

## Handreichung zu fachspezifischen Merkmalen der Unterrichtsplanung für *Bildnerisches Gestalten (Bild & Kunst)* und *Textiles und Technisches Gestalten (Design & Technik)*<sup>1</sup>



Midsummer Circle by Richard Long at Nasher sculpture center, Durchmesser: 528.3 cm.<sup>2</sup>

**Unterricht in *Bildnerischem Gestalten* und *Textilem und Technischem Gestalten* und damit fachliches Lernen der Schülerinnen und Schüler zu initiieren, zu begleiten und zu beurteilen, erfordert eine auf das jeweilige Fach ausgelegte Unterrichtskonzeption. Die vorliegende Handreichung dient als Hilfestellung zur Planung von Fachunterricht in Kunst & Design und ergänzt aus fachdidaktischer Perspektive bestehende Planungsdokumente der Berufspraktischen Studien der PH FHNW auf der jeweiligen Zielstufe<sup>3</sup>.**

Indem wir Fachunterricht planen und gestalten, strukturieren wir fachliches Lernen der Schülerinnen und Schüler. Vermittlungsprozesse gilt es daher gleichermaßen didaktisch-methodisch *und* fachlich begründet zu konzipieren, um Lernprozesse zu initiieren, zu begleiten und zu beurteilen. Werden die Planungselemente im Folgenden linear dargestellt, so ist im Planungshandeln ein zirkuläres Vorgehen mitzudenken, d.h., die Planungsschritte sind eher modular zu verstehen und verlaufen nicht unbedingt nach einer festen Reihenfolge ab. Hier ist also zwischen dem Planungshandeln und der im Studium notwendigen schriftlichen Form zu unterscheiden, mit der Planungsergebnisse in einer logischen Reihenfolge beschrieben werden.

Unter Berücksichtigung vielfältiger theoretischer Grundlegung der Unterrichtsplanung (u.a. Meyer, 2020; Tulodziecki, Herzig & Blömeke, 2017; Standop & Jürgens, 2015) fokussieren wir

---

<sup>1</sup> Die Handreichung wurde in mehreren Planungstreffen vom FD-Team der Professur entwickelt. Beteiligt waren Nicole Berner, Christine Rieder, Annette Rhiner, Michaela Götsch und Nadia Bader.

<sup>2</sup> <https://www.nashersculpturecenter.org/art/exhibitions/object/id/3097-462>

<sup>3</sup> Nicht geleistet werden kann in diesem Rahmen eine Darstellung der jeweiligen fachdidaktischen Grundlagen, die es in den Fachdidaktik-Modulen zu erarbeiten gilt. An einigen Stellen finden sich jedoch bezogen auf die Planungsarbeit Hinweise und Literaturempfehlungen sowie eine fachdidaktische Rahmung, um Planungsüberlegungen für das Fach BG bzw. TTG aufzeigen zu können.

an der Professur für Didaktik in Kunst und Design im Institut Sekundarstufe I und II auf das Planungsmodell von Zumsteg, Fraefel, Berner, Holinger, Lieger, Schmid und Zellweger (2018) und beschreiben fachspezifische Merkmale der Unterrichtsplanung in BG und TTG für die dort beschriebenen vier zentralen Planungselemente KLÄREN, ENTSCHEIDEN, GESTALTEN und EVALUIEREN.

## KLÄREN

Zentral gilt es die Ausgangsbedingungen zu klären, auf denen fachdidaktische Überlegungen basieren und Planungsschritte (weiter)entwickelt werden können. Es geht also um Voraussetzungen für die konkrete didaktisch-methodische Gestaltung des Unterrichts (vgl. Zumsteg et al. 2018). Im Gestaltungsunterricht steht oftmals ein bestimmtes Themenfeld, eine projektartige Rahmenaufgabe oder ein technisches Verfahren als Ausgangspunkt des Planungshandelns (vgl. Berner & Rieder 2017; Graser, Rieder & Weber 2015; Uhlig, Fortuna, Gonser, Graham & Leibbrand 2017). Dann gilt es die Ausgangsbedingungen entsprechend hierfür zu klären und darauf zu beziehen.

### Sachanalyse

„Die fachliche Kompetenz der Lehrperson ist eine Grundlage für guten Unterricht“ (Zumsteg et al. 2018, S. 12). Dies gilt es für den Unterrichtsinhalt ausgehend vom eigenen vorhandenen Wissen und Können zu erarbeiten bzw. aufzubereiten. Im Rahmen der Sachanalyse geschieht dies systematisch mit Bezug auf zentrale fachliche Grundlagen des Unterrichtsinhalts. Ziel ist es, das Thema der Unterrichtseinheit differenziert zu erarbeiten.

Für die Planung von BG-/TTG-Unterricht gehört es, den Lerngegenstand **fachlich fundiert** zu beschreiben, sowie **gestaltungspraktisch** zu erarbeiten. Beide Herangehensweisen an den Inhalt der Unterrichtsstunde stellen die Grundlage für die daran anschliessende didaktische Analyse dar.

### Praktische Hinweise

- Setze dich zunächst **mehrperspektivisch** mit dem Thema auseinander und erarbeite Kontexte und Zusammenhänge, u.a. auch zu Bezugsdisziplinen und Themenfeldern zunächst in einem **Mindmap** (vgl. Uhlig et al. 2017; Zumsteg et al. 2018), um das Thema einerseits in seiner Breite zu erfassen, andererseits um es für die weiteren Planungsüberlegungen eingrenzen zu können.
- Setze einen gezielten **Fokus** auf ausgewählte Inhalte, die mit Blick auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler zentral erscheinen (→ Lehrplananalyse, → Bedingungsanalyse). Diese werden in einer schriftlichen Auseinandersetzung und gestaltungspraktischen Erprobung weiter erarbeitet und dokumentiert:
  - **Schriftliche Ausarbeitung:** Achte auf eine **fachlich korrekte Darstellung** des gewählten Inhalts. Beziehe dich auf zentrale **Fachliteratur** (fachdidaktisch und gestaltungspraktisch fundierte Literatur und Medien, die wissenschaftlichen Kriterien entsprechen). Recherchiere nach Beispielen und/oder Kontexten aus den zentralen Fach- und Bezugsdisziplinen von Bild & Kunst bzw. Design & Technik.
  - **Praktische Ausarbeitung:** Eigengestalterische Auseinandersetzung bezogen auf formal-ästhetische und technologische Aspekte (Verfahren/kunstorientierte Methoden, Material, Werkzeuge/Maschinen, Funktion/Konstruktion), um

(gestaltungs-)praktische und/oder handwerkliche Inhalte der Unterrichtseinheit und/oder Rahmenaufgabe zu erproben.

### Lehrplananalyse

Hier gilt es, die Unterrichtseinheit an zentralen Kompetenzen des Lehrplans auszurichten und davon ausgehend passende Lerninhalte festzulegen, an denen die Kompetenzen entwickelt werden können. Dabei ist es wichtig, dass die Zielstufe berücksichtigt wird, um ein schülerorientiertes Lehren und Lernen zu ermöglichen (→ siehe Bedingungsanalyse).

In BG und TTG gilt es neben den Kompetenzbeschreibungen zentrale Lernpotenziale ästhetischer, künstlerischer und/oder technischer Bildung einzubeziehen (u.a. Käser & Wyss 2018; Kirchner & Kirschenmann 2015; Rittelmeyer 2012; Schlagenhaut 2018). Zudem bietet es sich an, auf einige wenige Kompetenzbereiche zu fokussieren, um diese auf Ebene der Lernziele später im Rahmen der didaktischen Analyse fachlich zu operationalisieren (→ Didaktische Analyse). Dabei sind neben den fachlichen auch die überfachlichen Kompetenzen einzubeziehen.

#### Praktische Hinweise

- Formuliere lehrplanbezogen **zentrale Fachkompetenzen** der Unterrichtseinheit sowie weitere überfachliche Kompetenzen (Lehrplananalyse), auf die sich die Unterrichtseinheit beziehen soll.<sup>4</sup>
- Berücksichtige auch **Schnittstellen zu anderen Fächern** und beziehe diese sofern vorhanden in deine Überlegungen mit ein. Hier könnte im weiteren Verlauf der Planungsarbeit eine fächerübergreifende Ausgestaltung des Unterrichts angedacht werden und damit kollegiale Impulse sowie Zusammenarbeit ermöglichen.

### Bedingungsanalyse

Die Bedingungen und Voraussetzungen für das Lernen sind vorab zu klären, um in der Unterrichtsplanung darauf angemessen eingehen zu können. Hierzu gehören „strukturelle, personal-soziale und fachliche Voraussetzungen“ (Zumsteg et al. 2018, S. 14). Ein differenzierter Überblick über vielfältige Voraussetzungen, die es hier u.a. zu berücksichtigen gilt, findet sich in Zumsteg et al. 2018 (S. 15); sie sind jeweils für die entsprechenden Unterrichtsvorhaben abzuwägen.

Aus fachdidaktischer Perspektive ist für das Planen von BG-/TTG-Unterricht besonders die Analyse infrastruktureller Bedingungen notwendig, um materiale und organisatorische Aspekte des Unterrichtsvorhabens vorwegzunehmen. Gerade da im BG-/TTG-Unterricht mit der Organisation ein größerer räumlicher sowie zeitlicher Aufwand verbunden ist. Hier muss ausreichend Zeit innerhalb der Vorbereitung eingeplant werden. „Geprüft werden muss immer, ob ausreichend Materialien [und Werkzeuge] für das Unterrichtsvorhaben vorhanden sind, ob etwas ergänzt werden muss und ob von den Schülerinnen und Schülern etwas mitgebracht werden kann“ (Berner 2016a, S. 35), was frühzeitig in der Klasse zu kommunizieren ist.

Mit Blick auf die didaktischen Prinzipien der Schüler- und Lebensweltorientierung sind zudem fachliche Bezüge des gewählten Themas zur Alters- und Zielstufe zu überlegen (Interessen,

---

<sup>4</sup> Uhlig et al. (2017, S. 22-23) fokussieren hier auf allgemeine und fachspezifische Kompetenzfelder. Im Lehrplan 21 finden sich diese als überfachliche Kompetenzen (personale, soziale und methodische Kompetenzen) sowie fächerübergreifende Themenfelder (u.a. Bildung für nachhaltige Entwicklung, Medien und Informatik, berufliche Orientierung und politische Bildung).

Motivation, Vorwissen etc.) und/oder geeignete Inhalte auszuwählen, die sich für die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern eignen (→ Sachanalyse und → Didaktische Reduktion). Hier könnten auch partizipative Formen umgesetzt werden, um die Lernenden bereits in der Unterrichtsplanung einzubeziehen, beispielsweise über eine kurze Plenumsdiskussion über u.a. Vorwissen/ Vorerfahrungen zu einer bestimmten Technik, einem bestimmten Kunstschaffende (vgl. Schoppe 2019, S. 39<sup>5</sup>; Zumsteg et al. 2018, S. 17: „ Klären durch gemeinsames Aushandeln“). Darüber hinaus gilt es im Rahmen der Bedingungsanalyse heterogene Lernvoraussetzungen abzuklären, um mögliche Differenzierungsmaßnahmen in die weiteren Überlegungen einbeziehen zu können.

#### Praktische Hinweise

- Lernstand & Lernvoraussetzungen der SuS ermitteln (Vorerfahrung, Wissen, Können, Motivation, Interessen, etc.), um daran anzuknüpfen (→ didaktische Analyse).
- Räumliche, infrastrukturelle, materialbezogene & zeitliche Bedingungen klären, um das Unterrichtsgeschehen angemessen zu gestalten.
- Erfahrungen und Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler mit Materialien, Techniken sowie dem Thema klären.

#### Didaktische Analyse

Die didaktische Analyse im Sinne einer „didaktische[n] Reflexion und Aufbereitung der Sache“ (Lehner 2012, S. 66) ist ein weiterer Schritt auf dem Weg vom Sachgegenstand zum Unterrichtsgegenstand. Um eine reduzierte Sachstruktur zu erarbeiten, die von den Schülerinnen und Schülern erfasst werden kann, wird dabei „Fragen nach der Bedeutung der „Sache“ für die Lernenden, den Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten und der Zugänglichkeit nachgegangen“ (Lehner 2012, S. 66),

Auch in BG und TTG steht zu Beginn die zentrale Frage, welche Sachinhalte für die Lernenden aus welchen Gründen notwendig sind. Hier ist einerseits sicherlich der Lehrplan (→ Lehrplananalyse) einzubeziehen, andererseits aber auch die jeweiligen individuellen Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler (→ Bedingungsanalyse), deren bisherige, aktuelle sowie zukünftigen Bezüge zum Sachinhalt<sup>6</sup> sowie die Frage, welche Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten der Sachgegenstand für die Schülerinnen und Schüler bietet. „Wie ein Lerninhalt für Schüler [und Schülerinnen] aufbereitet und zu ihnen in Beziehung gebracht wird, entscheidet über ihre Motivation, über den Lernerfolg und letztlich über die Qualität der Unterrichtsstunde“ (Busse 2004, S. 80). Daher gilt es, mögliche Lern- und Erfahrungspotenziale des Sachgegenstands für die Lernenden zu klären und mögliche

---

<sup>5</sup> **Literaturtipp:** 10 Grundprinzipien der Reihenplanung im Kunstunterricht in Schoppe (2019). Schritt für Schritt zum guten Kunstunterricht. Klett. S. 39-42

<sup>6</sup> Uhlig et al (2017, S. 49) schlagen folgende Bedeutungsfelder im Rahmen der didaktischen Analyse vor:

- «Kulturelle Bezüge (Historie, Tradition, Lebensweisen, Religion etc.);
- Kunstbezüge (Kunstgeschichte, Gegenwartskunst, Kunstzitate, Museumsbesuche etc.);
- Transferbezüge (andere Schulfächer oder Wissenschaftsdisziplinen);
- Berufliche Bezüge (handwerklich, technisch, sozial etc.);
- Alltagsbezüge (Alltagswahrnehmung, Lebensbereiche, Freizeit, Wünsche etc.);
- ...».

Für TTG wäre die Liste u.a. zu ergänzen:

- lokales/regionales Kunst-/Handwerk
- Industrie

Anforderungen der Lernumgebung differenziert zu beschreiben (u.a. Kreatives Lernklima, ästhetische Erfahrungsmöglichkeiten, zeitliche und/oder örtliche Faktoren).

Praktische Hinweise:

- **Didaktische Reduktion:** Wie kann der Lerninhalt/das Thema in eine für die SuS geeignete Form gebracht werden? Welcher Fokus ist aufgrund der Bedingungsanalyse zu wählen? Wie kann an bestehendes Wissen und Können angeknüpft werden? Was sollten die SuS am Ende der Unterrichtseinheit gelernt haben.
- Lege geeignete **Lerninhalte** fest, an denen die Kompetenzen (→ Lehrplananalyse) entwickelt werden können. Überlege dabei, inwiefern der gewählte Lerninhalt exemplarisch zur Kompetenzentwicklung beitragen kann. Frage zudem danach, welche Bedeutung der Lerninhalt für die Schülerinnen und Schüler und ihr fachliches (sowie überfachliches) Lernen hat (Stichworte: Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung für die SuS nach Klafki (1958); Lebenswelt- und Schülerorientierung; siehe Abschnitt zu Bedeutung und Sinn in Zumsteg et al. 2018, S. 16-17.).
- Welche **Anforderungen der Lernumgebung** müssen gewährleistet werden, um die fachlichen Lern- und Erfahrungspotenziale zu ermöglichen?

## ENTSCHEIDEN

Um auf Planungsebene die konkrete Gestaltung der Unterrichtseinheit und Lektionen zu erarbeiten, sind Merkmale der didaktisch-methodischen Ausrichtung des Unterrichts zu entscheiden, die die konkrete Planungsarbeit auf Ebene „Gestalten“ bedingen. Diese sind auf der Grundlage der Analysen auf Ebene „Klären“ zu treffen und didaktisch-methodisch zu begründen.

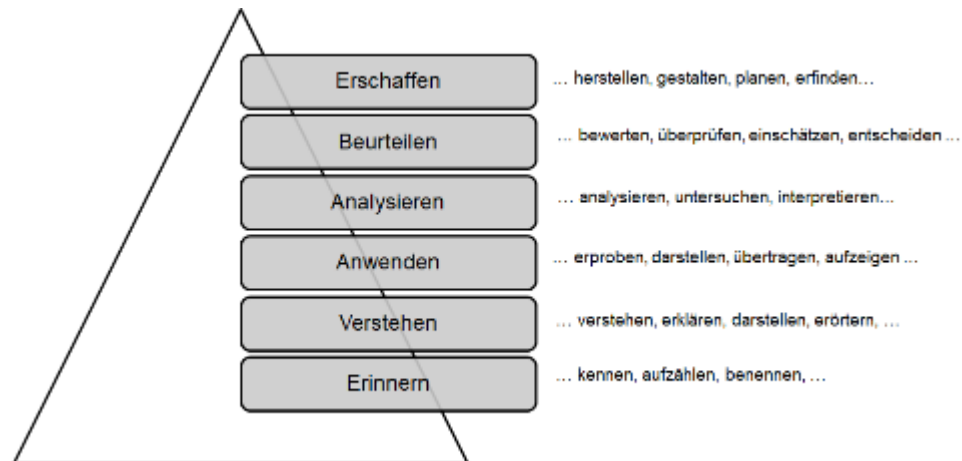
### Entscheid über Lernziele

Basierend auf den Kompetenzformulierungen sind Lernziele zu formulieren, die das fachliche und überfachliche Lernen der Schülerinnen und Schüler konkretisieren und an denen Lernfortschritte bestimmt sowie Fördermassnahmen ausgerichtet werden können (vgl. Zumsteg et al. 2018, S. 20-21).

Lernziele beziehen sich dabei auf die zentralen Kompetenzbereiche des Lehrplans und ihren fachlichen Strukturen. Lerninhalte und Lernziele sind dabei eng miteinander verschränkt und können im Sinne eines intendierten Unterrichtshandelns als eine wichtige Voraussetzung für Adaptivität bezeichnet werden (vgl. Berner 2016b, S. 6).

Praktische Hinweise

- Formuliere **präzise Lernziele** für die Unterrichtseinheit. Kompetenzformulierungen der → Lehrplananalyse können in Lernziele im Sinne der Bloom'schen Taxonomie überführt werden (vgl. Müller-Oppliger 2015, S. 5), was als ein erster Schritt hin zur konkreten Operationalisierung im Sinne von Aufgabenformulierungen bewertet werden kann:



- Beziehe die Lernziele auf die **fachliche Auseinandersetzung** der Schülerinnen und Schüler mit den Unterrichtsinhalten. Was sollen die Lernenden jeweils an Erkenntnissen und Erfahrungen mitnehmen? Welche Lernfortschritte sollen gemacht werden? Was sollen die Lernenden aus einer jeweiligen Unterrichtstätigkeit mitnehmen und können? Fokussiere dabei jeweils auf einige Wenige und differenziere diese bezogen auf den Lerngegenstand weiter aus.
- Gerade da in BG und TTG individuelle Bezüge für das fachliche Lernen wichtig sind, setze dich auch damit auseinander, ob überhaupt, inwiefern und falls ja, an welchen Stellen die Schülerinnen und Schüler **eigene Zielsetzungen** vornehmen können.

### Entscheid über Lehr-Lern-Arrangements und Aufgabensetting

„Unter Lehr-Lern-Arrangements werden ausgestaltete und theoriegestützte Unterrichts-Settings verstanden, die die Formen von Lehren und Lernen massgeblich prägen“ (Zumsteg et al. 2018, S. 22). Hier gilt es, die für das jeweilige Unterrichtsvorhaben geeignete Unterrichtsform zu bestimmen, nach dem sich das weitere didaktisch-methodische Handeln in der konkreten Ausgestaltung des Unterrichts ausrichtet. So erfordert ein projektorientierter Unterricht eine andere methodische Herangehensweise als beispielsweise ein Werkstattunterricht (siehe auch Überblick in Zumsteg et al. 2018, S. 23)<sup>7</sup>. Mit der Festlegung

<sup>7</sup> Fritz Seydel (2006, S. 6) hat für den Kunstunterricht ein Modell entworfen, in dem er das methodische Handeln auf Micro-, Meso- und Makroebene verortet. Auf Makroebene beschreibt er folgende für den Kunstunterricht relevante Unterrichtsformen:

- Lehrgang
- Individuelle Arbeit zu gemeinsamer Aufgabe
- Aufgabentresen
- Freiarbeit
- Stationenarbeit
- Marktplatz
- Konzeptarbeit
- Projekt
- Werkstatt
- Ausstellung

Diese können für BG und TTG um weitere fachspezifische Unterrichtsformen ergänzt werden:

- Rezeptive Lehr- und Lernformen (u.a. Vormachen, Nachmachen, Leitprogramm, Anleitung)
- Entdeckende Lehr-Lernformen (u.a. Materialuntersuchung, Materialerprobung, technisches Experiment, gestalterisches Experiment, Dekonstruktion).



eines bestimmten Lehr-Lern-Arrangements sind meist auch die Rahmenaufgabe sowie Teilaufgaben festgelegt, die auf die Lerninhalte und Lernziele bezogen sind.

#### Praktische Hinweise

- Überlege und begründe, welches **Lehr-Lern-Arrangement** am besten für die Umsetzung des Unterrichtsvorhabens geeignet ist, um die Lernziele zu erreichen. Sind hier evtl. Kombinationen möglich, um dem Lernen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden?
- Welche **Rahmenaufgabe**, welche **Teilaufgaben** bieten sich an? Welche Aufgaben dienen der Aneignung von Fertigkeiten und Erfahrungen, dem Lernen, dem Üben, welche Aufgaben dienen der Lern- und Leistungskontrolle? Welche **Differenzierungsmaßnahmen** können getroffen werden?
- Können Aufgaben aus Lehrmitteln oder anderen Unterrichtsplanungen verwendet werden? Gibt es bereits Vorarbeiten, auf die zurückgegriffen werden kann? Welche Änderungen und **Nachjustierungen bei bereits bestehendem Material** müssen bezogen auf die Analysen im Bereich „Klären“ getroffen werden?

#### Entscheid über Lernevaluation

Zumsteg et al. (2018, S. 24) fokussieren hier auf Entscheide zur „Steuerung und Optimierung von Lernprozessen“ sowie „Dokumentation und Benotung des Lernstands“. Angesprochen sind damit formative Prozesse der Lernbegleitung, Rückmeldung und Lernunterstützung sowie summative Prozesse der Benotung und Bewertung.

Im Gestalten sind das Begleiten und Rückmelden individueller Lernprozesse von hoher fachdidaktischer Relevanz. Formative Beurteilungsprozesse sind notwendig, um individuelle Lernprozesse zu begleiten, beraten und zu unterstützen. Hier gilt es, sich bereits bei der Planung Gedanken darüber zu machen, wie die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler begleitet, beraten und rückgemeldet sowie gefördert werden können<sup>8</sup>. Summative Beurteilung wird dann notwendig, wenn es um das Feststellen der Lernergebnisse sowie um eine Benotung geht<sup>9</sup>. Hier ist ein kompetenzorientiertes Vorgehen anzustreben.

---

Dies mag sicherlich nur eine Systematik unter vielen sein, letztlich bleibt immer wieder von Neuem zu prüfen, welche Unterrichtsform zum jeweiligen Unterrichtsvorhaben geeignet erscheint und welche fachlichen und fachdidaktischen Erfordernisse sich hieraus für die konkrete Ausgestaltung der Lehr-Lernprozesse ableiten.

<sup>8</sup> Lernbegleitung stellt einen übergeordneten Handlungsbereich der Lernunterstützung dar, davon ausgehend können das Beraten und Rückmelden als konkrete Handlungsformen beschrieben werden, um im Kern Förderstrategien und Fördermaßnahmen adressaten-, schüler- sowie zielorientiert ableiten zu können (vgl. Berner, i.V.).

**Literaturtipp:** Berner, N. (2021, in Druck). Lernprozesse begleiten, beraten und fördern. Kunst + Unterricht, Sonderheft: Lernen und Lehren im Fach Kunst, Erscheinungsdatum Herbst/Winter 2021.

**Literaturtipp:** Bader, N. & Berner, N. (2021): Feedbackkultur als Aufgabe praxisbezogener Theoriebildung in der Kunstpädagogik. In: Kulturelle Bildung online. <https://www.kubi-online.de/artikel/feedbackkultur-aufgabe-praxisbezogener-theoriebildung-kunstpaedagogik> [30.06.2021].

<sup>9</sup> Beispiele für Kompetenzraster in BG und TTG gibt es im Online-Zusatzmaterial zum Buch: Graser, H., Rieder, C. & Weber, J. (2015). GestaltungsRäume. Aufgabenkultur für bildnerisches, technisches und textiles Gestalten: Sekundarstufe I. Bern: Schulverlag plus

### Praktische Hinweise

- Wie können die Arbeits- und Gestaltungsprozesse im BG- und TTG-Unterricht dokumentiert und Lernprozesse sichtbar gemacht werden? Hier bietet sich das **Lehren und Lernen mit Portfolios** an, die als Prozess- und Lernportfolios vielfältige Möglichkeiten bieten, um die Lernenden in ihrem individuellen Kompetenzerwerb zu begleiten und zu unterstützen (vgl. Berner & Rieder, 2017).
- Wann und wie kann den Schülerinnen und Schülern **Rückmeldung** zu ihren Arbeitsprozessen gegeben werden? Welche Methoden können das Reflektieren über die eigenen Lernprozesse unterstützen? Wie können sich die Lernenden untereinander systematisch gegenseitig Feedback geben?
- Anhand der Lernziele und Kompetenzbeschreibungen der Unterrichtseinheit ist ein fachlich fokussiertes, dem Unterrichtsgegenstand angemessen differenziertes und kommunizierbares **Bewertungsraster** zu erarbeiten, an dem sich das summative sowie formative Beurteilen orientiert.

## GESTALTEN

Die konkrete Ausgestaltung der jeweiligen fachlichen Lehr-Lernprozesse basiert auf den Erkenntnissen der beiden Planungselemente „Klären“ und „Entscheiden“ und schliesst die Planung der gesamten Unterrichtseinheit (Grobplanung) sowie der einzelnen Lektionen (Feinplanung) mit ein. Bezogen auf einen spiralcurricularen Kompetenzaufbau<sup>10</sup> kann es sinnvoll sein, hier auch die Perspektivplanung (im Sinne der Halbjahres-/Jahresplanung) in die Überlegungen einzubeziehen, die u.a. den zeitlichen Rahmen – wie viel Zeit steht mir zur Verfügung, um dieses Thema zu bearbeiten? – sowie die Anbindung an Vorkenntnissen – welche Inhalte kennen meine Schülerinnen und Schüler bereits? – für das jeweilige Unterrichtsvorhaben stellt (→ Bedingungsanalyse; vgl. Kirchner & Kirschenmann, 2015, S. 172). Zudem können es hier bereits Sinn machen, Exkursionen und Ausstellungsbesuche, Materialbeschaffung, Raumreservierungen sowie das Einplanen von Meilensteinen für eine vielseitige Notengebung mit im Blick zu haben.



- Jahres-/Halbjahresplanung
- Spiralcurricularer Kompetenzaufbau
- Verfügbare Zeit für ein Thema
- Vorwissen abklären, Redundanzen vermeiden, kumulatives Lernen ermöglichen

- Choreographie, Kohärenz
- Dramaturgie/Spannungsbogen

- Didaktisch-methodischer Unterrichtsverlauf, Gelenkstellen
- Adaptivität und Aktualität
- Schüleraktivitäten
- Lehreraktivitäten
- Medien und Materialien

<sup>10</sup> „Spiralcurriculare Planung: Einzelne Stränge dessen, was in der vorangegangenen Aufgabe, der vorangegangenen Reihe oder auch im vorangegangenen Schuljahr gelernt wurde, werden aufgenommen und führen mit neuen Lerninhalten kombiniert auf ein höheres Niveau“ (Schoppe 2019, S. 41).



Im Gestalten sind neben der Phasierung des Lerngeschehens<sup>11</sup> strukturelle Erfordernisse der Fachdisziplin zu berücksichtigen, die fachliches Lernen ermöglichen. So stellen in Kunst und Design die Verbindung von Wahrnehmen, Denken und Handeln eine wichtige methodische Grundfigur dar (vgl. Otto 1969, S. 200; Schulz 1998, S. 88). Eine ähnliche dreiteilige Struktur findet sich auch in den jeweiligen didaktischen Hinweisen im Lehrplan 21 auf Sekundarstufe 1 sowie auf Sekundarstufe 2 wiederfindet<sup>12</sup>. Grundlegend gilt, dass Lehr-Lernprozesse immer bezogen auf die Fachdisziplinen im TTG am Designprozess, in BG am künstlerisch-kreativen Prozess auszurichten sind – dies ist sowohl für die Gestaltung einer Unterrichtseinheit als auch die Unterrichtslektion zu berücksichtigen.

### Dramaturgie der Unterrichtseinheit als Grobplanung

Ein erster Überblick über die Unterrichtseinheit bietet die Grobplanung. Diese kann auch als Dramaturgie der Unterrichtseinheit verstanden werden, denn es gilt hier den Verlauf der Lehr-Lernprozesse und ihren Spannungsbogen zu skizzieren. Gerade da im BG- und TTG-Unterricht Lern- und Erfahrungsprozesse individuell, kumulativ und metareflexiv ausgelegt sind und Gestaltungsprozesse begleiten, ist es erforderlich, bei der Grobplanung auf einen in sich stimmigen, kohärenten methodischen Verlauf zu achten. Dies schliesst selbstverständlich nicht methodische Zugänge der Irritation und/oder Differenzerleben als Resonanz aus – wie dies z.B. erforderlich ist, um ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen. Es geht aber darum, diese stimmig in den methodischen Gang der Unterrichtseinheit einzubauen.

#### Praktische Hinweise

- Die Dramaturgie der Unterrichtseinheit kann als Grobplanung **tabellarisch** für jede Lektion/Doppellektion den Inhalt beschreiben oder als **Verlaufsgrafik** angeordnet sein. Wichtig dabei ist, einen groben Überblick über die Unterrichtseinheit zu erlangen.

---

<sup>11</sup> Beispiele für Phasierung sind u.a. folgende Modelle:

- Einstieg – Erarbeitung – Vertiefung – Transfer (vgl. Kirchner & Kirschenmann 2015, S. 176-183)
- AVIVA-Modell im kompetenzorientierten Unterricht: Ankommen und einstimmen – Vorwissen aktivieren – Informieren – Verarbeiten – Auswerten (Städeli, Grassi, Rhiner & Obrist, 2010).

<sup>12</sup> Für die Fächer BG und TTG findet sich in den strukturellen Hinweisen im Lehrplan 21 (D-EDK, 2016) eine einheitliche Darstellung, die fachspezifisch ausgestaltet ist:

- Wahrnehmung und Kommunikation (BG.1 bzw. TTG.1)
- Prozesse und Produkte (BG.2 bzw. TTG.2)
- Kontexte und Orientierung (BG.3 bzw. TTG.3)

- Überlege dir einen motivierenden, interessanten **Einstieg**<sup>13</sup> in das Thema der Unterrichtseinheit, **Erarbeitung**, Reflexion und **Ergebnissicherung**<sup>14</sup> (Zwischen- und Abschlussreflexion) sowie **Abschluss** der Unterrichtseinheit.
- Überlege dir die **Rahmenaufgabe und Teilaufgaben** und wie sie sachlogisch im Unterrichtsverlauf das Lernhandeln der Schülerinnen und Schüler unterstützen können.
- Beachte für die Dramaturgie einen Spannungsbogen und die **Kohärenz** der einzelnen Unterrichtsphasen zueinander.
- Plane **Organisationsphasen** mit ein, die möglichst reibungslose Übergänge sicherstellen sollen (z.B. Austeilen der Materialien zum Gestalten, Aufräumen am Ende der Doppellektion)

### Feinplanung der Einzel-/Doppellektionen

Mit der Feinplanung – auch Verlaufsplanung benannt (vgl. Zumsteg et al. 2018, S. 26) wird jede einzelne Lektion bzw. Doppellektion auf Handlungsebene ausgestaltet. „Die Verlaufsplanung stellt alle vorgesehenen Aktivitäten in zeitlicher Folge und in ihrem Zusammenspiel dar. In der Verlaufsplanung konkretisiert sich, was vorher geklärt und entschieden wurde“ (Zumsteg et al. 2018, S. 26).

Herausforderungen im BG- und TTG-Unterricht liegen in der Planung „nicht nur in der Vielfalt möglicher Themenstellungen und in der Offenheit curricularer Vorgaben, sondern auch im Materialaufwand und der damit verbundenen Organisation“ (Kirchner & Kirschenmann, 2015, S. 170).

Die Planungsinstrumente aus den erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Seminaren sowie aus den Reflexionsseminaren der Berufspraktischen Studien sollen in die Planung einbezogen werden. Für die Verlaufsplanung einzelner Lektionen liegen Kopiervorlagen, meist in Tabellenform (Artikulationsschema) in elektronische Fassung vor, die als Arbeitsinstrumente eingesetzt werden können. Die tabellarischen Übersichten ordnen in der Regel die Sichtstruktur nach Unterrichtsphasen, Tätigkeiten der Lehrperson und der Schülerinnen und Schüler, Zeitmanagement, Materialien usw.

### Praktische Hinweise

---

<sup>13</sup> Im Gestalten können mit motivierenden Einstiegen in ein Thema Interesse und Aktivierung der Schülerinnen und Schüler steigen. «In der Regel kommen Schüler nicht in den Kunstunterricht, weil sie etwas Bestimmtes lernen wollen. [...] Das heißt konkret: Schüler müssen zu Beginn einer Stunde oder einer Unterrichtseinheit eine Erfahrung machen, die ihnen die Attraktivität und Plausibilität eines Unterrichtsgegenstands nahebringt und sie zu einer spontanen und individuellen Auseinandersetzung mit ihm bewegt. Das ist vor allem auch deshalb wichtig, weil die Schüler in einem Stundenplan eingebettet sind, der sie auch noch mit ganz anderen Fächern und Inhalten konfrontiert. Sie müssen von einem Unterrichtsszenario zum nächsten problemlos umschalten können und brauchen dabei Hilfe.» (Wirth 2009, S. 21). Uhlig et al. (2017, S. 27) sprechen zudem von sogenannten Openings und unterscheiden hier «cold openings» - z.B. das Eintreten der Lehrperson in den Fachraum – und «warm openings» - z.B. Begrüssung und wiederkehrende Rituale.

**Lesetipp:** Kapitel 2 «Das Auslösen spontaner Lernimpulse» in: Wirth, Ingo (Hrsg.) (2009): Kunst-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor. S. 21-75.

**Lesetipp:** Kapitel 6.6 „Einstiegsmöglichkeiten“ in: Schoppe, Andreas (2019): Schritt für Schritt zum guten Kunstunterricht. Praxisbuch für Studium, Referendariat und Berufseinstieg. Seelze. S. 73-76.

<sup>14</sup> „Das Aufräumen, das am Ende einer Kunststunde üblich ist, ist noch nicht der Abschluss!“ (Uhlig et al. 2017, S. 27).

**Lesetipp:** Kapitel 6.8 „Ergebnissicherung und Stundenabschluss“ in: Schoppe, Andreas (2019): Schritt für Schritt zum guten Kunstunterricht. Praxisbuch für Studium, Referendariat und Berufseinstieg. Seelze. S. 78-80.

- Auf Ebene der konkreten Ausgestaltung des Unterrichtsvorhabens wird das didaktisch-methodische Handeln konkretisiert und sowohl **Lehr- als auch Lernaktivitäten** in zeitlicher Abfolge sowie in ihrer jeweiligen Wechselwirkung beschrieben (vgl. ausführlich Zumsteg et al. 2018, S. 26-27), die für einen kohärenten, in sich stimmigen methodischen Gang des Unterrichtsgeschehens entscheidend sind.
- Aus fachlicher Perspektive beachte **Gelenkstellen**<sup>15</sup>, die einen Übergang von einer inhaltlichen Phase in die andere markieren und damit der Kohärenz der gesamten Unterrichtseinheit dienen (Schoppe 2019, Uhlig et al. 2017). Sind diese nicht selbsterklärend, so sind diese im Rahmen der Unterrichtsplanung mit zu bedenken. In TTG sichert zudem das Reflektieren und Weiterentwickeln sowie das andauernde Dokumentieren im Designprozess die Kohärenz.
- **Adaptivität und Aktualität:** Während die Grobplanung die Wegstrecke im Sinne eines „modularen Prinzips“ (Fraefel 2018, S. 5) für eine Unterrichtseinheit vorgibt, versteht sich die Feinplanung als dynamisch und ist auf die jeweiligen Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler im zeitlichen Verlauf der Unterrichtseinheit anzupassen bzw. auszugestalten. D.h., während die Grobplanung die Zielrichtung eher vorgibt, ist die Feinplanung stetig anzupassen, nachzujustieren und so auf die jeweiligen Lern- und Entwicklungsprozesse abzustimmen. Eine differenzierte Feinplanung ist damit der Dreh- und Angelpunkt für adaptiven Unterricht.
- **Medien und Materialien:** Als ein zentraler Teil der Feinplanung gilt es, benötigte Bilder und/oder Objekte, Gestaltungsmaterialien, Werkzeuge, Maschinen, Arbeitsblätter, Lehrmittel, Lernmedien, Lehrfilme etc. einzuplanen und entsprechend vorzubereiten, anzupassen bzw. zu entwickeln. Dabei ist auch zu berücksichtigen, wenn Materialien und/oder Werkzeuge von den Schülerinnen und Schülern mitgebracht werden können, dass dies frühzeitig den Lernenden kommuniziert wird (z.B. Collagematerial oder Stoffreste).

## EVALUIEREN

Getreu dem Motto „Nach dem Unterricht ist vor dem Unterricht“ geht es in diesem Planungselement um die Weiterentwicklung und Reflexion des eigenen Unterrichts respektive des Unterrichtshandelns. Denn: „Eine reflektierte differenzierte Unterrichtsevaluation bildet die Basis für eine erfolgreiche Entwicklung des Unterrichts“ (Zumsteg et al. 2018, S. 28). Auch Hattie (2013) misst der reflexiven Betrachtung des eigenen Unterrichts eine hohe Bedeutung bei, um Lernprozesse effektiv gestalten und den Unterricht weiterentwickeln zu können.

Dabei erscheint es sinnvoll, die Planung und die tatsächliche Durchführung abzugleichen, didaktische Entscheidungen zu reflektieren sowie nach der Wirkung des eigenen Unterrichtshandelns auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu fragen (Zumsteg et al. 2018, S. 29). Der Kunstpädagoge Gunter Otto (1992) hat bezogen auf den Kunstunterricht auch auf die eigene Zufriedenheit mit dem Unterricht fokussiert und darauf hingewiesen, dass

---

<sup>15</sup> Andreas Schoppe (2019, S. 77) schlägt folgende Möglichkeiten zur Gestaltung von Gelenkstellen vor:

- «Bilanzierung,
- Spiegelung des Erreichten,
- Problematisierung und
- Ableitung des Nachfolgenden».

Wichtig erscheint, dass die Lernenden aktiv eingebunden sind, den inhaltlichen Wechsel mit nachzuvollziehen. Daher ist bereits bei der Feinplanung mit zu bedenken, wie die jeweiligen Gelenkstellen kommuniziert und übergeleitet werden. Uhlig et al. (2017, S. 27) sprechen in diesem Zusammenhang auch von «Übergängen» oder «Kontaktstellen».

dies fachlich reflektiert und begründet werden muss, um das eigene Unterrichtshandeln weiterzuentwickeln.

Im Fachbereich Gestalten könnte man meinen, dass eine Unterrichtseinheit dann gut – und damit zufriedenstellend – zu sein scheint, wenn tolle, ansprechende Schülerarbeiten erzielt werden. Dies ist jedoch ein Trugschluss, da dies einerseits zu einer zu starken Produktorientierung führt, wodurch man leicht das Lernen als (individuellen) Prozess aus den Augen verliert, andererseits sich Lernprozesse besonders in der individuellen Erfahrung, im Austausch und in der Reflexion auch über vielleicht nicht Geglücktes ereignen (vgl. Berner & Bader, im Druck). Denn – und das gilt stufenübergreifend – gerade kreative Prozesse leiten das Gestalten, die gestalterische Auseinandersetzung mit Kunst und Design und damit auch das Lernhandeln der Schülerinnen und Schüler (vgl. Berner 2018; Kirchner & Kirschenmann 2015; Wyss 2018). Fragen wir also nach der Wirkung des eigenen Unterrichtshandelns, so sind vorrangig die Lernprozesse zu betrachten und die Lernergebnisse nachgestellt einzubeziehen.

### Unterricht betrachten und reflektieren

Ein differenzierter Blick ist notwendig, um das eigene Unterrichtshandeln objektiv und mit einer gewissen Distanz betrachten zu können. Hierfür bietet sich ein systematisches Vorgehen an, das empirische und unterrichtspraktische Methoden verbindet und gut im Unterrichtsvorhaben einbezogen werden kann, z.B. im Rahmen einer abschließenden Lektion, um gemeinsam mit den Lernenden über den Unterricht ins Gespräch zu kommen oder um ein bestimmtes Unterrichtshandeln stärker in den Blick zu nehmen.

Praktische Hinweise:

- **Prozessdokumentationen** (z.B. im Rahmen von Portfolioarbeit geführte Prozessportfolios) von Schülerinnen und Schülern können als Indikatoren für Lernprozesse wichtige Hinweise auf mögliche unterrichtliche Wirkungen aufzeigen. Neben der Bewertung lohnt sich also ein näherer analytischer Blick bezogen auf Interessen, Fertigkeiten, Fortschritte und Ausdrucksmöglichkeiten der Lernenden, um mehr über mögliche Wirkweisen des Unterrichts zu erfahren.
- Zudem bietet es sich an, von den Lernenden direkt **Feedback zum eigenen Unterricht** zu holen, um die Schülerperspektiven auf den Unterricht zu erhalten und aus Sicht der Lernenden den Unterricht weiterzuentwickeln. Geben Schülerinnen und Schüler den Lehrenden Rückmeldungen zum Unterrichtsgeschehen, so dient dies zudem einem partizipativen Verständnis von Unterricht. Dies bietet sich dann an, wenn die Unterrichtseinheit und Beurteilung der Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler abgeschlossen sind.
- Weiter eignen sich auch Formen der **Gruppendiskussion**, die im Plenum mit der Klasse oder mit einem Teil der Klasse abschliessend durchgeführt werden können.
- Zudem können direkte **Statements** der Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Unterrichtsphasen schriftlich mittels offenem Antwortformat eingeholt werden. Hier können die Lernenden sich zum Unterricht frei äussern. Auch **Befragungen** mittels geschlossenem Antwortformat zum Ankreuzen oder Einschätzen sind denkbar.
- **Videoanalysen** einzelner Sequenzen erlauben einen wiederholten Blick auf das eigene Unterrichtshandeln und eine differenzierte sowie fokussierte Analyse. **Gedankennotizen**, **Protokolle** sowie **Fremdbeobachtung** von Dritten (z.B. kollegiale Hospitation) können

zudem hilfreiche Erhebungsinstrumente darstellen, um fallanalytisch das eigene Unterrichtshandeln zu reflektieren.

- **Gespräche** mit einzelnen Schülerinnen und Schüler können nochmals stärkere Einblicke in individuelle Lernprozesse liefern und so die Reflexion stützen. Interviews können hier methodische Leitlinien liefern, wie Gespräche systematisch gestaltet werden können.

### Das eigene Unterrichtshandeln (weiter-)entwickeln

Die differenzierte Analyse ermöglicht die Arbeit an und den Aufbau der eigenen professionellen Handlungskompetenzen, wobei bezogen auf die Berufsbiografie im Studium nur der Beginn steht. Die Ausrichtung professionellen Handelns orientiert sich dabei an der Tiefenstruktur unterrichtlicher Lehr-Lernprozesse und kann auf Qualitätsmerkmale bezogen werden. Hiervon ausgehend können fachdidaktische Qualitätsmerkmale erschlossen werden, die professionelles Handeln strukturieren. Zentrale Qualitätsdimensionen für BG/TTG – allgemein für das Fach Kunst – werden in Rakoczy, Wagner und Frick (2021) unter Bezug auf Kirchner und Kirschenmann (2015) sowie Berner (2016) verglichen. Diese sowie die in Kirchner und Kirschenmann (2015, S. 171-172) angeführten Reflexionskriterien können beispielsweise als Folie zur Reflexion und Weiterarbeit an fachdidaktisch relevanten Kernpraktiken<sup>16</sup> herangezogen werden<sup>17</sup>.

#### Praktische Hinweise

- Fokussiere auf einen fachdidaktisch relevanten Aspekt des Unterrichtshandelns und erarbeite hierzu theoretisches Wissen bezogen auf die gemachten Erfahrungen. Hier können direkte Erfahrungen aus dem Unterrichtsvorhaben einbezogen werden (→ Unterricht betrachten und reflektieren), sowie Erfahrungen aus anderen Unterrichtseinheiten.
- Bestenfalls ist dieser Schritt vor der Durchführung der nächsten Lektion zu erarbeiten, um im Unterrichten entsprechend darauf im Handeln eingehen zu können und in der Situation an der eigenen Handlungskompetenz arbeiten zu können (z.B. Gesprächsführung bei der Analyse eines Kunstwerks oder Designobjekts).
- Ziehe ein individuelles Resümee aus deinen Erfahrungen und begründe diese fach- sowie allgemeindidaktisch.
- Sichere dir die wichtigsten Erkenntnisse, die bestenfalls mit einem Fallbeispiel festgehalten werden.

---

<sup>16</sup> Der Core-Practices-Ansatz fokussiert hier auf Kernpraktiken, die sich als konkrete Handlungspraktiken von Lehrpersonen verstehen, die im Rahmen der eigenen Berufsbiografie entwickelt und für das Unterrichten verfügbar sind (Fraefel & Scheidig 2018). „Die Frage der Entwicklung professioneller Unterrichtspraktiken von Lehrpersonen bildet den Ausgangspunkt für den Core-Practice-Ansatz, der eine zweifache Zielsetzung hat: (1) den Aufbau solcher Praktiken im Studium anzubahnen und (2) auch den Aufbauprozess hin zum Verstehen, Elaborieren und Flexibilisieren von sogenannten „Kernpraktiken“ einzuüben und habituell an der Weiterentwicklung von Kernpraktiken zu arbeiten“ (Fraefel & Scheidig 2018, S. 347; Hervorhebung im Original). Von entscheidender Bedeutung ist dabei der Transfer zwischen Praxis und Theorie, um Handlungspraktiken wissenschaftlich fundiert zu erarbeiten und nicht vorschnell individuelle Erfahrungen und Rezepte unreflektiert in das eigene Repertoire zu übernehmen (vgl. Fraefel 2020).

<sup>17</sup> Siehe hierzu auch die Reflexionskarten zu den acht von Berner (2016) formulierten Qualitätsdimensionen. Aus den Fragen können spezifische für den BG-/TTG-Unterricht ausgerichtete Kernpraktiken abgeleitet und individuell erarbeitet werden.

## Zum Schluss: Erwartungshorizont der schriftlichen Unterrichtsplanung

Auch wenn das Resultat einer guten Planung nicht ein Dokument ist (vgl. Fraefel 2018, S. 7), so gehen wir davon aus, dass im Studium eine gute schriftliche Ausarbeitung des Unterrichtsvorhabens doch die Voraussetzung ist einerseits für einen adaptiven, wirksamen Unterricht, andererseits für die Verständigung über und Weiterentwicklung von Unterricht – respektive des eigenen Unterrichtshandeln. Denn erst, wenn Überlegungen und Entscheidungen der Planungsarbeit schriftlich ausgearbeitet sind, sind sie kommunizierbar und können besprochen, diskutiert und reflektiert werden.

Gerade aus fachdidaktischer Perspektive ist eine differenzierte Darlegung des Sachgegenstands des Unterrichtsvorhabens sowie der didaktisch-methodischen Überlegungen von hoher Relevanz (Planungselemente KLÄREN und ENTSCHEIDEN), um einerseits fachwissenschaftliche und fachdidaktische Bereiche aufeinander beziehen zu können, andererseits um das fachliche Lernen im Gestalten nicht nur auf das Handeln – eine häufige Fehlinterpretation der sogenannten praktischen Fächer –, sondern auch auf ein Wissen, Verstehen und Können zu beziehen (vgl. Krautz & Sowa 2013). Denn im Gestalten geht es vielmehr um ein handelndes Be-greifen, Verstehen sowie Verorten in und mit der Welt und den jeweiligen individuellen Weltbezügen (vgl. Krautz 2015)<sup>18</sup>. Zudem ist eine differenzierte Grob- und Feinplanung (Planungselement GESTALTEN) für eine gemeinsame Arbeit sowie Beratung von hoher Relevanz, um sich einerseits darüber austauschen zu können, andererseits daran weiterarbeiten zu können. Zudem sind hier Aufgabenblätter und Unterrichtsmaterialien zu entwickeln.

Mit Blick auf die Kernpraktiken und aus Perspektive der Fachdidaktik in Kunst & Design gedacht, stellt das Planungselement EVALUIEREN eine wichtige Verbindung zwischen Fachlichkeit und Unterrichtspraxis dar.

---

<sup>18</sup> In der Kunstpädagogik hat es sich etabliert, in diesem Zusammenhang auch von Selbst-, Mit- und Weltverhältnissen zu sprechen, da Sachverhalte im Gestalten zu einem selbst in der eigenen Erfahrung, zu anderen im Erfahrungsaustausch und zur Welt als Verortung in einem grösseren Ganzen im Lehr-Lern-Arrangement zu setzen sind (vgl. Otto 1994; Krautz 2015). Dieser Bezug des Ichs, zum Wir und zur Welt findet sich insbesondere mit Blick auf die ästhetische Erfahrung als Konsens im Fach (Rakoczy, Wagner & Fuchs 2021).

Ingo Wirth (2009, S. 18-19) hat im Rahmen seiner Kunst-Methodik den komplexen Sachverhalt vom ICH zum WIR unterrichtspraktisch so formuliert:

„Vom Ich...

Nach Vorstellungs- und Ideenfindung zum Bau einer Stabpuppe erstellen Schüler je für sich Entwurfsskizzen für die geplanten Modelle.

Zum Du...

Diese werden jeweils mit einem Mitschüler ausgetauscht. Beide notieren Ratschläge, wie sie den Entwurf des jeweils anderen verändern oder verbessern würden, dann sprechen sie über die gegenseitigen Tipps und Ratschläge.

Zum Wir...

In einer Plenumsrunde berichten die Gesprächspartner über die Ergebnisse ihrer Erörterungen.

Peter lernt zu berücksichtigen, dass es für Miriam verletzend sein kann, wenn er Kritik zu scharf formuliert. Er begrift, dass eine wirklich konstruktive Kritik nicht nur die eigene Einschätzung verdeutlicht, sondern für das Gegenüber zugleich die Chance birgt, sich weiterzuentwickeln.“ (Wirth 2009, S. 18, Hervorhebung im Original)



## Literatur

- Bader, N. & Berner, N. (2021). Feedbackkultur als Aufgabe praxisbezogener Theoriebildung in der Kunstpädagogik. *Kulturelle Bildung online*. Zugriff am 12.05.2021. Verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/feedbackkultur-aufgabe-praxisbezogener-theoriebildung-kunstpaedagogik>
- Berner, N. (2016a). Klasse führen - Unterricht organisieren. In N. Berner (Hrsg.), *Unterrichtsqualität im Fach Kunst* (S. 35-38). Kunst + Unterricht EXKURS-Heft Beilage 407/408. Velber: Friedrich Verlag.
- Berner, N. (2016b). Intendiertes Unterrichtshandeln. In N. Berner (Hrsg.), *Unterrichtsqualität im Fach Kunst* (S. 6-9). Kunst + Unterricht EXKURS-Heft Beilage 407/408. Velber: Friedrich Verlag.
- Berner, N. (2018). "Wir sind kreativ - also lernen wir!" Kreativität und Lernen im Fach Kunst. Eine theoretische Annäherung. In N. Berner (Hrsg.), *Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs. Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie* (Kontext Kunstpädagogik, Bd. 47, S. 99-122). München: Kopaed.
- Berner, N. & Bader, N. (2021, in Druck). Kreativität und Scheitern im Kunstunterricht. *Kunst + Unterricht/Fokus*.
- Berner, N. (2022, in Druck). Lernprozesse begleiten, beraten und fördern. Kunst + Unterricht, Sonderheft: Lernen und Lehren im Fach Kunst. Velber: Friedrich Verlag.
- Berner, N. & Rieder, C. (2017). Lehren und Lernen mit Portfolios im Kontext von Kunst und Design. In N. Berner & C. Rieder (Hrsg.), *Fachdidaktik Kunst und Design. Lehren und Lernen mit Portfolios* (1. Auflage 2017, S. 13-23). Bern: Haupt Verlag.
- Busse, K.-P. (2004). *Bildungsgangsspiele: Kunst unterrichten* (Dortmunder Schriften zur Kunst. Studien zur Kunstdidaktik, Bd. 2). Norderstedt: Books on Demand.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. (2016). *Lehrplan 21 - von der D-EDK Plenarversammlung am 31.10.2014 zur Einführung in den Kantonen freigegebene Vorlage. Bereinigte Fassung vom 29.02.2016*. Bern. Zugriff am 21.06.2017. Verfügbar unter [www.lehrplan.ch](http://www.lehrplan.ch)
- Fraefel, U. (2018). *Unterrichtsplanung als Plan. Vom linearen zum modularen Prinzip*. Windisch: PH FHNW, Professur Berufspraktische Studien Sekundarstufe I.
- Fraefel, U. (2020). *Praktiken professioneller Lehrpersonen. Mit dem Aufbau zentraler Praktiken zu erfolgreichem Handeln im Unterricht; ein Arbeitsbuch für angehende und berufstätige Lehrpersonen*. Bern: hep verlag.
- Fraefel, U. & Scheidig, F. (2018). Mit Pragmatik zu professioneller Praxis? Der Core-Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36 (3), S. 344-364.
- Graser, H., Rieder, C. & Weber, J. (2015). *GestaltungsRäume. Aufgabekultur für bildnerisches, technisches und textiles Gestalten: Sekundarstufe I* (ZG - die Reihe zum Gestalten). Bern: Schulverlag plus.
- Käser, A. & Wyss, B. (2018). Technische und ästhetische Bildung. In T. Stuber et al. (Hrsg.), *Technik und Design. Grundlagen* (2. Aufl.). Bern: hep verlag, S. 47-51.
- Kirchner, C. & Kirschenmann, J. (2015). *Kunst unterrichten. Didaktische Grundlagen und schülerorientierte Vermittlung*. Seelze: Kallmeyer.
- Klafki, W. (1958). Didaktische Analyse. *Die Deutsche Schule*, 10/1958, S. 450-471.
- Krautz, J. (2015). Ich, wir, Welt. Zur Systematik und Didaktik einer personalen Kunstpädagogik. In A. Glas, U. Heinen, J. Krautz, M. Miller, H. Sowa & B. Uhlig (Hrsg.), *Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik // Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik* (IMAGO. Kunst.Pädagogik.Didaktik, 1 // Band 1, S. 221-245). München: Kopaed.
- Krautz, J. & Sowa, H. (2013). Lernen, Üben, Können und Wissen im Kunstunterricht. *Kunst + Unterricht* (369/370), S. 4-9.
- Lehner, M. (2012). *Didaktische Reduktion*. Bern: Haupt
- Meyer, H. (2020). *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung* (10. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Müller-Oppliger, S. (2015). Lehrplan 21: Mit Bloom-Taxonomien Kompetenzen erreichen. *Die neue Schulpraxis* (6/7), S. 4-6.
- Otto, G. (1969). *Kunst als Prozess im Unterricht* (2., erw. Aufl.). Braunschweig: Westermann.
- Otto, G. (1992). Guter Unterricht muß irritieren. *Kunst + Unterricht* (161), S. 50-53.
- Otto, G. (1994). Das Ästhetische ist „Das Andere der Vernunft“. Der Lernbereich Ästhetische Erziehung. *Friedrich Jahresheft XII*. (S. 56). Seelze: Klett, Kallmeyer.
- Rakoczy, K., Wagner, E. & Frick, U. (2021). Wie in Mathe so auch in Kunst? Zur Konzeption von Unterrichtsqualität im Kunstunterricht. *Unterrichtswissenschaft*.
- Rittelmeyer, C. (2012). Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick (Pädagogik: Perspektiven und Theorien, Bd. 15, 2. Aufl). Oberhausen: Athena-Verlag.
- Schlagenhauf, W. (2018). Technik und technische Bildung. In T. Stuber et al. (Hrsg.), *Technik und Design. Grundlagen* (2. Aufl.). Bern: hep verlag, S. 26-36.

- Schoppe, A. (2019). *Schritt für Schritt zum guten Kunstunterricht. Praxisbuch für Studium, Referendariat und Berufseinstieg*. Seelze: Kallmeyer.
- Schulz, F. (1998). Über Methoden des Kunstunterrichts. *Kunst + Unterricht* (223/224), S. 87-92.
- Seydel, F. (2006). Es gibt keine guten Methoden. Methodisches Handeln im Kunstunterricht. *Kunst + Unterricht* (305/306), S. 5-11.
- Städeli, C., Grassi, A., Rhiner, K. & Obrist, W. (2010). *Kompetenzorientiert unterrichten. Das AVIVA-Modell (Praxis, 1. Aufl.)*. Bern: Hep.
- Standop, J. & Jürgens, E. (2015). *Unterricht planen, gestalten und evaluieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, G., Herzig, B. & Blömeke, S. (2017). *Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt; UTB GmbH
- Uhlig, B., Fortuna, F., Gonser, L., Graham, S. & Leibbrand, M. (2017). *Kunstunterricht planen*. München: Kopaed.
- Wirth, I. (Hrsg.). (2009). *Kunst-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (1. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Wyss, B. (2018). Konstruktives Problemlösen im Gestaltungsunterricht - eine entwicklungsorientierte Betrachtung. In N. Berner (Hrsg.), *Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs. Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie* (Kontext Kunstpädagogik, Bd. 47, S. 221-233). München: Kopaed.
- Zumsteg, B., Fraefel, U., Berner, H., Holinger, E., Lieger, C., Schmidt, C. et al. (2018). *Unterricht kompetent planen. Vom didaktischen Denken zum professionellen Handeln*. Zürich: Pestalozzianum.