

Lehrplan

# **Bildende Kunst**

Gymnasiale Oberstufe

Grundkurs

Hauptphase

- Erprobungsphase -

2019

# Inhalt

## **Vorwort**

Aufgaben und Ziele des Faches Bildende Kunst

Kompetenzerwerb im Fach Bildende Kunst

Leistungsnachweise

## **Zum Umgang mit dem Lehrplan**

## **Themenbereiche und Themenfelder im Fach Bildende Kunst**

## **Anhang**

Literaturhinweise

Operatorenliste für das Fach Bildende Kunst

## Vorwort

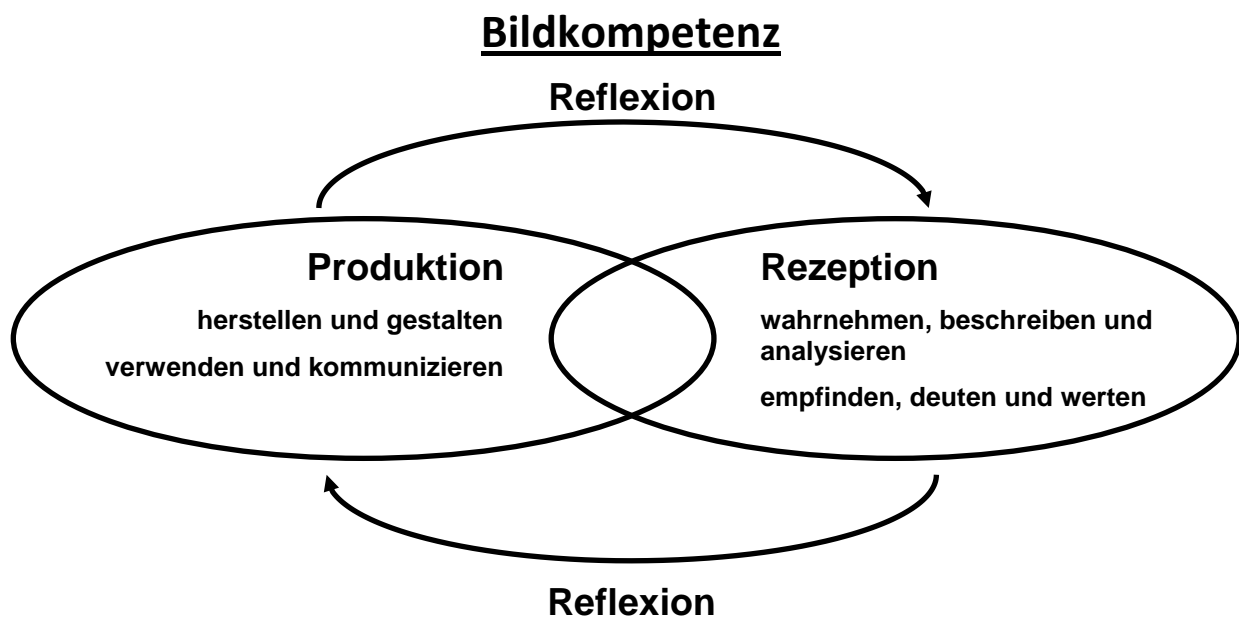
### Aufgaben und Ziele des Faches Bildende Kunst

Die Aufgaben und Ziele des Faches Bildende Kunst in der gymnasialen Oberstufe orientieren sich an den allgemeinen Erziehungszielen, die auf die Vermittlung einer vertieften Allgemeinbildung, die Hinführung zur Studier- und Berufsfähigkeit sowie auf Persönlichkeitsentwicklung und Gestaltung des Lebens in sozialer Verantwortung ausgerichtet sind. Durch das Neben- und Miteinander von fachwissenschaftlichen und fachpraktischen Lernprozessen leistet das Fach Bildende Kunst innerhalb des Fächerkanons der Sekundarstufe II einen wesentlichen Beitrag zu einer ganzheitlichen ästhetischen und kulturellen Bildung, welche die Wahrnehmung, Gestaltung und Reflexion von Kultur und Lebenswirklichkeit umfasst. Zudem weist das Fach Bildende Kunst vielfältige Bezüge zu anderen Fächern wie Deutsch, Geschichte, Politik, Religion, Ethik, Philosophie und Musik auf und ermöglicht somit in besonderem Maße auch interdisziplinäre Lernprozesse, die für den Aufbau einer fundierten Allgemeinbildung unerlässlich sind.

Das zentrale Anliegen des Faches Bildende Kunst ist die Vermittlung einer umfassenden *Bildkompetenz*. „Bilder, verstanden als umfassender Begriff für zwei- und dreidimensionale Objekte, Artefakte, visuell geprägte Informationen, Prozesse und Situationen visueller Erfahrung, beherrschen immer stärker das private und öffentliche Leben und haben entscheidenden Einfluss auf Meinungsbildung, Verständigung, Sinnfindung und Weltdeutung junger Menschen. Das Fach Kunst will die Wahrnehmung von Bildern schärfen, ihre Funktion kritisch beleuchten und ihre Wirkungszusammenhänge durchschaubar machen; es will zu ihrem aktiven, kompetenten Gebrauch anregen und dabei auch Freude und Genussfähigkeit wecken.“<sup>1</sup>

### Kompetenzerwerb im Fach Bildende Kunst

Die Vermittlung von *Bildkompetenz* erfolgt durch die *Produktion* und *Rezeption* von Bildern. Dabei werden in beiden Bereichen *fachspezifische Kompetenzen* erworben: Schülerinnen und Schüler nehmen Bilder wahr, beschreiben und analysieren diese, sie empfinden, deuten und werten sie; sie stellen Bilder her, verwenden diese, sie kommunizieren mit Bildern und über Bilder. Die Kompetenzbereiche Produktion und Rezeption ergänzen und durchdringen einander dabei in vielfältiger Weise.



<sup>1</sup> Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Bildende Kunst. Beschluss vom 01.12.1989 i. d. F. vom 10. 02. 2005, Luchterhand-Verlag 2005, S. 4.

*Reflexion* ist ein immanenter Bestandteil beider Kompetenzbereiche, denn die Schülerinnen und Schüler reflektieren sowohl in der gestalterischen als auch in der rezeptiven Tätigkeit ihren Umgang mit bildnerischen Prozessen und Ergebnissen, d.h. sie beurteilen kritisch das eigene Handeln im Hinblick auf die fachspezifischen Besonderheiten und Anforderungen des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes bzw. der Aufgabe.

Die Vermittlung von Kompetenzen in den Bereichen Produktion und Rezeption ist mit fachspezifischen Inhalten und Methoden ebenso verknüpft wie mit dem Erwerb von Kompetenzen im Bereich der Persönlichkeitsentfaltung. Im Zentrum der rezeptiven und produktiven Arbeit stehen gemäß den Vorgaben der Einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung (EPA) „historische und zeitgenössische Werke der Kunst- und Kulturgeschichte sowie Gegenstände aus allen ästhetischen Bereichen der Kunst, der Umwelt und der Alltagskultur. In der Auseinandersetzung mit ihnen soll ein historisches Verständnis geschaffen, das Bewusstsein für den eigenen Kulturkreis geschärft, Offenheit für andere Kulturen vermittelt und der Bezug zur aktuellen Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler hergestellt werden.“<sup>2</sup> Um diesem Anspruch gerecht zu werden, zielt der Unterricht im Fach Bildende Kunst neben der Vermittlung von fachspezifischem Wissen und *Sachkompetenz* auf die Vertiefung und Erweiterung von *Methodenkompetenz* ab. In Anknüpfung an die Kompetenzen, die in der Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe vermittelt werden, orientiert sich der Unterricht in der Hauptphase dabei an einer kunst- und wissenschaftspropädeutischen Zielsetzung. Um visuelle Gestaltungen in ihren Form-Inhalts-Gefügen angemessen beschreiben, analysieren, deuten und werten zu können, bedarf es der Vermittlung transferierbarer geisteswissenschaftlicher Arbeitsmethoden und -techniken, die die allgemeine Studierfähigkeit und ein breites Spektrum beruflicher Ausbildungsmöglichkeiten sicherstellen. Im fachpraktischen Bereich erwerben die Schülerinnen und Schüler zudem Kompetenzen im Umgang mit unterschiedlichen künstlerischen Mitteln, Methoden und Strategien. Dabei wird das Vorstellungsvermögen ebenso gefördert wie Konzentrationsfähigkeit und Ausdauer. Sie werden zum Experimentieren und zum Entwickeln innovativer Gestaltungsideen angeregt und somit zu einem in vielen Wissenschaftsgebieten und Berufsfeldern erforderlichen kreativen Denken und Handeln herangeführt.

Angesichts der Entwicklung im Bereich moderner Kommunikationstechnologien ist es notwendig, die Schülerinnen und Schüler auf die Veränderungen der Wahrnehmungsgewohnheiten und der Bildproduktion vorzubereiten. Durch die Ausbildung einer differenzierten Wahrnehmungs- und Urteilsfähigkeit im visuellen Bereich trägt das Fach Bildende Kunst wesentlich zum Erwerb von *Medienkompetenz* bei. Zudem bieten sich im Unterricht vielfältige Möglichkeiten, digitale Medien nutzbringend in Lehr- und Lernprozesse einzubeziehen, so dass die Schülerinnen und Schüler auch dadurch ihre Medienkompetenz erweitern können. Reflexive Distanz zur Bilderflut unserer Wirklichkeit und gestaltende Eigentätigkeit erfüllen eine emanzipatorische Funktion und besitzen zugleich einen identitätsbildenden Charakter. Durch die Förderung von Vorstellungsvermögen und Kreativität und die Erfahrung von sinnlich ästhetischem Genuss trägt das Fach zur Bereicherung der Lebensgestaltung und zur Entwicklung von *Selbstkompetenz* bei. Die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichsten Formen visueller Gestaltung fordert und fördert das Empathievermögen, die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und somit Offenheit und Toleranz – auch gegenüber fremden Kulturen. Somit leistet das Fach Bildende Kunst in hohem Maße einen Beitrag zur Entwicklung von *Sozialkompetenz*. Dazu gehören auch die reflektierte und gestaltende Teilhabe am kulturellen Erbe, die Verantwortung für die eigene Umgebung und das Verständnis für die gesellschaftliche Relevanz aller Gestaltungsfragen.

---

<sup>2</sup> Ebd.

Gemäß den Vorgaben der Kultusministerkonferenz bezieht sich die *Abiturprüfung* im Fach Bildende Kunst auf die Kompetenzbereiche Produktion und Rezeption und dabei insbesondere auf folgende Qualifikationen:

*Kompetenzbereich Produktion:* Die Schülerinnen und Schüler sollen

- „grundlegende Werkmittel (Werkstoffe und Materialien, Werkzeuge und Geräte, Techniken und Verfahren) zur Lösung einer entsprechenden Gestaltungsaufgabe im grafischen, malerischen, räumlichen, plastischen, fotografischen, filmischen, digitalen und performativen Bereich kennen und sachgerecht, sensibel und einfallsreich verwenden,
- grundlegende bildnerische Mittel der Gestaltung auf der Fläche, im Raum und in der Zeit (Elemente, Ordnungsprinzipien, Darstellungsformen) und ihre Wirkungsqualitäten kennen und sie entsprechend der Gestaltungsaufgabe im Beziehungszusammenhang von Form, Inhalt, Ausdruck und Bedeutung bildwirksam und gestalterisch prägnant realisieren.

Entsprechend der jeweiligen Aufgabenstellung sind dabei

- individuelle Bildideen zu entwickeln und eigene Vorstellungen zu veranschaulichen,
- Wirklichkeitseindrücke aufzufassen, bildnerisch zu klären und im Spannungsfeld zwischen Wiedergabe und Interpretation des Erscheinungsbilds, zwischen Abbild und Abstraktion, darzustellen,
- Gestaltungen an Bildfunktionen, Darstellungstendenzen und beabsichtigten Wirkungen (z. B. sachlich-objektiv, subjektiv-ausdruckschaft, symbolisierend, mitteilungsorientiert) auszurichten und entsprechende Darstellungsmittel dafür einzusetzen.“<sup>3</sup>

*Kompetenzbereich Rezeption:* Entsprechend der jeweiligen Aufgabenstellung sollen die Schülerinnen und Schüler

- „bildnerische Sachverhalte, Zusammenhänge, Wirkungen erkennen und in angemessener Form sprachlich bzw. bildnerisch darstellen und bewerten,
- bildnerische Gestaltungen im Zusammenhang ihrer Entstehungs- und Wirkungsgeschichte untersuchen und interpretieren,
- bildnerische Gestaltungen als Bedeutungskomplexe erkennen, die durch Bedingungen und Konventionen der Wahrnehmung wie der Darstellung mitbestimmt sind, und dabei auch Zusammenhänge zu anderen Fachdisziplinen herstellen,
- bildnerische Gestaltungen als Ausdruck individuellen und gesellschaftlichen Weltverständnisses im historischen und gegenwärtigen Kontext verstehen und interpretieren,
- methodische Prinzipien der Analyse und Interpretation kennen, unterscheiden, einschätzen und daraus mit eigenständigen und sachgerechten Lösungsstrategien den Erkenntnisprozess strukturieren.“<sup>4</sup>

Im *Grundkurs* ist der Nachweis über „ein fundiertes Fachwissen (Basis- oder Orientierungswissen) in enger Verknüpfung mit spezifischen Fähigkeiten bei der Produktion von Bildern zu erbringen. Den Zusammenhang dabei bilden:

- die Herstellungsbedingungen und -prozesse von Bildern,
- die Bildsprachen und deren Wirkungen und Bedeutungen,
- die Funktionen von Bildern,
- Bilder in ihren historisch-gesellschaftlichen und aktuellen Bezügen sowie
- die Methoden der Rezeption und Produktion von Bildern.“<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> Ebd., S. 5.

<sup>4</sup> Ebd., S. 6.

<sup>5</sup> Ebd., S. 7.

## **Leistungsnachweise**

Wichtig für die persönliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler ist eine individuelle Beratung, die die Stärken der Lernenden aufgreift und Lernergebnisse nutzt, um Lernfortschritte auf der Grundlage nachvollziehbarer Anforderungs- und Bewertungskriterien zu beschreiben und zu fördern.

Leistungsnachweise können sich auf die theoretische und die praktische Auseinandersetzung mit ästhetischen Objekten beziehen, und zwar als schriftlicher Leistungsnachweis (z. B. in Form einer Kursarbeit oder einer schriftlichen Kontrolle über den Stoff der vorangegangenen Unterrichtsstunde bzw. der Hausaufgabe), als mündlicher Leistungsnachweis (z. B. durch ein Referat oder im Rahmen der Mitarbeit im Unterricht) und als praktischer Leistungsnachweis (z. B. in Form einer künstlerisch-praktischen Arbeit).

Bei der Erstellung einer Kursarbeit oder eines praktischen Leistungsnachweises ist darauf zu achten, dass verschiedene Anforderungsniveaus angesprochen werden: der Anforderungsbereich I (z. B. Wiedergabe von Kenntnissen), der Anforderungsbereich II (z. B. Anwenden von Kenntnissen) und der Anforderungsbereich III (z. B. Finden eigener Lösungen). Das Schwergewicht soll dabei auf dem Anforderungsbereich II liegen.

**Im Grundkurs müssen in allen vier Halbjahren der Hauptphase jeweils eine Kursarbeit und mindestens eine künstlerisch-praktische Arbeit angefertigt werden.**

Grundsätzlich ist zu beachten, dass eine künstlerisch-praktische Arbeit nur dann den Stellenwert eines Leistungsnachweises haben kann, wenn sie ganz oder zumindest in wesentlichen Teilen im Unterricht entstanden ist.

# Zum Umgang mit dem Lehrplan

Der Lehrplan für das Fach Bildende Kunst in der Hauptphase der gymnasialen Oberstufe beinhaltet zwei **Lernbereiche**:

- fachwissenschaftlicher Lernbereich
- fachpraktischer Lernbereich

**Der fachwissenschaftliche Lernbereich** ist nach thematischen Schwerpunkten gegliedert. Ein vorrangiges Ziel des fachwissenschaftlichen Unterrichts besteht darin, den Schülerinnen und Schülern Kompetenzen zu vermitteln, die sie befähigen, sich selbstständig und kritisch mit visuellen Gestaltungen aus Vergangenheit und Gegenwart auseinanderzusetzen. Dabei müssen vor allem Zusammenhänge zwischen gestalterischen Aspekten, Funktionen von Kunst und den historischen Rahmenbedingungen vermittelt werden, was aufgrund des Umfangs und der Komplexität ästhetischer Phänomene nur *exemplarisch* erfolgen kann. Der vorliegende Lehrplan greift daher solche Aspekte aus den Bereichen *Bildende Kunst und Design* auf, an denen diese Zusammenhänge in besonders prägnanter Weise deutlich gemacht werden können und umfasst dabei folgende **Themenbereiche**:

- Bildende Kunst vom Mittelalter bis zum Barock
- Bildende Kunst vom 18. bis zum 20. Jahrhundert
- Bildende Kunst nach 1945
- Design

Die einzelnen Themenbereiche sind jeweils in **Themenfelder** untergliedert (siehe Übersicht). Die Reihenfolge der Themenfelder ergibt sich aus der chronologischen Zuordnung zu kunsthistorischen Epochen und Stilrichtungen. Grundsätzlich ist es sinnvoll, die jeweiligen Themenfelder nicht isoliert zu behandeln, sondern – soweit möglich – Bezüge herzustellen.

Im zweiten Jahr der Hauptphase bietet der Lehrplan zudem einen **variablen Pflichtbereich**, der den Themenbereich „Bildende Kunst nach 1945“ um weitere Themenfelder ergänzt. Diese ermöglichen einerseits, weitere Aspekte dieses sehr komplexen Themenbereiches im Unterricht zu behandeln; durch den unterschiedlichen Umfang der einzelnen Themenfelder können andererseits die Vorgaben des Lehrplans an die spezifischen Rahmenbedingungen des jeweiligen Schuljahres angepasst werden. Welche Themenfelder aus dem variablen Pflichtbereich jeweils verbindlich zu behandeln sind, wird den Schulen von der Schulaufsichtsbehörde für jeden Abiturjahrgang rechtzeitig mitgeteilt. In kurzen Schuljahren kann so eine nicht zu bewältigende Stofffülle vermieden bzw. in längeren Schuljahren können adäquate fachliche Inhalte bereitgestellt werden.

Zu jedem Themenfeld werden in einer **Vorbemerkung** die Relevanz der Thematik, die vorgenommenen Schwerpunktsetzungen sowie Bezüge zu den entsprechenden zeitgeschichtlichen Kontexten dargelegt.

Innerhalb der Themenfelder sind die jeweiligen **Lerninhalte** und die damit verknüpften **Kompetenzerwartungen** zweiseitig aufgelistet: In der linken Spalte findet sich unter „Lerninhalte“ eine stichwortartige Auflistung der inhaltlichen Schwerpunkte des Themenfeldes, in der rechten Spalte unter „Kompetenzerwartungen“ die entsprechenden Schüleraktivitäten, die zur Anbahnung der im Vorwort aufgeführten Kompetenzen dienen. Diese sind im Gegensatz zu den Lerninhalten bewusst detailliert beschrieben, um so die Intensität der Bearbeitung möglichst präzise festzulegen. Die Formulierung der Kompetenzerwartungen folgt den Operatoren für das Fach Bildende Kunst (siehe Anhang) und berücksichtigt dabei unterschiedliche Anforderungsbereiche.

Da sich der Lehrplan am Prinzip des Exemplarischen orientiert, sind im Hinblick auf die Vergleichbarkeit der Schülerleistungen in der Abiturprüfung in gewissem Umfang Vorgaben zu zeitgeschichtlichen Kontexten, Künstlerinnen und Künstlern bzw. Werkbeispielen erforderlich. Bei den Themenfeldern zu den ersten drei Themenbereichen werden unter den Lernin-

halten die jeweils zum Verständnis erforderlichen zeitgeschichtlichen Kontexte aufgeführt. Bei der Behandlung des Themenbereiches „Design“ kann auf diese zurückgegriffen werden. In den meisten Themenfeldern finden sich unter den Lerninhalten verbindliche Vorgaben zu einzelnen Künstlerinnen und Künstlern, zum Teil in Verbindung mit konkreten Werkbeispielen.

Jedem Themenfeld sind zentrale **Basisbegriffe** zugeordnet. **Lerninhalte, Kompetenzerwartungen und Basisbegriffe sind im fachwissenschaftlichen Lernbereich verbindlich.**

Für jedes Themenfeld stellt der Lehrplan **Vorschläge und Hinweise** bereit. Die hier dargelegten Anregungen inhaltlicher und methodischer Art sind **fakultativ**. Die im Vorwort angesprochenen Möglichkeiten zu fächerübergreifendem Arbeiten werden in den Vorschlägen und Hinweisen nicht mehr erwähnt. Vielmehr werden hier Vorschläge gemacht, wie man Lerninhalte aktualisieren und auf die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler beziehen kann. Zudem werden Möglichkeiten aufgezeigt, Themen zueinander in Beziehung zu setzen. Entsprechend der Zielsetzung des Faches werden auch Vorschläge zur Verzahnung von produktiver und rezeptiver Arbeit angeboten.

Zu jedem Themenfeld findet sich eine Auflistung von *Werkbeispielen*, die zur Erarbeitung der Lerninhalte besonders geeignet sind. Fakultative und verbindliche Werkbeispiele sind jeweils als solche gekennzeichnet.

Die Vorschläge und Hinweise beziehen sich auch auf *außerschulische Lernorte*, die in den Unterricht des Faches Bildende Kunst so oft wie möglich einbezogen werden sollten. Der Fokus liegt dabei auf Museen und Ausstellungsorten im Saarland, so dass die Schülerinnen und Schüler die Relevanz der Unterrichtsthemen auch in ihrer näheren Umgebung erfahren können.

**Im fachpraktischen Lernbereich** sollen die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen erwerben, die zur selbstständigen Realisierung gestalterischer Aufgaben notwendig sind. Da dies nur möglich ist, wenn zur Konzeption und Durchführung praktischer Aufgabenstellungen genügend Freiraum besteht, sind die für den fachpraktischen Lernbereich aufgeführten Lerninhalte und Kompetenzerwartungen allgemein gehalten. Die **Kompetenzerwartungen** entsprechen den Vorgaben der EPA in Bezug auf die Abiturprüfung und sind **verbindlich**. In der Spalte „Lerninhalte“ wird der Rahmen möglicher gestalterischer Aufgaben dargelegt; die aufgeführten Beispiele erheben dabei nicht den Anspruch auf Vollständigkeit und sind nicht verbindlich.

**Für die fachpraktische Arbeit ist etwa ein Drittel der insgesamt in der Hauptphase zur Verfügung stehenden Zeit vorgesehen.**

**Für die verbindlichen Themenfelder des fachwissenschaftlichen Lernbereichs sind als Richtwerte jeweils die Anzahl der benötigten Unterrichtsstunden angegeben.**

Darüber hinaus lässt der Lehrplan Zeit für Vertiefungen, individuelle Schwerpunktsetzungen, fächerübergreifende Bezüge und die Behandlung aktueller Themen.



## Themenfelder Hauptphase der gymnasialen Oberstufe GK

<b>Themenfelder 1. Halbjahr der Hauptphase</b>		<b>Bildende Kunst GK</b>
<b>Bildende Kunst vom Mittelalter bis zum Barock</b>		
Malerei der Romanik		4 Stunden
Malerei der Renaissance		6 Stunden
Malerei des Barock		5 Stunden
<b>Künstlerisch-praktisches Arbeiten</b>	ca. ein Drittel der zur Verfügung stehenden Zeit	

<b>Themenfelder 2. Halbjahr der Hauptphase</b>		<b>Bildende Kunst GK</b>
<b>Bildende Kunst vom 18. bis zum 20. Jahrhundert, Teil 1</b>		
Propagierung und Negation des Ideals: Romantik und Realismus		5 Stunden
Loslösung vom Naturvorbild: Impressionismus, Expressionismus und Kubismus		9 Stunden
Formen des Realismus in den Zwanzigerjahren: Verismus und Surrealismus		5 Stunden
<b>Künstlerisch-praktisches Arbeiten</b>	ca. ein Drittel der zur Verfügung stehenden Zeit	

<b>Themenfelder 3. Halbjahr der Hauptphase</b>		<b>Bildende Kunst GK</b>
<b>Bildende Kunst vom 18. bis zum 20. Jahrhundert, Teil 2</b>		
Kunst im Nationalsozialismus		4 Stunden
<b>Bildende Kunst nach 1945</b>		
Abstrakter Expressionismus und Pop Art		4 Stunden
Die Erweiterung des Kunstbegriffs: Joseph Beuys		2 Stunden
<b>Künstlerisch-praktisches Arbeiten</b>	ca. ein Drittel der zur Verfügung stehenden Zeit	

<b>Themenfelder 4. Halbjahr der Hauptphase</b>		<b>Bildende Kunst GK</b>
<b>Design</b>		
Produktdesign im 19. und 20. Jahrhundert		8 Stunden
<b>Künstlerisch-praktisches Arbeiten</b>	ca. ein Drittel der zur Verfügung stehenden Zeit	

**Variabler Pflichtbereich**

Modul 1: Landschaft als Kunstraum: Land-Art	2 Stunden
Modul 2: Vorbilder – Nachbilder: Bildzitate	3 Stunden
Modul 3: Geschlechterrollen in der bildenden Kunst	4 Stunden
Modul 4: Künstlerische Auseinandersetzung mit Krieg und Gewalt	5 Stunden

**Malerei der Romanik**

Die Malerei der Romanik ist geprägt von der Vormachtstellung der Kirche, die ein strenges Gottesbild und die Ausrichtung auf das Jenseits propagiert, was an der Darstellung Christi als Weltenherrscher besonders deutlich ablesbar ist. Die Klöster spielen bei der Kunstproduktion die wichtigste Rolle. Durch die byzantinisch geprägte Spätantike vom „heidnischen“ Naturalismus getrennt, überwiegt in der Darstellung das Zeichenhaft-Symbolische. Die Funktion der romanischen Buch- und Wandmalereien besteht vor allem darin, die christliche Heilslehre sinnbildhaft zu veranschaulichen.

**Lerninhalte****Kompetenzerwartungen****Zeitgeschichtliche Kontexte**

- Vormachtstellung der Kirche
- Kunstproduktion in den Klöstern

**Malerei der Romanik (Buch- und Wandmalerei)**

Die romanische Malerei als Spiegelbild religiöser Vorstellungen

- Die Ausrichtung auf das Jenseits
- Die Visualisierung göttlicher Ordnung
- Das Gottes- bzw. Christusbild und das Maiestas Domini-Motiv

## Die Schülerinnen und Schüler

- beschreiben religiöse, geistesgeschichtliche und gesellschaftliche Rahmenbedingungen romanischer Malerei,
- analysieren Gemälde der Romanik im Hinblick auf typische formale Gestaltungsmittel und ordnen diese zeitlich und stilgeschichtlich ein,
- deuten unter Einbeziehung der verwendeten Gestaltungsmittel Werke der Romanik im Hinblick auf die darin zum Ausdruck kommenden religiösen Vorstellungen.

**Basisbegriffe**

Bedeutungsperspektive, Fresko, Goldgrund, Maiestas Domini, Mandorla, Nimbus, Romanik, Sinnbild

**Werkbeispiele****Fakultative Werkbeispiele**

- Titelblatt zur Schöpfungsgeschichte in der Grandval-Bibel, um 840, London, British Library
- Reichenauer Schule: Verkündigung an die Hirten, 1007-12, aus dem Perikopenbuch Heinrichs II, München, Bayerische Staatsbibliothek
- Christus als Weltenherrscher, um 1123, Apsisfresko aus S. Clemente in Tahull

**Vorschläge und Hinweise**

Als Einstieg in das Thema eignet sich eine mittelalterliche Bild-Erzählung (durchaus auch ein Beispiel aus vorromanischer Zeit), da hieran besonders gut Bezüge zur Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler (Comic, graphic novel) gezogen und praktische Aufgaben angeschlossen werden können. Anhand der Maiestas Domini-Darstellungen lässt sich anschaulich das Thema „Inszenierung von Herrschaft“ erarbeiten und mit aktuellen Beispielen in Beziehung setzen.

**Außerschulische Lernorte**

- Museum in der Schlosskirche Saarbrücken

**Malerei der Renaissance**

Der Umbruch vom Mittelalter zur Neuzeit geht einher mit der Erneuerung der antiken Kunsttradition. Man erkennt in der Antike eine Epoche höchster künstlerischer Qualität und strebt danach, es ihr gleichzutun. Durch das empirische Studium der Natur einerseits und die Erforschung der Gesetzmäßigkeiten der Kunst der Antike andererseits versuchen die Künstler zu einem hohen Grad der Abbildgenauigkeit und zum Ideal-Schönen gleichermaßen zu gelangen. Die Wiederentdeckung antiker Autoren führt zu einem von den Ideen des Humanismus geprägten anthropozentrischen Weltbild, der Mensch wird nun begriffen als freies und autonomes Individuum. Der Künstler ist Schöpfer, Wissenschaftler und Gelehrter zugleich. Die Religion verliert ihre unantastbare Vormachtstellung. Neue Bildtypen wie das Porträt und der Akt entstehen. Neben die christlichen Themen treten nun auch Motive der antiken Mythologie und Geisteswelt.

**Lerninhalte**

**Kompetenzerwartungen**

**Zeitgeschichtliche Kontexte**

- Neubewertung der Antike
- Humanistisches Menschenbild
- Anfänge naturwissenschaftlichen Denkens
- Zunehmende Bedeutung des Bürgertums als Auftraggeber und Mäzen
- Neue Rolle des Künstlers: vom Handwerker zum gelehrten Künstler (uomo universale)

**Malerei der Renaissance**

Die Malerei der Renaissance am Beispiel von

Sandro Botticelli: Die Geburt der Venus

Leonardo da Vinci: Abendmahl

Albrecht Dürer: Selbstbildnis im Pelzrock

- Die Orientierung an der sichtbaren Wirklichkeit
- Die Antike als Vorbild
- Vollkommenheit und Harmonie als Idealvorstellungen
- Neue Themen: Mythologie und Geisteswelt der Antike
- Neue Bildgattungen: Porträt und Akt

Die Schülerinnen und Schüler

- erläutern die zeitgeschichtlichen Hintergründe für die Malerei der Renaissance,
- analysieren Werke der Renaissance im Hinblick auf typische formale Gestaltungsmittel und ordnen diese zeitlich und stilgeschichtlich ein,
- nennen neue Themen und Bildgattungen der Renaissance,
- untersuchen Werke der Renaissance im Hinblick auf das neue Menschenbild,
- beschreiben die Rolle des Künstlers in der Renaissance,
- untersuchen Werke der Renaissance im Hinblick auf die darin zum Ausdruck kommenden Schönheitsideale und Harmonievorstellungen,
- interpretieren unter Einbeziehung der verwendeten Gestaltungsmittel Werke der Renaissance als Spiegelbild neuer Wertvorstellungen.

**Basisbegriffe**

Akt, Harmonieideal, Humanismus, Kontrapost, Mäzenatentum, Porträt, Proportionslehre, Renaissance, Schönheitsideal, uomo universale, Zentralperspektive

**Malerei der Renaissance****Werkbeispiele****Verbindliche Werkbeispiele**

- Sandro Botticelli: Die Geburt der Venus, um 1485, Florenz, Uffizien
- Leonardo da Vinci: Abendmahl, 1495-98, Mailand, Santa Maria delle Grazie
- Albrecht Dürer: Selbstbildnis im Pelzrock, um 1500, München, Alte Pinakothek

**Vorschläge und Hinweise**

Als Einstieg in das Themenfeld „Malerei der Renaissance“ ist eine Aktdarstellung besonders geeignet, da der Bruch mit dem Mittelalter nirgends augenfälliger ist als bei der Darstellung des nackten Körpers. Das Thema „Akt“ bietet sich dazu an, Vorstellungen von „idealer Schönheit“ zu unterschiedlichen Zeiten zu vergleichen und zu hinterfragen, auch können aktuelle Bezüge hergestellt werden (z. B. Inszenierung von idealer Schönheit in verschiedenen Medien, Model-Wettwerbe).

Das Thema „Porträt/Selbstporträt“ eignet sich gut als Ausgangspunkt für praktische Aufgaben, speziell das Thema „Selbstporträt“ kann auch ein Anlass sein, die Möglichkeiten moderner Selbstdarstellung und Selbstinszenierung auf „Selfies“ und sozialen Plattformen zu thematisieren.

Motivationsfördernd können auch Zitate der Renaissance sein, die in der heutigen Populärkultur zu finden sind (z. B. Benennung der „Ninja Turtles“ nach Renaissance-Künstlern). An solchen Beispielen kann den Schülerinnen und Schülern verdeutlicht werden, dass eine Vertrautheit mit Werken der Renaissance auch das Verständnis von Bildwerken aus ihrer eigenen Lebenswelt fördern kann.

**Malerei des Barock**

In den katholisch geprägten Ländern steht die Barockkunst vor allem im Dienste der Gegenreformation. Sie wird genutzt, um der katholischen Kirche neue Attraktivität zu verleihen und setzt auf Selbstinszenierung und Emotionalität. Ein bedeutender Vertreter der katholisch geprägten Barockmalerei ist der italienische Maler Caravaggio, auch wenn dieser insbesondere durch seinen Realismus eine Ausnahmestellung einnimmt.

Innerhalb Europas bildet Holland einen Sonderfall: Hier hat sich ein vom Calvinismus geprägter, bürgerlich-republikanischer Staat entwickelt, der sich im 17. Jahrhundert als führende Handelsmacht in Europa etabliert. Das reiche Bürgertum bildet nicht nur die staatstragende, sondern auch die kulturtragende Schicht. Bezeichnend für die Entwicklung der Barockkunst in Holland ist die Entwicklung neuer Bildthemen. Der Dualismus von „Memento mori“ und „Carpe diem“ wird vor allem im Stillleben deutlich.

**Lerninhalte****Kompetenzerwartungen****Zeitgeschichtliche Kontexte**

- Wiedererstarben der katholischen Kirche und Gegenreformation in Italien
- Politische Unabhängigkeit des Bürgertums und Calvinismus in Holland

**Malerei des Barock**

Barockmalerei im Dienste der Gegenreformation am Beispiel von Caravaggio

- Realistische Tendenzen
- Gestik und Mimik als Ausdrucksträger
- Die Funktion des Lichts

Barockmalerei in Holland am Beispiel des Stilllebens

- Einfluss bürgerlicher Wertvorstellungen
- Die Symbolsprache des barocken Stilllebens

Die Schülerinnen und Schüler

- erläutern die zeitgeschichtlichen Rahmenbedingungen in den unterschiedlichen Zentren des Barock,
- erläutern die Ursachen für die Sonderentwicklung der Barockmalerei in Holland,
- untersuchen Gemälde Caravaggios im Hinblick auf neue gestalterische Mittel,
- deuten unter Einbeziehung der gestalterischen Mittel Werke von Caravaggio, v.a. im Hinblick auf ihre Funktion im Dienste der Gegenreformation,
- untersuchen die Symbolsprache barocker Stillleben und stellen dabei den Dualismus von „Memento mori“ und „Carpe diem“ heraus.

**Basisbegriffe**

Barock, Calvinismus, Carpe diem, Gegenreformation, Memento mori, Stillleben, Vanitas

**Werkbeispiele****Fakultative Werkbeispiele**

- Caravaggio: Die Berufung des Matthäus, 1599/1600, Rom, San Luigi dei Francesi
- Pieter Claesz: Vanitasstillleben, 1625, Nürnberg, Germanisches Nationalmuseum

**Malerei des Barock****Vorschläge und Hinweise**

Im Zusammenhang mit dem Themenfeld „Malerei des Barock“ bieten sich vielfältige Möglichkeiten der Aktualisierung. So lassen sich an Caravaggios Einsatz von Licht anschaulich Bezüge zur Funktion von Licht im Theater, im Film und in der Fotografie herstellen und auch mit entsprechenden praktischen Aufgabenstellungen verbinden. Anregungen für praktische Arbeiten ergeben sich u.a. durch die Auseinandersetzung mit dem barocken Stillleben.

**Außerschulische Lernorte**

- Saarland-Museum, Alte Sammlung, Saarbrücken

**Propagierung und Negation des Ideals: Romantik und Realismus**

Bei diesem Themenfeld geht es insbesondere um das Verhältnis von Bild und Wirklichkeit. Die Romantik ist gekennzeichnet durch eine idealisierende Überhöhung der Wirklichkeit, was an der Malerei von Caspar David Friedrich sehr gut ablesbar ist: Seine Landschaftsdarstellungen sind Sinnbilder romantischer Natur- und Gotteserfahrung. Der Sehnsuchtsbegriff der Romantik zeigt sich im Verlangen nach dem verlorenen Eins-Sein des Menschen mit der Natur, in der Erschließung der Natur durch das Motiv des Wanderns, des Hinausgehens aus der zunehmend als bedrohlich empfundenen Wirklichkeit, in pantheistischen Vorstellungen und im Rückbezug auf das Mittelalter, in dem religiöse und politische Einheit herrschte. Es entsteht eine patriotische Haltung mit dem Ziel der Einigung Deutschlands, symbolisiert unter anderem durch die gotische Architektur, die als vermeintlich deutsche Baukunst betrachtet wird (vgl. Fertigstellung des Kölner Doms im 19. Jahrhundert).

Ab der Mitte des 19. Jahrhunderts setzen sich die Maler verstärkt mit der erfahrbaren Realität auseinander. Eine wichtige Rolle bei der Entwicklung einer solchen, an der Wirklichkeit orientierten Malerei spielt Gustave Courbet. Seine Bilder, auf denen er unter anderem arbeitende Menschen zeigt, werden von den zeitgenössischen Kritikern vielfach als Affront empfunden. Nach Ablehnung eines seiner Werke durch die Jury des „Salon“ im Jahr 1855 errichtet Courbet seinen eigenen Pavillon in der Nähe der Pariser Weltausstellung. Dieser erhält die programmatische Bezeichnung „Pavillon du Réalisme“ und verleiht einer ganzen Stilrichtung ihren Namen. Somit bezeichnet der Begriff „Realismus“ zum einen ganz allgemein eine Kunst- und Wirklichkeitsauffassung, die im Gegensatz zum Idealismus steht, zum anderen ist damit diejenige Stilrichtung im 19. Jahrhundert gemeint, die zum ersten Mal eine „realistische“ Kunst propagiert.

Lerninhalte	Kompetenzerwartungen
<p><b>Zeitgeschichtliche Kontexte</b></p> <p>Romantik</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enttäuschung über die Entwicklung der Französischen Revolution und die restaurativen Tendenzen</li> <li>• Rückbesinnung auf das Mittelalter</li> </ul> <p>Realismus</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Negative Folgen der Industrialisierung</li> <li>• Kapitalismus und soziale Frage</li> </ul> <p><b>Malerei der Romantik</b></p> <p>Die idealistische Wirklichkeitsauffassung der Romantik am Beispiel von Caspar David Friedrich</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Das Gefühl als Grundlage der künstlerischen Gestaltung</li> <li>• Die pantheistische Weltanschauung</li> <li>• Der Bezug zum Mittelalter</li> <li>• Die Rolle der Rückenfigur</li> </ul>	<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern die zeitgeschichtlichen Hintergründe für die Malerei der Romantik und des Realismus,</li> <li>• analysieren Gemälde von Caspar David Friedrich hinsichtlich typischer formaler Gestaltungsmittel und ordnen diese zeitlich und stilgeschichtlich ein,</li> <li>• interpretieren unter Einbeziehung der verwendeten Gestaltungsmittel Werke von Caspar David Friedrich als Ausdruck romantischer Natur- und Gotteserfahrung,</li> <li>• erläutern die idealisierende Überhöhung der Wirklichkeit in den Werken der Romantik,</li> <li>• vergleichen Werke des Realismus mit romantischen Gemälden im Hinblick auf die jeweilige Wirklichkeitsauffassung und erläutern die Abkehr der Realisten von einer Idealisierung der Wirklichkeit.</li> </ul>



**Propagierung und Negation des Ideals: Romantik und Realismus****Lerninhalte****Malerei des Realismus**

Die Negation des Ideals am Beispiel von Gustave Courbet

- Die Malerei als Reaktion auf die sozialen Verhältnisse
- Der hart arbeitende Mensch als neues Bildmotiv

**Kompetenzerwartungen**

Die Schülerinnen und Schüler

- untersuchen Werke von Gustave Courbet im Hinblick auf die Darstellung des arbeitenden Menschen.
- deuten unter Einbeziehung der verwendeten Gestaltungsmittel Gemälde des Realismus im Hinblick auf den darin zum Ausdruck kommenden gesellschaftlichen Kontext.

**Basisbegriffe**

Idealismus, Industrialisierung, Pantheismus, Realismus, Restauration, Romantik, Rückenfigur

**Werkbeispiele****Fakultative Werkbeispiele**

- Caspar David Friedrich: Abtei im Eichwald, 1809, Berlin, Alte Nationalgalerie
- Caspar David Friedrich: Mondaufgang am Meer, 1822, Berlin, Alte Nationalgalerie
- Gustave Courbet: Die Steinklopfer, 1849, ehemals Dresden, Gemäldegalerie
- Gustave Courbet: Die Kornsieberinnen, 1854, Nantes, Musée des Beaux-Arts

**Vorschläge und Hinweise**

Die Idealisierung von Wirklichkeit spielt in der heutigen Medienwelt eine grundlegende Rolle. Auf den Titelseiten von Zeitschriften und Werbeanzeigen lassen sich kaum Motive entdecken, die nicht mithilfe digitaler Bildbearbeitung geschönt werden. Darüber hinaus gibt es in den Medien viele Beispiele dafür, dass gerade die Bildsprache der Romantik nach wie vor sehr präsent ist (vgl. dazu auch Bering/Niehoff 2013). Insofern ermöglicht das Thema zahlreiche Einstiegsmöglichkeiten und zugleich Anknüpfungspunkte an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler.

Bei der Besprechung realistischer Malerei des 19. Jahrhunderts ist es sinnvoll, auf realistische Positionen in der Kunst des 20. Jahrhunderts zu verweisen (Verismus, Pop Art). Es ist hier auch durchaus möglich, von der chronologisch angelegten Struktur des Lehrplans abzuweichen und problemorientiert vorzugehen.

Die Auseinandersetzung mit Werken Caspar David Friedrichs, die immer eine Projektionsfläche für Sehnsüchte darstellen, bietet vielfältige Möglichkeiten für praktische Aufgabenstellungen und Aktualisierungen. Der Themenbereich eignet sich auch gut als Ausgangspunkt für fotografische Arbeiten, in denen beispielsweise durch digital bearbeitete Bilder der Kontrast zwischen Realismus und Idealismus dokumentiert werden kann.

**Außerschulische Lernorte**

- Saarland-Museum, Alte Sammlung, Saarbrücken

**Loslösung vom Naturvorbild: Impressionismus, Expressionismus und Kubismus**

Die Malerei des französischen Impressionismus kann als Beginn einer Entwicklung gesehen werden, in der zunehmend die Autonomie bildnerischer Mittel angestrebt wird. Das Aufkommen der Fotografie führt einerseits dazu, dass die abbildende Funktion der Malerei an Bedeutung verliert, andererseits ist ihr Einfluss in den Werken der Impressionisten deutlich ablesbar, insbesondere im Hinblick auf die Komposition. Entstanden als Reaktion auf die akademische Malweise des offiziellen Kunstbetriebs und im Gegensatz zur reinen Ateliermalerei sucht der Impressionismus seine Themen fast ausschließlich im Freien (Pleinairmalerei). Ziel der künstlerischen Arbeit ist die Darstellung der Gegenstände im sich stets wandelnden Licht.

Vom Impressionismus ausgehend ist Vincent van Gogh ein unmittelbarer Vorläufer des Expressionismus. Er gebraucht die Deformation als expressives Gestaltungselement, um seine subjektiven Empfindungen zum Ausdruck zu bringen, und verleiht seinen Werken durch intensive Farben expressive Kraft. Wie van Gogh setzen die Expressionisten Form und Farbe als Mittel der Ausdruckssteigerung ein. Sie suchen das Einfache und Unverdorbene in der außereuropäischen, bevorzugt in der afrikanischen Kunst. Letzteres gilt in besonderem Maße für die Künstlergruppe „Brücke“, die durch ihr gemeinsames Arbeiten und Leben einen Kollektivstil entwickelt, der nicht nur ihre Gemeinschaft beschwört, sondern auch die traditionelle Vorstellung vom Künstler als individuellem Genie in Frage stellt.

Im Gegensatz zum Expressionismus wird im Kubismus der subjektive Ausdruck der Form untergeordnet. In ihrer „analytischen“ Phase zerlegen die Kubisten die Bildgegenstände in geometrisch-kubische Grundformen, um zu ihren Strukturelementen vorzudringen. Dabei setzen sie die räumlich-plastische Natur der Gegenstände in die zweidimensionale Fläche des Bildes um und brechen damit radikal mit perspektivischen Gesetzmäßigkeiten.

Lerninhalte	Kompetenzerwartungen
<p><b>Zeitgeschichtliche Kontexte des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wilhelminismus und Obrigkeitsstaat in Deutschland</li> <li>• Neue Erkenntnisse in Natur- und Geisteswissenschaften (Relativitätstheorie, Entdeckung der Röntgenstrahlen, Entwicklung der Psychoanalyse u.a.)</li> <li>• Zunehmende Technisierung und Modernisierung</li> </ul> <p><b>Malerei des Impressionismus</b></p> <p>Die Abkehr von der traditionellen Malerei am Beispiel von Claude Monet</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Wiedergabe des flüchtigen Seheindrucks und die Erscheinungsfarbe</li> <li>• Vom Einzelbild zur Bildserie</li> </ul>	<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern die zeitgeschichtlichen Rahmenbedingungen des ausgehenden 19. und des frühen 20. Jahrhunderts,</li> <li>• untersuchen Werke vom Impressionismus bis zum Kubismus im Hinblick auf die zunehmende Loslösung vom Naturvorbild,</li> <li>• analysieren Gemälde von Claude Monet hinsichtlich typischer formaler Gestaltungsmittel und ordnen diese zeitlich und stilgeschichtlich ein,</li> <li>• erläutern Claude Monets Interesse an Bildserien im Zusammenhang mit seiner Intention, die Veränderung der Farbe unter verschiedenen Lichtverhältnissen wiederzugeben,</li> <li>• analysieren Gemälde von Vincent van Gogh im Hinblick auf den Einsatz der gestalterischen Mittel und stellen dabei die Ausnutzung der Ausdrucksqualität von Form und Farbe heraus.</li> </ul>

## Loslösung vom Naturvorbild: Impressionismus, Expressionismus und Kubismus

Lerninhalte	Kompetenzerwartungen
<p><b>Malerei des Expressionismus</b></p> <p>Vorläufer des Expressionismus: Vincent van Gogh</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Ausnutzung der Ausdrucksqualität von Form und Farbe</li> <li>• Malerei als Psychogramm des Künstlers</li> </ul> <p>Der Expressionismus der Brücke am Beispiel der Bildgattung „Akt“</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Form und Farbe als Mittel der Ausdruckssteigerung</li> <li>• Die Suche nach dem Einfachen und Ursprünglichen</li> <li>• Die Befreiung von gesellschaftlichen Zwängen und der Bruch mit der Tradition</li> </ul> <p><b>Malerei des Kubismus</b></p> <p>Malerei des analytischen Kubismus am Beispiel der Bildgattung „Stillleben“</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Zerlegung der Bildgegenstände</li> <li>• Der Bruch mit der Fluchtpunktperspektive durch Simultaneität</li> </ul>	<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• deuten Gemälde von Vincent van Gogh unter Berücksichtigung seiner Biografie,</li> <li>• erläutern die Bedeutung von Vincent van Gogh als Wegbereiter des Expressionismus,</li> <li>• analysieren Aktdarstellungen des Expressionismus hinsichtlich typischer Gestaltungsmittel und ordnen diese zeitlich und stilgeschichtlich ein,</li> <li>• deuten unter Einbeziehung der gestalterischen Mittel Werke der Brücke-Künstler als Ausdruck ihrer bewussten Abkehr von gesellschaftlichen Zwängen und traditioneller Kunst,</li> <li>• analysieren Stillleben des analytischen Kubismus hinsichtlich typischer Gestaltungsmittel und ordnen diese zeitlich und stilgeschichtlich ein,</li> <li>• charakterisieren die Mehransichtigkeit der Bildgegenstände auf kubistischen Gemälden als bewussten Bruch mit der traditionellen Raumdarstellung.</li> </ul>
<b>Basisbegriffe</b>	
Abstraktion, Analytischer Kubismus, Ausdrucksfarbe, Erscheinungsfarbe, Expressionismus, Impressionismus, Pleinairmalerei, Simultaneität	
<b>Werkbeispiele</b>	
<p><b>Fakultative Werkbeispiele</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Claude Monet: Impression, soleil levant, 1872, Paris, Musée Marmottan</li> <li>– Claude Monet: Beispiele aus den Serien „Der Bahnhof St. Lazare“, 1877 oder „Heuhaufen“ um 1890 oder „Die Kathedrale von Rouen“, 1893</li> <li>– Vincent van Gogh: Die Sternennacht, 1889, New York, Metropolitan Museum of Art</li> <li>– Georges Braque: Stillleben mit Violine und Krug, 1910, Basel, Kunstmuseum</li> <li>– Erich Heckel: Badende im Schilf, 1910, Düsseldorf, Kunstmuseum</li> <li>– Ernst Ludwig Kirchner: Schlafende Milli, 1911, Bremen, Kunsthalle</li> </ul>	

**Vorschläge und Hinweise**

Bei der Besprechung impressionistischer Malerei ist es sinnvoll, auf die Rezeptionsgeschichte dieser Kunstrichtung einzugehen. So können Zitate des Kunstkritikers Louis Leroy herangezogen werden, der mit seinen kritischen Aussagen zu Monets „Impression, soleil levant“ den Begriff „Impressionismus“ prägte.

Der Bruch der Expressionisten mit traditioneller Kunst lässt sich gut im Vergleich mit Werken der Renaissance herausarbeiten. Insbesondere am Thema „Akt“ kann gezeigt werden, wie sich die Funktion eines Motivs grundsätzlich verändern kann.

Auch bei der Besprechung des Kubismus ist ein Vergleich mit Werken traditioneller Kunst sinnvoll, wobei sich hier besonders ein Vergleich mit barocken Stillleben anbietet.

Das Themenfeld „Loslösung vom Naturvorbild“ bietet sehr viele Anregungen für praktische Arbeiten, wobei das Spektrum vom Nachvollziehen gestalterischer Mittel bis hin zur Entwicklung eigener Abstraktionsprozesse geht.

**Außerschulische Lernorte**

- Saarland-Museum, Moderne Galerie, Saarbrücken

**Formen des Realismus in den Zwanzigerjahren: Verismus und Surrealismus**

Ernüchtert durch die Grausamkeiten des Ersten Weltkrieges und dessen politische und wirtschaftliche Folgen finden in den Zwanzigerjahren viele Künstlerinnen und Künstler zu einer realistischen Malerei. Ihre Arbeiten werden 1925 auf einer Ausstellung in Mannheim gezeigt, deren Titel „Neue Sachlichkeit“ dieser Kunstströmung ihren Namen gibt. Innerhalb der „Neuen Sachlichkeit“ bildet sich eine sozialkritisch engagierte Richtung heraus, die als „Verismus“ bezeichnet wird. Politisch gehören die Künstlerinnen und Künstler dem linken Spektrum an und zielen mit ihren oftmals provozierenden Darstellungen der Schattenseiten der „Goldenen Zwanziger“ auf eine Veränderung des Systems.

Unter dem Einfluss der Psychoanalyse Sigmund Freuds versucht der Surrealismus das Unbewusste im Bild sichtbar zu machen. Das Irrationale wird als eine übergeordnete Realität gesehen, in der Traum und Wirklichkeit ineinander übergehen. André Breton schreibt im ersten Manifest des Surrealismus (1924), die künstlerische Arbeit müsse „automatisch“, d.h. unter Ausschluss jeglicher Vernunft vor sich gehen. Die Umsetzung dieser Idee erfolgt bei den Surrealisten auf sehr unterschiedliche Weise. Salvador Dalí arbeitet vor allem mit Deformationen und ungewöhnlichen Kombinationen von Bildelementen.

Lerninhalte	Kompetenzerwartungen
<p><b>Zeitgeschichtliche Kontexte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Erster Weltkrieg und seine Folgen</li> <li>• Weimarer Republik: Glanz und Elend der Zwanzigerjahre</li> </ul> <p><b>Der Verismus</b></p> <p>Malerei des Verismus am Beispiel von Otto Dix: Großstadtdiptychon</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die kritische Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Realität</li> <li>• Die Kombination von naturalistischer Sachlichkeit und Verfremdung</li> </ul> <p><b>Der Surrealismus</b></p> <p>Der Einfluss der Psychoanalyse Sigmund Freuds</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Auseinandersetzung mit dem Unbewussten</li> <li>• Die Methode des Automatismus</li> </ul> <p>Malerei des Surrealismus am Beispiel von Salvador Dalí: Die Beständigkeit der Erinnerung</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Das Aufbrechen vertrauter Sehgewohnheiten und rationaler Denkmuster</li> <li>• Deformationen und ungewöhnliche Zusammenstellungen von Bildgegenständen</li> </ul>	<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern die zeitgeschichtlichen Rahmenbedingungen für die Kunst der Zwanzigerjahre,</li> <li>• untersuchen das „Großstadtdiptychon“ von Otto Dix hinsichtlich typischer Gestaltungsmittel und ordnen dieses zeitlich und stilgeschichtlich ein,</li> <li>• interpretieren das „Großstadtdiptychon“ unter Berücksichtigung der formalen Gestaltung als kritische Darstellung der sozialen und politischen Verhältnisse,</li> <li>• erläutern die Kunstauffassung des Surrealismus und den Einfluss der Psychoanalyse,</li> <li>• untersuchen das Gemälde „Die Beständigkeit der Erinnerung“ von Salvador Dalí im Hinblick auf Deformationen und ungewöhnliche Zusammenstellungen von Bildgegenständen,</li> <li>• deuten das Werk von Salvador Dalí als bewusste Abkehr von der Vorherrschaft von Vernunft und Rationalität,</li> <li>• diskutieren und beurteilen die unterschiedlichen Formen des Realismus in den Zwanzigerjahren.</li> </ul>

**Formen des Realismus in den Zwanzigerjahren: Verismus und Surrealismus****Basisbegriffe**

Automatismus, Surrealismus, Verismus, Weimarer Republik

**Werkbeispiele****Verbindliche Werkbeispiele**

- Otto Dix: Großstadt (Triptychon), 1927/28, Stuttgart, Kunstmuseum
- Salvador Dalí: Die Beständigkeit der Erinnerung, 1931, New York, Museum of Modern Art

**Vorschläge und Hinweise**

Bei der Behandlung des Verismus ist ein Rückblick auf realistische Gemälde des 19. Jahrhunderts sinnvoll, um zu verdeutlichen, dass der Begriff „Realismus“ nicht nur eine zeitlich eingrenzbare Strömung meint, sondern im Sinne einer Kunstauffassung allen Gemälden zugrunde liegt, auf denen die gesellschaftliche Realität zum Ausdruck kommt.

Anknüpfend an den Verismus ließe sich das Mittel der Karikatur erproben, zudem bieten sich Möglichkeiten der Aktualisierung. So kann beispielsweise in Anlehnung an das „Großstadt-triptychon“ von Otto Dix eine moderne Fassung desselben erstellt werden.

Die Auseinandersetzung mit surrealistischer Malerei kann ebenfalls als Ausgangspunkt für eigene praktische Arbeiten dienen, bei denen es beispielsweise darum geht, mittels Deformationen und/oder ungewöhnlichen Kombinationen von Bildgegenständen Verfremdungseffekte zu erzielen. Dabei können auch die Möglichkeiten digitaler Bildbearbeitung genutzt werden.

**Außerschulische Lernorte**

- Saarland-Museum, Moderne Galerie, Saarbrücken

**Kunst im Nationalsozialismus**

Die ideologiekonforme Kunst im Dritten Reich bedient sich einer traditionellen Bildsprache, um die Werte der Nationalsozialisten zu propagieren. Thematisch und formal setzt die politisch erwünschte Kunst fast ungebrochen den althergebrachten Akademismus fort, der durch die Moderne zu Beginn des 20. Jahrhunderts in den Bereich der Trivialität gedrängt worden war. Nach der Diskreditierung der modernen Kunst wird die traditionelle Malerei, die in provinziellen Kunstzentren überlebt hat, zur offiziellen Kunst ernannt. Sie soll nun für ganz Deutschland maßgebend sein und wird in den Großen Deutschen Kunstausstellungen, die von 1937 bis 1944 im eigens dafür errichteten „Haus der deutschen Kunst“ in München stattfinden, repräsentativ in Szene gesetzt. Bezeichnende Bildtitel, die das gewünschte Themenspektrum abbilden, sind etwa „Mutter“, „Kämpfer“, „Deutscher Bauer“, „Deutsches Land“. Der ersten Großen Deutschen Kunstausstellung wird die Ausstellung „Entartete Kunst“ in den Münchner Hofgartenarkaden gegenübergestellt, in der Werke der Moderne in diffamierender Weise präsentiert werden. Letztere wird nachfolgend, mit zum Teil veränderter Bildauswahl, in zwölf deutschen Großstädten gezeigt.

**Lerninhalte****Kompetenzerwartungen****Zeitgeschichtliche Kontexte**

- Machtübernahme der Nationalsozialisten und Zweiter Weltkrieg
- Methoden der NS-Kulturpolitik
- Nationalsozialistisches Menschenbild

**Kunst im Nationalsozialismus**

## Kunst als Propagandamittel

- Die Visualisierung nationalsozialistischer Ideologie
- Rückgriff auf traditionelle Kunst
- Monumentalisierung und Sakralisierung

## Der Kampf gegen die moderne Kunst

- Staatliche Sanktionen gegen die Kunst der Moderne
- Die diffamierende Präsentation der modernen Kunst (Ausstellung „Entartete Kunst“)

## Die Schülerinnen und Schüler

- erläutern den historischen Kontext der Kunst im Dritten Reich,
- untersuchen Werke aus der Zeit des Nationalsozialismus im Hinblick auf bevorzugte gestalterische Mittel und Motive,
- erklären den Einsatz von Monumentalisierung und Sakralisierung im Zusammenhang mit der Visualisierung nationalsozialistischer Ideologie,
- erläutern die Propagandafunktion der Kunst im Dritten Reich,
- erläutern staatliche Sanktionen gegen Kunstschaufende und Kunstströmungen der Moderne,
- vergleichen Werke nationalsozialistischer Kunst mit Werken der Moderne und erläutern, aus welchen ideologischen Gründen diese abgelehnt wurden,
- erläutern die diffamierende Zurschaustellung von Kunstwerken in der Ausstellung „Entartete Kunst“,
- nehmen kritisch Stellung zur Kunstpolitik im Dritten Reich.

**Basisbegriffe**

„Arisches“ Menschenbild, „entartete“ Kunst, Ideologie, Nationalsozialismus

**Kunst im Nationalsozialismus****Werkbeispiele****Fakultative Werkbeispiele**

- Titelblatt des Ausstellungsführers „Entartete Kunst“, 1937
- Karl Diebitsch: Mutter, 1939, Eigentum der Bundesrepublik Deutschland
- Adolf Wissel: Kalenberger Bauernfamilie, 1939, Eigentum der Bundesrepublik Deutschland
- Hans Schmitz-Wiedenbrück: Arbeiter, Bauern und Soldaten, 1941; Mittelteil: Washington, German Art Collection; linke und rechte Seitentafel: Berlin, Deutsches Historisches Museum

**Vorschläge und Hinweise**

Bei der Behandlung von Kunstwerken, die im Dritten Reich erwünscht sind und gefördert werden, geht es weniger darum, die Merkmale eines einheitlichen „nationalsozialistischen“ Kunststils zu ermitteln, der sich ohnehin nicht empirisch belegen ließe. Vielmehr steht die Frage im Vordergrund, welche Funktion der Kunst im Nationalsozialismus zukommt. Es bietet sich an, Beispiele sogenannter „entarteter“ und ideologiekonformer Kunst unmittelbar einander gegenüberzustellen, so dass die unterschiedlichen künstlerischen und moralischen Positionen deutlich werden. Zentrale Motive, die in Gegensatzpaaren aufgezeigt werden können, sind vor allem die Verherrlichung des „Rasse“-Ideals, des Soldatentums und der Mutterrolle der Frau. Auch der Rückgriff der Nationalsozialisten auf traditionelle Kunst lässt sich durch entsprechende Gegenüberstellungen verdeutlichen.

Um die perfiden Strategien herauszuarbeiten, mit denen die Avantgarde in der Ausstellung „Entartete Kunst“ herabgewürdigt wird, ist ein Blick auf die Wandbeschriftungen sowie auf Titelblatt und Kommentare des Ausstellungsführers hilfreich. Zur Vertiefung können Auszüge aus dem Buch „Kunst und Rasse“ von Paul Schulze-Naumburg (1928) herangezogen werden. An der darin vorgenommenen Gegenüberstellung moderner Gemälde mit Fotografien von Menschen, die nicht dem nationalsozialistischen Rasseideal entsprechen, wird besonders deutlich, mit welchen Theorien und welchem Menschenbild die Diffamierung der Avantgarde gerechtfertigt wird.

Im Rahmen des Themas „Kunst im Nationalsozialismus“ können auch Fragen der Rezeption nationalsozialistischer Kunst angesprochen werden. So kann diskutiert werden, ob diese der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden sollte oder nicht. Dabei können Parallelen zum Umgang mit Denkmälern des Kommunismus in den ehemaligen Ostblockstaaten aufgezeigt werden. Auch hier ging es um die Frage, ob ein Kunstwerk wegen seiner fragwürdigen Ideologie vernichtet oder aufgrund seines geschichtlichen, gegebenenfalls auch künstlerischen Stellenwertes erhalten werden sollte.

**Geeignete Internetseiten für vertiefende Recherchen**

- <https://www.dhm.de/lemo/> (Deutsches Historisches Museum Berlin)
- <http://www.hausderdeutschenkunst.de/>



**Abstrakter Expressionismus und Pop Art**

Viele europäische Kunstschafter emigrieren in der Zeit des Nationalsozialismus in die USA, wo sich nach Kriegsende New York zur neuen Kunstmetropole entwickelt. In den Fünfzigerjahren wird die amerikanische und die europäische Kunstszene von der gegenstandslosen Malerei beherrscht, zu der einzelne Künstlerinnen und Künstler bereits in den Zwanzigerjahren gefunden haben. Die Ausrichtungen der abstrakten Malerei sind sehr vielfältig und erstrecken sich von konstruktiven bis hin zu expressiven Tendenzen. Zu letzteren gehört der Abstrakte Expressionismus. Ein wichtiger Vertreter ist der Amerikaner Jackson Pollock, der mit Action-Painting und Dripping Bildformen entwickelt, die die Betrachter auffordern, den Entstehungsprozess seiner großformatigen Werke nachzuvollziehen.

Seit Mitte der Fünfzigerjahre entwickeln sich – nicht zuletzt als Gegenreaktion auf die abstrakte Kunst – neue Formen des Realismus. Ab etwa 1960 wird New York – neben London – zu einem Zentrum der Pop-Art. Die Künstlerinnen und Künstler zitieren in ihren Werken die Bildwelten der populären Massenkultur, der Werbung, der Trivialmagazine, der Produktgestaltung und des Kinos. Dem Prinzip massenhafter Vermarktung entspricht auch das häufig genutzte Siebdruckverfahren. Die Haltung der amerikanischen Pop-Art gegenüber einer immer stärker von Konsum und Medien bestimmten Welt ist dabei – anders als in Großbritannien – eher affirmativ.

Lerninhalte	Kompetenzerwartungen
<p><b>Zeitgeschichtliche Kontexte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Amerika als führende Wirtschaftsmacht</li> <li>• Wirtschaftsboom und wachsender Konsum</li> <li>• Zunehmender Einfluss der Massenmedien</li> <li>• Bruch mit gesellschaftlichen Konventionen</li> </ul> <p><b>Abstrakter Expressionismus</b></p> <p>Malerei als Aktion: der Abstrakte Expressionismus am Beispiel von Jackson Pollock</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Dokumentation des spontanen Malprozesses im Action-Painting</li> <li>• Neue gestalterische Mittel: Dripping und All-over</li> </ul> <p><b>Die Pop-Art</b></p> <p>Thematisierung des Alltäglichen: die amerikanische Pop-Art am Beispiel von Andy Warhol</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Neue Bildmotive aus der Konsum- und Medienwirklichkeit</li> <li>• Die Rolle der gestalterischen Mittel, insbesondere des Siebdruckverfahrens</li> </ul>	<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern die zeitgeschichtlichen Rahmenbedingungen für die Malerei des Abstrakten Expressionismus und der Pop-Art,</li> <li>• untersuchen Gemälde von Jackson Pollock im Hinblick auf für seinen Stil typische gestalterische Mittel und ordnen diese zeitlich und stilgeschichtlich ein,</li> <li>• deuten Werke von Jackson Pollock als unmittelbaren Ausdruck seiner psychischen Verfassung,</li> <li>• untersuchen Werke von Andy Warhol im Hinblick auf typische Motive und gestalterische Mittel und ordnen diese zeitlich und stilgeschichtlich ein,</li> <li>• deuten Werke der amerikanischen Pop-Art vor dem Hintergrund einer zunehmend von Konsum und Medien bestimmten Welt.</li> </ul>

**Abstrakter Expressionismus und Pop Art****Basisbegriffe**

Abstrakter Expressionismus, Action-Painting, All-over, Dripping, Pop-Art, Siebdruck

**Werkbeispiele****Fakultative Werkbeispiele**

- Jackson Pollock: Nummer 32, 1950, Düsseldorf, Kunstsammlung Nordrhein-Westfalen
- Andy Warhol: Campbell's Suppendosen, 1962, New York, Irving Blum Gesellschaft
- Andy Warhol: Marilyn Monroe (Diptychon), 1962, London, Tate Gallery

**Vorschläge und Hinweise**

In Verbindung mit diesem Themenfeld lassen sich Lerninhalte aus dem ersten Jahr vertiefen und erweitern. Bei der Besprechung des Abstrakten Expressionismus können Bezüge zum Automatismus der Surrealisten sowie zum Themenfeld „Loslösung vom Naturvorbild“ hergestellt werden. Die Porträts von Andy Warhol können ein Anlass sein, sich eingehender mit der Funktion von Porträtdarstellungen – vor allem seit der Erfindung der Fotografie – auseinanderzusetzen.

Praktische Aufgabenstellungen bieten sich beim Abstrakten Expressionismus an, wobei die eigene künstlerische Praxis dazu beitragen kann, Vorbehalte gegen abstrakte Kunst abzubauen. Darüber hinaus können Werke der Pop-Art als Ausgangspunkt für ästhetische Projekte dienen, bei denen auch die Möglichkeiten digitaler Bildbearbeitung genutzt werden können.

Um den Schülerinnen und Schülern einen Eindruck vom Stilpluralismus der Kunst nach 1945 zu vermitteln, ist es sinnvoll, auf weitere Varianten abstrakter (z. B. Farbfeldmalerei) und realistischer Kunst (z. B. Fotorealismus, Kritischer Realismus, Nouveau Réalisme) hinzuweisen.

**Außerschulische Lernorte**

- Saarland-Museum, Moderne Galerie, Saarbrücken

**Die Erweiterung des Kunstbegriffs: Joseph Beuys**

Bereits im frühen 20. Jahrhundert experimentieren Künstlerinnen und Künstler mit neuen künstlerischen Ausdrucksmöglichkeiten. Diese Entwicklung setzt sich in den Sechzigerjahren fort, als eine junge Avantgarde von Künstlerinnen und Künstlern versucht, die Grenzen zwischen den Künsten aufzuheben und die Einheit von Kunst und Leben herbeizuführen. Mit neuen Kunstformen wie Performance, Happening, Aktionskunst und Installation brechen sie bewusst aus dem alten Schema von Produktion und Verwertung der Kunst aus.

Der „erweiterte Kunstbegriff“ ist ein zentraler Begriff aus der Kunsttheorie und Sozialphilosophie des Aktionskünstlers Joseph Beuys. Um Kunst und Leben, Kunst und Gesellschaft zu verbinden, entwickelt Beuys sein Konzept der „sozialen Plastik“, das besagt, dass jeder Mensch durch kreatives Handeln zum Wohl der Gemeinschaft beitragen könne. Mit dieser Vorstellung eng verbunden ist seine viel zitierte These „Jeder Mensch ist ein Künstler“. Seine eigenen Aktionen versteht er als zukunftsweisende Modelle zur Umgestaltung der Gesellschaft und der sozialen Verhältnisse. Ende der Siebziger- und zu Beginn der Achtzigerjahre engagiert er sich bei den Grünen, viele Arbeiten besitzen nun auch einen stark ökologischen Aspekt. Ein beeindruckendes Beispiel hierfür ist die Aktion „7000 Eichen – Stadtverwaltung statt Stadtverwaltung“, die er 1982 im Rahmen der documenta 7 initiiert: Auf einem Platz im Zentrum der Stadt lässt er 7000 Basaltsteine als ein keilförmiges Dreieck aufbauen. An die Spitze des Keils pflanzt er die erste Eiche und lässt daneben einen der 7000 Steine in die Erde ein. Damit ist die Zielrichtung der Aktion vorgegeben: Die Steine, die für Beuys symbolisch für das Harte, Anorganische und Erstarrte stehen, sollen abgetragen und jeweils neben einer neu gepflanzten Eiche im Stadtgebiet von Kassel in die Erde eingelassen werden. Der letzte Baum wird 1987 im Rahmen der documenta 8 von dem Sohn des mittlerweile verstorbenen Künstlers gepflanzt.

**Lerninhalte****Zeitgeschichtliche Kontexte**

- Aufbrechen traditioneller Gesellschaftsstrukturen seit den Sechzigerjahren
- Kritische Auseinandersetzung mit den Folgen der Technisierung
- Zunehmendes Bewusstsein für Umwelt und Ökologie

**Die Erweiterung des Kunstbegriffs**

Joseph Beuys: 7000 Eichen

- Das Konzept der „sozialen Plastik“
- Aktive Beteiligung der Rezipienten als wesentlicher Bestandteil der Aktion
- Die gesellschaftspolitischen und ökologischen Aspekte des Kunstwerks

**Kompetenzerwartungen**

Die Schülerinnen und Schüler

- erläutern die zeitgeschichtlichen Rahmenbedingungen für die Erweiterung des Kunstbegriffs nach 1945,
- erläutern die Aktion „7000 Eichen“ von Joseph Beuys im Hinblick auf sein Konzept der „sozialen Plastik“ und der damit verbundenen aktiven Beteiligung der Rezipienten,
- deuten die Aktion unter Einbeziehung des Mottos „Stadtverwaltung statt Stadtverwaltung“ und stellen dabei das gesellschaftspolitische und ökologische Anliegen von Joseph Beuys heraus,
- nehmen zu der Aktion von Joseph Beuys begründet Stellung.

**Basisbegriffe**

Aktionskunst, erweiterter Kunstbegriff, soziale Plastik

**Die Erweiterung des Kunstbegriffs: Joseph Beuys****Werkbeispiele****Verbindliche Werkbeispiele**

- Joseph Beuys: 7000 Eichen, 1982, Kassel, documenta 7

**Vorschläge und Hinweise**

In allen Epochen bedeutet der innovative Charakter von Kunst, dass sie tradierte Vorstellungen durchbricht und neue Normen setzt. Dies gilt in besonderem Maße auch für die seit den Sechzigerjahren entwickelten neuen Kunstformen, wodurch diese bei den Rezipienten vielfach Skepsis oder gar Ablehnung hervorrufen. Als Einstieg in die Aktion „7000 Eichen“ bietet es sich daher an, mit den Schülerinnen und Schülern zunächst Assoziationen zu den Begriffen „Stein“ und „Baum“ zu sammeln und sie dann erst mit der Arbeit von Joseph Beuys zu konfrontieren. Durch diese Vorübung sensibilisiert, ist ihnen die Bedeutung der Aktion gut zu vermitteln. Auf der Internetseite der Stiftung „7000 Eichen“ findet sich umfangreiches Material zu der Arbeit, empfehlenswert ist auch der Film „7000 Eichen“ von Fabian Püschel.

Es ist sinnvoll, im Anschluss an das Themenfeld „Die Erweiterung des Kunstbegriffs“ das entsprechend ausgewählte Modul des variablen Pflichtbereichs zu behandeln, da sich die Lerninhalte hier durchweg auf den Themenbereich „Bildende Kunst nach 1945“ und dabei insbesondere auf „Die Erweiterung des Kunstbegriffs“ beziehen.

**Geeignete Internetseiten für vertiefende Recherchen**

- Internetseite der Stiftung „7000 Eichen“: <http://www.7000eichen.de/>
- Film „7000 Eichen“ von Fabian Püschel: <https://vimeo.com/15749968>

**Außerschulische Lernorte**

Im Rahmen von Ausstellungsbesuchen und Exkursionen sollten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit erhalten, zeitgenössische Kunst auch im Original zu erleben. Besonders empfehlenswert ist in diesem Zusammenhang die Stadtgalerie Saarbrücken; Informationen zu den jeweils aktuellen Ausstellungen und dem entsprechenden Rahmenprogramm finden sich auf der Internetseite der Stadtgalerie.

**Produktdesign im 19. und 20. Jahrhundert**

Von Produktdesign im heutigen Sinne kann man frühestens ab der Industrialisierung – also etwa ab Mitte des 19. Jahrhunderts – sprechen, denn bis dahin werden Gebrauchsgegenstände zum größten Teil von Handwerkern gefertigt. Erst mit der industriellen Revolution beginnen die den Bedingungen des Marktes und der Maschine unterworfenen Massenproduktion und das moderne Design.

Im 19. Jahrhundert orientiert sich die Produktion von Gebrauchsgütern – dem vorherrschenden Geschmack des Bürgertums entsprechend – am Vorbild historischer Stile. Der Versuch, aus gewachsenen handwerklichen Traditionen und Verfahren entwickelte Stilformen mit der Maschine billig nachzuahmen, führt in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu zunehmend qualitativ und ästhetisch unbefriedigenden Ergebnissen.

Als Reaktion auf die industrielle Massenproduktion entsteht in England die „Arts and Crafts“-Bewegung, die eine Rückbesinnung auf handwerkliche Produktion fordert und eine historisierende Formensprache ablehnt. Die am Ende des 19. Jahrhunderts in verschiedenen Ländern Europas einsetzende Jugendstil-Bewegung knüpft an diese Vorstellungen an. So unterschiedlich die Ausprägungen des Jugendstils auch sind, gemeinsam ist ihnen die Ablehnung historistischer Stilizitate, das Bemühen um höchste handwerkliche Qualität und die Vorstellung von einer „Ästhetisierung des Alltags“. Die Formgebung orientiert sich im sogenannten „floralen“ Jugendstil an der Natur – erst ab 1900 entwickelt sich daneben eine weitere Ausprägung des Jugendstils mit stärker geometrisierenden Gestaltungsprinzipien. Eine tiefgreifende Reform wird durch die Jugendstil-Bewegung nicht erreicht, denn die luxuriösen Einzelstücke richten sich vorwiegend an die reiche Oberschicht der „Belle Epoque“.

Erst die Verbindung von Kunst, Handwerk und Industrie ermöglicht die Herstellung qualitativ hochwertiger Gebrauchsgüter für breitere Bevölkerungsschichten. Den Beginn dieser Entwicklung markiert die Gründung des Deutschen Werkbundes im Jahre 1907, dessen führende Köpfe – vielfach aus der Jugendstil-Bewegung kommend – die maschinelle Produktion bejahen und als Ausgangspunkt für ihre Entwürfe nehmen. Ihre Zielsetzung, ein Bewusstsein für Qualität und moderne Formgebung zu schaffen und dabei auch soziale Belange zu berücksichtigen, wird ab 1919 vom Bauhaus weitergeführt. Entscheidende Impulse für die Formensprache des modernen Designs kommen von der konstruktivistischen Kunst. Ihre auf wenige Grundelemente reduzierten Formen und Farben bilden die „Bausteine“ auch komplexerer Gestaltungslösungen. Eine besondere Bedeutung hat dabei die holländische Künstlervereinigung De Stijl. In der ersten Phase des Bauhauses steht noch das handwerkliche Einzelstück im Vordergrund, während ab 1925 gezielt Prototypen für die industrielle Serienproduktion entwickelt werden.

Die von Werkbund und Bauhaus bestimmten Vorstellungen von „guter Form“ prägen auch die Nachkriegszeit, werden dann aber ab den Sechzigerjahren zunehmend in Frage gestellt. So widersetzt sich auch das postmoderne italienische Memphis-Design der Achtzigerjahre spielerisch und mit raffinierter Parodie der Gültigkeit funktionalistischer Maxime. Die Devise lautet nun nicht mehr „form follows function, sondern „form follows fantasy“ – entsprechend werden originelle, häufig an Spielzeug erinnernde Produkte entwickelt, die auf die Bedürfnisse einer vermögenden und designorientierten Käuferschicht zielen.

**Lerninhalte****Der florale Jugendstil**

- Der Jugendstil als Gegenbewegung zum Historismus und zur Industrialisierung
- Das Gestaltungskonzept des floralen Jugendstils

**Kompetenzerwartungen**

Die Schülerinnen und Schüler

- analysieren Jugendstil-Design im Hinblick auf die Verwendung von Formen und Ornamenten aus der Natur.

## Produktdesign im 19. und 20. Jahrhundert

### Lerninhalte

- Die Dominanz ästhetischer und symbolischer Aspekte
- Bauhaus-Design**
- Die Ästhetik moderner Materialien und die Einheit von Form und Funktion
  - Die Bedeutung sozialer Aspekte: das Ziel, qualitätsvolle und preiswerte Massenware herzustellen
- Postmodernes Design: Memphis**
- Die Ablehnung von funktionalistischen Gestaltungsmaximen
  - Das Spiel mit Formen, Farben und Materialien
  - Designobjekte als Ausdruck von Exklusivität

### Kompetenzerwartungen

- Die Schülerinnen und Schüler
- untersuchen Jugendstil-Design hinsichtlich der Funktionalität und stellen dabei die Diskrepanz zwischen ästhetischen und praktisch-funktionalen Aspekten heraus,
  - deuten Jugendstil-Design als Ausdruck des Wunsches nach einer Ästhetisierung des Alltags,
  - analysieren Bauhaus-Design im Hinblick auf ästhetische und praktische Aspekte und stellen die Einheit von Form und Funktion heraus,
  - erläutern die Berücksichtigung sozialer Aspekte bei der Produktgestaltung am Bauhaus,
  - deuten Bauhaus-Design als Ausdruck von Modernität und Technikakzeptanz,
  - analysieren postmodernes Design der Gruppe Memphis hinsichtlich ästhetischer und praktisch-funktionaler Aspekte und stellen dabei eine Abkehr vom reinen Funktionalismus heraus,
  - deuten postmodernes Design als Ausdruck von Exklusivität und als Mittel der Selbstdarstellung,
  - vergleichen und beurteilen die verschiedenen Strömungen des Produktdesigns im 19. und 20. Jahrhundert.

### Basisbegriffe

Bauhaus, Funktionalismus, Historismus, Jugendstil, Memphis, Postmoderne

### Werkbeispiele

#### Fakultative Werkbeispiele

- Henry van de Velde: Armlehnstuhl, 1898
- Peter Behrens: Tischlampe, 1902
- Marcel Breuer: Stahlrohrstuhl B 32, 1928
- Christian Dell: Schreibtischlampe, 1930
- Ettore Sottsass: Regal „Carlton“, 1981
- Martine Bedin: Lampe „Super“, 1981

**Produktdesign im 19. und 20. Jahrhundert****Vorschläge und Hinweise**

Beim Themenfeld „Produktdesign im 19. und 20. Jahrhundert“ geht es darum, Objekte vom Jugendstil bis hin zum Memphis-Design hinsichtlich der praktischen, ästhetischen und symbolischen Aspekte zu untersuchen und die Ziele der jeweiligen Designrichtung herauszustellen. Im Zusammenhang mit dem Bestreben des Jugendstils, sich von historisierenden Tendenzen abzugrenzen, ist jedoch keine erschöpfende Behandlung des Historismus erforderlich. Zum Verständnis der Jugendstil-Bewegung genügt die Einsicht, dass dieser Terminus den Rückgriff auf die Formen vergangener Stilrichtungen meint, der gerade beim maschinell hergestellten Produktdesign im 19. Jahrhundert mit einer geringen Qualität einhergeht.

Als Einstieg bietet es sich an, den Schulstuhl genauer zu untersuchen, da er in Kursstärke vorhanden ist und insbesondere hinsichtlich praktischer Aspekte wie der Ergonomie und Materialqualität selbstentdeckendes Lernen zulässt. Zudem ermöglicht er ein hohes Kontrastierungspotential beim Vergleich mit Sitzmöbeln des Jugendstils und des Memphis-Design. Praktikable Modelle zur Analyse der praktischen, ästhetischen und symbolischen Funktionen finden sich zum Beispiel im Themenheft „Design“ aus der Kammerlohr-Reihe (vgl. Etschmann/Hahne 2012) und auf der Website <http://designwissen.net/seiten/produktanlayse-nachfunktionen-und-kosten>. Das Thema „Design“ eignet sich als Ausgangspunkt für motivierende fachpraktische Aufgabenstellungen, die von Entwurfszeichnungen und Modellen bis hin zu Verfremdungen vorgefundener Gebrauchsgegenstände reichen können.

Bei den Werkbeispielen liegt der Schwerpunkt auf Stühlen und Lampen, da sich hieran die praktischen, ästhetischen und symbolischen Funktionen von Designobjekten sehr gut erarbeiten lassen. Dabei sollen die grundlegenden Zusammenhänge so deutlich werden, dass die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, als Transferleistung auch andere Beispiele aus dem Bereich des Produktdesigns (z. B. Geschirr) zu untersuchen.

**Außerschulische Lernorte**

- Jugendstilmuseum Nancy, [www.ecole-de-nancy.com/web/](http://www.ecole-de-nancy.com/web/)
- Vitra Design Museum, Weil am Rhein, <https://www.design-museum.de>

**Modul 1: Die Landschaft als Kunstraum: Land-Art**

Zu den neuen Kunstformen, die Mitte der Sechzigerjahre entstehen, zählt die Land-Art. In einer Zeit, in der Kunst immer mehr zur Ware wird, beginnen Künstlerinnen und Künstler damit, Konzepte für Kunstwerke außerhalb der eng begrenzten Räume von Galerien und Museen zu entwickeln. Die den Menschen umgebende Welt, jede Form von Landschaft und Natur wird zum Gegenstand und zum Arbeitsfeld künstlerischer Gestaltung. Das Künstlerhepaar Christo und Jeanne-Claude, deren Arbeiten zum Teil der Land-Art zugerechnet werden können, verhüllen bereits Ende der Sechzigerjahre einen Küstenstreifen in Australien, es folgen viele weitere Projekte, die aber nicht nur auf Landschaften, sondern auch auf Gebäude bezogen sind (z. B. Verhüllung des Reichstagsgebäudes in Berlin, 1995). Im Park der Fondation Beyeler in Basel-Riehen realisieren sie im Herbst 1998 – nach 32 Jahren Vorarbeit – das Projekt „Wrapped Trees“: Sie verhüllen 178 Bäume mit metallisch glänzendem Polyesterweben und Seil; im darauffolgenden Frühjahr wird die Verhüllung wieder entfernt. Wie auch bei ihren anderen Projekten finanzieren Christo und Jeanne-Claude ihr Werk selbst durch den Verkauf von Zeichnungen, Fotos etc. Nach dem Tod seiner Partnerin 2009 führt Christo das gemeinsam geplante Werk fort (z. B. Sommer 2018: „The London Mastaba“).

<b>Lerninhalte</b>	<b>Kompetenzerwartungen</b>
<p><b>Verhüllte Landschaft</b></p> <p>Christo und Jeanne-Claude: Wrapped Trees</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planung, Herstellung und Vermarktung des Kunstwerks</li> <li>• Die zeitlich begrenzte Präsentation als Bestandteil des Projektes</li> <li>• Die Funktion der Verhüllung: ästhetischer Reiz und Förderung neuer Seh- und Erlebnisweisen</li> </ul>	<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern die Rahmenbedingungen des Projektes „Wrapped Trees“ von Christo und Jeanne-Claude (Planung, Herstellung, Vermarktung, zeitliche Begrenzung) als Bestandteil des Kunstwerks,</li> <li>• untersuchen anhand von Abbildungen das Projekt „Wrapped Trees“ und stellen dabei die Funktion der Verhüllung heraus.</li> </ul>

**Basisbegriffe**

Land-Art

**Werkbeispiele**

**Verbindliche Werkbeispiele**

– Christo und Jeanne-Claude: Wrapped Trees, 1998

**Vorschläge und Hinweise**

Bei der Besprechung von Christo und Jeanne-Claudes „Wrapped Trees“ sollte die offizielle Homepage des Künstlerhepaars genutzt werden, auf der sich umfangreiches Bildmaterial zu allen Projekten befindet. Einen sehr anschaulichen Überblick über die Arbeiten des Künstlerpaares liefert auch der Film „Christo and Jeanne-Claude: Overview of the work“.

Praktische Aufgabenstellungen zum Thema „Land-Art“ bieten sich insbesondere in Form von Entwürfen und Skizzen an.



**Modul 1: Die Landschaft als Kunstraum: Land-Art****Vorschläge und Hinweise****Geeignete Internetseiten für vertiefende Recherchen**

- Homepage von Christo und Jeanne-Claude: <http://www.christojeanneclaude.net>
- Film „Overview of the work“: <https://www.youtube.com/watch?v=z057rxwJXPo>

**Außerschulische Lernorte**

Keine Land-Art im eigentlichen Sinne, aber im Rahmen des Themenfeldes „Landschaft als Kunstraum“ durchaus zu empfehlen:

- Völklinger Hütte: Das Paradies (Dialog von Industriekultur und Natur)
- „Steine an der Grenze“, Saargau, entlang der deutsch-französischen Grenze

**Modul 2: Vorbilder – Nachbilder: Bildzitate**

Vorbilder – Nachbilder, Bildzitate, Bilder über Bilder – alle diese Bezeichnungen versuchen einen zentralen und bedeutenden Bereich künstlerischer Produktion in der Kunst der Moderne zu erfassen und zu umschreiben: die bildnerische Verarbeitung der Kunst selbst. Vorläufer dieser „Nachbilder“ sind die genauen Kopien von Kunstwerken. Neben dem Naturstudium gehört das Kopieren von Bildern bis ins 19. Jahrhundert zu den Haupttätigkeiten bildender Künstler. Der entscheidende Unterschied zwischen Kopien und den sogenannten Nachbildern ist der, dass das Nachbild über die stilistische Übernahme hinausgeht und eine eigene Bildidee einbringt, die das Vorbild verändert, verfremdet, neu interpretiert, aktualisiert. Dabei werden das ganze Werk, ein Detail (z. B. ein einzelnes Motiv) oder ein Gestaltungselement (z. B. die Komposition) wiedererkennbar auf ein neues Werk, das Nachbild, übertragen.

Die Künstlerin Cindy Sherman bezieht sich in ihren Arbeiten häufig auf alte Meister. In der Fotoserie „History Portraits“ (1988-1990) übernimmt sie selbst die Rollen der Dargestellten. Als Vorlage benutzt Sherman unter anderem Bilder von Caravaggio (Nr. 224) und Jean Fouquet (Nr. 216). Dabei verwendet sie häufig bewusst nachlässige Kostümierungen, Prothesen und grobes Make-Up, so dass die Inszenierung im Bild erkennbar bleibt. Die „History Portraits“ kann man als Kommentar zur Kunstgeschichte verstehen, in der Frauen meist nur als Modelle, also Objekte für den Blick männlicher Maler und Betrachter dienen.

Für den britischen Künstler Banksy – seinen bürgerlichen Namen sowie seine wahre Identität versucht er geheim zu halten – ist das Zitieren quasi Programm. Bekannt geworden ist Banksy vor allem durch seine Street-Art-Aktionen. Im Juli 2018 sorgt in Paris ein gesprühtes Wandbild für Wirbel, das mit großer Wahrscheinlichkeit von ihm stammt: Es zeigt einen verhüllten Reiter, der an Jacques-Louis Davids berühmtes Historiengemälde „Bonaparte beim Überschreiten der Alpen am Großen Sankt Bernhard“ (1800) erinnert – eine kritische Aussage hinsichtlich einer Politik, die sich kämpferisch gebärdet und dabei die Augen vor den gesellschaftlichen Missständen verschließt, ist deutlich erkennbar.

**Lerninhalte**

**Kompetenzerwartungen**

**Vorbilder – Nachbilder: Bildzitate**

Cindy Sherman: History Portraits #216 und #224

- Verfremdung durch inszenierte Fotografie: Übersteigerung durch Kostümierung und Rollenspiel
- Kritische Auseinandersetzung mit weiblichen Rollenbildern in der traditionellen Malerei

Banksy: Verhüllter Reiter

- Verfremdung durch Ergänzungen
- Bildzitate im öffentlichen Raum
- Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen Fragestellungen

Die Schülerinnen und Schüler

- erläutern die Vorgehensweise von Cindy Sherman bei der Herstellung ihrer Fotoserie „History Portraits“,
- interpretieren die Werke von Cindy Sherman als kritische Auseinandersetzung mit weiblichen Rollenbildern in der Malerei,
- untersuchen die Werke von Banksy im Hinblick auf die Veränderungen, die er vornimmt,
- erläutern, in welcher Weise Banksy den öffentlichen Raum in seine Kunst einbezieht,
- deuten die Arbeiten Banksys als kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen Themen,
- diskutieren und beurteilen die Verwendung von Bildzitate.

**Modul 2: Vorbilder – Nachbilder: Bildzitate**

**Basisbegriffe**

Bildzitat, inszenierte Fotografie, Street-Art

**Werkbeispiele**

**Verbindliche Werkbeispiele**

- Cindy Sherman: History Portrait #216, 1989, New York, Museum of Modern Art
- Cindy Sherman: History Portrait #224, 1990, New York, Museum of Modern Art
- Banksy: Verhüllter Reiter, Paris, Juli 2018

**Vorschläge und Hinweise**

Als Einstieg in das Thema „Bildzitate“ bietet sich eine Präsentation von verschiedenen Beispielen an, wie sie beispielweise bei Wiebke Untiedt zu finden sind. Die in den Lerninhalten aufgezeigten Beispiele können so entsprechend ausgeweitet werden.

Vertiefend können auch Beispiele aus der Werbung herangezogen werden, denn nicht nur Künstlerinnen und Künstler arbeiten mit Bildziten, die Werbebranche hat die Kunstgeschichte ebenfalls längst im Blick. Leonardo da Vincis "Mona Lisa" wird beispielsweise häufig als Trägerin von Werbebotschaften genutzt. Zwei Beispiele, die man im Internet findet, seien hier angeführt: Die „Rüegg“-Werbung aus Zürich entwickelt für das Unternehmen ADNOVUM ein Plakat und ein Werbevideo mit dem Bild der Mona Lisa, der das Lächeln fehlt. Auf Youtube findet man einen Imagespot, den die Werbeagentur „Think“ für die Firma Haribo entwickelt hat und in dem sich Thomas Gottschalk in die Mona Lisa verwandelt.

Das Themenfeld „Vorbilder – Nachbilder: Bildzitate“ bietet sehr viele Anknüpfungspunkte für fachpraktische Arbeiten. Die ästhetische Praxis reicht dabei von der malerischen oder zeichnerischen Interpretation von Vorbildern bis hin zu fotografischen Inszenierungen, wie sie z. B. im Werk von Cindy Sherman zu finden sind.

Bei praktischen Aufgabenstellungen zum Thema „Bildzitate“ bietet es sich an, die Möglichkeiten digitaler Bildbearbeitung zu nutzen; Programme wie Photoshop Elements, Paint, Gimp oder CorelDraw können hier sehr gut eingesetzt werden.

**Geeignete Internetseiten für vertiefende Recherchen**

- Präsentation von Wiebke Untiedt:  
<https://prezi.com/cdptqzbnfxg/vor-und-nachbilder-in-der-kunst/?webgl=0>
- Werbung für das Unternehmen ADNOVUM: <http://www.comuniq.ch/arbeit-adnovum.html>
- Werbung für die Firma Haribo: <https://www.youtube.com/watch?v=OTpDo9etiME>

**Außerschulische Lernorte**

Da die Schülerinnen und Schüler erfahrungsgemäß an den Arbeiten von Banksy und seinen Street-Art-Aktionen besonders interessiert sind, kann in diesem Zusammenhang ein Besuch der alle zwei Jahre stattfindenden UrbanArt Biennale in Völklingen empfohlen werden. Interessant für die Schülerinnen und Schüler ist auch ein „Urban Artwalk“, bei dem Graffiti in Saarbrücken betrachtet werden können; Informationen hierzu findet man im Internet unter: <https://artwalk.saarland/>

**Modul 3: Geschlechterrollen in der bildenden Kunst**

Die Infragestellung von Geschlechterrollen wird in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu einem zentralen Bestandteil im Werk vieler Künstlerinnen und Künstler. Zu ihnen zählt Cindy Sherman, die für ihre „Untitled Film Stills“ selbst als Modell agiert. Sie verkörpert dabei unterschiedliche Frauentypen, wie man sie aus Kinofilmen wiederzuerkennen glaubt. Dadurch verdeutlicht Sherman, dass bestimmte Rollenbilder tief im kulturellen Gedächtnis verankert sind und von der Gesellschaft stetig reproduziert werden. Doch gerade durch leichte Abweichungen von der gewohnten Inszenierung entlarvt Sherman die vorherrschenden Klischeevorstellungen und stellt gleichzeitig die Objektivität der Fotografie in Frage.

Pipilotti Rist nutzt das Medium Video, um mit den Erwartungen an weibliches Rollenverhalten zu spielen. In ihrer Doppelprojektion „Ever is Over All“ (1997) sieht man eine Frau, die mit ihrem hellblauen Kleid und den roten Schuhen optisch wie ein „braves Mädchen“ erscheint. Allerdings steht ihr Verhalten im Gegensatz zu diesem Eindruck, denn mit einer langstieligen Blume zertrümmert sie lustvoll die Fensterscheiben parkender Autos. Dieses Verhalten wirkt noch aggressiver durch den Kontrast zur zweiten, parallel ablaufenden Projektion, die eine bunte, friedlich erscheinende Pflanzenwelt zeigt.

Dass nicht nur weibliche, sondern auch männliche Rollenbilder ins Visier der bildenden Kunst geraten, zeigt die Videoarbeit „Bliss and Heaven“ (2004) von Jesper Just: Zu sehen ist ein junger Mann, bekleidet mit Jeans und Unterhemd, der durch ein Weizenfeld läuft und dabei an Männlichkeitsklischees aus vielen amerikanischen Filmen erinnert. Als er einen Lastwagenfahrer erblickt, der in den Anhänger seines Trucks steigt, folgt er ihm kurzerhand. Im Inneren des Wagens ist der junge Mann schockiert, jedoch weniger aufgrund der Tatsache, dass er sich unerwartet in einem Opernhaus wiederfindet, sondern vielmehr deshalb, weil der Lkw-Fahrer jetzt mit blonder Langhaarperücke und weißem Seidenschal auf der Bühne steht und ein sentimentales Lied singt. Als der Lastwagenfahrer merkt, dass er beobachtet wird, bricht er auf der Bühne zusammen, während der junge Mann nach anfänglicher Verwirrung so gerührt ist, dass er stehend applaudiert. Neben der Auseinandersetzung mit männlichen Rollenklischees geht es laut Aussagen des Künstlers in dieser Arbeit um die Angst eines Sohnes, seinen Vater zu verlieren.

Die beschriebenen Beispiele können als Reaktionen auf einen sozialen Wandel im 20. Jahrhundert gelesen werden, in dem sich die Erkenntnis durchsetzt, dass es keine „natürlichen“, scharf voneinander abgrenzbaren Geschlechterrollen gibt, sondern dass es sich dabei stets um gesellschaftlich geprägte Konstrukte handelt.

Lerninhalte	Kompetenzerwartungen
<p><b>Inszenierte Fotografie</b></p> <p>Cindy Sherman: Untitled Film Still #7</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Die Auseinandersetzung mit weiblichen Rollenbildern auf Filmstills</li> <li>Die Entlarvung medialer Klischees durch inszenierte Abweichungen</li> </ul> <p><b>Videokunst</b></p> <p>Pipilotti Rist: Ever is Over All</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Das Spiel mit Erwartungen an weibliches Rollenverhalten</li> </ul>	<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>vergleichen den Untitled Film Still #7 von Cindy Sherman mit typischen Darstellungen von Frauen in Filmen und stellen dabei die bewusst inszenierten Abweichungen heraus,</li> <li>interpretieren Cindy Shermans Fotografien als Entlarvung stereotyper Vorstellungen von Weiblichkeit und Infragestellung fotografischer Objektivität,</li> </ul>

**Modul 3: Geschlechterrollen in der bildenden Kunst**

Lerninhalte	Kompetenzerwartungen
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Doppelprojektion als Mittel zur Kontrastierung</li> </ul> <p>Jesper Just: Bliss and Heaven</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Übernahme von Konventionen des Hollywoodfilms</li> <li>• Die Auseinandersetzung mit Klischeevorstellungen von Männlichkeit</li> </ul>	<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• untersuchen die Videoinstallation „Ever is Over All“ von Pipilotti Rist hinsichtlich des Kontrasts zwischen dem Erscheinungsbild der agierenden Figur und ihrem Verhalten,</li> <li>• vergleichen die parallel ablaufenden Projektionen in „Ever is Over All“ und stellen den Kontrast zwischen der Aggressivität der jungen Frau und der friedlich erscheinenden Pflanzenwelt heraus,</li> <li>• untersuchen das Video „Bliss and Heaven“ von Jesper Just im Hinblick auf für den amerikanischen Film typische Schauplätze,</li> <li>• untersuchen das Video „Bliss and Heaven“ hinsichtlich stereotyper Vorstellungen von Männlichkeit,</li> <li>• deuten das Video „Bliss and Heaven“ als Dekonstruktion typischer männlicher Rollenbilder im Hollywoodfilm.</li> </ul>
<p><b>Basisbegriffe</b></p>	
<p>Filmstill, Geschlechterrolle, inszenierte Fotografie, Videokunst</p>	
<p><b>Werkbeispiele</b></p>	
<p><b>Verbindliche Werkbeispiele</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Cindy Sherman: Untitled Film Still #7, 1978, New York, Museum of Modern Art</li> <li>– Pipilotti Rist: Ever is Over All, 1997, Zürich, Galerie Hauser und Wirth</li> <li>– Jesper Just: Bliss and Heaven, 2004, London, Tate Collection</li> </ul>	
<p><b>Vorschläge und Hinweise</b></p>	
<p>Im Rahmen dieses Themenfeldes soll exemplarisch der Frage nachgegangen werden, wie Geschlechterrollen innerhalb der zeitgenössischen Kunst dargestellt werden und auf welche Weise sich Cindy Sherman, Pipilotti Rist und Jesper Just mit diesem Thema auseinandersetzen. Im Zusammenhang mit den „Untitled Film Stills“ von Cindy Sherman ist es wichtig, auf typische Standfotos zu Filmen aus den Fünfziger- und Sechzigerjahren hinzuweisen, damit den Schülerinnen und Schülern deutlich wird, auf welche Weise die Künstlerin sich darauf bezieht. Mehrere Gegenüberstellungen von Shermans Arbeiten und möglichen Vorbildern finden sich auf der Website der Online-Zeitung „The Huffington Post“.</p>	

**Modul 3: Geschlechterrollen in der bildenden Kunst****Vorschläge und Hinweise**

Das Thema „Geschlechterrollen in der bildenden Kunst“ bietet verschiedene Anknüpfungsmöglichkeiten für fachpraktische Aufgabenstellungen. Interessante Arbeitsanregungen zur praktischen Auseinandersetzung mit Cindy Shermans Werk liefert beispielsweise das Unterrichtsmodell „Individualität und Inszenierung. Das Bildnis des Künstlers bei Dürer, Rembrandt, Dix und Sherman“ aus der Reihe „EinFach Kunst“. Aber auch das Medium Film ließe sich nutzen, um vorherrschende Geschlechterstereotypen kritisch zu demontieren.

**Geeignete Internetseiten für vertiefende Recherchen**

- Eine Gegenüberstellung von Cindy Shermans Arbeiten und Film Stills befindet sich auf der Internetseite [https://www.huffingtonpost.com/g-roger-denson/before-there-was-cindy-sh\\_b\\_1312622.html](https://www.huffingtonpost.com/g-roger-denson/before-there-was-cindy-sh_b_1312622.html)
- Pipilotti Rists Videoprojektion „Ever is Over All“ ist vielfach im Internet zu finden, u. a. auf der Website [https://www.youtube.com/watch?v=a56RPZ\\_cbdc](https://www.youtube.com/watch?v=a56RPZ_cbdc)
- Jesper Just hat auf seiner Internetseite Informationen zum Video „Bliss and Heaven“ bereitgestellt: [http://www.jesperjust.com/text\\_cc.html](http://www.jesperjust.com/text_cc.html)  
Das Video selbst ist u. a. auf der Website <https://vimeo.com/116413168> verfügbar.

**Modul 4: Künstlerische Auseinandersetzung mit Krieg und Gewalt**

So unüberschaubar, wie sich kriegerische Konflikte und der Einsatz von Waffengewalt seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges auf der politischen Landkarte darstellen, so vielfältig sind die künstlerischen Reaktionen darauf. Beispielsweise nutzt Edward Kienholz während des Vietnamkrieges das Environment als Ausdrucksform, um den verherrlichten Militarismus mit der Gleichgültigkeit der amerikanischen Konsumgesellschaft zu kontrastieren. Sein „Portable War Memorial“, eine Kombination aus unterschiedlichen Alltagsgegenständen, Plastiken und Musik stellt folgende Szenerie dar: Vier kopflose Soldaten, die an das „Iwo-Jima-Denkmal“ in Arlington erinnern, hissen vor einer Gedenktafel und einer Snackbar mit teilnahmslosen Besuchern eine Fahne, während aus einer Mülltonne die inoffizielle Nationalhymne „God bless America“ ertönt. Der Titel des Werks verrät, dass die kritische Botschaft des Werkes auch auf andere Zeiten und Orte übertragen werden kann.

Im Jahr 1997 bringt Marina Abramović ihre Trauer über den Zerfall Jugoslawiens und die vielen Kriegsoffer in „Balkan Baroque“, einer Kombination aus Performance und Videoinstallation, zum Ausdruck. Während der Biennale in Venedig sitzt sie als Klageweib an vier Tagen jeweils sieben Stunden lang auf einem Haufen verwesender Rinderknochen, reinigt diese und singt dabei weinend Volkslieder aus ihrer Heimat. Gleichzeitig sind im Hintergrund Videoaufnahmen von ihren Eltern – ehemaligen Partisanen – und ihr selbst zu sehen, wie sie nacheinander eine grausame Methode zur Rattenvernichtung erläutert und einen erotischen Tanz aufführt. Damit will Abramović, wie auch mit dem Titel der Performance, das – wie sie es formuliert – „Barocke“, das Ambivalente der Balkanmentalität zum Ausdruck bringen: „dass wir grausam und sanft zugleich sind, dass wir gleichzeitig lieben und hassen können“ (Abramović 2016, S. 310).

Neben realer Gewalt spielen hin und wieder auch Kriegsfantasien eine Rolle in der Kunst: Nach den Anschlägen vom 11. September 2001 reagieren Anne-Marie Schleiner, Joan Leandre und Brody Condon kritisch auf das bereits ein Jahr zuvor veröffentlichte Online-Game „Counter-Strike“, bei dem die Spieler selbst entscheiden dürfen, ob sie sich an terroristischen oder antiterroristischen Operationen beteiligen. Das Trio sieht darin eine Banalisierung der Auseinandersetzungen im Nahen Osten und hackt sich in den virtuellen Kriegsschauplatz, um dort digitale Graffiti zu verbreiten und die Kämpfe mit gezielten Interventionen zu stören. Die Aktion trägt bewusst den Titel „Velvet-Strike“, um an die gewaltlose „Samtene Revolution“ in der Tschechoslowakei von 1989 zu erinnern (vgl. Jana/Triebe 2009, S. 82).

Lerninhalte	Kompetenzerwartungen
<p><b>Environment</b></p> <p>Edward Kienholz: Portable War Memorial</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Verbindung von Plastik, Musik und Alltagsgegenständen</li> <li>• Der Kontrast zwischen Krieg und amerikanischer Konsumgesellschaft</li> <li>• Die Allgemeingültigkeit der Aussage</li> </ul> <p><b>Performance und Videoinstallation</b></p> <p>Marina Abramović: Balkan Baroque</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Kombination von Performance und Videoinstallation als Ausdrucksmittel</li> </ul>	<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• untersuchen das „Portable War Memorial“ von Edward Kienholz anhand von Abbildungen und Ton- bzw. Videoaufnahmen und stellen dabei typische Merkmale des Environments heraus,</li> <li>• deuten die widersprüchliche Zusammenstellung der einzelnen Elemente im „Portable War Memorial“ als Kritik an der Konsumgesellschaft und der Idealisierung des Krieges.</li> </ul>

**Modul 4: Künstlerische Auseinandersetzung mit Krieg und Gewalt**

Lerninhalte	Kompetenzerwartungen
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Kontrastierung von Erotik und Gewalt in der Videoinstallation</li> <li>• Die Selbstinszenierung als Klageweib in der Performance</li> </ul> <p><b>Netzkunst</b> Anne-Marie Schleiner, Joan Landre und Brody Condon: Velvet-Strike</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Digitale Graffiti und Interaktionen als Mittel des Protests</li> <li>• Die interaktive Beteiligung des Nutzers</li> <li>• Die kritische Auseinandersetzung mit dem Computerspiel „Counter-Strike“</li> </ul>	<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• interpretieren das „Portable War Memorial“ aufgrund des Titels und der Unbestimmtheit der Siegesdatierung als allgemeingültigen Appell gegen Krieg und Gewalt,</li> <li>• untersuchen Marina Abramovičs „Balkan Baroque“ anhand von Abbildungen und Ton- bzw. Videoaufnahmen und stellen dabei die Kombination von Performance und Videoinstallation heraus,</li> <li>• interpretieren die Videoinstallation in „Balkan Baroque“ als Ausdruck des Widerspruchs von Liebe und Hass,</li> <li>• interpretieren die Rolle des Klageweibes in „Balkan Baroque“ als Personifizierung jeglichen Kriegsleides,</li> <li>• erläutern anhand der Website über „Velvet-Strike“ die unterschiedlichen Möglichkeiten des digitalen Protests,</li> <li>• erläutern die Rolle des Nutzers von „Velvet-Strike“ als Beteiligtem an den Interaktionen,</li> <li>• interpretieren „Velvet-Strike“ als Kritik an einer Banalisierung des Nahost-Konflikts im Spiel „Counter-Strike“.</li> </ul>
<b>Basisbegriffe</b>	
Environment, Installation, Netzkunst, Performance, Videoinstallation	
<b>Werkbeispiele</b>	
<p><b>Verbindliche Werkbeispiele</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Edward Kienholz: Portable War Memorial, 1968, Köln, Museum Ludwig</li> <li>– Marina Abramovič: Balkan Baroque, 1997, Performance und Videoinstallation auf der Biennale Venedig</li> <li>– Anne-Marie Schleiner, Joan Landre und Brody Condon: Velvet-Strike, 2002, <a href="http://www.opencore.net/velvet-strike/about.html">http://www.opencore.net/velvet-strike/about.html</a></li> </ul>	
<b>Vorschläge und Hinweise</b>	
<p>Bei diesem Thema geht es darum, die Vielfalt künstlerischer Herangehensweisen im Umgang mit den Themen Krieg und Gewalt zu verdeutlichen. Die politischen Rahmenbedingungen der exemplarisch ausgewählten Werke müssen nur so weit behandelt werden, wie es zum Verständnis der jeweiligen Intention erforderlich ist.</p>	



**Modul 4: Künstlerische Auseinandersetzung mit Krieg und Gewalt****Vorschläge und Hinweise**

Der Fokus liegt vor allem auf einer werkimmanenten Interpretation und einer Unterscheidung der unterschiedlichen Ausdrucksmöglichkeiten. Anknüpfungen an die Lebenswelt der Lernenden und angeregte Diskussionen lassen sich insbesondere im Zusammenhang mit „Velvet Strike“ erreichen. Beispielsweise verfügen viele Schülerinnen und Schüler über eigene Erfahrungen mit sogenannten Egoshootern und können genau beurteilen, welche Wirkung die Störungen der Internetaktivisten auf ihre eigene Spieltätigkeit hätten. Dabei könnte es auch interessant sein, Hass-Mails von Egoshooter-Spielern, die auf der Website über „Velvet-Strike“ gesammelt worden sind, als Negativbeispiele für sachliche Auseinandersetzungen heranzuziehen. Schließlich bietet das Thema zahlreiche Möglichkeiten für fachpraktische Aufgabenstellungen. Dabei kann sowohl das Thema Krieg zum Ausgangspunkt gewählt werden, es ließe sich aber auch eine der Ausdrucksformen, die den ausgewählten Kunstwerken zugrunde liegen, in den Fokus rücken.

In der Hauptphase wird der fachpraktische Unterricht von der Lehrkraft in eigener Verantwortung geplant, und zwar auf der Grundlage der im Lehrplan und in den Allgemeinen Prüfungsanforderungen für das Abitur Bildende Kunst vorgegebenen Ziele und Rahmenbedingungen. Das Repertoire möglicher Aufgabenstellungen umfasst alle Bereiche visueller Gestaltung im grafischen, malerischen, plastischen und räumlichen Bereich. Auf verbindliche Vorgaben wird bewusst verzichtet, so dass die Lehrkraft selbst Schwerpunkte setzen kann. Die künstlerisch-praktischen Aufgaben sollen aber so konzipiert werden, dass die Schülerinnen und Schüler im Verlauf der Hauptphase durch unterschiedliche Problemstellungen und bildnerische Verfahren verschiedene Aspekte künstlerischen Gestaltens kennen lernen.

Fachpraktische Aufgaben können mit dem fachwissenschaftlichen Lernbereich verknüpft werden oder sich auf ein davon unabhängiges künstlerisches Problem beziehen. Bei praktischen Aufgabenstellungen können drei grundsätzliche Ansatzpunkte unterschieden werden, aus deren Priorität sich dann verschiedene Aufgabentypen ergeben:

- formale Problemstellungen
- material- und prozessbezogene Problemstellungen
- inhaltliche Problemstellungen

Für die vier Halbjahre ist jeweils etwa ein Drittel der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit für die künstlerisch-praktische Arbeit vorgesehen. Wie diese Zeit innerhalb der Halbjahre aufgeteilt wird, liegt im Ermessen der Lehrkraft. In jedem Halbjahr muss aber mindestens eine künstlerisch-praktische Arbeit angefertigt werden.

**Bei der Planung ist zu bedenken, dass als Voraussetzung für eine fachpraktische Prüfung in den ersten drei Halbjahren mindestens drei in Bezug auf Problemstellung oder künstlerisches Verfahren unterschiedliche praktische Arbeiten durchgeführt werden müssen.**

Lerninhalte	Kompetenzerwartungen
<p><b>Gestalterische Auseinandersetzung mit</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• einer formalen Problemstellung (z. B. „Komposition“, „Farbwirkung“)</li> <li>• den Einsatzmöglichkeiten unterschiedlicher Werkzeuge, Materialien und Techniken (z. B. Collage, Radierung, Fotografie)</li> <li>• der sichtbaren Wirklichkeit (z. B. abbildend, abstrahierend, verfremdend)</li> <li>• einem Thema oder Motiv (z. B. „Metamorphose“, „Zeit“)</li> <li>• sozialen Problemstellungen (z. B. „Krieg“, „Mobbing“)</li> <li>• einer Bildvorlage (z. B. adaptierend, ergänzend, verfremdend)</li> <li>• einer Textvorlage (z. B. visuelle Umsetzung eines Gedichtes oder Songtextes)</li> </ul>	<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• entwickeln Bildideen für ihre Wahrnehmungen, Empfindungen, Erfahrungen und Ideen,</li> <li>• fertigen Entwürfe zur Visualisierung ihrer Gestaltungsideen an und entwickeln dabei mehrere alternative Varianten,</li> <li>• erproben unterschiedliche künstlerische Verfahren, Werkzeuge und Materialien im Hinblick auf deren gestalterische Möglichkeiten,</li> <li>• wenden bildnerische Mittel zur Lösung einer gestalterischen Problemstellung zielgerichtet, das heißt unter Berücksichtigung der jeweiligen Aussage- und Wirkungsabsicht an,</li> <li>• dokumentieren den Entstehungsprozess ihrer Gestaltungslösung,</li> </ul>

Lerninhalte	Kompetenzerwartungen
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problemstellungen aus den Bereichen Design, Architektur, gestaltete Umwelt (z. B. Entwürfe zu Kommunikations- und Produktdesign, Architekturmodell)</li> </ul>	<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• präsentieren ihre bildnerischen Arbeiten adressatengerecht,</li> <li>• nehmen zu eigenen und fremden Gestaltungslösungen konstruktiv und wertschätzend Stellung.</li> </ul>
<p><b>Hinweise</b></p>	
<p>Die Kompetenzerwartungen entsprechen den Vorgaben der EPA in Bezug auf die Abiturprüfung und sind verbindlich. In der Spalte „Lerninhalte“ wird der Rahmen möglicher gestalterischer Aufgaben dargelegt; die aufgeführten Beispiele erheben dabei nicht den Anspruch auf Vollständigkeit und sind nicht verbindlich.</p> <p>Damit den Schülerinnen und Schülern ein weitgehend selbstständiges Arbeiten möglich ist, sollte bei der Aufgabenstellung darauf geachtet werden, dass die Zielsetzung der Aufgabe und damit auch die Kriterien der Bewertung deutlich werden.</p> <p>Im Allgemeinen werden sowohl die Konzeption einer Arbeit als auch deren Ausführung beurteilt, so dass auch vorbereitende Skizzen, alternative Lösungen und erläuternde Kommentare in die Bewertung einbezogen werden können.</p> <p>Bewertungskriterien sind vor allem:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– adäquate Umsetzung des vorgegebenen Themas bzw. der Aufgabenstellung</li> <li>– Prägnanz und ästhetische Qualität der Gestaltungslösung (z. B. Stimmigkeit der bildnerischen Mittel)</li> <li>– technische Qualität bzw. äußere Form</li> <li>– Umfang und Schwierigkeitsgrad der Arbeit</li> <li>– Eigenständigkeit und Innovation</li> <li>– ggf. angemessene Präsentation der Arbeitsergebnisse</li> </ul>	

# Anhang

- Erprobungsphase -

2019

- Abramović, Marina: Durch Mauern gehen. München: Luchterhand 2016
- Arnold, Sebastian/Kemper, Kati: EinFach Kunst. Individualität und Inszenierung. Das Bildnis des Künstlers bei Dürer, Rembrandt, Dix und Sherman. Paderborn: Schöningh 2014
- Bering, Kunibert/Niehoff, Rolf: Bildkompetenz. Oberhausen: ATHENA-Verlag 2013
- Berswordt-Wallrabe, Silke von/Neumann, Jörg-Uwe/Tieze, Agnes (Hg.): Kunst und Politik im Nationalsozialismus. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 1798. Bonn: 2016
- Bickelhaupt, Thomas: Design. Arbeitsheft. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 2017
- Billmeyer, Franz/Oswald, Martin/Wagner, Ernst (Hg.): Kunst im Kontext. Paderborn: Schöningh Verlag 2013
- Etschmann, Walter u.a.: Kammerlohr. Kunst im Überblick. München: Oldenbourg Schulbuchverlag 2004
- Etschmann, Walter/ Hahne, Robert: Kammerlohr. Themen der Kunst, Design. München: Oldenbourg Schulbuchverlag 2012
- Gockel, Cornelia/Kirschenmann, Johannes (Hg.): Orientierung in der Gegenwartskunst. Seelze: Friedrich Verlag 2010
- Grünewald, Dietrich (Hg.): Kunst entdecken. Oberstufe. Berlin: Cornelsen Verlag 2010 (2. Aufl.)
- Hahne, Robert (Hg.): Kammerlohr. Epochen der Kunst, Band 1: Von den Ursprüngen bis zur Gotik. München: Oldenbourg Schulbuchverlag 2016
- Hahne, Robert (Hg.): Kammerlohr. Epochen der Kunst, Band 2: Von der Renaissance bis zum Jugendstil. München: Oldenbourg Schulbuchverlag 2015
- Hahne, Robert (Hg.): Kammerlohr. Epochen der Kunst, Band 3: Von der Moderne zu aktuellen Tendenzen. München: Oldenbourg Schulbuchverlag 2013
- Hahne, Robert (Hg.): Kammerlohr – Kunst Oberstufe, Theorie und Praxis, München: Oldenbourg Schulbuchverlag 2018
- Hamm, Ulrich/Pick, Gerhard: Aufbruch in die Moderne. Malerei, Literatur, Musik 1905-1920. Themenheft. Leipzig: Ernst Klett Verlag 1998
- Hauffe, Thomas: Die Geschichte des Designs in Deutschland. Köln: DuMont Verlag 2016
- Held-Schneider, Jutta/Schneider, Norbert: Sozialgeschichte der Malerei. Köln: DuMont Verlag 2004
- Johannsen, Rolf H.: 50 Klassiker Gemälde. Die wichtigsten Gemälde der Kunstgeschichte. Hildesheim: Gerstenberg Verlag 2010
- Kern, Erika/Kern, Helmuth/Mall, Volker: Entartet? Kunst und Musik in der Zeit des Nationalsozialismus. Themenheft. Leipzig: Ernst Klett Verlag 2014
- Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank: Moderne Kunst. Zugänge zu ihrem Verständnis. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 2016
- Klant, Michael/Spielmann, Raphael/Walch, Josef: Grundkurs Kunst. Band 1: Malerei – Grafik – Fotografie. Braunschweig: Schroedel Verlag 2016

- Krämer, Torsten: Porträtmalerei. Arbeitsheft. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 2010
- Krause, Anna-Carola: Kompaktwissen Malerei. Von der Renaissance bis Heute. Potsdam: Ullmann Verlag 2018
- Nerdinger, Winfried: Perspektiven der Kunst. München: Oldenbourg Schulbuchverlag 2006 (3. Aufl.)
- Partsch, Susanna/Rezac, Susanne: Grundwissen Kunst. Sekundarstufe II. Berlin: Cornelsen Verlag 2016
- Regenbogen-Brünink, Angelika: Landschaftsmalerei. Arbeitsheft. Stuttgart: Ernst Klett-Verlag 2012
- Schoppe, Andreas: Aufgaben im Unterricht. Didaktische Grundzüge und Beispiele einer praxisorientierten Unterrichtsplanung. Seelze: Kallmeyer/Klett 2017
- Schoppe, Andreas: Bildzugänge. Methodische Impulse für den Unterricht. Seelze: Kallmeyer/Klett 2015
- Thomas, Karin u.a.(Hg.): KUNST Bildatlas. Stuttgart: Ernst Klett Verlag/Velber: Friedrich Verlag 2007
- Uhlig, Wolfgang/Rau, Anselm: Stilleben. Arbeitsheft. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 2010

## Operatoren für das Fach Bildende Kunst

Der **Anforderungsbereich I** umfasst grundlegende Basisfähigkeiten in der Produktion und Rezeption von ästhetischen Objekten. Dazu gehören die Wiedergabe von Sachverhalten aus einem begrenzten Gebiet sowie die Anwendung gelernter und geübter Arbeitstechniken und Verfahrensweisen in einem begrenzten Gebiet und in einem sich wiederholenden Zusammenhang.

Operatoren, die Leistungen im <b>Anforderungsbereich I</b> verlangen:	
nennen	ohne nähere Erläuterungen Kenntnisse auflisten oder zielgerichtet Informationen zusammentragen, ohne diese zu bewerten
beschreiben	sachliche, auf Erklärung und Wertung verzichtende Darstellung von bild- oder textbezogenen Sachverhalten
darstellen, wiedergeben	zusammenhängende strukturierte und fachsprachlich angemessene Wiedergabe von bild- oder textbezogenen Sachverhalten
zusammenfassen	Sachverhalte auf wesentliche Aspekte reduzieren und diese sprachlich strukturiert und mit eigenen Worten darlegen
anfertigen, herstellen	unterschiedliche Werkmittel und gestalterische Verfahren zur Lösung einer vorgegebenen Gestaltungsaufgabe verwenden
dokumentieren	Prozesse, Techniken, Ereignisse oder Bilder knapp und ohne Auswertung darstellen

Zum **Anforderungsbereich II** gehören das selbstständige Auswählen, sinnvolle Anordnen, Verarbeiten und Darstellen bekannter Sachverhalte unter vorgegebenen Gesichtspunkten in einem durch Übung bekannten Zusammenhang und die selbstständige Anwendung des Gelernten auf vergleichbare Situationen. Dabei kann es um veränderte Fragestellungen, veränderte Sachzusammenhänge oder abgewandelte Verfahrensweisen gehen.

Operatoren, die Leistungen im <b>Anforderungsbereich II</b> verlangen:	
analysieren, untersuchen	bild- oder textbezogene Sachverhalte systematisch und gezielt untersuchen
charakterisieren	typische Merkmale, Strukturen und Besonderheiten eines bild- oder textbezogenen Sachverhaltes deutlich machen
begründen	einen Sachverhalt durch nachvollziehbare Argumente stützen
einordnen, zuordnen	bild- oder textbezogene Sachverhalte unter Verwendung von Vorwissen begründet in einen Zusammenhang stellen
erklären	Ursachen und Begründungszusammenhänge bestimmter Sachverhalte darstellen
erläutern	wie erklären, aber Verdeutlichung durch zusätzliche Beispiele und Informationen
vergleichen	Gemeinsamkeiten und Unterschiede gewichtend einander gegenüberstellen und ein Ergebnis formulieren
entwerfen	zu einem konkreten Auftrag eine bildnerische Idee oder ein gestalterisches Konzept erarbeiten
erproben, experimentieren	verschiedene Materialien, Techniken, Prozesse, Wirkungen und Möglichkeiten prüfen und anwenden
anwenden	erlernte und geübte Arbeits- und Gestaltungsverfahren auswählen und gezielt auf eine bildnerische Problematik anwenden
verändern, bearbeiten	eine vorgegebene Gestaltung erweitern und überarbeiten
präsentieren	ein Bild, ein Bildkonzept, einen Zusammenhang, eine Methode vorführen, vorzeigen, ausstellen



Zum **Anforderungsbereich III** gehört das planmäßige Verarbeiten komplexer Gegebenheiten mit dem Ziel, zu selbstständigen Begründungen, Folgerungen, Lösungen, Gestaltungen, Deutungen und Wertungen zu gelangen. Dabei werden aus den gelernten Methoden oder Lösungsverfahren die zur Bewältigung der Aufgabe geeigneten selbstständig ausgewählt oder einer neuen Problemstellung angepasst.

Operatoren, die Leistungen im <b>Anforderungsbereich III</b> verlangen:	
interpretieren	auf der Grundlage einer Analyse Sinnzusammenhänge methodisch reflektiert erschließen, um zu einer schlüssigen Gesamtauslegung eines bild- oder textbezogenen Sachverhaltes zu gelangen
beurteilen	zu einem bild- oder textbezogenen Sachverhalt unter Verwendung von Fachwissen und Fachmethoden Stellung nehmen, um zu einer begründeten Einschätzung zu gelangen
bewerten, Stellung nehmen	wie beurteilen, aber zusätzlich mit Reflexion individueller Wertmaßstäbe, die zu einem begründeten Werturteil führen
erörtern, diskutieren	ein Bewertungsproblem erfassen, unterschiedliche Positionen im Hinblick auf ihre Stichhaltigkeit abwägen und zu einem begründeten Urteil kommen
entwickeln, konzipieren	Bilder, Bildkonzepte, Prozesse selbstständig planen, entwerfen und entwickeln
gestalten	eine Gestaltungsidee unter Anwendung geeigneter bildnerischer Mittel selbstständig umsetzen
umgestalten	eine vorgegebene Gestaltung in einen neuen Kontext bringen
finden, erfinden	selbstständig eine sinnvolle gestalterische Problemlösung finden, die sich deutlich von bekannten Ansätzen unterscheidet