wichtige Impulse für die sinnliche Welterschließung der Schülerinnen und Schüler aus. Es ist nicht lediglich ein zu bearbeitender Werkstoff, sondern fordert zur Interaktion heraus. Das Material wird im Hinblick auf seine charakteristischen Eigenschaften und Aussagewerte untersucht, zu anderen in Beziehung gesetzt, durch Manipulationen verwandelt, in ungewöhnlicher Weise verwendet und in immer wieder andere Zustände versetzt. Bei dieser Auseinandersetzung erfahren Schülerinnen und Schüler das Material als manipulierbares Gestaltungsmittel und erleben dessen besondere Qualitäten. Indem sie eine ästhetische Wirkung erzielen, erfahren sie am Material einen neuen Sinn. Die Fülle des Materials umfasst neben den klassischen künstlerischen Werkstoffen auch Gebrauchsgegenstände, Werkzeuge und Dinge aus Natur und Umwelt.

Dazu gehören:

- Elementares, wie z. B. Erde, Wasser, Luft,
- Papiere und Pappen, wie z. B. diverse Mal- und Zeichenpapiere, bedruckte Papiere, Mappen und Hefte, Karton, Wellpappe, Seidenpapier,
- Farben und Stifte aller Art, wie z. B. Stifte, Kreide, Pigmente, Erd- und Pflanzenfarben, Mal- und Druckfarben, Textilfarben und Beizen, Tinten und Tusche, Wachs-, Öl- und Pastellkreiden, Schminke, Filzstifte und Kugelschreiber, Öl und Wachs, Kleister, Kohle,
- Verpackungen und Behältnisse, wie z. B. Schachteln, Kartons und Kisten, Papprollen, Bilder- und Diarahmen, Styropor und Schaumstoff, Tüten und Beutel, Spiegel-, Alu- und Transparentfolien, diverse Gefäße, Körbe und Koffer, Schläuche, Netze und Säcke; Seile und Draht,
- Textile Stoffe im weitesten Sinn, wie z. B. Mull- und Gipsbinden, Tücher, Fetzen, Decken, Teppichreste, Kleidungsstücke, Fäden,
- Accessoires und Gebrauchsgegenstände, wie z. B. Schirme, Stöcke, Hüte, Schuhe und Gürtel, Knöpfe und Verschlüsse aller Art, Brillen und Schmuck, defektes Spielzeug, Möbel, alte Teile von Geräten,
- Werkzeuge aller Art, wie z. B. Hammer, Handbohrer und Bohrmaschine, Pinsel, Quast, Farbrollen, Klebstoffe, Sägen, Tacker, Zangen, Feilen, Lupe und Mikroskop, Videokamera und Fotoapparat, Kopierer und Computer, Scheren und Messer, Nägel und Schrauben,
- Fundstücke, wie z. B. Strandfunde, Glas- und Spiegelscherben, Schrottteile, Kunststoffe aller Art, diverse Reste,
- Pflanzliche und tierische Materialien, wie z. B. Äste und Zweige, Bretter und Kanhölzer, Wurzeln und Knollen, Kapseln und Kerne, Schoten und Schalen, Blüten und Blätter, Heu und Stroh, Holzwolle und Watte, Blütenpollen, Tiergehäuse (Muscheln, Schnecken, Krebse), Eierschalen, Federn, Fell und Leder, Hörner und Knochen, Schwämme, Leim, Wachs.

Verfahren und Techniken

Die Schülerinnen und Schüler lernen unterschiedliche Verfahren und Techniken kennen, nicht nur solche, die im engeren Sinne als künstlerische gelten. Beim Erkunden und Erproben der Verfahren und Techniken entdecken sie deren spezifische Ausdrucksmöglichkeiten. Im Prozess der Arbeit treffen sie Gestaltungsentscheidungen. Dadurch werden ihnen gestalterische Mittel bewusst.

Aus den im Folgenden aufgeführten Gruppen von Verfahren und Techniken sind im Laufe der Grundschulzeit jeweils mehrere zu erproben:

- Malen, wie z. B. pinseln, streichen, klecksen, schmieren, reiben, spachteln, tropfen, tupfen, schütten, wischen, lasieren,
- Zeichnen, wie z. B. skizzieren, kritzeln, schreiben, linieren, schraffieren, punktieren, strukturieren, durchzeichnen, einritzen,
- Drucken, wie z. B. abdrucken, durchdrucken, durchreiben, prägen, abreiben, abklatschen, abwickeln, stempeln, schablonieren,
- Collagieren (im Sinn eines Verfahrens), wie z. B. trennen, zerteilen, perforieren, auslegen, ordnen, kleben, heften, klammern, nageln, tackern, nähen, montieren, zusammenfügen, scannen, kopieren,
- plastisches und skulpturales Arbeiten, wie z. B. erfühlen, abtasten, abformen, eindrücken, abdrücken, verformen, biegen, drehen, drücken, aufbauen, antragen, ankleben, ausgießen, herauskratzen, abschlagen, wegschneiden, verdecken, einwickeln, verpacken, verhüllen, formen, konstruieren,
- Spielen und Agieren, wie z. B. verkleiden, schminken, maskieren, gestikulieren, schreien, darstellen, tanzen, inszenieren, projizieren,
- Fotografieren und Arbeit mit Video und digitalen Bildmedien, wie z. B. abfotografieren, dokumentieren, vervielfältigen, Bildersequenzen erstellen, aufnehmen, vergrößern, verkleinern, spiegeln, zoomen, kopieren, kontrastieren, schärfen, schneiden, schwenken, beleuchten, belichten, vertonen, animieren, manipulieren, mit Licht und Schatten malen.

Künstlerinnen/Künstler und Kunstwerke aus unterschiedlichen Zeiten und Kulturen

Die Auswahl aus der als offen zu betrachtenden Übersicht über Künstlerinnen und Künstler (vgl. Anhang) erfolgt mit Bezug auf das Interesse und die Lebensumstände der Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer. Für welche konkreten Kunstwerke sich Lehrerinnen und Lehrer entscheiden, hängt von den Zielen, Arbeitsvorhaben, Unterrichtssituationen und Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler ab. Die Auseinandersetzung ist durch persönliche Begegnungen mit Künstlerinnen und Künstlern sowie durch Atelier- und Ausstellungsbesuche in der Region zu ergänzen. Die Begegnung mit den Kunstwerken und Künstlerinnen und Künstlern steht immer im Zusammenhang mit dem gestalterischen Tun der Schülerinnen und Schüler. Dadurch wird Bezug genommen auf die künstlerischen Strategien und Erfahrungen, die die Schülerinnen und Schüler mit den verschiedenen Materialien, Verfahren und Techniken sammeln sollen. Sie erfahren, dass Künstlerinnen und Künstler aus allen Kulturen, von der Steinzeit bis zur Gegenwart im Sinne einer subjektiven Sicht auf Welt ähnliche Strategien, Verfahren und Techniken anwandten und anwenden, um sich mitzuteilen. Hinweise zum Abschnitt 5.2

Die in den jeweiligen Themenfeldern beschriebenen verbindlichen Ziele konkretisieren die Ziele zur Kompetenzentwicklung. Ihnen sind verbindliche und fakultative Inhalte zugeordnet. Innerhalb der frei verfügbaren Zeit können fakultative Inhalte aufgegriffen oder die verbindlichen vertiefend und weiterführend bearbeitet werden. Bezüge zwischen den Themenfeldern (→) und zu anderen Fächern (→→) werden im Abschnitt 5.2 aus Gründen der Übersichtlichkeit nur an den Stellen ausgewiesen, bei denen der Zusammenhang nicht sofort offensichtlich ist.

5.2 Themenfelder

Jahrgangsstufen 1/2

Grundlegende Erfahrungsbereiche 1/2

Ziele	Inhalte
<ul style="list-style-type: none"> – sich auf Erfahrungen einlassen – mit allen Sinnen wahrnehmen – Eindrücken und Gefühlen Ausdruck verleihen – Gestaltungsideen finden 	<p>ich, ich und du, wir in der Gruppe, zu Hause, Schulgebäude, Schulweg, Märchen Tiere, Pflanzen, Phänomene Jahreszeiten →→ Sachunterricht →→ Sport →→ Deutsch →→ Mathematik</p>

Künstlerische Strategien 1/2

Ziele	Inhalte
<ul style="list-style-type: none"> – einige aus Spielsituationen bekannte Strategien in eigenen und gemeinsamen künstlerischen Arbeitsvorhaben anwenden – künstlerische Strategien in eigenen und gemeinsamen gestalterischen Arbeitsvorhaben erkunden – Strategien von Künstlerinnen und Künstlern mit eigenen Strategien vergleichen – eigene Gestaltungsabsichten mit unterschiedlichen Strategien entdecken, entwickeln und umsetzen 	<p>bildhaftes Gestalten und Ausdrücken Bauen und Konstruieren Sammeln Inszenieren <i>Animieren, In-Szene-Setzen, Aufbauen und Ausstellen</i> → Künstlerinnen/Künstler und Kunstwerke aus unterschiedlichen Zeiten und Kulturen</p>

Material 1/2

Ziele	Inhalte
<ul style="list-style-type: none"> – Eigenarten und Möglichkeiten des Materials erkunden – Qualitäten der ausgewählten Materialien mit allen Sinnen erschließen – die diversen Aussage- und Anwendungsmöglichkeiten entdecken und nutzen – erste Begründungen für die Materialwahl finden 	<p>Eigenschaften von: Farben <i>leuchtend – blass, hell – dunkel, pulvrig – fest, durch Mischen gewinnbar – durch Mischen nicht gewinnbar (Grundfarben)</i> Papieren und Pappen <i>glatt – rauh, fein – grob, durchsichtig – undurchsichtig</i> pflanzlichen und tierischen Materialien <i>hart – weich, biegsam – spröde, fest – porös, glatt – rauh,</i> <i>Gebautes – Gewachsenes</i></p>

Ziele	Inhalte
	<p>Elementarem wie Erde, Wasser und Luft <i>warm – kalt, nass – trocken, bewegt – unbewegt, starr – verformbar</i> Verpackungen und Behältnissen <i>groß - klein, eng - weit, regelmäßig - unregelmäßig, stabil - instabil</i> →→ Sachunterricht → Künstlerinnen/Künstler und Kunstwerke aus unterschiedlichen Zeiten und Kulturen</p>

Verfahren und Techniken

1/2

Ziele	Inhalte
<ul style="list-style-type: none"> – Verfahren und Techniken auf Ausdrucksmöglichkeiten hin erkunden und erproben – Möglichkeiten der erkundeten und erprobten Verfahren und Techniken im Gestaltungsprozess nutzen – handelndes Tun sprachlich begleiten – selbst erprobte Verfahren und Techniken in Werken der Kunst wiederfinden – den Arbeitsplatz einrichten und aufräumen 	<p>Malen <i>Farbaufrtrag: deckend – lasierend, begrenzt – verlaufend, absichtsvoll – zufällig</i> Zeichnen <i>Linien und Kritzel, ihre Eigenschaften und Möglichkeiten: dick – dünn, gerade – gebogen, durchgehend – unterbrochen, abbildend – formgebend, dicht – weit</i> Spielen und Agieren <i>eigene und fremde Verhaltensweisen nachahmen</i> plastisches Arbeiten <i>aufbauend – antragend – abtragend, formend – abformend</i> Drucken <i>einfache Stempeldruckverfahren, Kartoffeldruck, Materialdruck</i> → Künstlerische Strategien → Material</p>

Künstlerinnen/Künstler und Kunstwerke aus unterschiedlichen Zeiten und Kulturen

1/2

Ziele	Inhalte
<ul style="list-style-type: none"> – an ausgewählten Kunstwerken die eigene Sicht auf Welt ergänzende und erweiternde Erfahrungen machen – fremde Betrachtungen akzeptieren und mit den eigenen vergleichen – eigene Gedanken, Gefühle und Erlebnisse zum Kunstwerk ausdrücken – zeitgenössische Kunst als Anreiz und Erweiterung des Erfahrungsfeldes erleben 	<p>ausgewählte künstlerische Arbeiten mit thematischem Bezug zu den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler <i>ich, ich und du, wir in der Gruppe, zu Hause, Tiere, Pflanzen, Phänomene, Jahreszeiten</i> → Grundlegende Erfahrungsbereiche Bezugnahme auf folgende Strategien <i>Gestalt geben und Ausdrücken, Bauen und Konstruieren, Sammeln,</i></p>

Ziele	Inhalte
– durch ausgewählte Kunstwerke Anregungen für eigene Gestaltungsversuche finden	Inszenieren, Animieren, In-Szene-Setzen, Aufbauen und Ausstellen

Jahrgangsstufen 3 und 4

Grundlegende Erfahrungsbereiche

3/4

Ziele	Inhalte
<ul style="list-style-type: none"> – sich bewusst auf Erfahrungen einlassen – mit allen Sinnen und differenziert wahrnehmen – Eindrücken und Gefühlen Ausdruck verleihen – durch eigene Gestaltungsversuche intensivere Beziehungen aufbauen – eigene Gestaltungsideen entwickeln 	<p>ich, ich und du, wir in der Gruppe zu Hause, Schulgebäude, Schulweg Tiere, Pflanzen, Phänomene Fantasien und Träume Wachsen und Werden, Verändern und Vergehen, Zeitempfinden, Rhythmisieren des Tages- und Jahreslaufs Medien: reale und erfundene Welten</p> <ul style="list-style-type: none"> →→ Sachunterricht →→ Sport →→ Deutsch →→ Musik

Künstlerische Strategien

3/4

Ziele	Inhalte
<ul style="list-style-type: none"> – Strategien von Künstlerinnen und Künstlern erkunden – eigene Strategien an künstlerischen Strategien orientieren – Strategien von Künstlerinnen und Künstlern mit eigenen Strategien vergleichen – Strategien in eigenen und gemeinsamen künstlerischen Arbeitsvorhaben anwenden – eigene Gestaltungsabsichten mit unterschiedlichen Strategien entdecken, entwickeln und umsetzen 	<p>bildhaftes Gestalten und Ausdrücken Bauen und Konstruieren Sammeln <i>Auswählen, Ordnen, Aufbewahren, Archivieren</i> Inszenieren <i>Animieren, In-Szene-Setzen, Aufbauen und Ausstellen</i> Erforschen <i>Untersuchen, Spiel mit dem Zufall, Auflösen sozialer Interaktion</i> Collagieren (im Sinne von Denkhandeln) <i>Verfremden, Verändern, Verbinden, Kombinieren, Auflösen, Zerstören und Verschieben</i></p> <ul style="list-style-type: none"> →→ Deutsch →→ Mathematik →→ Fremdsprachen →→ Musik

Material	3/4
-----------------	------------

Ziele	Inhalte
<ul style="list-style-type: none"> – Eigenarten und Möglichkeiten der Materialien erkunden – Qualitäten der ausgewählten Materialien mit allen Sinnen erschließen – Materialwirkungen sprachlich beschreiben – die diversen Aussage- und Anwendungsmöglichkeiten zunehmend selbstständig entdecken und nutzen – Begründungen für die Materialwahl finden – Material selbst beschaffen 	<p>Eigenschaften bzw. Sinnbezüge von: Farben <i>leuchtend – blass, hell – dunkel, pulvrig – fest, durch Mischen gewinnbar – durch Mischen nicht gewinnbar (Grundfarben – Sekundärfarben), Farbverwandtschaft</i> Papieren und Pappen <i>glatt – rauh, fein – grob, durchsichtig – undurchsichtig, benutzt – unbenutzt</i> pflanzlichen und tierischen Materialien <i>hart – weich, biegsam – spröde, fest – porös, glatt – rauh,</i> <i>Gebautes – Gewachsenes</i> Elementarem wie Erde, Wasser und Luft <i>warm – kalt, nass – trocken, bewegt – unbewegt, starr – verformbar; kulturelle Bedeutungen der Elemente</i> Verpackungen und Behältnissen <i>groß – klein, eng – weit, regelmäßig – unregelmäßig, stabil – instabil, fest – verformbar</i> textilen Stoffen aller Art <i>neu – gebraucht, glatt – texturiert, weich – hart, gewebt – gewirkt – geflochten</i> Accessoires und Gebrauchsgegenständen Fundstücken <i>Form- und Farbeigenschaften, Textur, Struktur, assoziativer Wert</i> Werkzeugen aller Art <i>als Gebrauchsgegenstände, als spurbildendes und als ästhetisch erfahr- und verformbares Material</i> →→ Deutsch →→ Sachunterricht →→ Sport →→ Fremdsprachen →→ Musik</p>

Verfahren und Techniken	3/4
--------------------------------	------------

Ziele	Inhalte
<ul style="list-style-type: none"> – Verfahren und Techniken auf Ausdrucksmöglichkeiten hin erkunden und erproben – eigene Gestaltungsbedürfnisse ableiten – Möglichkeiten der erkundeten und erprobten Verfahren und Techniken im Gestaltungsprozess absichtsvoll nutzen 	<p>Malen differenzierte Möglichkeiten des Farbauftrags <i>deckend – lasierend, abgegrenzt – verlaufend, absichtsvoll – zufällig, glatt – pastos, Stimmungs- und Empfindungswert von Farben</i></p>

Ziele	Inhalte
<ul style="list-style-type: none"> – Alltagshandlungen in den Dienst gestaltender Absichten stellen – dabei entstehende Ausdrucksqualitäten erkennen, benennen und wertschätzen – handelndes Tun sprachlich begleiten und dadurch strukturieren – selbst erprobte Verfahren und Techniken zu Werken der Kunst in Beziehung setzen – überschaubare Arbeitsabläufe selbstständig organisieren, bei bekannten Verfahren und Techniken den Arbeitsplatz selbstständig einrichten und aufräumen 	<p><i>Material- und Werkzeugspuren im Malprozess</i> Zeichnen <i>Linien und Kritzel, ihre Eigenschaften und Möglichkeiten: dick – dünn, gerade – gebogen, durchgehend – unterbrochen, abbildend – formgebend, dicht – weit, nervös – ruhig, leicht – zart, als Kontur- oder Binnenzeichnung, Schreiben als spurbildender Vorgang</i> Spielen und Agieren <i>eigene und fremde Verhaltensweisen nachahmen, Körperausdrucksmöglichkeiten erproben und nutzen, verschiedene Vorlagen in szenische Darstellungen umwandeln</i> plastisches und skulpturales Arbeiten <i>aufbauen – antragen – abtragen, formen – abformen, Ausdruckswert plastischer Formungen: rund, kantig, hohl, massiv</i> Drucken <i>diverse Hochdruckverfahren mit unterschiedlichen Druckträgern, Monotypie, Frottage</i> Collagieren <i>Teil und Ganzes,</i> <i>Form- und Farbzusammenhänge</i> Fotografieren und Arbeit mit Video und digitalen Bildmedien <i>Wirklichkeit mittels der Kamera abbilden, inszenierte Wirklichkeit filmisch oder fotografisch dokumentieren, einfache Bildsequenzen am Computer erstellen</i> → Strategien → Material → Künstlerinnen/Künstler und Kunstwerke aus unterschiedlichen Zeiten und Kulturen</p>

Künstlerinnen/Künstler und Kunstwerke aus unterschiedlichen Zeiten und Kulturen

3/4

Ziele	Inhalte
<ul style="list-style-type: none"> – an ausgewählten Kunstwerken eine differenzierende Sicht auf Welt wiedergeben – sich über eigene Gedanken, Gefühle und Erlebnisse zum Kunstwerk in Beziehung setzen 	<p>ausgewählte künstlerische Arbeiten mit thematischem Bezug zu den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler <i>ich, ich und du, wir in der Gruppe, Zuhause und Schulumgebung, Tiere, Pflanzen, jahreszeitliche und wetterbedingte</i></p>

Ziele	Inhalte
<ul style="list-style-type: none"> – über Künstlerinnen und Künstler sowie Kunstwerke eine individuelle Sicht auf Wirklichkeit beschreiben – zeitgenössische Kunst als Anreiz und Erweiterung des eigenen Erfahrungsfeldes nutzen – ausgewählte Kunstwerke als Quelle für Gestaltungsimpulse und eigene Lösungen nutzen – Aufzeichnungen zu persönlichen „Lieblings“-Künstlerinnen und Künstlern und „Lieblings“-Kunstwerken anlegen 	<p><i>Phänomene, Wachsen und Werden, Verändern und Vergehen, Zeitempfindung, Rhythmisierung des Tages- und Jahreslaufs, mediale, reale und erfundene Welten</i></p> <p>→ Grundlegende Erfahrungsbereiche Bezugnahme auf folgende Strategien: Gestalt geben und Ausdrücken, Bauen und Konstruieren, Sammeln, Inszenieren, Erforschen, Collagieren und Verfremden</p> <p>Berücksichtigung prozessualer künstlerischer Arbeitsweisen</p> <p><i>Performance oder Aktionskunst</i></p> <p>→ Künstlerische Strategien authentische Erfahrungen mit Kunst <i>Atelier- und Ausstellungsbesuche</i> <i>Gespräche mit ortsansässigen Künstlerinnen und Künstlern</i> Kunstagebücher, Sammlung von Abbildungen</p>

6 Leistungsermittlung, Leistungsbewertung und Dokumentation

Erweiterter Leistungsbegriff

Ziel der Leistungsermittlung im Fach *Kunst* ist es, die erreichten individuellen und gemeinsamen Lernfortschritte und Lernergebnisse aufzuzeigen und daraus Impulse für neue Lernprozesse zu gewinnen. Ästhetisch-künstlerisches Lernen schließt spielerisch-experimentelle Strategien, Irrtümer und Umwege ein. Widerstände und Irritationen sind Elemente intensiver ästhetisch-künstlerischer Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand. Fehler und Irrtümer bieten Lernchancen.

Instrumente und Verfahren der Dokumentation und Leistungsbewertung

Nicht nur das jeweilige Ergebnis, sondern auch der Prozess ist bewertungswürdig. Daher wird eine veränderte Beobachtungs-, Beschreibungs- und Bewertungspraxis notwendig. Alle Faktoren und Elemente des Lernprozesses, die ästhetisch erfahren werden können (z. B. Raum, Zeit, Material, Zwischenergebnisse und interaktive Phasen) sind dabei mit einzubeziehen und in der Lerngruppe zu kommunizieren.

Der Beobachtungsbogen ist ein Dokument, das als Baustein zur differenzierten Formulierung von Leistungsbewertungen dient. Er kann als frei formuliertes Protokoll Ausschnitte aus Handlungsprozessen der Schülerinnen und Schüler wiedergeben und damit ein ganzheitliches Dokument für ihr Lernverhalten sein. Eine Alternative ist die Orientierung an wenigen Kriterien, zu denen die Lehrkraft im Beobachtungsbogen – bezogen auf einzelne Schülerinnen und Schüler – reflektiert Stellung nimmt.

Aus Beobachtungsbögen gehen verbale Gutachten hervor, die mit den Schülerinnen und Schülern besprochen werden und ihnen ihr Lernprofil aus Lehrerinnen- und Lehrersicht vermitteln, darüber hinaus aber auch Hinweise, Ratschläge und Ermutigungen

für die weitere Arbeit geben. Damit wird die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu Kritik und zum Perspektivwechsel gestärkt.

Schülerinnen und Schüler benötigen auch Rückschau auf zurückgelegte Wege. Eine elementare Form dafür ist das *Werkstattheft*, in das die Schülerinnen und Schüler das zusammentragen, was sie geschaffen haben oder was sie interessiert hat.

Eine *Sammelmappe* ermöglicht die Dokumentation von Schülerleistungen über einen längeren Zeitraum. Sie enthält Zwischen- und Endergebnisse, die von den Schülerinnen und Schülern bewusst ausgewählt werden. Anfangs erhalten sie dafür Kriterien, später setzen sie diese selbst. Die Sammelmappe umfasst Vorlagen aus dem Unterricht, Fotos, Reproduktionen, kleine Referate, Skizzen, Ideenentwürfe, Zeichnungen und Werkstücke sowie die Einschätzungen der Lernenden zu ihren Lernfortschritten. Damit sind sie eine Grundlage für Beratungs- und Beurteilungsgespräche.

Sowohl Beobachtungsbögen, Sammelmappen als auch verbale Gutachten und Benotungen bedürfen der Transparenz von Beurteilungskriterien. Diese gelten zunächst für die Beurteilungspraxis der Lehrerinnen und Lehrer; sie können aber auch im Verlauf der Grundschulzeit von den Schülerinnen und Schülern in ihre Praxis der Selbstbeurteilung Eingang finden.

Lernsituationen im Kunstunterricht, in denen die Schülerinnen und Schüler spielerisch-experimentell ästhetisch-künstlerische Erfahrungen im Umgang mit Materialien, Medien, Verfahren und Kunstwerken sammeln, sollten frei sein von fremder Bewertung. Sie sind unerlässlich, um Prozesse ästhetisch-künstlerischen Handelns in Gang zu setzen und müssen in diesem Sinne gewürdigt und reflektiert werden.

Bewertungsfreie Situationen

Anhang

Liste der Künstlerinnen und Künstler, die zu einer bestimmten Zeit eine Strategie für ihre Arbeit favorisiert haben

In der folgenden Aufzählung sind die Künstlerinnen und Künstler danach gruppiert, welche künstlerische Strategie sie bevorzugt verfolgt haben. Zur Orientierung ist jeweils in Klammern hinzugefügt, zu welchen Motiven bzw. Wirklichkeitsbereichen die jeweiligen Künstlerinnen und Künstler gearbeitet haben. Die Beschäftigung mit den Arbeiten einer Auswahl der hier Aufgeführten wird empfohlen, ist aber nicht verbindlich. Bei der Auswahl sollten jedoch sowohl Werke zeitgenössischer Künstlerinnen und Künstler als auch solche aus der Vergangenheit berücksichtigt werden.

Gestalten und Ausdrücken

ALBRECHT DÜRER (Figur, Landschaft), MICHELANGELO BUONARROTI (Figur), PIETER BRUEGHEL (Figur – Landschaft), REMBRANDT HARMENSZON VAN RIJN, VINCENT VAN GOGH (Menschen – Dinge des Alltags – Landschaft), HORST ANTES (Figur), STEPHAN BALKENHOL (Figur), GEORG BASELITZ, JOSEPH BEUYS, PAUL CÉZANNE (Landschaft – Alltagsgegenstände – Menschen), WILLI BAUMEISTER, ALEXANDER CALDER (Figur – Draht – Raumzeichnung), MARC CHAGALL, CARL FRIEDRICH CLAUDS (Schrift und Zeichen), JEAN DUBUFFET (Figur – Tier – Pflanze), LYONEL FEININGER (Stadt – Architektur), KEITH HARING (Figur), PER KIRKEBY (Natur – Landschaft), PAUL KLEE (Figur – Natur – Landschaft), HENRI MATISSE (Menschen – Alltagsgegenstände), JUAN MIRO, EDUARD MONET (Natur – Atmosphäre), ALBERTO MORANDI (Alltagsgegenstände), EMIL NOLDE (Natur – Landschaft – Menschen), A. R. PENCK (Figur), PABLO PICASSO (Figur – Tier – Alltagsgegenstände), JACKSON POLLOCK (gestische Malerei), ROBERT RAUSCHENBERG, NIKI DE SAINT PHALLE (Figur), EMIL SCHUMACHER, KURT SCHWITTERS (Alltagsgegenstände), WILLIAM TURNER (Atmosphäre), HENRY MOORE (Figur), HANS ARP (Figur), FRANZ MARC (Tiere), DUANE HANSON (Figur), OTTO DIX (Porträt – Figur), BERND UND HILLA BECHER (Stadt – Bauwerke), GEORGIA O'KEEFFE (Natur – Pflanze)

Formen, Bauen und Konstruieren

MO EDOGA, JOHANNES ITTEN, KURT SCHWITTERS, KARL FRIEDRICH SCHINKEL, MARIO MÄRZ, GREGOR SCHNEIDER, NIKI DE SAINT PHALLE, EMILE POIRET, ILYA KABAKOV, LAURA KIKAUKA

Erforschen

LEONARDO DA VINCI (Natur, Technik, Raum, Perspektive), CLAUDE MONET (Lichtwirkung), ROBERT DELAUNAY (Farbe und Licht), HANS HARTUNG (Farbspuren – gestische Malerei), MARKUS ESCHER (Raum, Perspektive), EVA HESSE (Material), YVES KLEIN (Alltagsgegenstände, künstlerische Verfahren), ANNA OPPERMANN

Sammeln

ANTHONY CRAGG (Alltagsgegenstände), JOHN CHAMBERLAIN, MO EDOGA (Naturmaterialien), ANDY GOLDSWORTHY (Naturmaterialien), RAFFAEL RHEINBERG (Alltagsgegenstände früherer Zeiten), CHRISTIAN BOLTANSKI, KURT SCHWITTERS (Druckerzeugnisse, Fotos, Abbildungen), DOROTHEE VON WINDHEIM (Zeit- und Materials Spuren), LILI FISCHER (Naturmaterial), NIKOLAUS LANG (Naturmaterial)

Collagieren

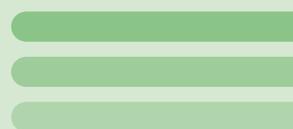
GEORGES BRAQUES (Alltagsgegenstände, Papiere), PABLO PICASSO, SALVADORE DALI, KURT SCHWITTERS, ARCIMBOLDO, HANNAH HÖCH, MAX ERNST, CARL BUCHHEISTER (Materialien), ALBERTO BURRI (Material), CLAES OLDENBURG (Alltagsgegenstände), JEAN TINGUELY (Alltagsgegenstände)

Verfremden

HIERONYMUS BOSCH, PABLO PICASSO, LYONEL FEININGER (Stadt, Landschaft), JOSEF BEUYS (Material, Alltagsgegenstände, Alltagsgeschehen), CHRISTO UND JEANNE CLAUDE (Bauwerke, Straßenräume), JÜRGEN BRODWOLF (Alltagsgegenstände, Figur), MARCEL DUCHAMP (Alltagsgegenstände), FISCHLI und WEIß (alltägliche Situationen und Abläufe), WOLFGANG LAIB (Material), CINDY SHERMAN (Porträt, Figur)

Inszenieren

CARL JOSEF LENNÉ (Gartenlandschaften), PIPPILOTTI RIST, ROBERT MORRIS (Material), DANIEL SPOERRI (Alltagsgegenstände und Situationen), FISCHLI und WEIß (Situationen), ANDY GOLDSWORTHY (Natur, Landschaft), JOSEPH BEUYS (soziale Situationen), WALTER DE MARIA (Räume), EDWARD KIENHOLZ (Räume, soziale Situationen), JEFF WALL, ILYA KABAKOV (Räume und soziale Situationen)



Rahmenplan **Kunst**

