

Aufgaben stellen I (für den Lernbereich gestalterische Produktion)

Joachim Penzel

Im Kunstunterricht besitzen Aufgaben im Bereich der ästhetischen Produktion komplexe Funktionen: Sie binden Gestaltungsübungen an fachliche Bildungsziele an, stecken einen methodischen Rahmen ab, adressieren die jeweilige Altersgruppe, strukturieren den Unterrichtsverlauf, regen die Selbstkontrolle an und bereiten die Bewertung vor. Um die Unterschiedlichkeit kreativer Prozesse zu unterstützen, sind variierende Aufgabenformate wichtig, dazu gehören offene, halboffene und geschlossene Aufgaben. Der Text bietet einen einführenden Überblick zu diesem zentralen Thema der Unterrichtsmethodik.

Im Unterricht im Allgemeinen und im Kunstunterricht im Besonderen besitzen Aufgaben eine Schlüsselstellung. Sie dienen der Initiierung und Strukturierung von kreativen Arbeitsprozessen; in dieser Weise steuern sie maßgeblich den gesamten Ablauf einer Lerneinheit. Trotz dieser zentralen didaktischen Funktion werden Aufgabenstellungen, von wenigen Ausnahmen abgesehen (Kunst und Unterricht 341/2010; Wirth 2010; Aufmuth 2013), innerhalb der Kunstdidaktik nur selten methodisch reflektiert. Insbesondere bedarf der Einfluss auf die verschiedenen Phasen des Lern- bzw. Übungsprozesses einer genaueren Betrachtung, denn die sowohl von einer Lehrkraft als auch auf Werkstattkarten oder Arbeitsblättern formulierten Aufgabenkomplexe initiieren und lenken weitestgehend den gesamten Arbeitsprozesses..

Funktionen von Aufgaben im Lernprozess

Aus Sicht der allgemeinen Didaktik ist eine Aufgabe ein vorstrukturierter Arbeitsauftrag, der die Schüler zum zielgerichteten Handeln auffordert. Hinter dieser einfachen Definition verbirgt sich allerdings ein komplexes methodisches Setting, das über den reinen Unterricht hinausreicht. Was sollten Aufgabenstellungen alles leisten, welche konkreten didaktischen Funktionen besitzen sie?

Anbindung an allgemeine und fachspezifische Bildungsziele

Die Ideenfindung und die sich daran anschließende Formulierung von Aufgaben sollten nicht den Neigungen und Vorlieben der Lehrperson folgen, sondern bedürfen in thematischer und handwerklich-technischer Hinsicht einer Anbindung an gültige Lehrpläne, an schulinterne Förderschwerpunkte und an die halbjährlich auszuarbeitenden Lernpläne des Unterrichtsfaches Kunst. In diesem übergeordneten Bildungskontext, der auch dem rechtlichen Rahmen von Bildung entspricht (Penzel 2013, 54 ff), sollten die Lehr- und Lernziele und damit die zu

fördernden Wissensaspekte und gestalterischen Fertigkeiten einer Aufgabenstellung eingebunden werden.

Absteckung des methodischen Rahmens

Aufgaben grenzen ein Thema für den Lernprozess ein und konkretisieren es. Allerdings bedarf es innerhalb des Kunstunterrichtes einer klaren Entscheidung, was genaues Stundenthema, das heißt das Lernziel, und was nur der Gestaltungsanlass, also der Aufhänger für ein Thema ist. So kann es das Lernziel sein, dass die Schüler einer dritten Klasse sich mit bewegten Bildern auseinandersetzen und ein Daumenkino entwickeln. Der inhaltliche Aufhänger dazu ist beispielsweise das Thema Zirkus. Der Lehrende muss hier präzise unterscheiden, dass es nicht um eine Stundeneinheit zu Zirkusdarstellungen im Sinne der Verarbeitung einer Alltagserfahrung von Kindern geht, sondern um die Entwicklung von zeichnerischen Fähigkeiten durch eine Motivwiederholung mit geringfügigen Formabwandlungen, die letztlich das bewegte Bild im Daumenkino hervorbringt. Anders verhält es sich bei einer Aufgabe zur Fantasieförderung. Hier ist beispielsweise die Darstellung einer Traumreise das Lernziel, die Technik der Malerei mit Wasserfarbe aber nur das Gestaltungsmittel. Folglich geht es hier nicht um eine intensive Auseinandersetzung mit bildkompositorischen Fragen oder Problemen der Farbmischung. So kann also eine Gestaltungstechnik Stundenthema und damit Lernziel sein und das Motiv nur der Gestaltungsanlass oder – wie dargestellt – umgekehrt.

Entsprechend dieser Ziel-Mittel-Entscheidung gilt es, die geplante Aufgabenstellung zu präzisieren, Zusammenhänge durch Anschauungsmaterialien herzustellen und Überlegungen zur fachmethodischen Einbindung zu entwickeln. Der letztgenannte Aspekt erscheint heute besonders wichtig, da sich innerhalb der Kunstpädagogik im letzten Jahrzehnt eine Methodenpluralität durchgesetzt hat, die es ermöglicht, das jeweilige Unterrichtsthema in unterschiedlichen fachdidaktischen Zusammenhängen zu verorten (Penzel 2011). Beispielsweise findet eine Auseinandersetzung mit Alltagsthemen eine didaktische Einbindung am besten in Helga Kämpf-Jansens Konzept der „Ästhetischen Forschung“ oder in Klaus Brennes „Künstlerischer Feldforschung“; eine Schulung von handwerklich-technischen Kompetenzen ist sehr gut durch Konzepte der Bauhauspädagogik, durch Gunter Ottos „Wissenschaftlichen Kunstunterricht“ oder die Designpädagogik zu vermitteln; Zugänge zur Natur bietet Gerd Selles Ansatz „Schule der Sinne“ (methodischer Überblick ausführlich bei Penzel 2012). Eine derartige methodische Rückbindung einer Unterrichtseinheit hilft den Lehrenden, die Lernziele zu präzisieren und die Arbeitsschritte einer Aufgabe detailliert zu planen.

Transfer in den Verstehenshorizont der jeweiligen Alters- und Lerngruppe

Wie Ernst Wagner in der Diskussion über Anforderungen an „gute Aufgaben“ verdeutlicht hat, besitzt eine klare, in ihrer Botschaft eindeutige Sprache eine zentrale Funktion. Das setzt u.a. voraus, Aufgabeninhalte und Anforderungsniveaus am Alter und am Lernniveau der Schüler zu orientieren (Wagner 2010, 4). Im Grundschulbereich ist es daher besonders wichtig, immer auch den Stand der Leseentwicklung zu berücksichtigen, das heißt, Texte sollten nicht zu lang sein, vorrangig bekannte Worte und Begriffe benutzen, neue Begriffe

kurz erklären und Fremdwörter möglichst vermeiden. Eine Aufgabe sollte außerdem auch gestalterische Anforderungsniveaus, die der Alters- und Lerngruppe entsprechen, festlegen. Damit kann den Kindern methodisch der Anschluss an bereits vorhandene Fähigkeiten und Fertigkeiten ermöglicht werden. Gerit Öhlschlegel unterscheidet hierbei drei allgemeine Anforderungsbereiche:

- Reproduktion, das heißt Wiedergabe oder Wiederholung von vorhandenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten,
- Reorganisation und Transfer von vorhandenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in einen neuen Inhaltzusammenhang,
- Problemlösen von komplexen, teils neuen Herausforderungen; das setzt das Reflektieren des bislang Gelernten ebenso voraus wie die selbstständige Weiterentwicklung vorhandener Kompetenzen durch Variationen, beispielsweise von Gestaltungstechniken (Öhlschlegel 2010, 34).

In allen Altersgruppen sollten Hinweise auf bekanntes Wissen und schon einmal durchgeführte Gestaltungsprozesse explizit in die Aufgabenformulierungen eingehen, da diese den Kindern und Jugendlichen den Zugang zu Thema und Techniken erleichtern und helfen, Startschwierigkeiten zu mindern.

Initiierung schöpferischer Arbeitsprozesse – Den Stundeneinstieg gestalten

Wichtiger Teilaspekt einer Aufgabenstellung ist es, das Interesse der Kinder zu wecken, indem ein bestimmtes Thema ansprechend und herausfordernd dargeboten wird. Zentrale Mittel hierfür sind:

- wirkungsvolle Abbildungen von Kunstwerken oder ungewöhnlichen Gegenständen,
- die Präsentation von überzeugenden Prototypen oder funktionsfähigen Modellen, beispielsweise im Bereich der plastischen oder der konstruktiven Gestaltung,
- die Formulierung eines inspirierenden Projektstitels,
- die Darstellung eines bildnerischen oder praktischen Problems, für das eine Lösung gesucht werden soll (bspw. den schiefen Turm von Pisa mit einer Konstruktion vor dem Umkippen bewahren, dazu Wirth 2009, 38 ff)

Für den Kunstunterricht der Grundschule hat es sich als günstig erwiesen, mit einer kurzen *Geschichte, einem Märchen oder einer Fantasieerzählung* die Vorstellungswelt der Kinder anzuregen. Die inneren Bilder ermöglichen einen Einstieg in die Gestaltungspraxis (dazu ausführlich weiter unten). Anregungen bieten aber auch *Fragen* zu technischen Problemen im Bereich des Modellbaus oder des Designs – beispielsweise „Wie kann das Wasser den Berg hinauf laufen?“ oder „Weshalb fallen Bäume nicht um?“ Diese Fragen können durch kurze episodische Erzählungen aus dem Lebensalltag nach dem Vorbild der „Sendung mit der Maus“ verbunden werden. So entsteht der Wunsch, diese Probleme genauer zu untersuchen und selbst zu lösen.

All diese Teilaspekte von Aufgaben haben einen anregenden Charakter. Sie sollen Interesse auslösen und den Wunsch wecken, selbstständig gestalterisch tätig zu werden. Dieser einleitende Teil der Aufgabenstellung hat also eine stark suggestive Funktion. Hier entscheidet

sich, ob die Kinder motiviert werden können oder das Projekt als uninteressant und langweilig einstufen und folglich zur Seite legen.

Den Unterrichtsverlauf strukturieren

Zu einer gelungenen Aufgabenstellung gehört es außerdem, die Arbeitsabläufe und damit den Unterrichtsprozess zu ordnen. Die Instruktionen der Lehrkraft oder die Formulierungen auf einer Werkstattkarte sollten daher

- schlaglichtartig über die benötigten Materialien und Werkzeuge informieren;
- sie sollten die wichtigsten Arbeitsschritte kurz beschreiben und
- den Kindern in Wort und Bild Hilfestellungen für das gestalterische Vorgehen bieten.
- Manchmal erscheint es sogar sinnvoll, Hinweise zur zeitlichen Strukturierung zu geben, damit sich die Kinder nicht in einem Gestaltungsdetail verzetteln.

Generell werden in der Fachdidaktik *offene und geschlossene Aufgaben* unterschieden (Wagner 2010, 6). Beide Aufgabentypen benötigen unterschiedliche Vermittlungsformen in Text und Bild (dazu unten ausführlich). Sie sind funktional anzubinden an den im Vorfeld gewählten methodischen Rahmen. Das heißt beispielsweise, eine Übung zur Fantasieförderung schließt die strenge Schrittfolgedidaktik einer geschlossenen Aufgabe aus; ebenso passt eine offene Aufgabe nicht zu einer anspruchsvollen und komplexen Gestaltungstechnik, die am besten mit einer methodischen Reihe zu erschließen ist. Die einzelnen Methodenansätze (Ästhetische Forschung, wissenschaftlicher Kunstunterricht, Designpädagogik usw.) geben hierfür meist schon entsprechende Empfehlungen für die Unterrichtspraxis.

Schließlich sollte eine Werkstattkarte für die Freiarbeit auch *Hinweise zur sozialen Lernform* enthalten. Hier erfahren die Schüler, welchen Teil der Aufgabe sie selbstständig, welchen in Kleingruppen und welchen sie eventuell im ganzen Klassenplenum absolvieren sollten. Tipps, wie man Gruppen bildet oder einen Partner findet, wie man sich als Spezialistenteam organisiert, erleichtern den Arbeitsablauf.

Auswertung, Selbstkontrolle und Leistungsbewertung anregen

Zur Funktion von Aufgabenstellungen im Kunstunterricht gehört es auch, Hinweise zum Projektabschluss in Form einer Präsentation oder eines kollektiven Auswertungsgesprächs zu geben. Meist werden diese Übungsabschlüsse didaktisch unterschätzt; daher wird ihnen zu wenig Zeit eingeräumt, manchmal fallen sie ganz weg. Präsentationen und Abschlussgespräche besitzen wichtige Bildungsfunktionen:

- Die Schüler werden hierbei angehalten, ihre Arbeiten sprachlich zu reflektieren, um damit die Gestaltungsergebnisse mit einer analytischen Distanz zu betrachten. Dabei geht es nicht nur darum Stärken und Schwächen zu benennen, sondern ebenso den Arbeitsprozess noch einmal zu rekonstruieren. Das bietet die Möglichkeit, gestaltungspraktische und handwerklich-technische Erfahrungen in eine Form von selbst erarbeitetem Wissen umzuwandeln, das bei späteren Übungen wieder abrufbar ist.

- Die Schüler haben in Präsentationssituationen die Möglichkeit, ihre Arbeitserlebnisse emotional zu verarbeiten. Hierzu gehört beispielsweise die Formulierung von Stolz auf das Erreichte.
- Präsentationen und Gespräche sind kollektive Ereignisse. Die Kinder sehen hier die unterschiedlichen Gestaltungen ihrer Mitschüler, lernen diese zu betrachten und zu beurteilen und in der Folge auch wertzuschätzen.

Für die Präsentationen und gemeinsamen Auswertungen können durch die Lehrkraft bzw. auf Werkstattkarten unterschiedliche Formen vorgeschlagen werden:

- bei bildnerischen Arbeiten kann eine kleine Ausstellung organisiert werden, für die jede/r Schüler/in einen kurzen Vermittlungstext zum eigenen Werk schreibt
- bei konstruktiven Arbeiten kann ein gemeinsamer Funktionstests in Form eines Wettbewerbs durchgeführt werden (beispielsweise: Welches aus Abfällen gebaute Auto fährt am weitesten?)
- außerdem: Organisation von Expertenrunden, in denen die Lernenden gemeinsam ihre Arbeiten diskutieren
- Präsentation in Form eines Interviews, bei der ein Moderator jeweils eine/n Mitschüler/in zu den entstandenen Arbeit befragt
- Schreiben einer Annonce für das eigene Produkt/Werk, in der die Funktionen und Vorzüge dargestellt werden. Diese werden an der Tafel oder an anderer Stelle ausgehängen.

Indem derartige kollektive Präsentationsformen den Kindern ermöglichen, ihre schöpferischen Produkte zu reflektieren, bieten sie Anlässe zur Selbstkontrolle und Selbstevaluierung des Geleisteten. Solche sprachlich reflexiven Ansätze haben eine nachhaltigere Wirkung als das Abarbeiten von Checklisten, wie sie von professionellen Anbietern diverser Freiarbeitsmaterialien oft beigegeben werden und die sich oft im Setzen eines Häkchens in der richtigen Tabellenspalte erschöpfen. Bislang sind die Möglichkeiten des Sprechens und Schreibens als Reflexionsinstrumente der Kunstpädagogik im Grundschulbereich zu wenig empirisch erforscht. Die Schulpraxis zeigt jedoch immer wieder, dass hierfür mehr Zeit eingeräumt werden müsste (vgl. dazu auch den gesonderten Text zum Thema „Feedbackmethode“).

Ab den unteren Sekundarschulklassen sollte im Rahmen der Aufgabenstellung ebenfalls ein Erwartungshorizont für die Leistungsbewertung formuliert werden. Dazu können diejenigen Kategorien durch die Lehrkraft festgelegt bzw. mit den Lernenden diskutiert werden, die bei der abschließenden Evaluation der Arbeitsergebnisse Berücksichtigung finden. Dazu bieten sich unterschiedliche Verfahren an – die Wertestation, Beurteilungsbögen, Präsentationskompass, Rückmeldebögen etc. (Überblick Peez 2008).

Einige Aufgabentypen im Detail

Im Rahmen einer Methodik der Aufgabenstellung im Fach Kunst unterscheidet Ernst Wagner grundsätzlich zwischen offenen und geschlossenen Aufgaben: „Bei *geschlossenen Aufgaben* liegen die Lösungsansätze, Strategien und Darstellungsformen fest, bei offenen entwickeln die Schüler die wesentlichen Ansätze selbst [...] *Offene Aufgaben* entsprechen – meist durch konstruktivistische Lerntheorien begründet (Können und Wissen kann nicht von außen nach

innen transportiert werden, Lernen ist ein individueller Konstruktionsprozess) – eher einer Kompetenzorientierung. *Halboffene Aufgaben* können sich auf kognitivistische Ansätze beziehen (Lernen bezeichnet interne kognitive Prozesse, die aber von außen steuerbar sind); bei ihnen bereitet die Lehrkraft dem Schüler das zu Erlernende systematisch auf. Die behavioristisch fundierte *geschlossene Aufgabe* dient vor allem dem Einüben/der Überprüfung elementarer Grundlagen“ (Wagner 2010, 6). Leider wird dieser Bezug zu unterschiedlichen Lerntheorien in der Schulpraxis zu wenig berücksichtigt, so dass gerade im Grundschul- und im unteren Sekundarschulbereich sehr oft geschlossene Aufgaben dominieren, die den Kindern zu wenig Freiraum für Entdeckungen und Experimente lassen und sie statt dessen zu sehr auf das Einüben bestimmter Gestaltungstechniken festlegen. Im Sinne eines ganzheitlichen Bildungsansatzes (Penzel 2011) sind geschlossene Aufgaben meist nur geeignet, Aspekte des materiell-technischen Subjekts in Verbindung mit dem Körperbezug motorischer Fertigkeiten zu fördern, während im Kunstbereich die Aspekte des psychischen und kulturellen Subjekts am besten durch offene und halboffene Aufgaben angeregt werden.

Ohne auf die gesamte Breite möglicher Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie sie in den Lehrplänen beschrieben werden, einzugehen, sollen im Folgenden exemplarische Beispiele für Aufgabentypen für den Bereich Grundschule (mit der Möglichkeit, diese in die Sekundarschulbereiche zu übersetzen) vorgestellt und dabei auf methodische Probleme der Formulierung hingewiesen werden.

Offene Aufgaben – Geschichten als Gestaltungsanlass

Im Kontext der Musischen Erziehung hatte Hannes Meyers bereits 1953 darauf hingewiesen, dass die bildnerische Fantasie von Kindern am besten durch Geschichten, durch Märchen und Anekdoten angeregt werden kann. „Nimm ein Märchen und lass sie malen“, so brachte er ein elementares, bis heute praktikables methodisches Setting der Kunstpädagogik auf eine schlagwortartige Formel. Diese Erinnerung an die Frühzeit der Fachdidaktik erscheint gegenwärtig besonders dringlich, zeigen gerade neuere Untersuchungen, dass der Fantasieentwicklung nicht nur im Grundschul-, sondern auch den anschließenden Sekundarschulbereichen zu wenig kunstpädagogische Aufmerksamkeit zukommt, da diese im Vergleich mit rein technischen Gestaltungen offenbar weniger objektiv bewertet werden kann (Sowa 2012).

Meyers Ansatz sieht das Vorlesen einer Geschichte vor, der eine offene, äußerst kurze Aufgabe beigegeben wird – „Mal ein Bild dazu!“ Den Kindern wird in einem solchen Aufgabensetting vollständig freie Hand gelassen, sowohl die Wahl der Gestaltungsmittel (Deckfarben, Buntstifte oder Kreiden) betreffend, als auch hinsichtlich des Umgangs mit dem Thema – beispielsweise der Frage: „Welche Situation einer Geschichte wird dargestellt?“, oder „Wie werden unterschiedliche Handlungsstränge miteinander verbunden?“ Die Kinder bzw. Jugendlichen sind hierbei auf sich, und das heißt, auf ihre Vorerfahrungen gestellt. Eine derartige Aufgabe ermöglicht es, dass sie sich ausschließlich auf die Entwicklung eines eigenen Bildes konzentrieren können und sich auf andere Bildaspekte wie Raumaufbau, Figurenauswahl und -gestaltung, Umgang mit der jeweiligen Technik etc. nicht vordergründig kümmern müssen. Die Fähigkeit, auf der Grundlage der eigenen Ressourcen „sich selbst ein Bild zu machen“, wird heute den Kindern seltener als in den 1950er-Jahren zugemutet. Wie neuere

Untersuchungen verdeutlicht haben, sind Märchenwelten mit ihren Heldenfiguren meist selbst schon derartig medial aufbereitet, dass die Kinder immer nur auf die aus Fernsehen, Buchillustrationen oder Computerspielen bekannten Bildschemata zurückgreifen und diese mit eigenen Mitteln reproduzieren (Wiegmann-Bals 2011). Das folgende Beispiel verdeutlicht daher, dass es nicht immer bekannte Märchen sein müssen, sondern genauso Geschichten, die selbst von Kindern stammen.



Joachim Penzel: Werkstattkarte auf der Grundlage eines Textes aus dem Archiv für Kindertexte der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg)

Wie die Beispiele aus der Unterrichtspraxis zeigen, stehen die Kinder vor der Schwierigkeit, ihr bekanntes Bild- und Formwissen über Pferde und Spaghetti miteinander zu etwas Neuem zu verbinden. Im Sinne der Kreativitätstechnik des fantastischen Binoms, die Giovanni Rodari auf der Grundlage surrealistischer Kunst entwickelt hat, müssen mindestens zwei nicht zueinander passende Gegenstände zueinander in Beziehung gesetzt werden, damit die Vorstellungsgabe herausgefordert wird (Rodari 1993). Im bildnerischen Bereich bedeutet dies auch, dass sich die Kinder von Zeichen- und Malprozessen leiten lassen, um ein Ergebnis zu erreichen.



Spaghettipferd, Bildbeispiele aus einer 3. Klasse (Unterricht von Stephanie Elger)

Während bei dem Spaghettipferd der Schwerpunkt der Aufgabenstellung ganz auf der Entwicklung eines individuellen Fantasiebildes liegt und andere Aspekte wie Bildraum, Bildhandlung, Farbgestaltung und Figurenbehandlung sekundär sind, können diese Bildkategorien in einer Geschichte auch gezielt „verpackt“ werden, um den Kindern detaillierte Anregungen für komplexere Gestaltungen zu liefern. Die folgende Aufgabe ist ebenfalls als Geschichte gestaltet. Die einzelnen Momente der Handlung bzw. der Situationsbeschreibung bieten jedoch viel konkretere Gestaltungsanlässe für die Kinder.

Ein bunter Hund

Es war einmal ein großer Hund. Der streckte sich eines Abends behaglich in seiner Hütte aus und schaute in die Dämmerung. Vor Müdigkeit blinzelte er mit den Augen und sah die Welt etwas verschwommen. Plötzlich wunderte er sich, dass alles vor ihm völlig grau aussah. Überall fehlte die Farbe. Die Bäume, die Sträucher und die Häuser waren grau, als hätte man sie in Asche getaucht. Schnell rieb er sich die Augen. Da sah er viele Sterne, die kreisten in der Dunkelheit. Und plötzlich explodierten sie und die schönsten Farben ergossen sich in den Raum. Es war ein Feuerwerk der Farbe. Alle – Gelb, Orange, Grün, Rot, Blau, sogar Violett – waren da. So etwas Schönes hatte der Hund noch nie gesehen. Er merkte gar nicht, dass er bereits schlief und glaubte, er hätte einen Regenbogen verschluckt, der in ihm leuchtete. So träumte er sich in die Nacht hinein.

Nun – Wie stellt Ihr Euch diesen bunten Hund vor? Malt ein Bild dazu!

(Joachim Penzel, Arbeitsblatt für eine diagnostische Malübung)

Diese Aufgabe ist als eine diagnostische Problemstellung angelegt, bei der die Lehrenden den jeweiligen Entwicklungsstand der bildnerischen Ausdrucksfähigkeiten von Kindern oder Jugendlichen ablesen können. So verdeutlichen die Unterrichtsbeispiele die unterschiedlichen Fertigkeiten a) im Bereich der Körperdarstellung von Tieren, b) der Gliederung des Bildraumes und c) des differenzierten Einsatzes der Farbe als Ausdrucksmittel. Diese drei Gestaltungsaspekte werden in der Aufgabenstellung nicht explizit benannt, sondern sind in der Geschichte „verpackt“. Nur wenn die Kinder auf ihre individuellen Ressourcen und ausgebildeten Fertigkeiten zurückgreifen, kann der Lehrende eine angemessene Diagnostik des Lernstandes auf der Grundlage der sogenannten „Schemastufen“ des bildnerischen Ausdrucks von Kindern (Richter 1987) vornehmen und auf dieser Grundlage für jedes einzelne Kind einen individuell differenzierten Förderplan entwickeln.

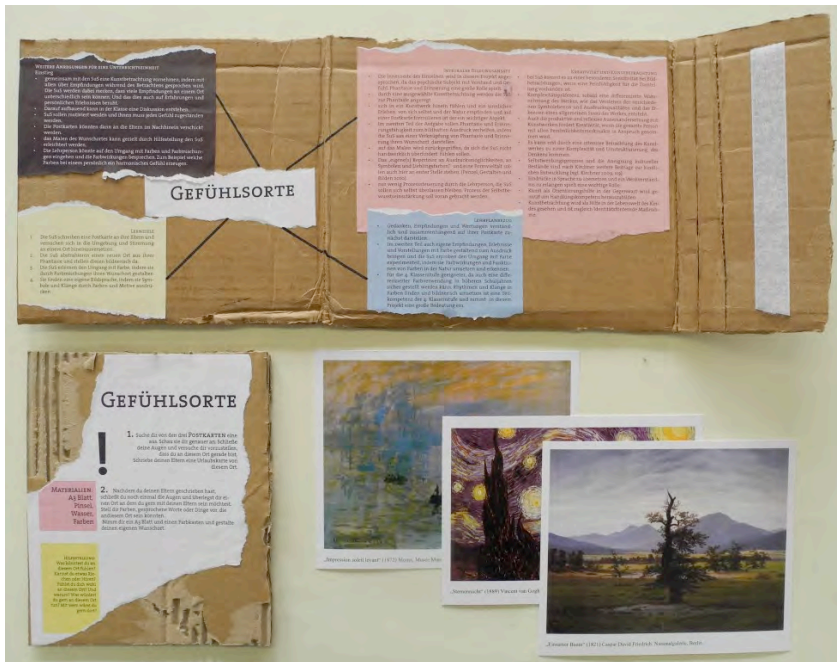


Bunter Hund, Bildbeispiele aus einer zweiten Klasse (Unterricht von Sandra Prill)

Dieses Beispiel verdeutlicht, dass offene Aufgabenstellungen nicht auf eine völlige Willkür innerhalb der Gestaltungspraxis hinauslaufen, sondern sehr gezielt zur Prüfung bereits ausgebildeter Fähigkeiten und Fertigkeiten eingesetzt werden können. Die größte Herausforderung besteht für Lehrende darin, Geschichten zu schreiben bzw. zu suchen, die bildnerische Aspekte aufweisen und somit sehr gut als indirekte Aufgabe fungieren können. Ab der vierten Klasse und später in den Sekundarschulstufen sollten diese Gestaltungsaspekte innerhalb von Geschichten explizit benannt werden, da die Kinder zunehmend in der Lage sind, ihre bildnerischen Arbeiten nicht nur emotional zu bewerten, sondern auch als gezielte Gestaltungen nach bestimmten Kriterien zu reflektieren. Eine nach gestalterischen Teilaspekten gegliederte Aufgabe ermöglicht es den Schülern dann, ihre Aufmerksamkeit während des bildnerischen Schaffens zu differenzieren.

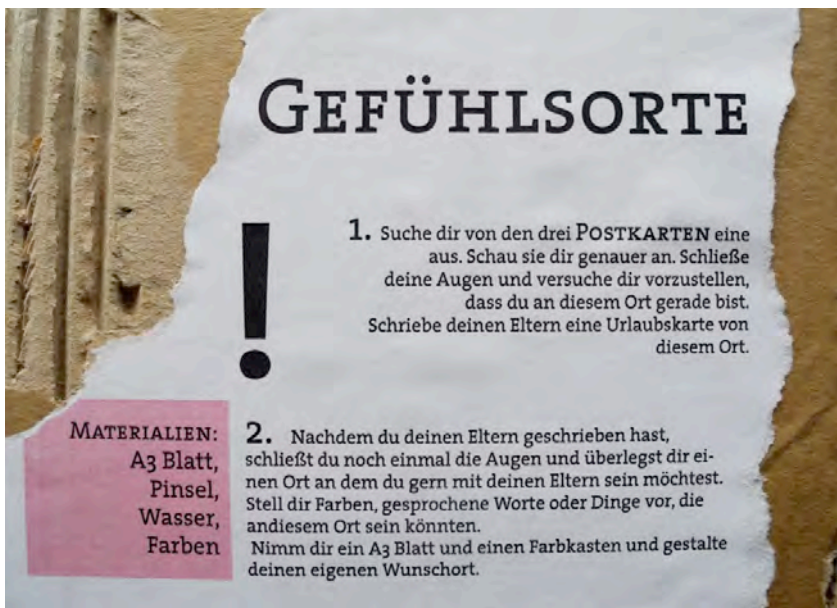
Halboffene Aufgaben

Bei diesem Aufgabentyp wird mittels der Vorgabe grober Arbeitsschritte und einiger Erklärungen der bevorstehende Gestaltungsprozess strukturiert, allerdings bleibt den Kindern immer noch genügend Freiraum zur Entfaltung eigener Lösungen. Lenkung des Unterrichtsgeschehens und Offenheit für individuelle Lösungen sollten sich hierbei die Waage halten. Das folgende Beispiel zeigt eine Aufgabe mit zwei Arbeitsschritten, wobei der erste Teil eine eher geschlossene, der zweite dagegen eine offene Teilaufgabe beinhaltet.



Sina Hohfeld: Material zum Projekt „Gefühlsorte“

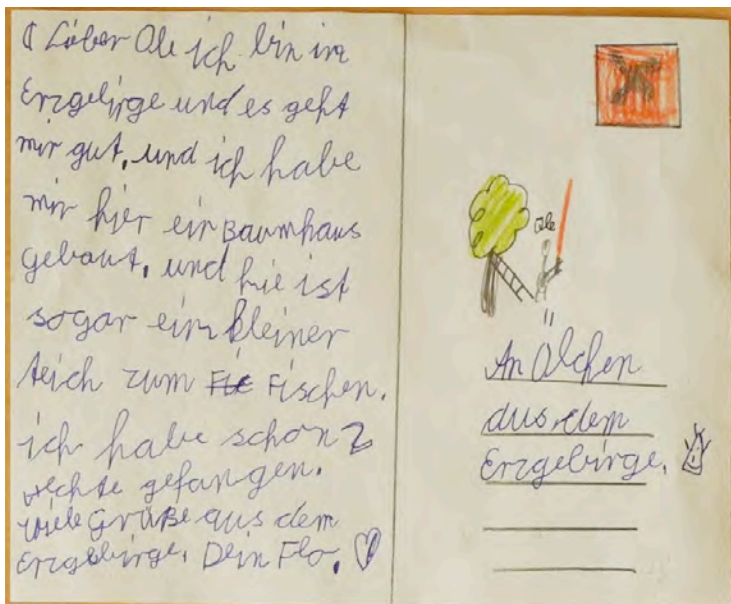
In dem Projekt „Gefühlsorte“ werden den Kindern zunächst drei Abbildungen von bekannten Kunstwerken gezeigt, Gemälde von Caspar David Friedrich, Vincent van Gogh und Claude Monet. Mittels einer Werkstattkarte werden die Kinder aufgefordert, zu einem Bild ihrer Wahl eine fiktive Urlaubskarte zu schreiben. Diese soll die besondere Atmosphäre und die damit verbundenen Stimmungen vor Ort an eine ihnen vertraute Person vermitteln. Die Aufgabenstellung verdeutlicht, dass es bei einem schnell zu erfassenden Problem nur weniger Worte bedarf, um die Kinder zu instruieren.



Sina Hohfeld: Detail der Werkstattkarte „Gefühlsorte“

Die Beispiele zeigen, wie die Kinder auf die Kunstwerke eingehen, deren Darstellungen aber mit fiktiven Erlebnissen oder ganz anderen Orten verbinden. Kunstbetrachtung und Fanta-

sieentwicklung im beschreibenden Erzählen kommen hier zusammen. Der fiktive Urlaubsbericht bietet einen gelungenen Einstieg in die Auseinandersetzung mit Kunstwerken, insbesondere einen subjektbetonten Zugang zu Landschaftsstimmungen.



Postkarten im Projekt „Gefühlsorte“ (Unterricht von Sina Hohlfeld in einer zweiten Klasse)

In einem weiteren Arbeitsschritt werden die Kinder aufgefordert, sich zunächst einen Wunschort für ihren nächsten Urlaub vorzustellen. Sie sollen dabei auf besondere Elemente des Ortes und ebenso auf charakteristische Farben achten und diese Vorstellungen schließlich in einem gemalten Bild darstellen. Zwar handelt es sich hierbei wieder um eine Aufgabe zur Entwicklung der bildnerischen Fantasie, aber der Schwerpunkt liegt auf dem bewussten Einsatz von Farbe als Ausdrucksmittel, insbesondere als Stimmungsträger. Wie die entstandenen Beispiele verdeutlichen, greifen die Kinder offensichtlich auf vorhandenes Wissen über Farbmischung und die Herstellung von Atmosphären durch Farben zurück. Eine derartige halboffene Aufgabe eignet sich folglich sehr gut als Wiederholungs- und Vertiefungsübung von bereits erarbeiteten Voraussetzungen im Lernbereich Farbe.



„Mein Wunschurlaub“, gemalte „Gefühlsorte“ (Unterricht von Sina Hohlfeld in einer zweiten Klasse)

Geschlossene Aufgaben


Dieser Aufgabentyp schränkt die Freiräume der Lernenden deutlich ein; er ist im Unterrichtsgeschehen aber immer dann erforderlich, wenn es nicht um kreative, sondern eher technische Prozesse geht. Im Sinne von Instruktionen werden den Schülern spezifische „Vorgaben, Regeln, Anweisungen, deren langwierige Erarbeitung und Erörterung vom eigentlichen Lerngegenstand wegführt“ (Wirth 2009, 173), gegeben. Instruktionen können der Erläuterung von gestalterischen Verfahrensschritten oder als Gebrauchsanweisung bzw. Bedienungsanleitung für technische Geräte und Werkzeuge dienen (ebenda 174). Für die Erarbeitung einer neuen Gestaltungstechnik, beispielsweise beim Drucken oder Papierschöpfen, sind Schritt-für-Schritt-Anweisungen als sogenannte „methodische Reihen“ hilfreich. Hierbei erhalten die Lernenden eine schrittweise Einführung in die Prozessabläufe eines Verfahrens. Derartige schriftliche Instruktionen sollten sich weitestgehend selbst erklären, insbesondere durch kurze eindeutige Anweisungen und Erläuterungen in Verbindung mit illustrierenden Bildern.

Im Kunst-, Gestalten- und Werkunterricht spielt das Kennenlernen von unterschiedlichen Werkzeugen und technischen Hilfsmitteln eine wichtige Rolle. Die Kinder setzen sich meist erstmals im Unterricht mit bestimmten handwerklichen Grundlagen von diversen einfachen, aber auch komplexeren Gestaltungstechniken auseinander. Selbst die Benutzung einer Schere ist in einer ersten Klasse für viele Schüler heute nicht selbstverständlich möglich. Daher wurden seit einigen Jahren für die wichtigsten Werkzeuge und Kleingeräte sogenannte *Werkzeugführerscheine* eingeführt, die den Kindern die Geräte erläutern, Hinweise zur sachgerechten Bedienung geben und zu kleinen Übungen anleiten, mit denen basale Fähigkeiten erworben werden können.


Für die Vermittlung des Arbeitsprozesses ist es wichtig, diesen zunächst in große Schritte (wie Material, Vorbereitung, Durchführung, Idee) zu gliedern und anschließend für jeden Prozessabschnitt eine detaillierte Anleitung zu geben. Das folgende Beispiel zeigt eine Werkstattkarte mit einer Instruktion zum Papierschöpfen. Die Großbuchstaben verweisen auf die Prozessabschnitte, während die Inhalte der Kästchen die einzelnen Arbeitsschritte zusammenfassen.

D


- Papier mit Rührgerät durchmengen (Papier wird weiter zerkleinert)
- Ist Brei zu fest → Wasser dazu
- Soll aussehen wie Matsch




- Wasser+ Brei in Schöpfbehälter → umrühren → warten bis sich Brei abgesetzt hat
- Schöpfrahmen vorsichtig am Behälterrand eintauchen → Masse abschöpfen über ganze Fläche gleichmäßig verteilen



- Nach Abtropfen Filz auf Schöpfrahmen legen & Rahmen umdrehen
- vorsichtig auf Gitter klopfen bis sich Brei löst
- Auf Brei anderes Filzstück legen & mit Nudelholz drüberrollen (Stoff saugt sich mit Feuchtigkeit voll)



- wenn kaum noch Feuchtigkeit im Papier ist → Blatt vorsichtig vom Untergrund lösen
- zum Trocknen auf ein Gitter legen
- Nach dem Trocknen glatt bügeln



Wendy Schwarz-Patzer: Werkstattkarten zum Papierschöpfen (S. 5-7)

Wie das Beispiel zeigt, sind Prozessfotografien ein sehr geeignetes Mittel, um die einzelnen Arbeitsschritte präzise zu illustrieren. Das Bild sollte hierbei nicht nur die Abfolge der Schritte zeigen, sondern auch die sachgerechte Handhabung der Werkzeuge und Materialien.

Für derartige geschlossene, instruierende Aufgaben ist es außerdem günstig, die Kinder im Anschluss zur Prüfung ihrer Ergebnisse aufzufordern, beispielsweise durch Vergleich mit einer Bildvorlage, mittels eines Funktionstestes oder durch das Nachprüfen von Maßen bei Werkstücken. In anschließenden halboffenen oder offenen Aufgaben sollten die Schüler weiterführend angeregt werden, das erworbene Wissen zu vertiefen, indem es auf andere Gestaltungszusammenhänge übertragen wird.

Der Text entspricht einer leicht variierten Fassung von: Joachim Penzel: Aufgaben stellen – zu inhaltlichen Gestaltung von Freiarbeitsmaterialien. In: Joachim Penzel und Frithjof Meinel (Hrsg.): Do it yourself! Freiarbeitsmaterial für den Kunstunterricht der Grundschule. Methodische Aspekte der Evaluierung und praktische Hinweise zur Selbstgestaltung, München 2014, S. 128–150

Aktualisierung: 6/2016

Literatur

- AUFMUTH (2013): Aufmuth, Stefanie: *Ästhetische Praxis: Gestaltungsaufgaben stellen*, in: Kirchner, Constanze (Hrsg.): *Kunst. Didaktik für die Grundschule*, Berlin, S. 107–118
- KUNST + UNTERRICHT, Heft 341 (2010) Sonderheft: *Aufgaben stellen*, Seelze
- ÖHLSCHLEGEL (2010): Öhlschlegel, Gerit: *Aufgabe als Aufgabe*. Operatoren im Fach Kunst, in: *Kunst und Unterricht*. Heft 341. Seelze, 35–37
- PEEZ (2008): Peez, Georg (Hrsg.): *Beurteilen und bewerten im Kunstunterricht. Modelle und Unterrichtsbeispiele zur Leistungsmessung und Selbstbewertung*, Seelze-Velber
- PENZEL (2011): Penzel, Joachim: *Integrale Kunstpädagogik*. Perspektiven einer ganzheitlichen Persönlichkeitsförderung im Fach Kunst. Didaktisches Forum im Schroedel Kunstportal. April 2011. http://www.schroedel.de/kunstportal/didaktik_archiv/2011-04-penzel.pdf
- PENZEL (2013): Penzel, Joachim: *Gestaltungskompetenzen entwickeln*. In: Kirchner, Constanze (Hrsg.): *Kunst – Didaktik für die Grundschule*. Lehrerbücherei Grundschule. Berlin, 36–69
- RICHTER (1997): RICHTER, HANS-GÜNTHER: *Die Kinderzeichnung*. Entwicklung, Interpretation, Ästhetik, Berlin
- RODARI (1993): Rodari, Giovanni: *Das phantastische Binom*, In: Ders.: *Grammatik der Phantasie*. Die Kunst, Geschichten zu erfinden, Leipzig
- SOWA (2012): Sowa, Hubert: *Bildung der Imagination*. Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung Bd. 1. Oberhausen
- WIEGLMANN-BALS (2011): Wiegmann-Bals, Annette und Tewe, Johanna: *Transformation populärer Bildwelten*. Das Bild der Hexe im medialen Wandel und seine Einflüsse auf die ästhetische Sozialisation, in: Bering, Kunibert et. al. (Hg.): *Orientierung Kunstpädagogik*. Oberhausen, 355–361
- WAGNER (2010): Wagner, Ernst: *Aufgaben, Bildungsstandards, Kompetenzen*. Versuch einer Klärung der Begriffsvielfalt, in: *Kunst und Unterricht*, Heft 341. Seelze, 4–13
- WIRTH (2009): Wirth, Kai Helge: *Instruieren*, in: Wirth, Ingo (Hrsg.): *Kunst Methodik*. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin, 172–190
- WIRTH (2009): Wirth, Ingo (Hrsg.): *Kunst Methodik*. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin