

## Lerndifferenzierung / Aufgabendifferenzierung

### Beispiel: Freiarbeitsmaterial als Möglichkeit der Individualisierung des Lernens im Kunstunterricht der Grundschule

Wendy Schwarz-Patzer

*Die Diskussion über eine individuelle Förderung und damit über eine differenzierte schulische Lernkultur spielt seit den 1970er Jahren eine Rolle in der Bildungswissenschaft, zum Teil aber auch innerhalb der einzelnen Fachdidaktiken (Wischer/Trautmann 2012, 24; Bohl 2012, 47). Im Zuge der Einführung von Bildungsstandards hat diese Problematik eine neue Aktualität erlangt. Die Frage lautet: Wie kann innerhalb eines kompetenzorientierten Schulsystems, das die Erlangung von Schlüsselqualifikationen für alle Schülerinnen und Schüler garantieren möchte, zugleich auch ein Lernklima ermöglicht werden, das den speziellen Veranlagungen und dem jeweiligen fachlichen Entwicklungsstand der Kinder gerecht wird? Vor einem Blick auf diesbezügliche Möglichkeiten der Kunstpädagogik, insbesondere im Bereich der Freiarbeit, lohnt sich die Frage nach allgemeinen pädagogischen Konzepten eines differenzierten, am Individuum orientierten Unterrichts.*

### Allgemeine pädagogische Möglichkeiten differenzierten Unterrichts

Der Begriff Differenzierung leitet sich aus dem lateinischen Wort *differentia* ab, was Verschiedenheit bzw. Unterschied bedeutet (Bönsch 2000, 33). Eine Differenzierung des Lernens kann bereits über die Organisation der Unterrichtsstruktur erfolgen (Meyer 2004, 79 ff):

- Individualisierender Unterricht* weist einen hohen Anteil an selbst organisierten Lernprozessen in Einzel- oder Partnerarbeit auf und ist begrifflich mit Freiarbeit betitelt. Die methodischen Begriffe „Werksattunterricht“ und „Stationenlernen“ lassen sich beispielhaft für diese methodische Großform nennen.
- Lehrgangsförmiger Unterricht* wird meist als Frontalunterricht durchgeführt und weist ein hohes Maß an Lehrerlenkung auf. Lehrgänge im Fachunterricht sowie Grund-, Leistungs- und Zusatzkurse aber auch die Aktivitäten in Arbeitsgemeinschaften lassen sich hier zuordnen.
- Kooperativer Unterricht* zielt auf ein hohes Ausmaß an Gruppen- bzw. Teamarbeit mit gemeinsamen Zielabsprachen ab. Die Projektarbeit an Projekttagen oder in ganzen Projektwochen oder auch Exkursionen sind methodisch hier zu verorten.
- Zur Differenzierung des Lernens trägt auch der Wechsel der Sozialformen innerhalb einer Unterrichtseinheit bei (Plenumsunterricht, Einzel- und Gruppen- sowie Tandemarbeit).

Innerhalb der Bildungswissenschaften werden Formen der äußeren und der inneren Differenzierung des Lernprozesses unterschieden (Bönsch 2009, 1ff). Der Begriff *äußere Differenzierung* bezieht sich auf verschiedene Strategien der Organisation und Kooperation von

Unterricht. Ziel ist dabei die Bildung verschiedener homogener Lerngruppen innerhalb einer Klasse, die sich an den unterschiedlichen Leistungsniveaus von Schülern orientieren. Die verschiedenen Leistungslevels ermöglichen es, die Lernarbeit qualitativ und quantitativ zu differenzieren. Diese Gruppeneinteilung ist nicht als starres System zu verstehen, sondern je nach Aufgabenstellung und in Kenntnis der individuellen Entwicklung der Schüler ist durch den Lehrenden neu zu entscheiden, welches Kind in welcher Gruppe am besten gefördert werden kann. Das bietet die Möglichkeit einer gleitenden oder flexiblen Differenzierung von Lerngruppen (ebenda).

Unter *innerer Differenzierung* bzw. *Binnendifferenzierung* ist die Ablösung des „Geleitzugprinzips“, bei dem sich 30 Schüler gleichermaßen der Vermittlungsstrategie eines Lehrers anpassen müssen, zu verstehen (Bönsch 2012, 9). Das Credo hierbei ist die Transformation der Unterrichtsgestaltung in eine Lernweg-Gestaltung durch kontrollierte Variabilität der Methoden und Anforderungen. Selbstständiges Lernen steht im Fokus der Binnendifferenzierung. Die gewünschte flexible Unterrichtsstruktur bedingt weitsichtigere Unterrichtsplanungen wie Wochen- oder Tagesplanarbeit, die offenere und selbstbestimmtere Lernräume freigibt. Binnendifferenzierung rückt demnach die Gestaltung von Lernprozessen in Bezug auf die gesetzten Ziele in den Mittelpunkt. Somit ist sie im Gegensatz zum zielorientierten „Geleitzugprinzip“ eindeutig prozessorientiert. Mittels der Anwendung des Konzeptes der Binnendifferenzierung lässt sich bei Schülern ein Bewusstsein für eigene Lernprozesse entwickeln, welches sie dazu befähigt, Lernhindernisse und -fortschritte selbstständig zu erkennen.

Eine Reihe von inneren Differenzierungsmerkmalen sind stark an den Unterrichtsprozess gebunden (Bönsch 2009, 1 ff). So kann die *nachgehende Differenzierung* angebracht sein, die nach der Erarbeitung einer neuen Unterrichtseinheit erfolgen kann, wenn nicht alle Schüler das Lernziel erreicht haben. Die Differenzierung besteht darin, diesen Schülern Lernangebote zu geben, mit denen der Lernprozess vervollständigt werden kann. Außerdem gibt es die Möglichkeit, eine *Bearbeitungsdifferenzierung* vorzunehmen, die mit dem methodischen Schlagwort „Wahldifferenzierter Unterricht“ (Bönsch, 2000, 182) überschrieben ist. Hierbei steht die Auseinandersetzung mit einem Thema auf differenzierende Art und Weise im Mittelpunkt. Zunächst werden im Einstieg in ein Thema im Lerngruppenverband unterschiedliche Themenschwerpunkte angeboten, aus denen dann einer zu wählen ist, der in der gebildeten Interessengruppe bearbeitet wird. In der Kleingruppe wird dann arbeitsteilig und auf unterschiedlichen Wegen vorgegangen. Schließlich werden die Ergebnisse jeder Lerngruppe der gesamten Klasse vorgestellt. Weiterhin kann auch auf die *Instruktionsdifferenzierung* zurückgegriffen werden, die Schülerpräferenzen bezüglich der Zugangsformen, die dem individuellen Lerntyp entsprechen, berücksichtigt. Wo ein Schüler abstrakt-kognitive Annäherung an ein Thema präferiert, bevorzugt ein anderer Schüler konkret-operative Zugänge. Aus diesen Lerntypunterschieden ergibt sich so die Notwendigkeit, zwei bis drei Instruktionsvarianten zur Verfügung zu stellen, um für jeden Schüler den optimalen Einstieg in den Lernprozess zu gewährleisten.

Andere Formen der inneren Differenzierung beziehen sich direkt auf die lernenden Individuen und kaum noch auf übergeordnete Gruppenkonzepte; so wird sogar die starre Struktur des jahrgangswisen Unterrichts aufgeweicht. Diese sogenannte *freigebende innere Differenzierung* „bedeutet vielmehr, jeden Lerner nach seinen Möglichkeiten ‚laufen‘ zu lassen“ (Bönsch 2009, 7). So ermöglicht beispielsweise das von Bönsch (2000, 174) entwickelte

Konzept der *Fachlehrerkette* Lerninhalte in einer Lernabschnittskette zu organisieren. Jedes Glied dieser Lernkette wird durch einen Fachlehrer unterstützt. Beim Lernen entlang der Kette kann jeder Schüler nach individuellem Lerntempo, Lernleistungsvermögen und Lernanspruchsniveau vorgehen. Objektive Lernziele werden durch Leistungskontrollen, die jederzeit durchführbar und vom Schüler anzufordern sind, geprüft.

Wird zu Beginn eines Unterrichtsabschnittes den Schülern aufgezeigt, welche Kompetenzen auf welchen Niveaustufen zu erarbeiten sind, spricht Bönsch von einem *kompetenzorientierten Unterricht*. Die Erarbeitung der Kompetenzen wird zwar mit Materialien und durch die Lehrkraft unterstützt, jedoch wird der Lernprozess selbstständig geplant und umgesetzt. In Lernerfolgskontrollen, die auch hier jederzeit durchführbar sind, erhält der Schüler Rückmeldungen darüber, was bereits erlernt wurde und wo noch intensivere Auseinandersetzungen mit den Kompetenzen notwendig sind.

Die extremste Ausprägung der Differenzierung ist das *Konzept der Individualisierung*. Die Lernvoraussetzungen und/oder die Interessen des einzelnen Schülers sind der Ausgangspunkt für passgenaue Lernangebote und unterrichtliche Planungen. Im Gegensatz zur Binnendifferenzierung ist die Individualisierung des Unterrichtes wesentlich aufwendiger und kann nicht in nur einer Unterrichtseinheit bzw. -stunde realisiert werden (Bohl 2012, 44 ff). Diskutiert und praktiziert werden momentan zwei Varianten der Individualisierung: Die erste orientiert sich an den Lernvoraussetzungen eines einzelnen Schülers und berücksichtigt die didaktischen Handlungsbereiche a) Festlegung von Zielen, Inhalten, Kompetenzen; b) Diagnose der Lernvoraussetzung, c) Bereitstellung eines passenden Lernangebotes, d) individuelle Begleitung während des Lern-/Arbeitsprozesses und e) Überprüfung und Diagnose der individuellen Ergebnisse (ebenda). Die zweite Variante eines individuellen Unterrichts erfolgt über ein Angebot, das genügend Anschlussmöglichkeiten für alle Schüler aufweist. Eine Realisation dieser Variante lässt sich z.B. im Projektunterricht umsetzen, in dem Materialien für unterschiedliche Leistungsniveaus oder Interessen bereitgestellt werden. Bezüglich der Mikroebene sind beispielsweise offene Aufgaben denkbar, die Einstiegs- und Lösungsmöglichkeiten für alle Leistungsniveaus sowie unterschiedliche Verarbeitungstiefen bieten. Hier wird die Passung der individualisierten Angebote eher durch den Schüler hergestellt, der das Lernangebot auswählt. Bönsch (2012, 222) betrachtet Individualisierung als Dreifachvariation einer Wahl- und Interessendifferenzierung. „Einmal wird die Bearbeitung von Teilthemen nach eigener Wahl und nach eigenem Plan ermöglicht (1). Zum anderen werden Fundamentum, das ist das für alle verbindliche Soll, sowie Addita angeboten, die Ausweitungen und Zusätze darstellen (2). Die weitestgehende Variante ist, die selbstständige Themenfindung und -bearbeitung anzubieten (3).“

Bei der Planung und Durchführung von differenziertem, das heißt individualisiertem Unterricht sind außerdem die allgemeinen schulischen Lernvoraussetzungen des jeweiligen Kindes zu berücksichtigen. Leitfragen sind hierfür:

- Welches Leistungsniveau nimmt der Schüler ein im Vergleich zu einem durchschnittlichen des entsprechenden Alters? Liegt das Leistungsniveau unter oder über dem Durchschnitt?
- Wo liegen Potenziale und Defizite?
- Welche Position nimmt der Schüler im Klassengefüge ein?

- Inwieweit kann der Schüler den Anforderungen selbstständigen Lernens gerecht werden?
- Wie weit ist die Kommunikationsfähigkeit, die Kritikfähigkeit und die Frustrationstoleranz entwickelt?

Außerdem sollten die Lehrenden die spezifischen inhaltlichen Lernvoraussetzungen der einzelnen Schüler, die sich besonders auf seinen jeweiligen fachlichen Entwicklungsstand beziehen, berücksichtigen. Bei der künstlerischen Arbeit sind dies beispielsweise handwerkliche und technische Kompetenzen oder Vorerfahrung im Umgang mit bestimmten ästhetischen Praktiken. Gerade dieser letzte Punkt verdeutlicht, dass die allgemeinen Aspekte eines differenzierten Unterrichts und des individuellen Lernens jeweils mit den fachspezifischen Bildungszielen abgestimmt werden müssen.

### **Möglichkeiten für ein differenziertes Lernen im Fach Kunst**

Will man diejenigen Kompetenzen bestimmen, die innerhalb des Kunstunterrichtes im Allgemeinen vermittelt werden, die sich jedes Kind letztlich aber nur individuell aneignen kann, ist es erforderlich, nach einem übergeordneten Persönlichkeitsmodell zu fragen, auf dessen Grundlage die fachlichen Bildungsziele, das heißt sowohl das spezifische Wissen als auch die besonderen Fertigkeiten, konkretisiert werden. Joachim Penzel hat auf der Grundlage der „Integralen Theorie“ des amerikanischen Biologen und Evolutionstheoretikers Ken Wilber vier einzelne Persönlichkeitsaspekte herausgearbeitet, die im Kunstunterricht besonders gefördert werden:

#### *„a) Aspekte des psychischen Subjekts*

- ein persönliches Bildgedächtnis entwickeln
- Fantasie und individuelle Vorstellungen gestalterisch ausdrücken
- persönliche Erinnerungen bildhaft gestalten
- Empfindungen und Gefühlen einen individuellen Bildausdruck verleihen
- verschiedene Gestaltungsabsichten subjektiv formulieren und eigenständig umsetzen

#### *b) Aspekte des körperlichen Subjekts*

- den eigenen Körper in gestalterischen und rezeptiven ästhetischen Situationen erleben
- multisensorisch Wahrnehmung für die Umwelt und für sich selbst entwickeln
- synästhetisches Empfinden erleben
- fein- und grobmotorische Fähigkeiten in Gestaltungsprozessen entwickeln und sukzessive verbessern
- Bewegungssicherheit und Raumorientierung schulen
- Ausdauer, Konzentration und Zielorientierung trainieren
- intermodale Verknüpfungsleistungen kognitiver, sensitiver und motorischer Fähigkeiten entwickeln

### *c) Aspekte des kulturellen Subjekts*

- Entwicklung eines kulturellen Bild- und Symbolgedächtnisses
- produktiver und rezeptiver Umgang mit Bildbedeutungen, insbesondere mit kulturellen, massenmedialen und künstlerischen Symbolen
- Entwicklung eines Bewusstseins für die Kontingenz, die Variabilität und Kontextualität symbolischer Zeichen
- mit Bildern und Symbolen eigenständig kommunizieren lernen
- Bilder und Kunstwerke analytisch und kritisch betrachten

### *d) Aspekte des materiell-technischen Subjekts*

- unterschiedliche Gestaltungsmaterialien, -techniken und Bildmedien kennen und handhaben lernen
- Erarbeiten eines spezifischen handwerklich-technischen Bezugswissens
- Kennenlernen und Anwenden von gestalterischem Bezugswissen (z.B. Form-, Farb-, Kompositions- und Schriftlehre)
- eigene Gestaltungsergebnisse präsentieren und diskutieren“
- (Penzel 2013, 41ff; zum integralen Bildungsansatz auch Penzel 2010 und 2011)

Bei einzelnen Gestaltungsübungen im Kunstunterricht werden im idealen Fall alle vier Subjektdimensionen gefördert. Allerdings zeigt die Schulpraxis, dass die Lehrenden bewusst oder unbewusst Schwerpunkte setzen. Daher liegen die Akzente meist in den Bereichen des kulturellen und des materiell-technischen Subjekts, weil diese besser objektivierbar und somit einfacher zu bewerten sind.

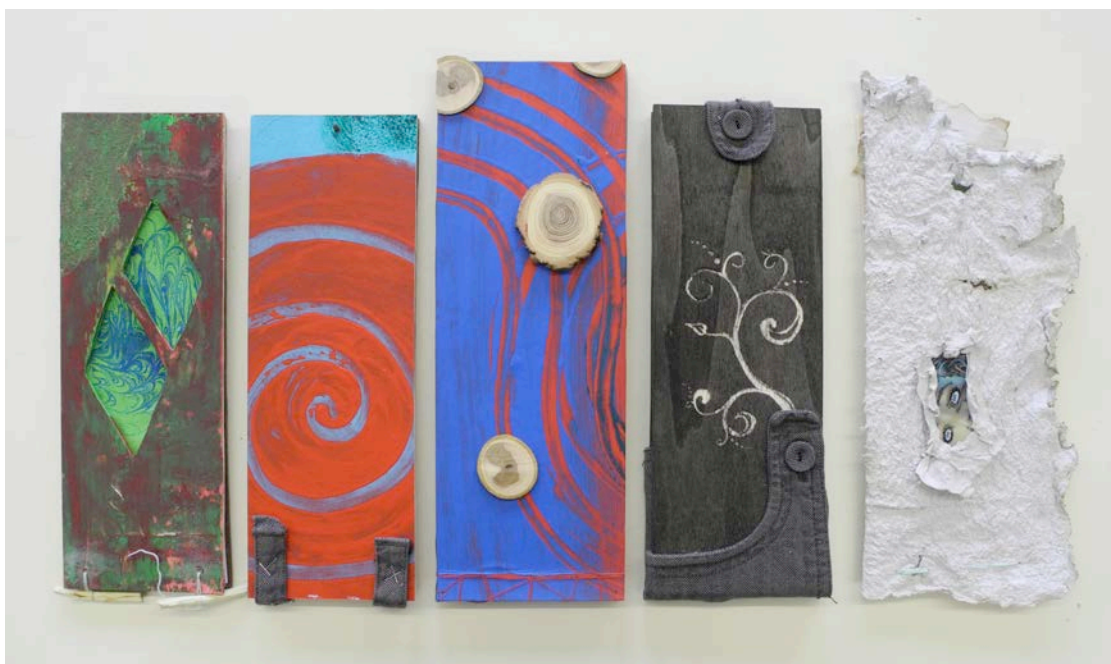
Für einen differenzierten Kunstunterricht empfiehlt Penzel drei Möglichkeiten der Planung:

- a) Förderung eines Teilaspekts der Ganzheit etwa in einer Unterrichtsstunde,
- b) Integration von verschiedenen Teilaspekten der Ganzheit in eine Stundenfolge mit gemeinsamem Thema und
- c) das ganzheitlich angelegte Projekt, das tatsächlich alle Aspekte berücksichtigt und miteinander in Verbindung bringt (Penzel 2010, 32 und 2011, 2f.).

Innerhalb der Freiarbeit des Kunstunterrichtes übernimmt das jeweilige Arbeitsmaterial mit seinen Aufgabenstellungen und Arbeitsaufforderungen die didaktische Funktion, auch im Rahmen eines klar umrissenen und produktorientierten Gestaltungsprojekts Individualisierung zu ermöglichen und dabei die Stärken der einzelnen Schüler in den jeweiligen Subjektdimensionen weiter zu fördern und erkennbare Schwächen abzubauen. Dazu wird im Folgenden ein Unterrichtsbeispiel ausführlich erläutert.

### Differenzierte Aufgaben stellen – Das Beispiel „Baum-Buch-Projekt“

Innerhalb der schulischen Unterrichtspraxis kann man immer wieder ein großes Defizit bei der Entwicklung einer differenzierten und individualisierten Lernkultur im Allgemeinen und auch im Kunst- und Gestaltenunterricht im Besonderen feststellen. Diese Erfahrung war Ausgangspunkt für die Konzeption des „Baum-Buch-Projekts“, das zunächst innerhalb der künstlerisch-praktischen Ausbildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg von mir entwickelt und schließlich innerhalb eines Schulpraktikums exemplarisch erprobt wurde. Ziel war es dabei, alle Persönlichkeitsaspekte der integralen Ganzheit innerhalb eines Projektes zu aktivieren und differenziert zu fördern. Die Kinder sollten über mehrere Arbeitsstufen ein eigenes Buchobjekt herstellen und dabei die primären Herstellungsschritte des Papierschöpfens und der Buchbindung mit aufwendigen ästhetischen Gestaltungen verbinden. Zu dem von mir selbst entwickelten Material gehören, neben einer Lehrer-Handreichung in Buchform, vier weitere Schülerbücher zu den Aufgabenkomplexen Papierschöpfen, Schmuckpapiere, Ölfarbenherstellung und Buchbindung sowie ein Werkzeugführerschein. Jedes Buch ist mit einer anderen Bindungsart zusammengefügt und mit einer aufgabenimmanenten Technik äußerlich gestaltet, um den Schülern Anschauungsbeispiele für mögliche eigene Bindungen und Gestaltungen anzubieten.



Wendy Schwarz-Patzer: Freiarbeitsmaterial des Baum-Buch-Projekts – verschiedene Infohefte und Arbeitsanleitungen

Zu erläutern waren innerhalb dieses Materials nicht nur Sachzusammenhänge in altersgerechter Form und Kürze, ebenso waren Arbeitsanweisungen und technische Erläuterungen von Werkzeugen in den einzelnen Bereichen zu geben und Möglichkeiten für individuelle Gestaltungsaspekte, etwa für fantasievolle Form- und Farbvariationen, zu eröffnen. Durch den Aufbau und die Gestaltung des Aufgabenmaterials für die Schüler, sollten verschiedene Durchführungsmöglichkeiten umsetzbar sein: a) Jeder Schüler bearbeitet alle Aufgaben schrittweise allein, b) unterschiedliche Schülergruppen widmen sich jeweils einer einzigen Aufgabe, c) alle Schülergruppen bearbeiten alle Aufgaben.



Wendy Schwarz-Patzer: Freiarbeitsmaterial des Baum-Buch-Projekts – Hinweise zum Papierschöpfen und zur Buchdeckelgestaltung

Die inhaltliche Struktur der Schülerbücher ist in jedem Fall identisch, um eine einfachere Orientierung des Schülers im Material zu ermöglichen. Nach einem Titelblatt, auf dem fantasievolle Überschriften der Interessenweckung seitens der Schüler dienen sowie einer Legende zu den Symbolen für die Punkte Material, Vorbereitung, Durchführung und Anregungen folgt eine Seite, auf der kurz und präzise die Aufgabenstellung vermerkt ist. Daran schließt sich eine Seite mit zusätzlichen Informationen zum Themenfeld an, die jedoch nicht zwingend zur Aufgabenbewältigung notwendig ist. Zur konkreten Aufgabenlösung folgen auf der vierten Seite Materiallisten und vorbereitende Schritte, die zum Teil von methodischen Reihen (Bild und Text) begleitet sind. Ebenso sind, wo nötig, Hinweise zu einzelnen wichtigen Aspekten angemerkt. Auf der folgenden Seite sind in maximal vier farbig unterlegten Spalten die Durchführungsschritte aufgezeigt. In kurzen Stichpunkten und zum Teil mit Bildern unterstützt wird mehr oder minder durch die Arbeitsschritte geleitet bzw. werden unterstützende Anweisungen gegeben. Darauf folgt eine Seite mit zusätzlichen Gestaltungsanregungen in maximal vier farbig unterlegten Spalten und hilfreichen Hinweisen.

Die Möglichkeiten der Differenzierung des Lernprozesses werden hier kurz am Beispiel des Aufgabenfeldes Papierschöpfen erläutert: Das Fundamentum, also die für alle Schüler verbindliche Aufgabenbasis, liegt in der Herstellung von selbstgeschöpften Papieren mittels eines zur Verfügung gestellten Schöpfrahmens. Diese Aufgabe bezieht sich in ihrer reduzierten Form vor allem auf das materiell-gesellschaftliche Subjekt im Kontext der Ganzheitlichkeit. Die Addita, also die zusätzlichen Gestaltungsmöglichkeiten, versuchen dagegen, auch die anderen persönlichkeitsbildenden Bereiche zu integrieren. Dazu werden den Schülern folgende Angebote unterbreitet:

a) Die Größe des Rahmens ist ein Differenzierungsaspekt, der auf die motorischen Fähigkeiten des Schülers abzielt, da die Handhabung eines kleineren Rahmens wesentlich einfacher ist als die eines größeren. b) Aber auch die Herstellung eines eigenen Schöpfrahmens ist als Additum zu betrachten. Wird kein Schöpfrahmen zur Verfügung gestellt, reicht die Differenzierungsspanne vom selbstentwickelten Rahmenbau, die besonders die planerischen Fähigkeiten und das Vorstellungsvermögen fordert, über den Bau nach Anleitung mittels einer methodischen Reihe bis zum Zusammenfügen von bereit gestellten Halbzeugen wie Bilderrahmen und Fliegengitter. Die beiden letzten Möglichkeiten stellen motorisch-handwerkliche Kompetenzen in zwei Abstufungen in den Fokus und verzichten auf die planerischen Komponenten. c) Auch der Aspekt der Gestaltung des feuchten Papiers bietet vielfältige Möglichkeiten der inhaltlichen Differenzierung. Das Verfahren des Prägens lässt sich ebenfalls entsprechend den motorischen Fähigkeiten der Schüler abstufen. Es kann auf bereits existente Formen, beispielsweise Ausstecher, zurückgegriffen werden, was einem einfachen Vorgehen entspricht, oder aber es wird zur Herstellung eigener Drahtformen bzw. -symbole angeregt. Diese Gestaltungsmotive sowie die Verwendung getrockneter Pflanzenteile o.ä. sollten dann als Komposition auf das Papier gebracht werden. Je nachdem, welche Ziele, d.h. Zufall, Absicht der bildlichen Darstellung oder aber das Erzielen einer bestimmten Wirkung, bei der Gestaltung im Mittelpunkt stehen, wird die Komposition unter mehr oder weniger bewussten individuellen Schülerzielen zusammengestellt. d) Der Bereich des psychischen Subjektes wird durch den Einsatz natürlicher Materialien angesprochen, die entweder bereitgestellt oder durch den Schüler selbst beschafft werden. Das Fühlen, Riechen und Sehen der Naturmaterialien regt die Erinnerungsfähigkeit der Schüler an und schafft so neue Verknüpfungen von Erfahrungen. Diese Erfahrungen inspirieren die Fantasie zu neuen Gestaltungslösungen. Diese Kurzdarstellung des *Teilprojekts Papierschöpfen* soll verdeutlichen, dass Differenzierung in den Bereichen der ganzheitlichen Gestaltenpädagogik versucht, jeden persönlichkeitsbildenden Aspekt anzusprechen und damit eine intensivere Auseinandersetzung im jeweiligen Bereich ermöglicht. e) Weitere Formen der Differenzierung können ungebunden an die Aufgabenfelder vorgenommen werden. Diese Differenzierungsmöglichkeiten betreffen die Sozialform und das Zeitmanagement.

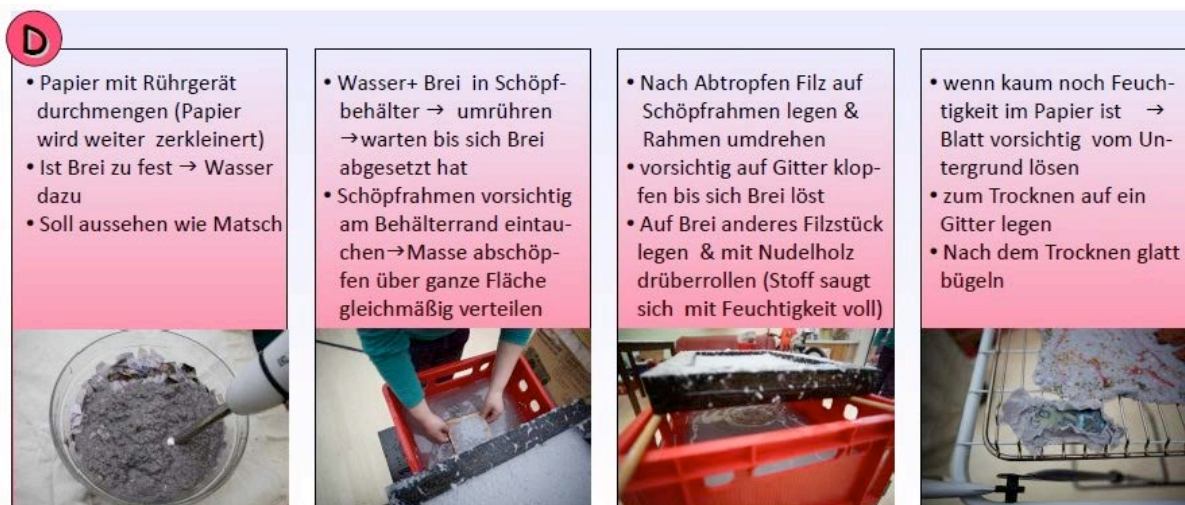
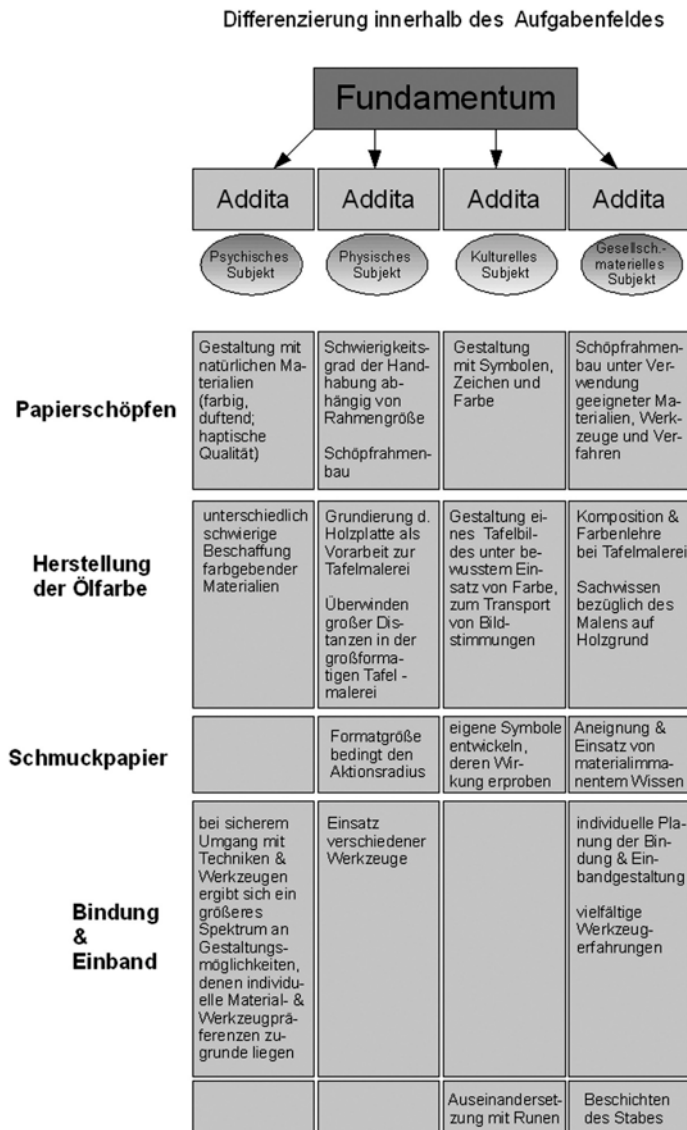


Abb. 21.2) Wendy Schwarz-Patzer: Herstellung von Kleisterpapier, Baumbuch-Arbeitsmaterial S. 16



Die unten gezeigte Tabelle fasst für das gesamte Baum-Buchprojekt in seinen vier einzelnen Modulen die jeweils möglichen Differenzierungsformen mit Blick auf eine ganzheitliche Persönlichkeitsförderung zusammen. Dabei soll verdeutlicht werden, dass es bei einem integral gedachten individualisierten Freiarbeitsunterricht nicht einfach um eine Anhäufung von Zusatzaufgaben mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden geht, sondern um eine gezielte Förderung unterschiedlicher Kompetenzaspekte im Bereich des künstlerischen und technischen Gestaltens. Die Aufgabendifferenzierung beabsichtigt neben Förderung unterschiedlicher Leistungsniveaus also vor allem eine möglichst ganzheitliche Beanspruchung der Schüler im Kunstunterricht. Mit Blick auf die Möglichkeiten einer abschließenden Leistungsbewertung sind die in der Tabelle aufgeführten Kriterien die grundlegenden Orientierungsgrößen für die Einschätzung der erreichten Gestaltungsergebnisse. Sie bilden die Grundlage für einen Kriterienkatalog für die Leistungsbeurteilung (zu verschiedenen Kriterienkatalogen der Leistungsbewertung im Kunstunterricht Peez 2008). Auf eine Auswertung der praktischen Umsetzung dieses Freiarbeitsprojekts im Kunstunterricht einer vierten Klasse kann hier leider nicht mehr eingegangen werden (dazu ausführlich Schwarz-Patzer 2013).



Wendy Schwarz-Patzer: Übersicht zur Aufgabendifferenzierung des „Baumbuch-Projektes“

erstellt: 5 / 2017

**Erstveröffentlichung:** Wendy Schwarz-Patzer: Aufgabendifferenzierung mithilfe von Freiarbeitsmaterial als Möglichkeit der Individualisierung des Lernens im Kunstunterricht der Grundschule, in: Joachim Penzel und Frithjof Meinel (Hrsg.): Do it yourself! Freiarbeitsmaterial für den Kunstunterricht der Grundschule, München 2014, S. 48-57

## Literatur

- BÖNSCH, MANFRED (2000): *Intelligente Unterrichtsstrukturen: eine Einführung in die Differenzierung*. Hohengehren
- BÖNSCH, MANFRED (2009): *Kompetenzorientierter Unterricht*. Selbstständiges Lernen in der Grundschule. Braunschweig
- BÖNSCH, MANFRED (2012): *Strategien zur Lernprozessoptimierung – Innere Differenzierung*. In: Bohl, Torsten u.a.: Binnendifferenzierung Teil 1: didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht. Immenhausen bei Kassel, 8–23
- BOHL, TORSTEN (2012): *Öffnung-Differenzierung-Individualisierung-Adaptivität*. Charakteristika, didaktische Implikationen und Forschungsbefunde verwandter Unterrichtskonzepte zum Umgang mit Heterogenität. In: Bohl, Torsten und Bönsch, Manfred. (Hg.): Binnendifferenzierung Teil 1: didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht. Immenhausen bei Kassel, 40–70
- MEYER, HILBER (2004): *Was ist guter Unterricht?* Berlin
- PENZEL, JOACHIM (2010): *Gestalten als ganzheitliche Bildung*. Perspektiven einer integralen methodologischen Pluralität eines neuen Unterrichtsfachs. In: Penzel, Joachim/Meinel, Frithjof (Hg.): Gestalten und Bilden. Methodendiskurs als Impuls für den Unterricht. München, 17–35
- PENZEL, JOACHIM (2011): *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](http://www.schroedel.de/kunstportal/didaktik_archiv/2011-04-penzel.pdf)
- WISCHER, BEATE; TRAUTMANN, MATTHIAS (2012): *Innere Differenzierung als reformerischer Hoffnungsträger – Eine einführende Problemskizze zu Leerstellen und ungelösten Fragen*. In: Binnendifferenzierung Teil 1: didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht. Immenhausen bei Kassel, 24–39