

**Unterrichtsqualität:
Perspektiven von Expertinnen und Experten**

Herausgegeben von:

Volker Reinhardt
Markus Rehm
Markus Wilhelm
Dorothee Brovelli

Wirksamer Kunst- unterricht

**Nadia Bader & Miriam Schmidt-Wetzel
(Hrsg.)**

Band

22





Nadia Bader
Miriam Schmidt-Wetzel
(Hrsg.)

Wirksamer Kunstunterricht

UNTERRICHTSQUALITÄT:
PERSPEKTIVEN VON EXPERTINNEN UND EXPERTEN

Volker Reinhardt
Markus Rehm
Markus Wilhelm
Dorothee Brovelli (Hrsg.)

Band 22



Schneider Verlag
Hohengehren GmbH

Umschlaggestaltung: Beat Haas, Ulrich Birtel

Heidehof
Stiftung

Das Buchprojekt wurde von der
Heidehof Stiftung gefördert

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN (Print): 978-3-8340-2253-0

ISBN (E-Book): 978-3-7639-7730-7

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, D-73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2024
Printed in Germany – Druck: Appel & Klingler, Schneckenlohe

INHALTSVERZEICHNIS

MARKUS REHM / MARKUS WILHELM / VOLKER REINHARDT / DOROTHEE BROVELLI QUALITÄTSMÖGLICHSTER FACHUNTERRICHT	9
NADIA BADER / MIRIAM SCHMIDT-WETZEL WIRKSAMER KUNSTUNTERRICHT EINE EINFÜHRUNG	19
CAROLINE ARNOLD KUNST IST IMMER KONTEXT	31
NICOLE BERNER WIRKSAMER KUNSTUNTERRICHT IST STÄRKENORIENTIERT UND LÖST BEI DEN SCHÜLER:INNEN SOWOHL DENK- ALS AUCH ERFAHRUNGSPROZESSE AUS	42
BEDA BÜCHI „ART LOOKS MUCH BETTER ON INSTAGRAM“	53
KATJA BÜCHLI WEISS IMMER WIEDER VON ANFANG AN	64
ANDREA DREYER EINE FRAGE DES PROFESSIONELLEN KUNSTPÄDAGOGISCHEN SELBSTVERSTÄNDNISSSES	73
BIRGIT ENGEL KUNSTPÄDAGOGIK IM RESPONSIVEN WECHSELSPIEL VON WAHRNEHMUNG, GESTALTUNG UND WISSEN. PLÄDOYER FÜR EIN KRITISCHES, KÜNSTLERISCH OFFENES UND ZUKUNFTSFÄHIGES BILDUNGSPROJEKT	84

ROBERT HAUSMANN UNRUHIG-BLEIBEN ALS ANTIDEPRESSIVUM	95
KATJA HOFFMANN INSELN SUCHEN. FÜR EINE REFLEXIVE PROFESSIONALISIERUNG	106
MICHAELA KAISER „DER KUNSTUNTERRICHT HAT ES MIT EINEM ‚DOPPELTEN MANDAT‘ ZU TUN“. WIRKSAMER KUNSTUNTERRICHT AUS INKLUSIVER PERSPEKTIVE	116
ALEXANDRA KUNZ OHNE FRAGE KEINE ANTWORT	127
CHRISTIANE KÜSTNER KUNSTUNTERRICHT STÖSST TRANSFORMATIONSPROZESSE AN	139
BRIGITTE LIMPER ÄSTHETISCHE BILDUNG UND INTERDISZIPLINARITÄT IN DER GRUNDSCHULE	149
CHRISTIN LÜBKE VOM LERNEN HER DENKEN UND HANDELN. KUNSTUNTERRICHT UNTER PHÄNOMENOLOGISCHEN PRÄMISSEN	159
DANIELA RAIMANN IM KUNSTUNTERRICHT KOMMT EINE VERLETZLICHKEIT UND VERGÄNGLICHKEIT ZUM TRAGEN, DIE DEM OPTIMIERUNGS- WAHN UND MATERIALISMUS DER MODERNEN GESELLSCHAFT ETWAS ENTGEGENSETZT	169

GABRIELA REY

DAS UNBEQUEME SUCHEN. IMMER WIEDER NEUE
PERSPEKTIVE EINNEHMEN. IMMER WIEDER ANDERS DIE
NEUGIER DER LERNENDEN WECKEN 179

NINA RIPPEL

EIN UNBEHAGEN MIT DEN FRAGEN – WAS SICH ZEIGT,
ABER NICHT GEMESSEN WERDEN KANN 190

LUTZ SCHÄFER

EIN ANLIEGEN FINDET SEIN VERFAHREN 203

JOHANNA TEWES

DIE WELT IST IM WANDEL UND MIT IHR DER
KUNSTUNTERRICHT 214

INGO WIRTH

DIE LERNENDEN INS ZENTRUM STELLEN 224

LISA WOLF

„VIELE WEGE FÜHREN NACH ROM – FINDE DEINEN
EIGENEN!“ 235

NADIA BADER / MIRIAM SCHMIDT-WETZEL

PERSPEKTIVEN AUF WIRKSAMEN KUNSTUNTERRICHT – EIN
ZWISCHENFAZIT 247

DIE HERAUSGEBERINNEN 256

DIE REIHENHERAUSGEBER*IN 257

MARKUS REHM / MARKUS WILHELM /
VOLKER REINHARDT / DOROTHEE BROVELLI

QUALITÄTSMÖGLICHKEITEN FACHUNTERRICHT

Es gibt im angelsächsischen Sprachraum eine auf George Bernard Shaw zurückgehende Redewendung: „Those who can, do; those who can't, teach.“ (Parker, 1971). Diesem Sprichwort können wir heute einiges entgegensetzen: Die jüngste empirische Forschung im Bereich der Lehrer*innenbildung stellt sowohl für den deutschen Sprachraum als auch international ein anderes, ein differenziertes Bild dar. Lehrkräfte gestalten aufgrund ihrer fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Kompetenzen einen effektiven und wirksamen Unterricht für ihre Schüler*innen und sind damit Expert*innen für wirksamen Unterricht (Bromme, 2014).

Viele empirische Studien liefern heute aktuelle Befunde über die Merkmale, die einen wirksamen Unterricht ausmachen (z. B. Praetorius et al., 2020a; Begrich et al., 2023). Damit geben diese Studien auch Auskunft darüber, was Lehrkräfte *können* müssen, um einen solchen Unterricht zu gestalten: So kann beispielsweise gezeigt werden, dass eine klare inhaltliche Strukturierung des Unterrichts, verbunden mit einer gezielten kognitiven Aktivierung und einer entsprechend konstruktiven Unterstützung, aber beispielsweise auch der Enthusiasmus einer Lehrkraft, zum Lernerfolg der Schüler*innen führt und damit wirksam ist. Dieses mittlerweile weit verbreitete Modell von Unterrichtsqualität, das in seinem Kern die Dimensionen der *effektiven Klassenführung*, der *kognitiven Aktivierung* und der *konstruktiven Unterstützung* aufweist, enthält dennoch sogenannte „blinde Flecken“ (Praetorius et al., 2020b), die derzeit im internationalen Diskurs über qualitativ hochwertigen Unterricht aufgearbeitet und um weitere allgemeine (generische) und fachspezifische Dimensionen erweitert werden (Praetorius et al. 2020c). Denn die Frage nach der Qualität von Unterricht ist „immer generisch und fachspezifisch“ zu beantworten (Reusser & Pauli, 2021), auch wenn es möglicherweise „Zwei Seiten einer Medaille“ sind (Lipowsky et al., 2018).

Die Frage nach einem guten und effektiven Fachunterricht wurde in den vergangenen Jahren vor allem für den Mathematikunterricht beforscht. Auch für weitere Unterrichtsfächer, wie z. B. für die Naturwissenschaften, für

Sport oder Geschichte, liegen heute aktuelle Befunde dessen vor, was guten und effektiven Fachunterricht ausmacht (Heinitz & Nehring, 2020; Herrmann & Gerlach, 2020; Praetorius et al., 2020c; Trautwein et al. 2021). Aber für viele weitere Fächer ist die Frage nach dem guten und effektiven Unterricht immer noch unzureichend beantwortet. Hier sind nun die Fachdidaktiken dieser Fächer aufgerufen, die bisherige Forschung zur Unterrichtsqualität zu ergänzen, zu modellieren und zu komplettieren. In dieser Buchreihe werden 21 Schulfächer bzw. fächerübergreifender themenbezogener Unterricht auf die Frage hin analysiert, wie wirksamer Fachunterricht gelingen kann. Der Fokus liegt auf den bestmöglichen Gelegenheiten, fachliche Lernaktivitäten wirksam werden zu lassen (Seidel & Reiss, 2014; Begrich et al., 2023). Kurzum, es wird gefragt: *Was wirkt konkret – fach- bzw. themenbezogen – im Unterricht?*

In der Vergangenheit näherte man sich solch komplexen Fragen nach einem guten und wirksamen Unterricht sowohl international als auch im deutschsprachigen Raum zumeist im Rahmen von Metaanalysen (Hattie, 2012; Helmke, 2012; Meyer, 2004). Die Buchreihe geht einen anderen Weg; sie bezieht möglichst viel Expertise aus den Fachdidaktiken und der Fachpraxis einzelner Unterrichtsfächer ein. Mit Hilfe von strukturierten Interviews werden Expert*innen der unterschiedlichen Schulfächer nach den Kriterien eines wirksamen Fachunterrichts befragt. Hierbei geht es nicht um die persönliche Sichtweise oder Meinung der Expert*innen, sondern um deren fachliche Expertise, die angelehnt ist an die wichtigsten Forschungsergebnisse und Praxiserfahrungen aus dem jeweiligen (Schul-)Fach. Die gesamte Expertise von Praktiker*innen bzw. Forscher*innen wird dadurch abgebildet und in der Summe mit anderen Expert*innen des jeweiligen Faches zu einer verdichteten Beantwortung der Frage führen, was denn nun einen wirksamen Fachunterricht ausmacht.

Die Frage nach einem guten, qualitätvollen, effektiven und letztendlich wirksamen Unterricht steht seit Jahrzehnten im Fokus der bildungswissenschaftlichen, pädagogisch-psychologischen und in jüngster Zeit auch fachdidaktischen Unterrichtsforschung (Begrich et al., 2023; Klieme 2019) und wir wollen an dieser Stelle einen Blick in die Historie wagen: In einer ersten Phase der Unterrichtsforschung konzentrierte man sich auf das sogenannte Persönlichkeits-Paradigma, also der Suche nach dem und der „guten“ Lehrer*in. Nachdem man in einem weiteren Schritt den Prozess des Lernens und den entsprechenden Lernerfolg der Schüler*innen in den Blick genommen hatte, wurde das Persönlichkeits-Paradigma vom so genannten Prozess-Produkt-Paradigma abgelöst. Es wurde nach Kriterien gesucht, mit denen Effekte des Unterrichtsprozesses erfasst werden können. Das Expert*innen-Paradigma, das ursprünglich – ausgehend vom Persönlichkeits-Paradigma –

die professionelle Expertise der Lehrkräfte zu erfassen versuchte, geht heute über in den Expert*innen- und Prozess-Produkt-Ansatz (vgl. Helmke, 2022, 51–52).

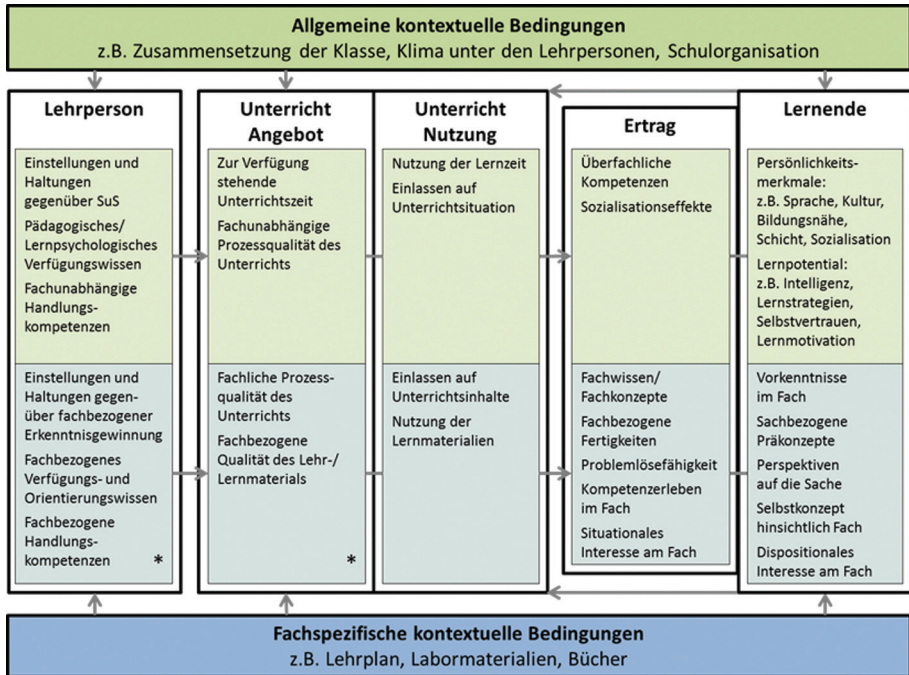


Abb. 1 Angebots-Nutzungsmodell in Anlehnung an Fend (2001), Reusser & Pauli (2010), Helmke (2012).

Es wurden systemische Rahmenmodelle von Unterrichtswirksamkeit, sogenannte Angebots-Nutzungs-Modelle, aufgenommen (Fend, 2001; Reusser & Pauli, 2010; Helmke, 2012). Sie modellieren die Einflüsse auf die Wirksamkeit von Unterricht auf der Makroebene des Bildungssystems (vgl. Abbildung 1), wie auf der Mesoebene der Einzelschule und auf der Mikroebene des Unterrichts (Kohler & Wacker, 2013). Ein Angebots-Nutzungs-Modell, auf dessen Mikroebene wir uns hier beziehen, stellt – im Sinne einer Vereinfachung – einem Unterrichtsangebot dessen jeweilige Unterrichtsnutzung gegenüber. Die Wirksamkeit des Angebots auf der Seite der Nutzung kann empirisch – im Sinne der Erhebung des Ertrags – untersucht werden. Auf der Seite des Angebots wirken hauptsächlich die Persönlichkeit und die Kompetenz der Lehrkraft sowie die allgemeinen und fachspezifischen, kontextuellen Bedingungen. Auf der Seite der Nutzung wirken hauptsächlich die Lernenden selbst, das Unterrichtsangebot und wiederum die kontextuellen Bedingungen.

gen. Beide Seiten – Angebot und Nutzung – stellen in ihrer Wechselwirkung die Wirksamkeit des Unterrichts dar (vgl. Abbildung 1). In beiden Bereichen interessiert uns wiederum der fachspezifische Anteil in besonderem Maß, im Modell mit einem * versehen (vgl. Abbildung 1). Da die Entkopplung einzelner Komponenten aus dem Angebots-Nutzungsmodell zu Fehlinterpretationen führen würde, sind wir darauf bedacht, immer die jeweiligen Bezüge zum Rahmenmodell aufzuzeigen.

Angebots-Nutzungs-Modelle integrieren zwei Paradigmen der pädagogisch-psychologisch orientierten Unterrichtsforschung, das Struktur- und das Prozessparadigma (Seidel, 2014). In beiden Fällen wird versucht, bestimmte Unterrichtsmerkmale zu identifizieren, die eine moderierende Funktion hin zur Erhöhung des Lernerfolgs von Schüler*innen haben. Dabei geht das *Strukturparadigma* von theoretischen Annahmen zum *Lehren* aus, das *Prozessparadigma* untersucht auf einem ähnlichen Weg die Wirksamkeit von Unterricht, dies aber ausgehend von theoretischen Annahmen zum *Lernen* (Seidel, 2014, S. 851). Laut Seidel wirken in Angebots-Nutzungs-Modellen diese beiden Paradigmen integrierend zusammen: Das *Strukturparadigma* hat dazu beigetragen, die *Kompetenzstrukturen von Lehrkräften* zu identifizieren und wird auf der Seite des Angebots integriert. In einem gängigen Modell, das aus dem Forschungsprojekt COACTIV stammt, werden vier Kompetenzfacetten einer Lehrkraft unterschieden, das so genannte Professionswissen (fachliches, fachdidaktisches, pädagogisches Wissen), die Motivation einer Lehrkraft, ihre Fähigkeit zur Selbstregulation sowie ihre Werthaltungen (Baumert & Kunter, 2006). Auf der Seite der Nutzung wurde das so genannte Prozessparadigma integriert, um vor allem kognitive Lernprozesse auf einer tiefenstrukturellen Ebene des Unterrichts und deren Ergebnisse zu beschreiben (Seidel, 2014, S. 860). Daher wird Unterricht – auf der Grundlage des Ansatzes „Choreographies of teaching. Bridging instruction to learning“ (Oser & Baeriswyl, 2001) – oft in zwei verschiedene Ebenen unterschieden: in die Ebene der Sichtstrukturen, dem sogenannten „planning and processing of teaching“ und in die Ebene der Tiefenstrukturen, dem sogenannten „planning and processing of the learning process“). Unter den Sichtstrukturen des Unterrichts versteht man alle Merkmale, die direkt durch Beobachtung zugänglich sind, z. B. wechselnder Methodeneinsatz oder andere Inszenierungsmuster. Die Tiefenstrukturen sind diejenigen Merkmale, die sich der direkten Beobachtung entziehen, aber in hohem Maße für die Qualität des Unterrichts verantwortlich sind, z. B. in welchem Maße die Schüler*innen während des Unterrichts tatsächlich kognitiv aktiv sind oder wie sich die Schüler*innen individuell unterstützt fühlen. Beide Paradigmen fokussieren Qualitätsmerkmale eines wirksamen Unterrichts mit dem Ziel, über deren moderierende Funktion den Ertrag der Lernprozesse zu optimieren. Da

Angebots-Nutzungs-Modelle aus einer generischen pädagogisch-psychologischen Perspektive entwickelt wurden, enthalten sie bislang weder von Seiten des Strukturparadigmas, noch von Seiten des Prozessparadigmas konkrete fachliche bzw. fachdidaktische Bezüge, obwohl auf beiden Seiten mittlerweile viele fachdidaktische Forschungsarbeiten vorliegen: Von Seiten des Strukturparadigmas existieren inzwischen fachdidaktische Arbeiten vor dem Hintergrund des oben beschriebenen COACTIV-Modells und auf der Seite des Prozessparadigmas hat die fachdidaktische Lehr-Lernforschung eine ausgeprägte Tradition. Zwar liefern fachdidaktische Forschungsarbeiten zu einem guten und wirksamen Unterricht bereits in einigen Fächern (z. B. Mathematik, Naturwissenschaften, Sport, Geschichte, siehe oben) aktuelle Befunde, aber die generische Forschung zur Unterrichtsqualität orientierte sich in der Vergangenheit schwerpunktmäßig am Fach Mathematik oder blendete in ihren Anfängen den Fachbezug aus, was wir im Folgenden an vier ursprünglichen Beispielen schulpädagogischer und pädagogisch-psychologischer Arbeiten verdeutlichen möchten.

Der gute und wirksame Unterricht in der Vergangenheit ohne Fach und ohne Fachdidaktik?

Wir vergleichen im folgenden Abschnitt vier Kategorien aus einschlägigen Arbeiten aus den Anfängen der Unterrichtsqualitätsforschung (Oser & Baeriswyl, 2001; Meyer, 2004; Helmke, 2012; Hattie, 2012), um die Historie des Umgangs mit dem generischen Paradigma der Unterrichtsqualität darzustellen: Gütekriterien (Meyer, 2004), fächerübergreifende Qualitätsbereiche (Helmke, 2012), unterrichtsbezogene Einflüsse auf die Lernleistung (Hattie, 2012), Sicht- und Tiefenstrukturen von Unterricht (Oser & Baeriswyl, 2001; Kunter & Trautwein, 2013; Decristan et al., 2020). Diesen vier Beispielen stellen wir stellvertretend für aktuelle Arbeiten mit Fachbezug den Rahmenansatz für den Mathematikunterricht von Praetorius & Charalambous (2018) an die Seite. Dieser Rahmenansatz enthält sieben Dimensionen, die fachspezifisch ausdifferenziert werden können (genauer siehe hierzu Praetorius et al., 2020c).

Tab. 1 Vergleich häufig diskutierter Kriterien für effektiven Unterricht.

Gütekriterien	Fächerübergreifende Qualitätsbereiche	Unterrichtsbezogene Einflüsse auf Lernleistung hoher Effektstärke ($d > 0.6$)	Dimensionen der Sicht- und Tiefenstrukturen	Classroom observation frameworks for studying instructional quality
Meyer (2004) [Meyer 2016]	Helmke (2012) [Helmke 2021; 2022]	Hattie (2012)	Oser & Baeriswyl (2001) [Kunter & Trautwein, 2013; Decristan et al., 2020]	Praetorius et al. (2020c) Praetorius & Charalambous (2018)
Grundlage: vorwiegend theoretisch begründet	Grundlage: vorwiegend empirische Studien	Grundlage: Metastudie empirischer Metaanalysen	Grundlage: vorwiegend empirische Studien	Grundlage: vorwiegend empirische Studien
Methodenvielfalt	Angebotsvielfalt	Rhythmisierung Lernende unterrichten Lernende Lautes Denken Concept Mapping Lehren (Vormachen, Einüben) von Strategien	lernunterstützende Unterrichtsmethoden und Sozialformen	Fachmethoden Unterstützung des Übens
Hoher Anteil echter Lernzeit Vorbereitete Umgebung	Klassenführung	Beeinflussung von Verhalten in der Klasse	Klassenführung <ul style="list-style-type: none"> • Frühe Einführung von Regeln und Routinen • Konsequenter Umgang mit Störungen • Gut geplante Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien 	Klassenführung
Klare Strukturierung des Unterrichts	Klarheit und Strukturierung	Klarheit der Lehrperson	Potential zur kognitiven Aktivierung, z. B. <ul style="list-style-type: none"> • Aufgaben, die an Vorwissen anknüpfen • Diskurs, der Meinungen der Schüler aufgreift • Inhalte, die kognitive Konflikte auslösen 	kognitive Aktivierung
Intelligentes Üben	Aktivierung Schülerorientierung Kompetenzorientierung	Problemlösendes Lernen Kreativitätsförderung		
Transparente Leistungserwartungen	Konsolidierung und Sicherheit	Nachdenken über das eigene Lernen Lerntechniken Schülererwartungen/ Schüler-Selbstbeurteilung Formative Beurteilungen		formatives Assessment
Lernförderndes Klima	Lernförderliches Klima	Positive Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden Regelmäßiges Feedback	Konstruktive Unterstützung z. B. <ul style="list-style-type: none"> • Geduld und ein angemessenes Tempo • Konstruktiver Umgang mit Fehlern • Freundliche, respektvolle Beziehung 	Unterstützung des Lernens aller S., sozio-emotionale Unterstützung
Sinnstiftendes Kommunizieren	Motivierung	Lernende nicht etikettieren Glaubwürdigkeit der Lehrperson		
Individuelles Fördern	Umgang mit Heterogenität	Lernlücken erkennen und schließen Intervention für Lernende mit besonderem Förderbedarf Intervention für Lernende mit hoher Begabung		

„Was ist guter Unterricht?“, fragte Meyer bereits 2004, das Buch wird heute in der 15. Auflage von 2016 angeboten. Meyer nennt unter dem Begriff Krite-

rienmix zehn Merkmale, die einen guten Unterricht auszeichnen (vgl. Tabelle 1). Den Kriterienmix gewann Meyer in Anlehnung an Forschungsergebnisse von Kolleg*innen und Erfahrungen von Praktiker*innen als Mischung didaktischer und empirischer Merkmale auf Grundlage einer eigenen normativen Orientierung (vgl. Meyer, 2004, 16–17). Der Kriterienmix konzentrierte sich auf den überfachlichen Bereich des Unterrichts und zeigte keine Bezüge zu fachlichen bzw. fachdidaktischen Merkmalen des Unterrichts. Am Beispiel des Merkmals „Inhaltliche Klarheit“ wird dies deutlich: „Inhaltliche Klarheit liegt dann vor, wenn die Aufgabenstellung verständlich, der thematische Gang plausibel und die Ergebnissicherung klar und verbindlich gestaltet worden sind“ (Meyer 2004, 55). Ein fachlicher und fachdidaktischer Bezug fehlte.

Helmke (2012) orientierte sich an zehn Merkmalen effektiven Unterrichts (vgl. Tabelle 1), die er aus entsprechenden empirischen Studien gewann. Zahlreiche seiner Kriterien waren vergleichbar mit Meyer (2004). Es konnten aber auch drei Kriterien der Fachdidaktik zugeordnet werden: *Aktivierung*, *Schülerorientierung*, *Kompetenzorientierung*.

Hattie (2012) legte eine Metaanalyse vor, die nur wenig fachliche und fachdidaktische Bezüge aufwies. So beinhaltete seine Analyse neben Bezügen zu Mathematik und den Naturwissenschaften beispielsweise Untersuchungen zu den Einflüssen der Sprache auf die Lernleistung der Schüler*innen mit relativ hoher Effektstärke ($d > 0.6$). Hierzu zählten *Vokabel- und Wortschatzförderung*, *wiederholendes Lesen* und *Lese-Verständnis-Förderung*. Aufgrund mangelnder Daten, also aufgrund des gewählten Designs der Hattie-Studie (Metastudie von Metaanalysen), konnten kaum weitere fachliche und fachdidaktische Einflussfaktoren aufgearbeitet werden, was Hattie selbst im Anschluss an seine Metaanalysen immer wieder bedauerte.

Aktuelle empirische Studien lassen den vermeintlichen Schluss zu, die diskutierten Kriterien eines wirksamen Unterrichts seien unabhängig voneinander auf den oben beschriebenen sicht- und tiefenstrukturellen Ebenen zu analysieren (vgl. Tabelle 1). Da uns die Unterscheidung dieser beiden unterrichtlichen Ebenen aus fachdidaktischer Sicht sehr wichtig erscheint, kommen wir noch einmal darauf zurück: Die Sichtstrukturen liefern den von der Lehrkraft fachmethodisch inszenierten und von außen beobachtbaren Rahmen des Unterrichtens, während die Tiefenstrukturen auch die fachliche Qualität der Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten und die tatsächlich stattfindenden fachlichen Lernprozesse der Schüler*innen klären (Oser & Baeriswyl, 2001; für einen Überblick vgl. Kunter & Trautwein, 2013; Decristan et al., 2020). Die Sichtstrukturen geben zwar das Unterrichtsgeschehen vor; insgesamt mehr Erklärungsmacht für die Wirkung des Fachunterrichts scheinen jedoch die Tiefenstrukturen zu haben. Diese sind in den

Fachdidaktiken nur teilweise erforscht. Zu diesen Tiefenstrukturen zählen vor allem die Diagnose von domänenspezifischen Schüler*innenvorstellungen und die auf diesen diagnostischen Urteilen basierende kognitive Aktivierung sowie die konstruktive Unterstützung von Lernprozessen.

Resümee

Gerade mit Blick auf die Fachabhängigkeit zeigen aktuelle Forschungsergebnisse, dass durch den Einbezug domänenspezifischer Merkmale noch bedeutsamere Effekte des Unterrichts zu erwarten wären (Baumert & Kunter, 2006; Törner & Törner, 2010; Schroeders et al., 2013; Praetorius, 2020c). Seidel & Shavelson wünschten sich bereits 2007 vermehrte domänenspezifische Forschung: "Researchers might consider investigating the effects of domain-specific teaching on learning processes and motivational–affective outcomes in more depth than is currently practiced" (Seidel & Shavelson 2007, 483). Diese Forschung mit domänenspezifischem Bezug fand in den letzten Jahren und findet auch aktuell statt (vgl. z. B. Heinitz & Nehring, 2020; Herrmann & Gerlach, 2020; Praetorius et al., 2020c; Trautwein et al. 2021). Sie bedient damit ein bereits langjährig existierendes Desiderat. Die vorliegende Studienbuchreihe nimmt dieses Desiderat auf, wählt aber keinen forschungsbasierten Weg, sondern sammelt und analysiert bestehendes Erfahrungswissen von Expert*innen aus der Praxis und der Forschung, und legt damit Erfahrungen aus der Domänenspezifität der Unterrichtsqualität vor. Mit dem vorliegenden Band wird nun der Blick auf das Unterrichtsfach Kunst gerichtet und es werden domänenspezifisch Expert*innenmeinungen als Antworten auf zehn grundlegende Fragen zur Unterrichtsqualität verdichtet.

Literatur

- Begrich, L., Praetorius, A.-K., Decristan, J., Fauth, B., Göllner, R., Herrmann, C., Kleinknecht, M., Taut, S. & Kunter, M. (2023). Was tun? Perspektiven für eine Unterrichtsqualitätsforschung der Zukunft. *Unterrichtswissenschaft*, 51(1), 63–97. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00163-4>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Fend, H. (2001). *Qualität im Bildungswesen: Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung* (2., bereinigte Aufl.). Juventa-Paperback. Weinheim, München: Juventa-Verlag.
- Decristan, J., Hess, M., Holzberger, D. & Praetorius, A. K. (2020). Oberflächen- und Tiefenmerkmale: eine Reflexion zweier prominenter Begriffe der Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft*, 66(1), 102–116. <https://doi.org/10.3262/ZPB2001102>.

- Hattie, J.A.C. (2012). *Visible learning for teachers: maximising impact on learning*. Abingdon: Routledge.
- Heinitz, B. & Nehring, A. (2020). Kriterien naturwissenschaftsdidaktischer Unterrichtsqualität – ein systematisches Review videobasierter Unterrichtsforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 48(3), 319–360. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00074-8>.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4. überarbeitete Aufl., Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern. Orientierungsband). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Helmke, A. (2021). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (8. Auflage). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Helmke, A. (2022). *Unterrichtsqualität und Professionalisierung: Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung* (1. Auflage). Klett | Kallmeyer.
- Herrmann, C. & Gerlach, E. (2020). Unterrichtsqualität im Fach Sport – Ein Überblicksbeitrag zum Forschungsstand in Theorie und Empirie. *Unterrichtswissenschaft*, 48(3), 361–384. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00080-w>
- Ilme, T.A. & Möller, J. (2015). „He who can, does; he who cannot, teaches?\": Stereotype threat and preservice teachers. *Journal of Educational Psychology*, 107, 300–308.
- Klieme, E. (2019). Unterrichtsqualität. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 393–408). Münster: utb/Waxmann.
- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, 222–237.
- Kohler, B. & Wacker, A. (2013). Das Angebot-Nutzungs-Modell. Überlegungen zu Chancen und Grenzen des derzeit prominentesten Wirkmodells der Schul- und Unterrichtsforschung. *Die Deutsche Schule*, 105(3), 241–257.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Stuttgart: UTB.
- Lipowsky, F., Drollinger-Vetter, B., Klieme, E., Pauli, C. & Reusser, K. (2018). Generische und fachdidaktische Dimensionen von Unterrichtsqualität – Zwei Seiten einer Medaille? In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktion von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 183–202). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* (1. Auflage). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, H. (2016). *Was ist guter Unterricht?* (15. Auflage). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Oser, F. & Baeriswyl, F. (2001). Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 1031–1065). Washington, D.C: American Educational Research Association.
- Parker, G.V. (1971). Those who can, do. Those who can't, teach. *American Psychologist*, 26(2), 208–209. <https://doi.org/10.1037/h0037920>
- Praetorius, A.-K. & Charalambous, C.Y. (2018). Classroom observation frameworks for studying instructional quality: looking back and looking forward. *ZDM Mathematics Education*, 50(3), 535–553.
- Praetorius, A.-K., Grünkorn, J. & Klieme, E. (2020a). *Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität: Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 66).

- Praetorius, A.-K., Rogh, W. & Kleickmann, T. (2020b). Blinde Flecken des Modells der drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität? Das Modell im Spiegel einer internationalen Synthese von Merkmalen der Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft*, 48(3), 303–318.
- Praetorius, A.-K., Herrmann, C., Gerlach, E., Zülsdorf-Kersting, M., Heinitz, B. & Nehring, A. (2020c). Unterrichtsqualität in den Fachdidaktiken im deutschsprachigen Raum – zwischen Generik und Fachspezifik. *Unterrichtswissenschaft*, 48(3), 409–446. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00082-8>
- Reusser, K. & Pauli, C. (2010). Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Einleitung und Überblick. In K. Reusser, C. Pauli & M. Waldis (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht* (S. 15–20). Münster: Waxmann.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2021). Unterrichtsqualität ist immer generisch und fachspezifisch. Ein Kommentar aus kognitions- und lehr-lerntheoretischer Sicht. *Unterrichtswissenschaft*, 49(2), 189–202. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00117-8>
- Schroeders, U., Hecht, M., Heitmann, P., Jansen, M. & Kampa, N. (2013). Der Ländervergleich in naturwissenschaftlichen Fächern. In H. A. Pant, P. Stanat, U. Schroeders, A. Roppelt, T. Siegle & C. Pöhlmann (Eds.), *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I* (S. 141–158). Münster: Waxmann.
- Seidel, T. (2014). Angebots-Nutzungs-Modelle in der Unterrichtspsychologie. Integration von Struktur- und Prozessparadigma. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(6), 828–844.
- Seidel, T. & Reiss, K. (2014). Lerngelegenheiten im Unterricht. In A. Krapp & T. Seidel (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 253–276). Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the last decade: Role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 454–499.
- Törner, G. & Törner, A. (2010). Fachfremd erteilter Mathematikunterricht – ein zu vernachlässigendes Handlungsfeld. *MDMV*, 18, 244–251.
- Trautwein, U., Schreiber, W. & Hasenbein, L. (2021). Geschichtsdidaktische Forschung und allgemeine Unterrichtsforschung: Unbekannte Verwandte? *Unterrichtswissenschaft*, 49(2), 261–272. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00120-z>

NADIA BADER / MIRIAM SCHMIDT-WETZEL

WIRKSAMER KUNSTUNTERRICHT

EINE EINFÜHRUNG

In den Expert:inneninterviews, die den Kern des vorliegenden Bandes bilden, wird deutlich: Eine qualitätsvolle, wirksame Unterrichtsentwicklung und -gestaltung bezieht sich im Fach Kunst auf vielfältige Dimensionen von Unterricht. Sie reicht von der vorbereitenden Planung bis hin zur Evaluation und erstreckt sich über das ‚Drumherum‘ bis hinein in den Unterrichtsraum. Wann aber ist Kunstunterricht an allgemeinbildenden Schulen tatsächlich qualitativ und wirksam? Was kann ‚Wirksamkeit‘ aus Sicht des Faches Kunst bedeuten? Inwiefern und woran sind Qualitäten konkret erkennbar?

Indem sich jeweils zehn Kunstpädagog:innen aus dem Hochschulbereich und aus der Schule wiederum jeweils zehn Fragen zum „Wirksamen Kunstunterricht“ gestellt haben, gewähren sie nicht nur wertvolle Einblicke in ihre jeweiligen kunstpädagogischen Praxen und Prozesse. In der Zusammenschau der verschiedenen Interviews wird auch deutlich, dass es ‚die eine‘ Antwort auf die o. g. Fragen im Fach Kunst nicht gibt. Vielmehr zeigt sich in den vielschichtigen Antworten „kunstpädagogische Komplexität“ (Henschel 2019) als eine fachspezifische, strukturelle Eigenheit.

Mit dieser fachspezifischen Einführung möchten wir als Herausgeberinnen daher zum einen Orientierung bieten, um die Vielstimmigkeit der in den Beiträgen versammelten fachlichen Expertisen einzuordnen, ohne diese vorschnell ‚auf einen Nenner‘ zu bringen. Denn wir verstehen die Pluralität der Zugänge, die sich in den Beiträgen sowie im Fach- und Forschungsdiskurs zeigt, als fachspezifisches Potenzial im Hinblick auf wirksamen und qualitätsvollen Kunstunterricht. Zum anderen möchten wir den Blick auf die Möglichkeit lenken, Fachlichkeit und fachspezifische Unterrichtsqualitäten von einem differenzierten Begriff der Komplexität (vgl. ebd.) her zu denken. Denn unter dieser Prämisse verstehen wir die hier versammelten Interviews als einen aussichtsreichen Ausgangspunkt, um auf einer Metaebene systematische bzw. systematisierende fachliche Selbstbeschreibungen zu entwickeln. Im Zwischenfazit am Ende des Bandes werden dazu exemplarische Ansätze skizziert, die Erarbeitetes aufgreifen und weiterführende Forschungs- und Entwicklungsperspektiven andeuten.

Pluralität und Komplexität im Fachdiskurs

Im Sinne der Konzeption der Reihe „Wirksamer Fachunterricht“ (siehe Rehm et al. in diesem Band) fokussiert der vorliegende Band auf schulischen Kunstunterricht auf allen Schulstufen und -formen. Für die Kunstpädagogik als kleine Disziplin mit großer Reichweite stellt diese dennoch ‚nur‘ einen eingegrenzten Gegenstandsbereich dar. Um die schulische Kunstpädagogik und Fachdidaktik, auf die sich die Interviews beziehen, angemessen zu kontextualisieren, sollen die charakteristische Pluralität und Komplexität des kunstpädagogischen Fach- und Forschungsdiskurses im Folgenden anhand konkreter Projekte und Bezüge kurz veranschaulicht werden.

Pluralität ist fachgeschichtlich angelegt (vgl. Peez 2012, S. 81) und eng verwoben mit jeweils aktuellen gesellschaftlichen Phänomenen und Fragestellungen (vgl. Henschel 2019; siehe auch Tewes 2018; Legler 2017; Franke 2007). Der noch relativ junge Fachdiskurs ist gekennzeichnet von einer verhältnismäßigen Vielzahl an Beiträgen, die unter facettenreichen Schwerpunktsetzungen unterschiedlichste Themen und Felder in den Blick nehmen (vgl. exemplarisch Sabisch, Meyer & Schürch o. J.; Wetzels & Lenk 2013; Kolb & Krell o. J.; Marr 2015, 2014). Neben dem schulischen Kunstunterricht spielt dabei u. a. auch die außerschulische Kunstvermittlung eine große Rolle (z. B. Gülec et al. 2020; Mörsch 2021).

Die Potentiale dieser Vielstimmigkeit werden bislang nur teilweise erkannt und genutzt. Denn um der Komplexität des eigenen Feldes mit mehr Angemessenheit begegnen zu können, fehle den kunstpädagogischen Selbstbeschreibungen gegenwärtig ein begriffliches wie logisches Instrumentarium, so eine Erklärung des Kunstpädagogen Alexander Henschel (vgl. Henschel 2019, S. 11). Zahlreiche interdisziplinäre Bezüge – sei es zu Kunst-, Bild- und Medienwissenschaften, zu Erziehungs- und Sozialwissenschaften u. v. m. – tragen zusätzlich zur Komplexitätssteigerung bei.

Die mitunter also auch interdisziplinäre Verortung des Faches spiegelt sich wiederum im äußerst heterogenen Gegenstandsfeld des Schulfaches Kunst. Dieses reicht gemäß der Analyse Karl-Josef Pazzinis von „alltäglichen Gebrauchsgegenständen, den Medien, der vergangenen und gegenwärtigen Kunst, der visuellen Kultur, der Architektur, dem Design, der Kunst vor der Kunst bis hin zu dem, was nie den Kunstmarkt erblickt hat, zur Kinderzeichnung und der Malerei der Laien“ (Pazzini 2013, S. 234). Die Liste ließe sich erweitern und aktualisieren. Sie zeigt jedoch bereits eindrücklich auf, dass da „niemand gleichzeitig im gegenwärtigen Sinne professionell“ sein kann (ebd.). Oder, in anderen Worten: „Alles im Blick zu haben, ist für Einzelne schlicht nicht mehr möglich.“ (Bader et al. 2022, S. 13)

Die Breite, Fülle und Offenheit möglicher fachlicher Formen und Inhalte zeigen sich auch in aktuellen, kompetenzorientierten Bildungsplänen, wie sie inzwischen jeweils in den Bundesländern Deutschlands sowie in der Schweiz auf überkantonaler Ebene vorliegen. Dies geht mit fachspezifischen Anforderungen an die Professionalität von Fachlehrpersonen (vgl. z. B. Dreyer 2008) sowie fachspezifischen Herausforderungen und Potenzialen für die Unterrichtsgestaltung einher und bedeutet – positiv gewendet: (Fast) alles ist möglich. Auf diese Entwicklung mit dem Versuch einer (erneuten) Engführung zu reagieren, wäre jedoch folgenreich fürs Fach, denn „[j]e ordentlicher, je monodisziplinärer die Kunstdidaktik wird, umso eher verliert sie ihre Besonderheit und wird verzichtbar“ (Pazzini 2013, S. 231). Der fachtypische Prozess der (Selbst-)Findung, Erfindung sowie Aktualisierung hält an und wird in Aktivitäten und Publikationen anschaulich (z. B. Kirschenmann, Wenrich & Zacharias 2004; Kirschenmann, Schulz & Sowa 2006; Bering, Höxter & Niehoff 2009; Burkhardt, Meyer & Urfuß 2013). In Frage stehen nicht nur professionelle Selbstverständnisse und fachliche Inhalte, sondern insbesondere auch adäquate Arbeitsformen angesichts sich wandelnder Rahmenbedingungen und Herausforderungen (z. B. Bader et al. 2022; Lübke & Schmidt-Wetzel 2023; collaeb.org).

Unterrichtsforschung im Fach Kunst: Stand, Bedarfe und Zugänge

Vor diesem Hintergrund lässt sich bezogen auf die Frage nach ‚wirksamem Kunstunterricht‘ nicht ohne weiteres von *der* Kunstpädagogik, *der* Kunstdidaktik und genauso wenig von *der* kunstpädagogischen Unterrichtsforschung sprechen. Ein großer Teil der Forschungen, die auf das Fach Kunst bezogen sind, sind keine fachdidaktischen Unterrichtsforschungen in dem Sinne, wie sie in anderen Fächern (Mathematik, Deutsch, u. a.) selbstverständlich sind. Als kunstpädagogische Studien untersuchen sie vielmehr eine Vielzahl unterschiedlicher Themen mit je unterschiedlichen disziplinären Bezügen (vgl. oben). Fachdidaktische Unterrichtsforschungen, die sich im engeren Sinne der empirischen Untersuchung von fachspezifischen „Unterrichtsqualitätsmerkmalen“ widmen, sind noch selten (vgl. z. B. Rakoczy et al. 2020, S. 235 f.).

Eine Überblicksdarstellung von Nicole Berner und Edith Glaser-Henzer (2022) schlägt eine Systematisierung in Form einer Zuordnung der empirischen kunstdidaktischen Beiträge zu vier zentralen Handlungsfeldern von Kunstunterricht vor: Kunst- und Bildverstehen anbahnen, ästhetische Erfahrung initiieren, Vorstellungsbildung unterstützen sowie Kreativität fördern. Forschungsbedarfe bestehen über die vier definierten Handlungsfelder

hinaus, etwa in Hinsicht auf Fragen der Identitätsbildung, der Kommunikation und Partizipation an Kunst und Kultur (ebd., S. 16). Untersucht werden des Weiteren z. B. Wechselwirkungen zwischen bildnerischen und sozialen Prozessen, inklusionsbezogene Aspekte, Implikationen digitaler Kulturen und zeitgenössischer Bildpraxen für den Kunstunterricht und seine Wirksamkeit.

Insgesamt zeigen sich Desiderate im Bereich (quantitativer und qualitativer) empirischer fachdidaktischer Grundlagenforschung, wie sie sich aktuell in vielen Fachdidaktiken abzeichnen (vgl. Swissuniversities 2022; Reusser & Pauli 2021). Unterrichtsbezogene Wirkungsforschungen mit dem Ziel einer objektivierbaren, empirischen Messbarkeit und Prüfbarkeit bilden hierbei einen spezifischen Forschungszugang, der interdisziplinäre Anschlussfähigkeit und Vergleichbarkeit verspricht. Denn Fragen nach der Wirksamkeit von Kunstunterricht lassen sich nicht nur und nicht abschließend aus der spezifischen Fachlogik heraus stellen und bearbeiten. Auch allgemeindidaktische und in anderen Fachdidaktiken definierte Qualitätsmerkmale können – ggf. entsprechend angepasst oder erweitert (vgl. Rakoczy et al. 2022; Reusser & Pauli 2021; Praetorius et al. 2020) – für das Fach Kunst relevant sein. Dabei stellt sich jedoch auch eine Reihe von theoretischen und forschungsmethodischen Problemen und Herausforderungen (vgl. Reusser & Pauli 2021, S. 195). So repräsentieren Fächer beispielsweise unterschiedliche Wissensdomänen und Denkstrukturen, was wiederum die Ausbildung spezifischer Formen der Wissensrepräsentation, Methoden und Diskursformen erfordert (vgl. ebd.). Im Fach Kunst sind u. a. das Ermöglichen ästhetischer Erfahrungen (z. B. Brandstätter 2013) und das Fördern „Ästhetischen Denkens“ (Welsch 2017) im Sinne bildnerischen bzw. künstlerischen Denkens und Handelns zentrale Bildungsziele. Damit erhalten Logiken des Bildlichen im Unterschied zu sprachlichen Logiken (vgl. Heßler & Mersch 2009), ästhetische Formen der Erkenntnis (vgl. Mersch 2014) sowie implizite, inkorporierte, „schweigende“ Wissensformen (vgl. Kraus et al. 2014) im Fach Kunst einen besonderen Stellenwert. Auch in den Beiträgen im vorliegenden Band scheinen die Eigenheit und ‚Andersartigkeit‘ ästhetischer, künstlerischer Wissensformen auf unterschiedlichen Ebenen implizit und explizit auf. Daher gilt es kritisch zu prüfen, inwiefern in den Bildungswissenschaften oder in anderen Fachdidaktiken bereits ausführlicher erforschte Aspekte und gewonnene Erkenntnisse zu Unterrichtsqualitäten (z. B. zur Auswahl und Thematisierung von Inhalten und Fachmethoden, zu kognitiver Aktivierung oder zu formativem Assessment) auf das Fach Kunst übertragbar sind.

Rakoczy, Wagner und Frick (2021, S. 236) bringen zwei in dieser Hinsicht für das Fach spezifische, erschwerte Bedingungen treffend auf den Punkt. Sie

weisen nicht nur auf die in der Regel geringeren forschungsbezogenen Ressourcen in „Nebenfächern“ hin (ebd.). Sondern sie heben eindrücklich die implizite Widersprüchlichkeit des Faches hervor, nämlich „die Tatsache, dass häufig nicht eindeutig und intersubjektiv festgelegt werden kann, was richtig und falsch bzw. was gut und was schlecht ist“. Die empirische Untersuchung der Wirksamkeit von Kunstunterricht anhand von Kriterien, die in der Unterrichtsqualitätsforschung entwickelt wurden, ist daher erschwert (vgl. ebd.).

Ein spezifischer Approach, der fachlichen Besonderheiten gerecht werden kann, kann daher für das Fach Kunst im Rückgriff auf Strategien *künstlerischer Forschung* erfolgen (z. B. Bader, Johns & Krauss 2023). Ansätze aus der Artistic Research eröffnen Bezugfelder, die aus fachlicher sowie fachdidaktischer Perspektive zwar höchst relevant erscheinen, zugleich jedoch potenziell im Widerspruch zu fachdidaktischen Forschungsparadigmen stehen. Der Frage nach fachspezifischen Qualitätsmerkmalen von Kunstunterricht auch künstlerisch forschend nachzugehen, erfordert und bedingt, gewissermaßen als bedeutende Nebenwirkung, daher auch eine diskursive Öffnung und Horizonterweiterung – bezogen auf Wissenschaft als System sowie auf Fragen der Anerkennung, Anerkennbarkeit und Hierarchisierungen bestimmter Wissensformen (vgl. z. B. Brunner 2016; Haraway 1995).

Wirksamkeit als Professionalisierungsaufgabe

Unabhängig davon, ob und unter welchem Paradigma eine forschende Auseinandersetzung mit Fragen der Wirksamkeit von Kunstunterricht erfolgt: Mit dem Erziehungswissenschaftler Michael Wimmer können wir davon ausgehen, dass Kunstlehrpersonen und -didaktiker:innen „mehr oder weniger die didaktische Grundannahme [teilen], dass zwischen Lehren und Lernen eine enge Beziehung besteht, dass diese Verbindung insbesondere in institutionellen Kontexten wie Schulen oder Universitäten beobachtet und genutzt werden kann, dass diese Relation die Planung, Organisation und Kontrolle des Lernens durch systematischen Unterricht ermöglicht, dass das Lernen durch das Lehren also gesteuert werden kann, wenn auch nur vermittelt, indirekt, unter Berücksichtigung des Kontexts, der Bedingungen, der Adressaten etc.“ (Wimmer 2010, S. 15). Wenn dies nicht so wäre, wären Lehrende „des Sinns des Lehrens“ beraubt (ebd.). Kunstlehrpersonen und -didaktiker:innen *wollen* also ‚wirksam‘ sein und unter diesem Vorzeichen können und sollen auch die Beiträge in diesem Band gelesen werden. Wimmers weitere Ausführungen machen zugleich deutlich, wie dieses Begehren nach Wirksamkeit u. a. aufgrund komplexer statt klar isolierbarer kausaler Zusammenhänge bei näherer Betrachtung rasch an Grenzen empirischer Beweisbarkeit stößt (vgl. ebd.).

Die sowohl erziehungswissenschaftlich als auch fachdidaktisch relevante Frage, ob Lehren überhaupt bilde (Pazzini, Schuller & Wimmer 2010), wirkt daher nur auf den ersten Blick basal oder sogar rein rhetorisch. Ganz im Gegenteil kann sie in höchstem Maße irritierend wirken und etwa die konstruktive Möglichkeit eröffnen, Rückfragen zu stellen und grundlegend darüber nachzudenken, wie Kunstunterricht, Schule und Bildung zukünftig (anders) gestaltet werden könnten.

Zur Konzeption dieses Bandes

Der Band „Wirksamer Kunstunterricht“ umfasst 20 Beiträge in Form schriftlicher Interviews mit Expert:innen für das Fach Kunst, die an Schulen auf unterschiedlichen Schulstufen sowie an Hochschulen tätig sind. Die interviewten Personen arbeiten im deutschen und Schweizer Schul- bzw. Hochschulsystem und bringen hier ihre unterschiedlichen Erfahrungen aus Lehr- und Forschungstätigkeit ein. Die gesammelten Beiträge verweisen daher auf heterogene kunstpädagogische Kontexte und reflektieren unterschiedliche institutionelle und bildungspolitische Rahmenbedingungen und Vorgaben. Zugleich zeigen sich im Überblick stufen- und länderübergreifende, fachbezogene Einblicke und Erkenntnisse, die – im weitesten Sinne – empirisch und/oder praktisch fundiert sind und sich zu einem facettenreichen Bild wirksamen Kunstunterrichts verdichten lassen.

Die insgesamt zehn Interviewfragen, auf die in den Beiträgen eingegangen wird, sind im Anschluss an diese Einleitung so aufgeführt, wie sie auch den Interviewten kommuniziert wurden. Die ersten acht Fragen sind unabhängig vom jeweiligen Fach vorgegeben. Die Reihenherausgeber:innen haben hier grundlegende, fachdidaktisch möglichst verallgemeinerbare Fragen formuliert, um eine gewisse Vergleichbarkeit und Anschlussfähigkeit zwischen verschiedenen Fächern zu gewährleisten. Ihnen ist jeweils ein knapper Erläuterungstext vorangestellt.

Der sprachliche Duktus der überfachlichen Interviewfragen (inklusive Erläuterungen) wurde von den befragten Expert:innen im Fach Kunst unterschiedlich aufgenommen. In den formulierten Antworten zeigt sich implizit sowie explizit, wie gerade auch die Sprache, die gewählten Begrifflichkeiten mit dem Fach- und Bildungsverständnis der Autor:innen sowie mit unterschiedlichen diskursiven (Fach- / Forschungs-)Kontexten verbunden sind, die zuweilen nicht bruchlos aneinander anschließen, sondern auch paradigmatische Grundsatzfragen aufrufen können.

Die zwei letzten Interviewfragen konnten von uns als Bandherausgeberinnen fachbezogen ergänzt werden. Mit der letzten Frage haben wir die Möglichkeit gegeben, sich im Sinne „Ästhetischen Denkens“ (Welsch 2010) und

ästhetischer Erkenntnis- sowie Kommunikationsmodi (vgl. Mersch 2015; Heßler & Mersch 2009) in einem bildlichen, nicht-sprachlichen Modus zu äußern.

Der Band richtet sich an alle, die sich für kunstpädagogische Praxis, insbesondere im schulischen Kontext interessieren, an Studierende, (angehende) Kunstlehrpersonen, Praktikumsbetreuende, Fachdidaktiker:innen und Forschende. Die gesammelten Beiträge bergen einen reichhaltigen Fundus an erfahrungsgesättigten Einblicken und Überlegungen, wie Kunstunterricht ‚wirksam‘ gestaltet und begründet werden kann.

Die Beiträge können nacheinander gelesen oder es können Positionen miteinander verglichen werden. Auch können die Antworten verschiedener Autor:innen zu einzelnen Fragen herausgegriffen und gegenübergestellt werden. Insgesamt finden sich in den Interviews zahlreiche fachdidaktisch erhellende, potenziell hilfreiche, gar ‚nützliche‘ Hinweise, die sich zugleich einem problematisch verkürzten Wunsch nach ‚Rezepten mit Erfolgsgarantie‘ widersetzen. Die unterschiedlichen Positionen regen insbesondere dazu an, den eigenen Zugang zu Kunstunterricht – ob als (angehende) Lehrperson, Dozent:in oder als Forscher:in – zu reflektieren und sich im weiten Feld der Möglichkeiten zu verorten. Eine gemeinsame Arbeit an den Texten in Hochchulseminaren, die verschiedene Antworten auf einzelne Fragen gegenüber und zur Diskussion stellt sowie Studierende dazu ermutigt, eigene – vorläufige – Antworten auf dieselben Fragen zu formulieren, hat sich in diesem Sinne bereits als anregend erwiesen.

Mit Kolb, Florenz & Hahn (2023) sind die in den Interviews behandelten Fragen nicht nur als strukturgebende Mittel, sondern als zentrale kunstdidaktische Instrumente zu verstehen. Daher möchten wir abschließend dazu anregen, diesen Fragen – neben den Antworten der Expertinnen – besondere Aufmerksamkeit zu widmen und sich mit ihnen kritisch und konstruktiv zu befassen, z. B. eigene Antworten zu formulieren, nachzufragen, nachzuhaken, weitere Fragen zu erfinden ...