

Zum Nachdenken.
Reflexion über Konzepte, Material und Befunde

Digitales Management im Kunstunterricht der Grundschule

Unterrichtsorganisatorische Praxiserfahrungen
aus fachtheoretischer und hochschuldidaktischer Perspektive

Petra Kathke^{1,*} & Sina Schwarma¹

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,
Fach Kunstpädagogik,
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
petra.kathke@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Anhand einer Unterrichtseinheit im zweiten Schuljahr wird exemplarisch dargestellt, wie digitales Klassenmanagement grundschulspezifischen Leitgedanken des Kunstunterrichts zuarbeitet, sie unterläuft oder inhaltlich modelliert. Neben der didaktischen Passung im Präsenz-, Wechsel- oder Hybridunterricht interessiert zugleich, wie der zeit- und ressourcensparende Einsatz digitaler Tools in der kunstpädagogischen Praxis vor Ort mit Inhalten und Kompetenzanforderungen fachdidaktischer Hochschullehre synchronisierbar ist. Die von einer Grundschullehrerin geschilderten Vorgehensweisen in Phasen der Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion werden daher kommentierend mit der Frage verknüpft, welche digitalen Strategien Studierende für ein von kunstdidaktischen Entscheidungsparametern und fachtheoretischen Argumentationen geleitetes Klassenmanagement kennen und erproben sollten.

Schlagerwörter: Klassenmanagement; Digitalisierung; Kunstunterricht; Kunstdidaktische Hochschullehre; Unterrichtsplanung; Unterrichtsorganisation



Digitale Medien bereichern im Kunstunterricht der Grundschule einerseits die gestalterische Praxis der Schüler*innen, indem digitale Endgeräte einschließlich diverser Tools, Apps und Programme als bildgenerierende Werkzeuge eingesetzt werden.¹ Andererseits erleichtern sie als methodische Hilfsmittel die Unterrichtsorganisation der Lehrenden. Abhängig vom Stand der Ausstattung ihrer jeweiligen Schule erfuhren solche Tools im pandemiebedingten Modus des Distanzlernens gleichermaßen Aufwertung wie Ausdifferenzierung. Neben dem Organisieren und Kommunizieren geht es im Kunstunterricht dabei vor allem um anschauliches Vergegenwärtigen von Impulsen und thematischen Zusammenhängen, um bild- und sprachbasiertes Erläutern gestalterischer Abläufe und methodischer Vorgehensweisen sowie um virtuelles Austauschen über Bilder einschließlich der Präsentation und der Kommunikation über Gestaltungsanlässe und -ergebnisse. Damit ist angedeutet, dass der unterrichtsorganisatorische Einsatz digitaler Medien aufgrund der Interdependenz inhaltlicher und methodischer Fragen auf fachdidaktische Leitgedanken reagiert beziehungsweise zurückwirkt, nicht zuletzt indem medienästhetische Charakteristika digitaler Vermittlungsstrategien Wahrnehmungsweisen verändern und das kunstpädagogische Bildungspotenzial um bildnerische Transformationsprozesse erweitern.

1 Verwandlungen – Eine Unterrichtseinheit im Fach Kunst

Den folgenden Beschreibungen einzelner Unterrichtssequenzen liegt eine Reihe zum Thema „Verwandlungen“ zugrunde. Sie wurde in einer zweiten Grundschulklasse mit 28 Schüler*innen durchgeführt und umfasste zwölf Einzelstunden. Im Klassenraum, der in dieser Einheit als Kunstraum diente, gibt es einen Bildschirm mit Apple TV über der Wandtafel, mit dem sich die iPads von Lehrenden und Schüler*innen problemlos verbinden lassen. Als weitere digitale Hilfsmittel wurden bei der Planung und Durchführung des Unterrichts neben digitalen Notizbüchern Tools zur Bild- und Audiotbearbeitung und zum Filmschnitt genutzt.²

1.1 Atmosphärische Einstimmung und visuelle Erinnerung: Stundeneinstieg aus Sicht der Lehrerin



Abbildung 1: Einstieg in die Stunde

*Ich betrete den Klassenraum der 2d. Die Schüler*innen haben ihre Fünf-Minuten-Pause; sie tauschen sich aus, trinken, essen, lachen, laufen durch den Raum und begrüßen mich mit der Frage: „Was machen wir heute?“ Ich schmunzle vielsagend und antworte wie immer: „Das erfahrt ihr gleich.“ Fix ist mein iPad mit dem Bildschirm über der Tafel verbunden, und eine mit Musik unterlegte Bildpräsentation zeigt Fotos der letzten Stunde – ein den Kindern bekanntes Signal (s. Abb. 1). Sie kehren an ihre Plätze zurück, die Lautstärke sinkt, und die Gespräche wenden sich dem zu, was der digitale Schirm zeigt, hoffend, ein eigenes Bild oder sich selbst darauf zu entdecken: „Guck mal, da bin ich beim Zeichnen!“ „Goran³, ist das dein Bild mit den Dinosauriern im Keller?“ „Wie geht die Geschichte denn nun weiter?“*

¹ Neben Themenheften kunstpädagogischer Zeitschriften wie *Kunst+Unterricht* (Nr. 415/416, 2017) oder *Grundschule Kunst* (Nr. 74, 2019) sind mit Bezug auf mediengestütztes Gestalten u.a. Publikationen von Mohr (2005), Hümpel-Lutz (2006) und Camuka & Peez (2017a, 2017b) anzuführen.

² Genutzt wurden folgende Apps und Tools von Apple: Pages, OneNote, GoodNotes, Classroom, AirDrop, Stop Motion Studio, Spark Video, Apple Foto und Apple Video.

³ Aus datenschutzrechtlichen Gründen wurden die Namen der Kinder geändert.

Während sich alle auf die laufende Bildpräsentation konzentrieren, lege ich Materialien für die Stunde bereit und verfolge gleichzeitig die Kommentare der Kinder, um ihre spontanen Reaktionen in das Unterrichtsgespräch einzubeziehen. Dann wechsle ich auf dem Bildschirm von der Präsentation zum Verlauf der bisherigen Unterrichtsstunden der Einheit in meinem GoodNotes-Notizbuch. Um einer Besonderheit kunstdidaktischer Stundeneinführung gerecht zu werden und zugleich den bereits durchlaufenen Prozess der thematischen Erschließung zu visualisieren, erscheint die digitale Reihentransparenz in Form einer Map⁴ (s. Abb. 2). Während des Distanzlernens war diese kartografische Aufzeichnung des bisher Geleisteten stets Teil der Impulsfilme, über welche die Kinder zuhause in eine neue gestalterische Aktivität eingeführt wurden. Als Eröffnungsritual, das sowohl im Präsenz- als auch im Distanzunterricht das bereits Erarbeitete und Erfahrene visualisiert, bringt die mit jeder Unterrichtsstunde wachsende Karte alle Schüler*innen auf den aktuellen Stand und mündet in das jeweils anstehende Vorhaben. Knotenpunkte werden mit knapp verschriftlichten Stundeninhalten versehen und mit einigen Fotos von Arbeitsprozessen oder Ergebnissen ergänzt. Zwar ist die digitale Aufbereitung mit Zeitaufwand verbunden; der zahlt sich jedoch im weiteren Verlauf doppelt aus: Einerseits fühlen sich die Kinder individuell wahrgenommen, in ihrem Handeln wertgeschätzt und, da auch ihre Wünsche und Interessen für alle sichtbar einfließen, an der Gestaltung des Unterrichts beteiligt. Andererseits dokumentiere und archiviere ich auf diese Weise eine Unterrichtseinheit, aus der ich jederzeit Reproduktionen von Kunstwerken, Kurzfilme, Audiodateien, Fotografien und Tutorials entnehmen und in anderen Situationen erneut verwenden kann.

Ausgangspunkt heute ist der Titel unserer Einheit: „Verwandlungen“. Von hier aus schlängelt sich eine rote Linie durch die Punkte: „Wir verwandeln Papier“, „Wir verwandeln unsere Hände“ und „Verwandlung in einer Erzählung von Franz Kafka“. Fotos der vorangegangenen Stunden rufen neben Fragen und kurzen Beschreibungen das bereits Geleistete in Erinnerung. So haben die Kinder in der letzten Stunde, anknüpfend an einen von mir gezeichneten Impulsfilm (Adobe Spark Video) und eine in Audacity erstellte Soundcollage, imaginiert, was sich hinter der Tür von Gregor Samsa, dem Protagonisten in Franz Kafkas Erzählung, ereignen haben könnte (s. Abb. 3). Neben dem Eintrag „Was geschieht hinter der Tür?“



Abbildung 2: Map der Aktivitäten



Abbildung 3: Gezeichnete Szene aus dem Impulsfilm

⁴ „Map“ verweist hier auf das von Klaus-Peter Busse (2007) für die Kunstdidaktik erschlossene „Mapping“ und bezeichnet eine kartografische Darstellung, die sich in der Regel durch ein von oben betrachtetes Wegenetz in Verbindung mit Bild- und Textfeldern (Mind-Map) auszeichnet.

*erscheint auf dem Bildschirm eine Schüler*innenzeichnung der letzten Stunde. Darunter endet die rote Linie in einer konturierten Leerstelle. Einige Kinder melden sich, denn alle wissen: Jetzt kommen Inhalte und Aktivitäten der vorherigen Stunde zur Sprache. „Wir haben die Geschichte von Gregor Samsa gehört“, beginnt Rean, „der war in seinem Zimmer und da ist irgendwas Komisches passiert. Wir haben so Geräusche gehört und uns dann ausgedacht, was in dem Raum ist und es gezeichnet.“ „Ich habe geglaubt“, fährt Sebastian fort, „dass der in seinem Zimmer eine gruselige Puppe baut. Ronjas Idee fand ich auch cool mit den Robotern im Schrank.“ „Können wir den Film heute weiter anschauen?“*

1.2 Fach- und hochschuldidaktischer Kommentar: Transparenz, Prozessorientierung und die Rolle der Lehrenden

In der 2d hat die mediale Vergegenwärtigung gemeinsamer Aktivitäten auf der für alle sichtbaren digitalen Tafel am Beginn der Kunststunde bereits eine ritualisierte Form angenommen. Sie lässt sich aus unterrichtsorganisatorischer Sicht mit methodischen Leitlinien wie Transparenz, Rhythmisierung, Ökonomisierung und Kontextualisierung begründen. Zugleich arbeitet der Einstieg über eine digitale Projektion auf besondere Weise fachdidaktischen Paradigmen wie sinnlicher Aktivierung, Prozessorientierung und Ergebnisoffenheit zu.

Mit dem visualisierenden Rückblick werden die Schüler*innen auf den Unterricht eingestimmt und in spannungsvolle Erwartung versetzt. Beim Anknüpfen an die letzte Kunststunde folgt die Lehrerin nicht dem verbreiteten Modus verbalen Abfragens, sondern verknüpft durch eine digital aufbereiteten Bildsequenz die rückwärtsgewandte Erinnerung mit einer vorausschauenden Erwartung. Dabei ermöglicht es die Transformation der kleinformatischen Zeichnungen zur großflächigen digitalen Projektion den Schüler*innen, ihre Arbeiten mit anderem Blick wahrzunehmen und die Vielfalt bildnerischer Lösungen zu würdigen. Lehrende können das bildende Potenzial solcher Transformationen vielfältig nutzen (Brandstätter, 2013; Koller, 2018) und vom zeitökonomischen Aspekt profitieren. Da es ihnen in kurzen Pausen vor Einzelstunden kaum gelingen kann, entstandene Arbeiten auszubreiten oder aufzuhängen und zugleich Material für die folgende Stunde herzurichten, trägt die Form des digital gestützten Einstiegs zur Entlastung und Zeitersparnis bei, die der Arbeits- und Reflexionsphase im stets knapp bemessenen Zeitfenster des Kunstunterrichts zugutekommt. Organisatorische und fachdidaktische Anforderungen gehen mit dem digital gestützten und spontane Reaktionen herausfordernden Rückblick Hand in Hand.

Wenn auf dem digitalen Bildschirm dann die kartografische Ansicht Aktivitäten der letzten Stunde durch den Verlauf eines Wegs im Kontext der Unterrichtseinheit verortet, schließt das die Voraussicht auf Folgendes ein. Dabei vermittelt die bildhafte Vorstellung des Auf-dem-Weg-Seins den Kindern, dass es neben den Ergebnissen einzelner Schüler*innen auch um gemeinsam erlebte Prozesse geht. Das Ziel ihres Wegs wie das Vorgehen es zu erreichen – beides wird im Kunstunterricht durchaus nicht in jeder Stunde preisgegeben, obgleich es in anderen Fächern aus Gründen der Transparenz und Verbindlichkeit gerne schriftlich im Klassenraum fixiert wird. Eine solche Vorabfestlegung gerät immer dann mit Intentionen künstlerischen Lernens in Konflikt, wenn ergebnisoffene Prozesse oder inhaltliche Leerstellen den Schüler*innen Freiräume für erkundende Auseinandersetzung bieten, wenn Wahrnehmungsimpulse und materielle Settings sie ermutigen wollen, eigene Ideen und Herangehensweisen zu verfolgen, um individuelle gestalterische Lösungen zu finden. Schlüsselbegriffe offenkundig vorgedachter Aktivitäten lenken das Denken der Kinder hingegen vorschnell in festgelegte Bahnen, nehmen gemeinsamen Erkundungsprozessen den Reiz des Ungewissen und Möglichkeiten eigenen Entdeckens. Besonders bildnerische Vorgaben verhindern individuelle Suchbewegungen und unterwandern die Aufforderung, das Unterrichtsgeschehen und seinen weiteren Verlauf partizipativ mit eigenen Vorstellungen zu bereichern.

Offene Prozesse und der Verzicht auf die Orientierung an vorbildhaften Ergebnissen sind im Sinn explorierenden Verhaltens im Kunstunterricht phasenweise bewusst mit der Herausforderung verbunden, dass Schüler*innen sich eigenständig im Ungewissen orientieren. Wenn Lehrende ihnen mit ihren in sinnlicher Präsenz oder medialer Repräsentanz inszenierten Einstiegen Wege weisen, laden sie hin und wieder auch dazu ein, Abkürzungen, Umwege oder abweichende Routen zu wählen. Am Ende werden heterogene Vorgehensweisen und Ergebnisse für alle nachvollziehbar in das gemeinsame Vorhaben eingliedert, ohne die Unterrichtsziele aus den Augen zu verlieren.⁵

Die dem zukünftigen Geschehen gegenüber signalisierte Offenheit setzt in einem Unterricht, in dem Sinnzusammenhänge gestalterischer Aktivitäten einen Großteil des Erkenntnisgewinns ausmachen, die Verankerung im Vorangegangenen voraus. Hier zeigt die digitale Visualisierung von Ergebnissen und bisher verfolgten Wegen ihre Stärken. Alle Schüler*innen erhalten Gelegenheit, sich den aktuellen Stand zwischen bereits Geleistetem und Geplantem zu vergegenwärtigen. Rückblickend erinnern sie Aktivitäten und Ergebnisse, wobei die kartografische Aufzeichnung dazu einlädt, Wege raumbezogen zu imaginieren und im zunehmenden Bewusstsein des beziehungsreichen Woher und Wohin den Verlauf der Unterrichtsstunden gedanklich abzuschreiten. Im digitalen Modus sind diese vor den Augen der Kinder erweiterbar, lassen sich in ihrer bildhaften Form jederzeit abrufen und korrigieren. Zudem sind neben dem fokussierenden Zoomen das Markieren, Freistellen und Kommentieren von zuvor Unbemerktem möglich. Die mit der digitalen Kartografie gewonnene Flexibilität bezieht sich sowohl auf die An- und Umordnung der Unterrichtsbausteine und bildnerischen Dokumente als auch auf den jeweiligen Lern- und Einsatzort, kann doch die Kunst-Map über mobile Endgeräte jederzeit „mitgenommen“ und von Schüler*innen auch einzeln betrachtet werden.

Mit Blick auf die Hochschullehre setzt ein solches Vorgehen voraus, dass Studierende in kunstdidaktischen Veranstaltungen die digitale Aufbereitung und Verortung von Unterrichtssequenzen in einer längeren, sich über mehrere Stunden erstreckenden Reihe auf eigenen mobilen Endgeräten wie Handys oder Tablets üben. Dabei geht es nur am Rande um das technische Know-how. Als fiktive Vergegenwärtigung des Woher und Wohin, des Wie und Warum gestalterischer Aktivitäten lassen sich anhand möglicher Entscheidungsvarianten fachdidaktische Begründungskontexte und übergeordnete konzeptuelle Zusammenhänge erarbeiten.⁶ Studierende üben an eigenen Endgeräten, bildhaft dokumentierten gestalterischen Prozessen oder Ergebnissen von Einzelsequenzen einen passenden Vorlauf wie eine intentionale Ausrichtung zu geben. Bezugnehmend auf die Metapher des Wegs können sie ein Bewusstsein für sinnvolle inhaltliche Vernetzungen ausbilden, für die Vorstellungen, im Kunstunterricht in Bewegung zu sein, etwas links liegen zu lassen, sich zielorientiert oder über lohnende Umwege fortzubewegen. Während die gemeinsame Arbeit im digitalen Modus unbegrenztes Überschreiben zulässt und anstelle von abgeschlossenen Einzelaktivitäten ein Denken im Dazwischen anregt, visualisiert die mit der Mindmap verwandte Form der kartografischen Aufzeichnung Alternativen und mehrdimensionale Begründungen. Ausgehend von einem dokumentierten Ist-Zustand entwickeln Studierende kollaborativ Projekte in einer digitalen Cloud, bspw. auf digitalen Pinnwänden wie dem Miro-Board, und verlinken sie mit Texten, Videos und Audioaufnahmen, mit Bild- und Literaturverweisen zu Kunstwerken und theoretischen Positionen. In der Präsenzlehre setzt diese Zusammenarbeit in Tandems oder Gruppen das schnelle und problemlose Synchronisieren von Geräten untereinander und mit einem großen Bildschirm voraus.⁷

⁵ Dies ist bspw. im inklusionssensiblen Unterricht unerlässlich. Vgl. dazu Kathke & Ehring (2022), S. 43–79, bes. S. 47–58.

⁶ Hierzu gehört u.a. das von Klaus-Peter Busse für kunstdidaktische Kontexte erschlossene künstlerische Kartografieren (Busse, 2007).

⁷ Die digitale Ausstattung in den Fachräumen der Hochschulen müsste dafür noch jenen Standard erreichen, der in Grundschulen zunehmend üblich ist.

Anhand von digital dokumentierten Unterrichtssequenzen eröffnet die verwendete Reisetrajectory immer auch Gelegenheiten, nicht nur die Perspektive der Reiseleitung einzunehmen, sondern sich in die Teilnehmenden hineinzusetzen. Mikroanalysen videografierter Einstiegsszenen sensibilisieren für die feinen Unterschiede personeller Rollenbilder, die sich bereits in der Art der Kommunikation mitteilen.

2 Entwicklung und Planung der Unterrichtseinheit

Unterrichtseinheiten im Fach Kunst zu entwickeln, ist ein von vielerlei Variablen abhängiger Prozess. Neben den Bedürfnissen und Fähigkeiten der Schüler*innen und der oft einschränkenden Raumsituation sind es gestalterische Verfahren und Materialien, die dafür themenspezifisch aufeinander abzustimmen sind. Auf der Basis eines Denkens von der Kunst und von den Kindern aus, kann Unterrichtsplanung von Lehrenden jenseits einer Adaption bewährter Vorlagen als kreativer Prozess aufgefasst werden, der eigene Gestaltungsambitionen herausfordert und von medialer Unterstützung profitiert.

2.1 Rückblende aus Sicht der Lehrerin

*Bei Überlegungen dazu, welches Vorhaben ich nach den Ferien mit den Schüler*innen meiner Klasse im Kunstunterricht durchführen möchte, fällt mein durch den Garten schweifender Blick auf einen Käfer, der die Armlehne meines Stuhls erklimmt. Ich muss an Kafkas Erzählung „Die Verwandlung“ denken, die ich erst kürzlich gelesen habe. Wie mag es wohl sein, seine Umwelt im Körper eines Käfers neu zu entdecken? Könnte nicht Verwandlung, so meine Überlegung, ein erfahrungsreiches Thema für die nächste Kunstseinheit sein? Im griffbereiten Handy lege ich ein neues Notizbuch in OneNote an und fotografiere das Insekt, das inzwischen über mein Bein krabbelt. Während der Blick weiterwandert, notiere ich: „Schmetterling > Metamorphose“, „Jahreszeiten“ und, angeregt von Fußspuren im staubigen Boden, „Verformung durch körperliches Einwirken“.*

*Tags darauf übertrage ich die digitalen Notizen handschriftlich in mein Werkstattbuch. Durch Online-Recherche und Sichtung von Fachliteratur wird diese Mindmap um kultur- und kunstgeschichtliche Aspekte sowie um Bezüge zu anderen Fachdisziplinen erweitert. Im digitalen Notizbuch entsteht gleichzeitig eine Sammlung von Bildern. Einige werden ausgedruckt, ins Buch geklebt und schriftlich kommentiert. Die analoge Arbeit im Werkstattbuch ist mir persönlich wichtig. Es ist der Ort, an dem ich ein Thema aus meiner Wahrnehmungsperspektive entwickle und durch eigene Gestaltungsversuche entfalte. Neben den Notizen entstehen Zeichnungen und Collagen. Bereits vorhandene Einträge und Materialproben spiegeln meine Interessen, sind mit Entscheidungen, Erinnerungen und Erfahrungen aufgeladen. Beim Blättern leben frühere Situationen wieder auf, macht das Werkstattbuch die Chronologie meiner Auseinandersetzungen doch auf andere Weise gegenwärtig als digitale Aufzeichnungen. Zudem arbeite ich letztlich wie meine Schüler*innen, die ihre Entdeckungen und Wahrnehmungen in eigenen Forscherheften aufzeichnen.*

Ideen zu Vorhaben für den Kunstunterricht kommen mir meist bei alltäglichen Handlungen; daher nutze ich das digitale Notizbuch vornehmlich unterwegs zur Sicherung von spontanen Gedanken und bildnerischen Impulsen. Fotos mit der Handykamera dienen als visuelle Gedächtnisstütze. Von hier aus beginnen eigene Gestaltungsversuche im Werkstattbuch. Im Hin und Her zwischen digitaler und analoger Aufzeichnungspraxis ergeben sich lohnende Schnittstellen und Perspektivwechsel. Zugleich habe ich das Gefühl, weiterhin künstlerisch denkend und gestaltend tätig zu sein.

*Ist die Entscheidung für ein Thema gefallen, entwickle ich aus den Gedanken, Gestaltungsversuchen und Recherchen Unterrichtsinhalte und -aktivitäten und bringe sie in eine sinnvolle, intentional ausgerichtete Abfolge. Im aktuellen Fall möchte ich, dass meine Schüler*innen Verwandlungen als Strategie der Kunst begreifen und sie sowohl spielerisch-experimentell als auch gestalterisch erkunden. Die vom Käfer im Garten ausgelöste Assoziation führt letztlich zur Entscheidung, die Schüler*innen über materielle und körperbezogene Aktivitäten in gestalterische Verwandlungsprozesse zu involvieren und anhand von Papier, den eigenen Händen und einer ausgedruckten Ganzkörperfotografie ihrer selbst mit dem Grundgedanken von Kafkas Geschichte vertraut zu*



Abbildung 4: Bildnerische Verwandlungen ganzfiguriger Fotografien der Schüler*innen – Prozess und Ergebnisse

*machen. Anhand der bildnerischen Repräsentanz des eigenen Körpers im Medium der Fotografie können sie die gestalterische Verwandlung in ein Insekt Schritt für Schritt vornehmen (s. Abb. 4). Dafür bieten sich Collagen und Überzeichnungen an, die die Kinder noch nicht praktiziert haben. Die Papiermanipulationen der ersten Aktivität und der Umgang mit Kreiden in der zweiten legen den Grund für den Einsatz beider Verfahren in der dritten. Damit möglichst alle intrinsisch motiviert arbeiten, verstehe ich jede Stunde der Einheit als Gestaltungseinladung an die Schüler*innen, im abgesteckten Rahmen darstellend, imaginierend und denkend tätig zu werden und eigene Wünsche und Ideen einzubringen.*

2.2 Fach- und hochschuldidaktischer Kommentar: Unterrichtsplanung als schöpferischer Prozess zwischen analoger und digitaler Aufzeichnungspraxis

Schüler*innen vertrauen in der Regel auf die Fähigkeit der Lehrkraft, ihnen ereignisreiche und anregende Gestaltungsmöglichkeiten und Erfahrungswege zu eröffnen. Lehrende können diesen Erwartungen gerecht werden, indem sie ihr Themenfeld nicht nur inhaltlich von der Kunst aus erschließen, sondern auch ein Stück weit selbst gestalterisch erkunden. Die mit der eigenen Vorbereitung gewonnene inhaltliche und darstellerische Vergewisserung erleichtert es ihnen, einzelne Sequenzen mit Blick auf auszubildende Fertigkeiten und zu vermittelnde Kenntnisse sinnvoll zu verbinden. Besonders selbst erprobte Gestaltungspraxen schaffen die Grundlage dafür, flexibel und spontan auf Schüler*innen eingehen oder von geplanten Wegen abweichen zu können, ohne übergeordnete Ziele aus den Augen zu verlieren. Sie führen zu einer wachsenden Identifikation mit dem Gegenstand und fördern eine von Sabine Lenk und Tanja Wetzel treffend beschriebene kunstpädagogische Haltung (Lenk & Wetzel, 2016), indem sie das abwägende und vergleichende Entwickeln und Reflektieren von Denk- und Handlungsmöglichkeiten an eigene Erfahrungen und Fähigkeiten binden. Dabei wächst ein Bewusstsein für den Zusammenhang ästhetisch-künstlerischer Wirkweisen und didaktisch-methodischen Schlussfolgerungen.

In hochschuldidaktischen Lehrveranstaltungen zur Unterrichtsplanung trägt neben der digitalen Recherche das Führen eines analogen Werkstattbuchs dazu bei, dass Studierende händisches Schreiben und Zeichnen, das Verbinden von Text- und Bildelementen,

als Teil eigener Professionalisierung erleben. Zwischen Skizzenblock und Tagebuch changierend, hilft das Werkstattbuch ihnen, sich planend und vorausdenkend, kommentierend und (auf)zeichnend selbstreflexiv und individuell zu einer Sache ins Verhältnis zu setzen, bildnerische Zugänge modellhaft zu erproben und dabei ihre didaktische Kreativität wie ihre darstellerischen Fähigkeiten zu erweitern. Anders als bei digitalen Aufzeichnungen folgen sie den Spuren eigener Einsichten und Erkenntnisse im Medium des materiellen Buchs, das alle Phasen der Planungsschritte chronologisch bewahrt, die Zeitebenen hingegen überbrückbar hält. Als leibbasierte Tätigkeit geht die Aufzeichnung mit der Formung der Gedanken beim Schreiben, Zeichnen und Collagieren einher, die im materiellen Niederschlag einen Bedeutungsüberschuss erfährt (Karl, 2014). Da jeder Seitenumschlag zu vielfältigen Selbstpositionierungen und -relativierungen einlädt, spiegelt das Buch letztlich ein Formwerden des eigenen Bildungsprozesses auf quasi künstlerische Weise. Die in Seminaren praktizierte Parallelität von analogen und digitalen Aufzeichnungspraktiken regt vergewissernde Reflexionen individueller Wahrnehmungsgewohnheiten und Darstellungsfähigkeiten an und führt zu Einsichten in den Erkenntniswert gestalterischer Transformationen.

3 Phasen gestalterischer Arbeit – Arbeitsphase der Schüler*innen

In den Arbeitsphasen des Kunstunterrichts erhalten Schüler*innen Möglichkeiten an die Hand, thematisch fokussierte Sichtweisen auf ihr Erleben von Welt bildnerisch zum Ausdruck zu bringen und die Wirkung der zunehmend bewusster eingesetzten darstellerischen Mittel besser zu verstehen. Nicht selten wird diese Phase handlungsgeleiteter Aktivität, die grundsätzlich dem Anbahnen ästhetischer Erfahrungen verpflichtet ist, auf eindimensionales Nacharbeiten verbaler Instruktionen zu Vorgedachtem oder Vorgebildetem reduziert. Demgegenüber lassen sich individuelle Wahrnehmungs- und Darstellungsweisen, explorierende Erkundungen und selbstbestimmte Lösungswege der Schüler*innen auch durch medial gestützte methodische Organisationsstrukturen herausfordern.

3.1 Zum Beispiel Stationenarbeit

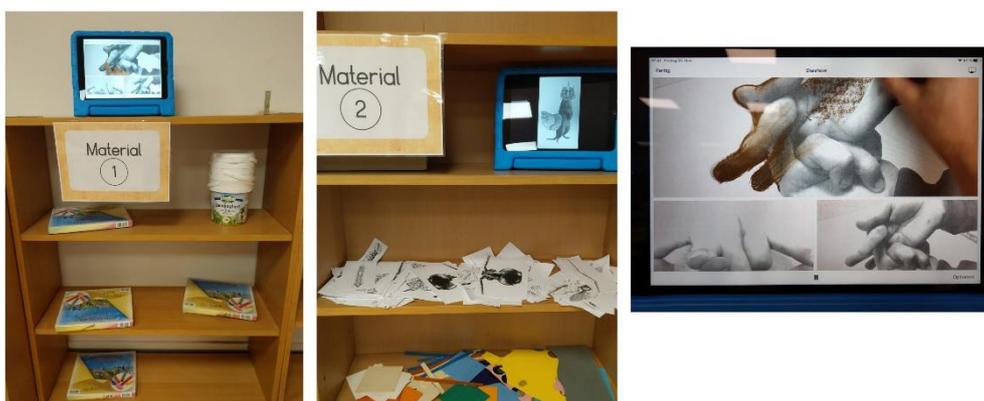


Abbildung 5: Zwei Stationen mit Erklärvideos zur Wahl

*Heute, in der achten Stunde der Einheit, verwandeln die Schüler*innen die Bildvorlage einer ausgedruckten digitalen Fotografie ihrer selbst mit analogen gestalterischen Mitteln in ein Insekt. Dafür stehen ihnen an zwei Stationen unterschiedliche Verfahren wie das Weiter- und Überzeichnen mit Kreiden sowie das collagierende Einkleben ausgeschnittener Bildfragmente zur Wahl, die sie später auch kombinieren können. „Ich möchte die Pastellkreide“, ruft Raul und drängelt an den anderen Kindern vorbei, um sich das an Station 1 bereitgestellte Material zu sichern. „Stopp!“ entgegnet Fine. „Erst den Film anschauen, sonst weißt Du ja nicht, wie das geht!“ Sie deutet auf das Tablet neben dem Material. Raul hält inne und klickt auf den Button mit dem Pfeil, um die kurze Filmsequenz zu starten. Mehrere Kinder stehen dabei und sehen sich die Einführung in die Handhabung der Kreiden an. Auf dem Display erscheinen meine Hände, wie sie langsam eine Linie ziehen und die Spur dann verwischen. Eine andersfarbige Linie kommt hinzu und wird mit der ersten behutsam verrieben. Weitere Farbschraffuren folgen. Die Kinder beobachten, wie sich Formen auflösen und Farben ineinander wischen lassen. Nach circa 45 Sekunden beginnt das Video von vorn. Einige greifen nun nach dem Material und richten ihren Arbeitsplatz ein, andere verweilen und betrachten die kurze Filmsequenz erneut (s. Abb. 5 auf der vorhergehenden Seite).*

*Der Einsatz solcher Mini-Tutorials oder Erklärvideos, in denen ich instruktive Phasen bildhaft aufbereite, ermöglicht es den Schüler*innen, sich eigenständig und selbstbestimmt im Raum zu bewegen. Ich hingegen muss nicht mehr alles allen zur gleichen Zeit mitteilen. Vom Zeigen und Erklären entbunden, beobachte ich, wie einzelne Kinder vorgehen, greife hier und da koordinierend ein oder berate individuell. Die mit dem Handy oder Tablet aufgenommenen Filmsequenzen gestalte ich so, dass sie kein regelhaftes Rezept für den Umgang mit Material oder Werkzeug vorgeben, sondern Alternativen zulassen. Fokussierte, in Zeitlupe agierende Hände sollen Lust auf eigenes Tun machen. Solche Filmsequenzen sind vor allem verfahrens-, selten themenspezifisch angelegt und damit in zukünftigen Situationen erneut einsetzbar. Bei anderen Kurzfilmen arbeite ich kalkuliert mit Unklarheiten oder bildhaften Rätsehn, um herauszufordern. Filmische Inszenierungen für den Unterricht zu entwickeln, ist für mich eine künstlerische Arbeit, die mein didaktisches Denken bereichert. Dahinter steht der Anspruch, im Kunstunterricht nicht nur begleitend, sondern im Hintergrund auch künstlerisch mitgestaltend tätig zu sein. Vom Vorgehen der Schüler*innen lasse ich mich selbst auch dann inspirieren, wenn ich Schüler*innen in Arbeitsphasen beratend begleite, bei Bedarf Impulse gebe, ihnen wertschätzend die Qualitäten ihres Tuns in verständlicher Fachsprache spiegle, hier und dort auch kritische Fragen stelle und sie zur engagierten Arbeit ansporne. Gleichzeitig vergewissere ich mich ihrer Fähigkeiten und Vorgehensweisen, um zukünftige Reiserouten abzustecken.*

Da die kurzen, anleitenden Filmsequenzen fast ohne Worte auskommen, werden sie auch von Kindern mit geringem deutschen Sprachstand mühelos verstanden. Fachbegriffe und inhaltlich relevante Bezeichnungen lassen sich nach oder während der gestalterischen Aktivität sammeln und besprechen, so dass sie – von einer leibsinlichen Erfahrung grundiert – besser behalten werden.

3.2 Fach- und hochschuldidaktischer Kommentar: Die Bedeutung des Zeigens vor dem Sagen und Ausgesprochen-Werden

Stationenarbeit ist eine methodische Möglichkeit, um in Praxisphasen des Kunstunterrichts verfahrenstechnisch oder motivisch zu differenzieren und durch Wahlmöglichkeiten zu individualisieren, müssen doch durchaus nicht alle Kinder synchron am gleichen Vorhaben oder mit dem gleichen Material und Werkzeug arbeiten. Als erste Stufe der Entscheidungsfreiheit übt Stationenarbeit die Selbstorganisation im Arbeitsprozess. Sind mehrere Gruppentische mit unterschiedlichen Materialien bestückt, werden die Kinder herkömmlicherweise durch verschriftlichte Arbeitsschritte angeleitet. Erklärvideos auf Tablets favorisieren dagegen das bildhafte Zeigen, dem im Kunstunterricht generell ein

hoher Stellenwert zukommt. Sie ersetzen das Befolgen mehrschrittiger (schrift-)sprachlicher Instruktionen durch Beobachten und mimetisches Nachahmen, auch wenn dadurch spontane Rückfragen, Dialoge oder das Reagieren auf Ungeplantes eingeschränkt werden. Weil es in der Regel um das inspirierende *Wie* eines besonderen Einsatzes von Werkzeug und Material – z.B. das Verwischen der Kreide als Gestaltungsmittel – geht, lässt sich Sprache zugunsten veranschaulichender bewegter Bilder reduzieren. Dabei unterstützt die Wirklichkeitsnähe der Filmsequenzen einerseits gedankliches Probedandeln, andererseits macht sie Differenzen zum eigenen Agieren im Realraum erlebbar.

Entscheidend aber ist: Die Flexibilisierung der Zeiteinheiten für bestimmte Aktivitäten, die der Einsatz medial erstellter Tutorials und Erklärvideos gegenüber dem situativen Zeigen mit sich bringt, arbeitet fachdidaktisch der Differenzierung im Rahmen offener angelegter Arbeitsprozesse zu. Können Schüler*innen unterschiedliche Gestaltungsschritte gleichzeitig durchführen, erleichtert dies Lehrenden das Organisieren heterogener Ausgangslagen. Gleichzeitig nimmt die Notwendigkeit eindimensionalen Didaktisierens ab. Nicht nur eine konsequent hybride Lernumgebung, auch die halboffene, teils digital gestützte Unterrichtssituation verändert gemeinsame Spielregeln in einem komplexen Kommunikationssystem, „rückt [...] neue Aushandlungsprozesse an die Stelle hierarchischer Ordnungsstrukturen, stellt materielle wie ideelle Besitzstände durch eine Kultur des Teilens infrage und fordert und ermöglicht neue Identitätsprozesse“ (Schirmer & Zumbansen, 2021, S. 3) im Miteinander. Wenn Lehrende instruktive Phasen an eine vorbereitete bildhaft-mediale Instanz abgeben und als Begleitende oder Ermöglichende von Gestaltungsprozessen verstärkt auf die Selbständigkeit und Partizipation ihrer Schüler*innen setzen, hat das zugleich auch Auswirkungen auf ihr Rollenverständnis.

Beim Herstellen und kritischen Reflektieren solcher Filmsequenzen in hochschuldidaktischen Veranstaltungen ergänzen sich zwei wichtige Erfahrungsbereiche und Kompetenzfelder: das materialgeleitete Erproben darstellerischer Verfahren auf der einen, seine zur Anleitung bzw. Anregung verkürzte und vereinfachte bildnerisch-mediale Inszenierung auf der anderen Seite. Letztere schließt eine kritische Analyse der eigenen, medial geprägten Wahrnehmungsweisen ein. Sowohl der Blick auf das Kameradisplay aus Sicht der Produzent*innen als auch das Antizipieren der Ausführungen des Gefilmten durch die kindlichen Rezipient*innen regen im Wechsel der Perspektiven Reflexionen zur Differenz zwischen dem tatsächlichen Gestaltungsvorgang und seiner filmisch fokussierten Inszenierung an. Dabei gehen Studierende am Beispiel von Videotutorials den Eigenheiten medialer Übersetzungen und medienspezifischen Charakteristika des Zeigens nach (Bader & Karl, 2022), auch um das bildende Potenzial von Brüchen zwischen Körperlichkeit, Materialität und Bildlichkeit zu erfassen (Kathke, 2018). Gleichwohl lernen sie, den Einsatz filmisch aufbereiteter Anleitungen und Impulse unter Berücksichtigung situationsbezogener Faktoren bewusst abzuwägen, ist er trotz der benannten Vorteile doch nicht grundsätzlich die bessere Lösung: Körperbezogenheit und räumliche Situiertheit, die beim unmittelbaren Beobachten tätiger Hände wirksam werden, eine personalisierte, mit direkter Ansprache verbundene Situations- und Wirklichkeitsbezogenheit inszenierten Zeigens sowie das dem Resonanzgeschehen zuarbeitende empathische Verhalten in Gesprächssituationen unterstützen die Beziehungsarbeit in Momenten gemeinsamen Erlebens auf unverzichtbare Weise.

4 Präsentieren, Reflektieren und Dokumentieren

Präsentation und gemeinsame Reflexion entstandener Arbeiten sind eine aus Gründen von Zeit- und Raumknappheit häufig vernachlässigte Phase des Kunstunterrichts. Es geht dabei nicht nur um wichtige Scharnierstellen zwischen einzelnen Kunststunden, die Schüler*innen den Übergang von einem Vorhaben zum anderen plausibel machen, sondern auch um ein würdigendes Vergewissern des Bildhaften im Medium der Sprache.

Sehen und Verstehen werden hier sinn- und bedeutungsgenerierend wirksam und verankern das Erlebte als Erfahrung. Digitale Dokumentation und Präsentation der Gestaltungsergebnisse können Lehrenden helfen, ein für den Erkenntnisgewinn der Schüler*innen entscheidendes Lernfeld organisatorisch und zeitökonomisch zu bewältigen. Auch das Arbeitsfeld der Kunstrezeption profitiert von digitalen Bildarchiven und medialer Verfügbarkeit, da die unverzichtbare Begegnung mit Originalen nur selten ermöglicht wird.

4.1 Präsentieren, Reflektieren und Dokumentieren

Fotografische Dokumentation und gemeinsame Würdigung

*Die erste Stunde der Einheit „Wir verwandeln unsere Hände fotografisch“ nähert sich dem Ende. Die Kinder schicken mir über AirDrop (Wi-Fi-Ad-hoc-Service von Apple) drei der von ihren Arbeitspartner*innen fotografierte „Handskulpturen“. Auf meinem Tablet erscheinen im Sekundentakt Bilder, die eine große Bandbreite von Einfällen und erprobten Möglichkeiten widerspiegeln. Während die Schüler*innen ihre Tablets wegräumen, wähle ich Ergebnisse für eine Slideshow mit zufällig generierter Bildzusammenstellung aus (Magazin-Ansicht mit musikalischer Untermalung). Durch die instrumentale Musik werden alle Einzelbilder in einem atmosphärisch aufgeladenen Präsentationsmodus zusammengefasst. Erfahrungsgemäß hält die Variation eines musikalischen Themas auch das Interesse der Kinder an weiteren Bildern aufrecht. Ein kurzer Blick zur Klasse zeigt mir, dass fast alle wieder an ihren Plätzen sitzen. „Ich habe in der Arbeitsphase schon viele Verwandlungen Eurer Hände miterlebt. Schauen wir uns zum Abschluss einige davon gemeinsam an.“ Mit dem Start der Präsentation kehrt wieder Ruhe ein. Gebannt betrachten alle die eben erst entstandenen Fotos. Manche Schüler*innen zeigen sich verwundert, kommentieren beifällig murmelnd oder lachen. Andere ahmen Handformationen nach oder sind darauf konzentriert, ihre Hände wiederzuerkennen. Kurz noch kommen Besonderheiten der Fotos und Wirkungen von Ausschnitt und Ansicht zur Sprache.*

Zu Beginn der nächsten Stunde setze ich die Präsentation erneut ein, denn nun können die Kinder DIN-A3-Ausdrucke ihrer Handskulpturen zeichnerisch überarbeiten – eine Vorbereitung auf die geplante Verwandlung der eigenen Gestalt. Im Anschluss an die Praxisphase stelle ich die Hand-Fotos den bearbeiteten Ausdrucken an die Seite. Ohne Nachfragen kommentieren die Kinder die Ergebnisse: „Nizar, ich kann deine Hand kaum noch erkennen, die Finger sehen aus wie Spinnenbeine mit Haaren.“ „Ich dachte, Salimas Hände im Pullover lassen sich gar nicht verwandeln, aber jetzt sind es zwei Fische im Meer geworden!“ (s. Abb. 6 auf der folgenden Seite).



Abbildung 6: Zeichnerische Verwandlung fotografierter „Handskulpturen“

Das fotografische Dokumentieren nicht erhaltbarer gestalterischer Ergebnisse durch die Kinder ist fester Bestandteil des Unterrichts und nimmt, da es eingeübt wurde, nur wenige Minuten in Anspruch. Haben sie beispielsweise in einer Folgestunde aus Schulmaterialien Insektenhäuser gebaut, ins Werkstattheft gezeichnet und fotografiert, konnten die Häuser am Ende der Stunde abgebaut und anhand der eigenen Fotos vollendet werden. Dabei rückten Unterschiede zwischen Objekt, Zeichnung und Fotografie in den Blick (s. Abb. 7).



Abbildung 7: Vergleich raumbezogener Konstruktion, flächenbezogener Zeichnung und Fotografie

*Auch an der Dokumentation von Arbeitsprozessen werden die Kinder beteiligt. Indem jeweils zwei bis drei Schüler*innen unter Berücksichtigung des Datenschutzes das Tun der anderen mit dem Tablet fotografieren, entsteht ein erkenntnisreicher Perspektivwechsel. Anhand der Bilder vom Geschehen aus Sicht der Schüler*innen erfahre ich, was ihnen bemerkenswert erscheint und wie sie es ins Bild setzen. Während die „Kamerakinder“ der jeweiligen Stunde unterwegs sind, unterstütze ich sie individuell beim Fotografieren und berate zu Fragen von Bildausschnitt, Einstellungen und Aufnahme Perspektive. Schüler*innen mit besonderen Fähigkeiten helfen als Expert*innen aus oder werden durch spezielle Aufträge gefördert.⁸*

4.2 Fach- und hochschuldidaktischer Kommentar: Schnittstellen zwischen Original und digitaler Reproduktion

Während bildnerische Ergebnisse in der Regel an der Pinnwand des Kunstraums gewürdigt und reflektiert werden, sind körperliche, raumbezogene und performative Aktivitäten auf ihre unmittelbare Darbietung oder fotografische Dokumentation angewiesen. Fotos und Filmsequenzen ermöglichen es, gestalterische Ergebnisse zeitnah und gemeinsam zu würdigen und produktiv mit ihnen weiterzuarbeiten. An die Schüler*innen abgegeben, wird die um akustische Elemente erweiterbare Dokumentation selbst zum Lern- und Handlungsfeld. Hier erkennen sie, wodurch sich die mediale Vergegenwärtigung im projizierten oder ausgedruckten Bild gegenüber der physischen Aktivität im Raum unterscheidet, und lernen die Ausschnitthaftigkeit des gebannten Augenblicks sowie das fokussierende Zoomen einzusetzen.⁹ Körperbezogene Aktivitäten oder materielle Objekthaftigkeit und ihre mediale Repräsentation können miteinander verglichen werden. Fachliche Reflexionen zu Ergebnissen, die nicht nur das Gestaltete, sondern auch die Art seines Erscheinens thematisieren, zielen einerseits auf mediale Kenntnisse und Fertigkeiten, andererseits auf das Anbahnen von Visualisierungskompetenzen: Wie verändert

⁸ Dem Medienkompetenzrahmen von NRW folgend geht es dabei um den kreativen und verantwortungsvollen Umgang mit Medien in den Bereichen „Bedienen und Anwenden“ sowie „Produzieren und Präsentieren“ (LVR Zentrum für Medien und Bildung, 2022).

⁹ Inklusionssensible Lehre profitiert besonders von der Zoomfunktion. Einem Kind der Klasse mit dem Förderschwerpunkt „Sehen“ (Sehbehinderung) wird es damit möglich, Bilder und Texte individuell an seine Sehschwäche anzupassen.

das Fotografieren, wie die Projektion den Eindruck der im Raum sich formenden Hände oder des materiell gestalteten Objekts? Zu welchen bildnerischen oder performativen Aktivitäten lädt die Gegenüberstellung ein?

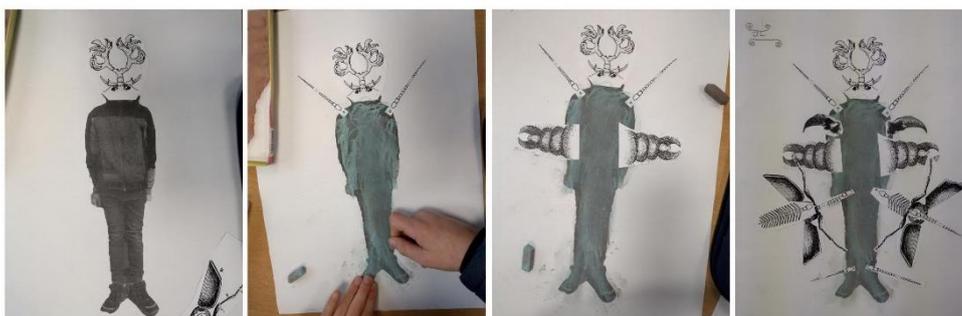


Abbildung 8: Prozess bildnerischer Überarbeitung der eigenen Gestalt mit Kreiden und Collage-Elementen

Die digitale fotografische Dokumentation und Archivierung von (Zwischen-)Ergebnissen und Arbeitsprozessen erleichtert Lehrenden zudem die individuelle Beratung über Gestaltungsfortschritte, ist es ihnen doch aufgrund der Gleichzeitigkeit vieler Ereignisse oft nicht möglich, alle Arbeiten ihrer Schüler*innen wahrzunehmen und wertschätzend zu betrachten, Qualitäten hervorzuheben und Hinweise zum weiteren Vorgehen zu geben (s. Abb. 8). Fotografisch gesichert, können Zustände der Werkentstehung jederzeit angeschaut, durchdacht und besprochen werden. Digitale Archivierung von Ergebnissen und Prozessen unterstützt Lehrende daher zugleich beim Nachbereiten des Unterrichts und bei der Leistungsrückmeldung. Dennoch bleibt das Betrachten von Originalen – in diesem Fall der Collagen und überarbeiteten Fotografien – im Interesse mehrsinnlicher Wirklichkeitsaneignung und der Unmittelbarkeit materieller Ausdruckswerte weiterhin unverzichtbar, auch als Erlebnis einer Ausstellungssituation, die einen Gesamteindruck aller Arbeiten erzeugt. Digitale Präsentationen in virtuellen Ausstellungsräumen, die im pandemiebedingten Distanzunterricht unverzichtbar waren, sind daher kein Ersatz, wohl aber eine hilfreiche Ergänzung zu realräumlichen Ausstellungen. Portale wie Miro und Padlet, Apps und Programme wie Book Creator, Kunstmatrix, iMovie oder Pic Collage ermöglichen sowohl Schüler*innen als auch Studierenden nicht nur das gemeinsame Planen von Projekten, sondern auch den Austausch über Gestaltungsergebnisse.

Klassenbildschirm und Tablets für jedes Kind erweitern darüber hinaus methodische Möglichkeiten der Kunstrezeption. Nicht nur deshalb ist die digital gestützte Kunstbetrachtung ein wichtiges Lernfeld in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen. Studierende üben dabei zugleich das Recherchieren von Kunstwerken in digitalen Bildarchiven wie Prometheus und legen sich themenbezogene Werksammlungen, beispielsweise zu „Verwandlungen“, an. In der hier vorgestellten Einheit haben die Schüler*innen die Marmorskulptur *Apollo und Daphne* (1622/25) von Gian Lorenzo Bernini betrachtet. Anregender Impuls waren leere Sprechblasen neben den Köpfen beider Figuren, um Ideen für ihre mögliche Kommunikation zu sammeln. Auch hier reichte ein Klick, um über die App Classroom die auf dem Klassenbildschirm sichtbare Reproduktion des Werks auf den Tablets der Schüler*innen zu spiegeln. Nun konnten sie selbstbestimmt in das Bild hineinzoomen und viele zuvor nicht registrierte Details entdecken. Anschließend erfolgte der Wechsel in den Realraum: Die Kinder stellten die Skulptur zu zweit nach, um sich der Haltung, Gestik und Mimik beider Figuren am eigenen Körper zu vergewissern. Das Zusammenspiel leiblicher und digital gestützter Auseinandersetzungen mit der Skulptur lenkte ihre Aufmerksamkeit auf den Unterschied zwischen körperlicher Allsichtigkeit und bildhafter Einansichtigkeit.

Da das Anbahnen digitaler Gestaltungskompetenzen in Lehrplänen der Grundschule gefordert wird,¹⁰ schließt Bildkompetenz von Studierenden zugleich medienspezifische Kenntnisse von Visualisierungen ein. Es geht darum, Unterschiede bildhafter Darstellungsweisen zu erfassen, indem einsichtsreiche Transformationen zwischen körperlich performativen, bildnerischen, skulpturalen und medialen Ausdrucksweisen praktiziert und reflektiert werden, um sie im eigenen Kunstunterricht auf kindgerechte Weise erfahrbar zu machen (Kathke, 2018).

Die fotografische Dokumentation von Prozessen und Ergebnissen des Kunstunterrichts – auch durch die Lernenden selbst – unterstützt die universitäre Professionalisierung auf mehreren Ebenen. Sie stellt Material bereit, das sowohl der berufsbezogenen Professionalisierung, insbesondere der exemplarischen Analyse von Unterrichtsprozessen und Ergebnissen – etwa in Vorbereitung auf das Praxissemester –, als auch der forschungsbasierten Entwicklung didaktischer Theoriebildung dient. Die von der Lehrerin praktizierte Erweiterung des eigenen Blicks auf den Unterricht durch ihre fotografierenden Schüler*innen ist nur ein Beispiel dafür, wie Lehramtsstudierende über mehrperspektivische Sichtweisen scheinbar pädagogische Gewissheiten kritisch hinterfragen können.¹¹

5 Fazit

In diesem Beitrag wurde versucht, induktiv gewonnene, erfahrungsbasierte Einsichten über Nutzen und Bedeutung medialer Strategien und digitaler Tools für das Selbstmanagement von Kunstlehrenden und interaktive Praktiken der Unterrichtsorganisation exemplarisch nachzuzeichnen und sie mit Anforderungen an eine kunstdidaktische Hochschullehre abzugleichen.¹² Der Blick auf das praktizierte digitale Management in den geschilderten Sequenzen eines in der Regel vorbereitungsaufwändigen Kunstunterrichts wollte verdeutlichen, auf welche Weise einfache digitale Präsentations- und Kommunikationswerkzeuge der Planung, Durchführung und Reflexion künstlerischen Lernens in der Grundschule zuarbeiten und wie sich vormals mehrschrittige und von räumlichen Bedingungen abhängige Arbeitsphasen fachdidaktisch sinnvoll und zeitsparend umstrukturieren lassen.

Dabei hat das von digitalen Präsentationsstrategien ausgehende Arbeiten der Schüler*innen an Schnittstellen zwischen materialer und digitaler Bildlichkeit gezeigt, wie sich der Umgang mit medialen Komponenten in Abhängigkeit von kunstpädagogischen Leitgedanken sinnvoll und erkenntnisreich mit analogen gestalterischen Vorgehensweisen verknüpfen lässt.¹³ Auch digitale Organisationswerkzeuge unterstützen folglich die von Christine Hümpel-Lutz für ein medienintegrierendes elementar-ästhetisches Lernen markierte „Gleichzeitigkeit eines körper-sinnlichen und apparate-sinnlichen Angebots von Wahrnehmungen, was die Sensibilität für die Eignung eines Mediums im Hinblick auf das Erleben und Erkennen schult“ (Hümpel-Lutz, 2006, S. 226).

¹⁰ Der 2021 überarbeitete Lehrplan für das Fach Kunst in der Primarstufe des Landes NRW weist Medienbildung und Bildung für die digitale Welt als Querschnittsaufgabe aus. Die Bereiche Fotografieren und Filmen wurden hinsichtlich der wirkungs- und funktionsbezogenen Auseinandersetzung mit analogen und digitalen (Bewegt-)Bildern ausdifferenziert (vgl. MSB NRW, 2021, S. 52–70, bes. S. 60 u. 66; https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_PS/ps_lp_sammelband_2021_08_02.pdf).

¹¹ Den Vergleich zweier fotografischer Perspektiven hat zuletzt Katja Böhme erforscht, um das Unverfügbare in künstlerischen Lehr-/Lernprozessen aufzuspüren und Lehramtsstudierende anhand einer Doppelstruktur mehrperspektivischer Bildkonfigurationen zu einer reflexiven Haltung der eigenen pädagogischen Erfahrung gegenüber anzuregen (Böhme, 2018).

¹² Da es hier um eine Optimierung unterrichtsorganisatorischer Aspekte durch digitale Hilfsmittel ging, wurden die vier Stufen des SAMR-Modells von Ruben R. Puentedura (2006) nicht zur Reflexion herangezogen. Dennoch verbessern bspw. Schüler*innen-Tablets die Unterrichtssituation allein dadurch, dass Bilder und Texte unmittelbar geteilt und einzeln betrachtet werden können, was zur methodischen Umgestaltung führt (vgl. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung GmbH, 2021).

¹³ Hier leiten sich Anforderungen an die mediale Ausstattung der Kunst-Fachräume ab, denn Schnittstellenarbeit setzt neben einem Laptop als digitales Endgerät den funktionsfähigen und einsatzbereiten Scanner/Drucker voraus.

Über ihre Rückbindung an fachpädagogische und -didaktische Fragen wirkt die Nutzung digitaler Tools zugleich in die Praxis der Hochschullehre hinein. Wie andere Medien auch erfordern sie einen situationsadäquaten und intentionsbewussten Einsatz, der Studierenden eine repräsentationskritische Sichtweise abverlangt. Auch zeitgemäßes Management bedeutet keinesfalls, digitale Hilfsmittel um ihrer selbst willen einzusetzen und den für Grundschulkindern bereits alltäglichen Wechsel zwischen digitalen und analogen Weltzugängen oder auch das eigene Nutzer*innenverhalten unreflektiert fortzusetzen. Ausgehend von fachdidaktischen Konzepten und einer wachsenden Bewusstheit medienästhetischer Wahrnehmungsspezifik lernen Studierende, dass es im Kunstunterricht tatsächlich „um weit mehr [geht] als um die Schaffung technischer Gelingensbedingungen für die Vermittlung von Lernstoff“ (Schoppe, 2021, S. 75).

Erste Erfahrungen aus dem Distanzunterricht sprechen dafür, dass sich fachliche und pädagogische Anforderungen, wie gemeinsames, sinnenreiches Erleben von Wirklichkeit oder die für Grundschulkindern unverzichtbare Beziehungsarbeit, nicht durch Apps und Programme ersetzen lassen. Auch gilt es, dafür zu sensibilisieren, dass die mit bestimmten Lehr-/Lernmedien „einhergehende Effektivitätslogik einer unreflektierten Reproduktion impliziter normativer Vorstellungen Vorschub leisten [kann]“ (Bader & Karl, 2022, S. 119). Erfreulich wäre es hingegen, wenn die durch Medieneinsatz gewonnene Flexibilisierung der Unterrichtsgestaltung einer für ästhetische Erfahrungen notwendigen Offenheit zuarbeiten würde, ohne zwei grundschulspezifische Paradigmen zu unterwandern: die Bedürfnisse eines dem Symbolverstehen zuarbeitenden und mit virtuellen Wirklichkeiten einsichtsreich korrespondierenden Umgangs mit präsenten Materialien und ästhetischen Objekten in physisch erlebbaren, wirklichen Räumen sowie die darin stattfindende Beziehungsarbeit.

Letztlich können digitale Hilfsmittel ihre entlastende Funktion als didaktisch-methodische Gestaltungs- und Organisationsinstrumente nur erfüllen, wenn sie im Bewusstsein medienästhetischer Dimensionen genau solchen fachpädagogischen Grundsätzen zuarbeiten. Dabei kommt dem digitalisierten Management nicht nur eine gewichtige Rolle als personelle Ressource zu. Es kann in einem Fach, das vom Umgang mit Bildern lebt, zur Konsolidierung des Ablaufs einzelner Unterrichtsphasen beitragen und dabei zugleich neue Wege methodischen Denkens öffnen. „Vor allem in Bildungskontexten“ gehe es darum, so A.-M. Schirmer, „jene im Entstehen begriffene Kultur der Digitalität nicht nur in all ihren Facetten zu verstehen, sondern [sie] aktiv mitzugestalten“ und dabei „Fragen [...] der veränderten Wahrnehmungs- und Denkweisen, der veränderten Leiblichkeit [...] mit größter Ernsthaftigkeit anzugehen“ (Schirmer, 2021, S. 4).

Literatur und Internetquellen

- Bader, N. & Karl, N. (2022). time (space) matters. Mediatisierte Zeit(räume) in Tutorial-Videos. *MedienPädagogik (Jahrbuch Medienpädagogik)*, 18, 119–154. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.02.22.X>
- Böhme, K. (2018). Was der Raum über den anderen erzählt ... Fotografische Darstellungen vom „Räumen“ als Grundlage einer Reflexion (kunst)pädagogischer Fragen. In B. Engel, H. Peskoller, K. Westphal, K. Böhme & S. Kosica (Hrsg.), *räumen – Raumwissen in Natur, Kunst, Architektur und Bildung* (S. 125–153). Beltz Juventa.
- Brandstätter, U. (2013). *Erkenntnis durch Kunst. Theorie und Praxis der ästhetischen Transformation*. Böhlau. <https://doi.org/10.7788/boehlau.9783412211561>
- Busse, K.-P. (2007). *Vom Bild zum Ort: Mapping lernen – mit dem Bilderwerk von Holger Schnapp* (Dortmunder Schriften zur Kunst. Studien zur Kunstdidaktik, Bd. 3). Books on Demand.

- Camuka, A. & Peez, G. (Hrsg.). (2017a). *Kunstpädagogik digital mobil: Film, Video, Multimedia, 3D und Mobile Learning mit Smartphone und Tablet – Vermittlungsszenarien, Unterrichtsprojekte und Reflexionen*. kopaed.
- Camuka, A. & Peez, G. (Hrsg.). (2017b). *Kunstunterricht mit Smartphones und Tablets. Fotografie, Stop-Motion-Film, digitales Zeichnen und Malen – Unterrichtsbeispiele und Praxisforschung*. kopaed.
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung GmbH. (2021). *Den Mehrwert digitaler Medien erkennen*. bildung.digital – Themenportal für Schulen. <https://www.bildung.digital/artikel/den-mehrwert-digitaler-medien-erkennen>
- Grundschule Kunst* (2019), 74 (1: Digitale Medien).
- Hümpel-Lutz, C. (2006). *Elementarästhetisches Lernen im Unterricht der Grundschule: Entwicklung und Evaluation eines medien-integrierenden Unterrichtskonzepts*. Klinkhardt.
- Karl, N. (2014). „... es inspiriert mich auch irgendwie immer wieder.“ Das künstlerische Potential des Werkstattbuchs als Instrument bildhaften Reflektierens. *Zeitschrift für ästhetische Bildung*, 6 (2), 1–15. <http://zaeb.net/wordpress/wp-content/uploads/2020/12/95-377-1-PB.pdf>
- Kathke, P. (2018). Zwischen Körper, Fläche und Raum. Skulpturales Handeln und Strategien der Entgrenzung in Kunst und Kunstpädagogik. In S. Hornäk (Hrsg.), *Skulptur lehren. Künstlerische, kunstwissenschaftliche und kunstpädagogische Perspektiven auf Skulptur im erweiterten Feld* (S. 97–122). Wilhelm Fink. https://doi.org/10.30965/9783846761892_006
- Kathke, P. & Ehring, C. (2022). Anspruch Differenz. Potenziale des Kunstunterrichts für inklusionssensibles Lehren und Lernen. In M. Braksiek, K. Golus, B. Gröben, M. Heinrich, P. Schildhauer & L. Streblow (Hrsg.), *Schulische Inklusion als Phänomen – Phänomene schulischer Inklusion. Fachdidaktische Spezifika und Eigenlogiken schulischer Inklusion* (S. 43–79). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34178-7_3
- Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Kohlhammer.
- Kunst+Unterricht* (2017), (415/416: Mit Smartphones und Tablets).
- Lenk, S. & Wetzel, T. (2016, 6. Mai). Kunstpädagogische Kompetenz braucht eine Haltung. *Zeitschrift Kunst Medien Bildung*. <http://zkmb.de/kunstpaedagogische-kompetenz-braucht-eine-haltung>
- LVR Zentrum für Medien und Bildung. (2022). *Der Medienkompetenzrahmen NRW*. <https://medienkompetenzrahmen.nrw/>.
- Mohr, A. (2005). *Digitale Kinderzeichnung. Aspekte ästhetischen Verhaltens von Grundschulkindern am Computer*. kopaed.
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.). (2021). *Lehrpläne für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_PS/ps_lp_sammelband_2021_08_02.pdf
- Puentedura, R.R. (2006). *Transformation, Technology, and Education*. <http://www.hippasus.com/resources/tte/>
- Schirmer, A.-M. (2021). Herausforderung Hybridunterricht. Kunstpädagogische Arbeit unter neuem Vorzeichen. *Kunst+Unterricht*, (447/448). *Beilage Im Fokus*, 2–4.
- Schirmer, A.-M. & Zumbansen, L. (2021). „Thirdspace“. Hybride Lernumgebung für Kunstmomente im Dritten Raum. *Kunst+Unterricht*, (449/450). *Beilage Im Fokus*, 2–4.
- Schoppe, A. (2021). Regeln, Routinen, Rituale ... Klassenmanagement im Kunstraum. *Kunst+Unterricht*, (457/458), 71–76.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Kathke, P. & Schwarma, S. (2022). Digitales Management im Kunstunterricht der Grundschule. Unterrichtsorganisatorische Praxiserfahrungen aus fachtheoretischer und hochschuldidaktischer Perspektive. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (4), 55–71. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5779>

Online verfügbar: 06.10.2022

ISSN: 2629–5598



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>