

GRIT OELSCHLEGE

Aufgaben als Aufgabe

Operatoren im Fach Kunst

Eine der unterrichtsrelevanten Hauptaufgaben aller Lehrenden besteht in der klaren, deutlichen Formulierung von Aufgaben, welche Schülertätigkeiten aktivieren und Lernprozesse initiieren. Zentrales Moment jeder Aufgabenstellung sind die Operatoren.

Je nach Alter der Lernenden unterscheiden sich Aufgaben hinsichtlich des Komplexitätsgrades der Problemstellungen sowie im Grad der geforderten Selbstständigkeit (Strukturiertheit, Anzahl der Teilaufgaben).

Operatoren sind Handlungs- oder Arbeitsanweisungen, die die Mittel und Methoden bestimmen, welche die Lernenden zur Auseinandersetzung mit der Aufgabenstellung heranziehen sollen. Operatoren präzisieren somit, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten abgerufen werden müssen. Daher erfolgt die Wahl der entsprechenden Operatoren durch die Lehrenden nicht willkürlich, sondern sie ist abhängig von den formulierten Lernzielen, der Gestaltung des Unterrichtes, den curricularen Vorgaben sowie der zugrundeliegenden kunstpädagogischen Konzeption.

Für die Lernenden stellen die Operatoren Eindeutigkeit in Bezug auf die zu erwartende Leistung her, sie wirken Fehldeutungen von Aufgabenstellungen entgegen und sorgen somit weitestgehend für Klarheit. Operatoren ermöglichen auf diese Weise die Vergleichbarkeit der Ergebnisse. Trotzdem sollten individuelle Bezugsnormen Beachtung finden, denn Operatoren stehen auch im engen Zusammenhang zur Bewertung erbrachter Leistungen. Ihre Umsetzung ist Teil des Erwartungsbildes.

Was für den Unterricht in der Sekundarstufe II durch Rahmenrichtlinien (Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung als Beschluss der Kultusministerkonferenz – EPA Kunst – 2005) längst

vorgegeben und selbstverständlich ist, besitzt in diesem Sinne durchaus Relevanz für den Einsatz in der Sekundarstufe I.

Grundvoraussetzung für einen erfolgreichen Umgang mit Operatoren ist deren Einübung durch konsequenten Einsatz im Unterricht und das daraus folgende Vermögen der Lernenden, den entsprechenden Operator zu entschlüsseln. Zur Herstellung eines kommunikativen Zusammenhangs bedarf es eines gemeinsamen Verständnisses bzw. einer Übereinkunft aller am Unterrichtsprozess Beteiligten. Dies umfasst die Begriffsinhalte der Operatoren, adäquate Methoden, Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Operatoren im Kontext des allgemeinen Bildungsdiskurses

Die Diskussion um Bildungsstandards (vgl. BDK-Modell 2008) für das Fach Kunst thematisiert die Vergleichbarkeit, aber auch den Sonderstatus des Faches Kunst im Verhältnis zu anderen Fächern des schulischen Fächerkanons. In dieses Spannungsfeld gehört auch die Frage, ob Operatoren grundlegend fachspezifisch oder aber ob sie auch fächerübergreifend eingesetzt werden können. Der Bedeutungsgehalt einzelner Operatoren erschließt sich aus meiner Sicht erst vollständig innerhalb des konkreten Fach- und Unterrichtskontextes der einzelnen Fächer und ihrer formulier-



11

Schülerarbeit (Kl. 5) *Bauchgrummeln*
2009, 16 x 62 cm

Übersicht über mögliche Operatoren im Kunstunterricht

	Anforderungsbereich I	Anforderungsbereich II	Anforderungsbereich III
	Reproduktion (Wiedergabe von Kenntnissen, Reproduktion von Fähigkeiten und Fertigkeiten)	Reorganisation und Transfer (Anwenden von Kenntnissen und Fähigkeiten)	Problemlösen (Reflexion und Werten)
Allgemein	umfasst das Wiedergeben von Sach- verhalten auf einem abgegrenzten Gebiet und in einem bekannten Zusammen- hang unter rein reproduktivem Benutzen eingübter Methoden, Fähigkeiten und Fertigkeiten	umfasst das selbständige Übertragen von Sachverhalten und Zusammenhängen sowie das angemessene Anwenden gelernter Inhalte, Methoden, Fähigkeiten und Fertigkeiten auf vergleichbare Probleme	umfasst den reflexiven Umgang mit Problemstellungen, den eingesetzten Methoden und gewonnenen Erkennt- nissen, um zu eigenständigen Lösun- gen, Begründungen, Folgerungen, Deutungen und Wertungen zu gelangen.
	————— Komplexität —————→		
Produktion	abzeichnen, schraffieren, stempeln, wiedergeben	entwerfen, veranschaulichen	abstrahieren, Alternativen entwickeln, erfinden, erkunden, entwickeln, erproben, erstellen, experimentieren, finden, konzi- pieren, organisieren, planen, übertragen, umformen, verdeutlichen, variieren
	abbilden, darstellen, ergänzen, strukturieren		
	optimieren, revidieren, verändern		
	bauen, collagieren, formen, gestalten, malen, nutzen, präsentieren, skizzieren, zeichnen usw.		
Rezeption, Reflexion	angeben, aufzählen, ausfüllen, benennen, berichtigen, nennen, sammeln, wiedergeben, wiederholen, zusammentragen, nachvollziehen, verwenden	abgrenzen, anwenden, auswählen, begründen, belegen, definieren, differenzieren, einordnen, erarbeiten, erklären, erläutern, erstellen, gegenüberstellen, gliedern, nachweisen, ordnen, vergleichen, vermuten, widerlegen, zeigen, zuordnen, zusammenstellen	Alternativen prüfen, anleiten, beurteilen, bewerten, Bezüge herstellen, deuten, diskutieren, entwickeln (z.B. Thesen), erfinden, ergänzen, erörtern, finden, interpretieren, konzipieren, optimieren, planen, reflektieren, revidieren, sich auseinandersetzen, Stellung nehmen, überprüfen, variieren, verändern
	aufzeigen, belegen, beschreiben, charakterisieren, darstellen, erschließen, formulieren, kennzeichnen, schildern, skizzieren, strukturieren, verdeutlichen, zusammenfassen, nutzen		
	analysieren, deuten, entwickeln, konstruieren, untersuchen		
	assoziiieren, präsentieren		

ten Ziele. Er sollte aber grundsätzlich im Sinne einer allgemeinen Methodenkompetenz logische Verknüpfungen zu anderen Fächern zulassen.

Übersicht der Operatoren – Möglichkeiten und Grenzen

Aus Sicht des Faches Kunst bietet sich die Übersicht (s. o.) als Sammlung und Angebot möglicher Operatoren an. Dabei erfolgt die Zuordnung der Operatoren ent-

sprechend dem System der bildnerischen Tätigkeiten: Produktion, Rezeption und Reflexion (vgl. Regel 1986). Grundsätzlich sind Rezeption und Reflexion nicht gleichgesetzt, jedoch bedingt vergleichbar in Bezug auf die enthaltenen Anforderungen und die damit verbundenen Operatoren. Aus diesem Grund werden Rezeption und Reflexion hier als *ein Bereich* zusammengefasst. Gleichzeitig spiegelt die Übersicht die zunehmende Komplexität im Sinne einer Klimax wider, die sich durch die drei Anforderungsbereiche der EPA abbildet.

Die Zuordnung einzelner Operatoren zu mehreren Anforderungsbereichen ergibt sich aus dem Aufgabenkontext und der Komplexität von Aufgabenstellungen.

Erfordert beispielsweise ein Operator eine geringere Transferleistung, wie „Zeichne das Tafelbild ab“, so ordnet er sich in den ersten Anforderungsbereich ein. Reorganisierende Transferleistungen, z. B. „Zeichne alle spitzen Formen deiner Umgebung“, sind signifikant für den mittleren Anforderungsbereich. Operatoren im Zusammenhang mit dem dritten An-

Unterrichtsbeispiel „Bauchgrummeln“

Das Unterrichtsbeispiel illustriert den Zusammenhang von Lehrplanziele, verwendeten Operatoren und Bewertung. Es ordnet sich in die bildnerische Auseinandersetzung mit der eigenen Befindlichkeit einer 5. Klasse (Gymnasium, Sachsen, Lernbereich 1: Gestalten auf der Fläche) ein.

Brainstorming – Inhaltliche Analyse – Sensibilisierung

Hunger – der Beginn von etwas Neuem – Flugzeuge im Bauch – Schmetterlinge im Bauch – im Bauch rumgehen – Angst – Verliebtsein – schlechtes Gewissen – Unwohlsein – Bauchschmerzen – zu viel gegessen – Magenverstimmung – Liebeskummer – Sehnsucht

Lehrplanziele

- Einblick gewinnen in die Bedeutung des Gestaltungsmittels Farbe
- Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit
- Erproben von Farbe als Ausdrucksfarbe
- Anwenden von Eigenwirkung und Eigenwert grafischer Gestaltungsmittel

Aufgabe

Gestalte eine ausdrucksvolle farbige Zeichnung zum Thema „Bauchgrummeln“.

Teilaufgaben – Struktur – Impulse

(entsprechend Jahrgangsstufe 5)

- Stelle dir die Bewegungen in deinem Bauch vor.
- Wähle für deine Zeichnung höchstens drei Buntstiftfarben aus, die deine gefühlte Bauchstimmung zum Ausdruck bringen.

- Finde dazu passende Formen und ordne sie spannungsvoll auf deiner Bildfläche an.
- Fülle deinen Papierstreifen mit deinen Formen vollständig aus.
- Arbeite entsprechend deines gewollten Ausdrucks gestisch mit deinen Stiften auf dem Papier.

Grundlage der Bewertung

Die aufgeführten Bewertungskriterien ergeben sich aus den Lernzielen, den verwendeten Operatoren, der Gestaltung des Unterrichtes, den curricularen Vorgaben sowie der zugrundeliegenden kunstpädagogischen Konzeption. Sie eignen sich für verschiedene Modelle und Methoden der Leistungsmessung, -beurteilung und -bewertung (z. B. Selbstbewertung durch die Lernenden).

Bewertungskriterien

- Erfassen der Aufgabe
- Angemessenheit, Glaubwürdigkeit
- Originalität, Authentizität
- Eigenständigkeit der Bildlösung
- Vollständigkeit
- Sensibilität
- Komplexität, Dichtheit
- Differenziertheit
- Umgang mit den grafischen Mitteln, Materialien, Kontrasten
- Engagement, Sorgfalt, Ausdauer
- Konsequenz in der Ausführung
- individuelle Besonderheit (im Zusammenhang mit den individuellen Bezugsnormen)
- Bildnerische Ergebnisse

forderungsbereich weisen eine sehr hohe Komplexität auf, die sich oft auch aus der Kombination verschiedener Operatoren innerhalb einer Aufgabenstellung ergibt. Aufgaben wie beispielsweise „Entwickle zeichnerisch ein Studienblatt zum Thema ‚Alles was spitz ist‘“, verlangen von den Lernenden vor allem ein hohes Maß an Selbstorganisation und Eigenständigkeit in der Wahl von Inhalten, Methoden, Techniken und Gestaltungsschwerpunkten.

Die Besonderheit des Fachs Kunst zeigt sich nicht zuletzt in der Übersicht über mögliche Operatoren. Die Vielzahl an Handlungsanweisungen, die sich im Anforderungsbereich III finden, verdeutlicht

auch optisch die generelle Ganzheitlichkeit und den hohen Anspruch von bildnerischen Tätigkeiten.

Die Operatoren der hier abgedruckten Übersicht sind alphabetisch geordnet. Die Zusammenstellung ist weder vollständig noch hierarchisch gegliedert. In Aufgabenstellungen erscheinen Operatoren natürlich in der Form des Imperativs (z. B.: Zeichne ..., Zeichnet ... bzw. Zeichnen Sie ...).

Literatur

Bildungsstandards Kunst (BDK-Modell, verabschiedet im April 2008). In: <http://www.bunddeutscher-kunsterzieher.de> (Publikationen: Bildungsstandards Kunst, Zugriff 14. 2. 2010).

Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank/Sowa, Hubert (Hg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München 2006.

Regel, Günther: Medium bildende Kunst. Bildnerischer Prozeß und Sprache der Formen und Farben. Berlin 1986.

Ders.: Das Künstlerische vermitteln Aufsätze, Vorträge, Statements und Gespräche zur Kunst, Kunstlehre und Kunstpädagogik. Hrsg. von Frank Schulz. München 2008.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hg.): Lehrplan Gymnasium. Kunst. Dresden 2004.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.): Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Bildende Kunst. Beschluss vom 1. 12. 1989 i. d. F. vom 10. 2. 2005. München 2005.

Anmerkung

*zum Aspekt „Operatoren“ s. a. Text Wagner/Schuster: Download zum Heft 341 auf der K+U-Homepage: www.kunst-und-unterricht.de



Jeff Koons (*1955) *Art Magazine Ad*
1988, Lithografie auf Papier, 114,3 x 96,6 cm

Zu diesem Heft

Diese Ausgabe von K+U möchte das Aufgaben-Stellen im Kunstunterricht unter die Lupe nehmen und den Dschungel der dabei immer wieder auftauchenden Begriffe lichten. Die Aufgaben-Beispiele sind nicht als Musteraufgaben zu verstehen, sondern möchten Wege aufzeigen, wie man zu kompetenzorientierten Aufgaben kommen kann. Mit Aufgaben kann man herausfinden, welche Kompetenzen die Lernenden erworben haben – Prüfungsaufgaben – oder die Schülerinnen und Schüler dazu bringen, in selbstbestimmten Lernprozessen Kompetenzen zu erwerben – Lernaufgaben – bzw. bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten zu trainieren – mit Übungsaufgaben.

Auf unserer Homepage (<http://www.kunst-und-unterricht.de>) finden Sie – zusätzlich zu einem Beitrag im Heft – einen Text von Ernst Wagner und Uli Schuster, der sich mit Operatoren speziell in Prüfungsaufgaben befasst. Dietrich Grünwald hat einen Überblick über die Literatur zur Bilddidaktik erstellt, den Sie auch von unserer Homepage herunterladen können. Außerdem finden Sie hier noch einen Text von Hubert Sowa zum Thema „Kompetenzorientierte Aufgabenstellungen im planvollen pädagogischen Handeln“.

DIE REDAKTION

EINFÜHRUNG 4 Aufgaben, Bildungsstandards, Kompetenzen
Versuch einer Klärung der Begriffsvielfalt
ERNST WAGNER

14 Sinnvolle Aufgaben im Kunstunterricht
Themen, Impulse, Projekte
ULI SCHUSTER

THEMA

ALLE SCHULSTUFEN 19 Aufgaben!
Beispiele von Architektur bis Malerei
ERNST WAGNER

SEKUNDARSTUFE I/II 20 Offene oder geschlossene Aufgaben?
Beispiel: Fotografie
ERNST WAGNER

SEKUNDARSTUFE I/II 22 Das Handwerk der Aufgabenentwicklung
Beispiel: Environment
ERNST WAGNER

SEKUNDARSTUFE I/II 24 Kompetenzorientierte Aufgabe
Beispiel: Architektur
ERNST WAGNER

SEKUNDARSTUFE I/II 27 Dekonstruieren oder Rekonstruieren?
Beispiel: Malerei
ERNST WAGNER | JUTTA JOHANNSEN

SEKUNDARSTUFE I/II 30 Die feinen Unterschiede
Beispiel: Grafik/Design
ERNST WAGNER

ALLE SCHULSTUFEN 32 Kann „Ausmalen“ kompetenzorientiert sein?
Beispiel Illustration
ERNST WAGNER | ULI SCHUSTER

ALLE SCHULSTUFEN 35 Aufgaben als Aufgabe
Operatoren im Fach Kunst
GRIT OELSCHLEGEL

KONTEXT

38 Bildkompetenz!
Bild-Kultur-Revolution und Bildungsstandards
ERNST WAGNER



1 | Werner Bartsch (1965)
 Gerhard Schröder in seinem
 Büro im Kanzleramt vor
 dem Baselitz-Gemälde
 „Fingermalerei III - Adler“
 2003, Fotografie

Fächer werden in eigens formulierten Aufgabenstellungen konkretisiert. Diese Aufgaben haben – als mögliche Prüfungs- bzw. Testaufgaben – diagnostischen Wert. Sie zeigen, wie gut ein Schüler etwas kann, d. h. ob und auf welchem Niveau er die angestrebte Kompetenz entwickelt hat. Letztlich geht es um die Frage, ob er im Unterricht kompetent(er) geworden ist. Doch das ist nur die Anwendungsseite. Gleichzeitig gilt auf systematischer Ebene, dass sich Kompetenzen immer (und nur) in der Bewältigung bestimmter Aufgaben realisieren. Ohne Probleme, die es zu bewältigen gilt, ohne Aufgaben, die zu lösen sind, gibt es keine Kompetenzen.

Ohne Ergebniskontrollen würden übergeordnete Bildungsziele, die ja auch die Kompetenzen begründen, als statische Größen von der tatsächlichen Entwicklung der Schule abgekoppelt werden – das hat die Geschichte des Bildungswesens immer wieder gezeigt. Die allgemeinen Bildungsziele sind – wie die Forschung zur Rezeption von Lehrplänen vielfach nachgewiesen hat – kaum handlungsrelevant und werden häufig nicht einmal zur Kenntnis genommen. Feedback über den erreichten Kompetenzstand ist daher ein unverzichtbarer Bestandteil von Entwicklungsprozessen, die den eigenen Stand immer wieder selbstkritisch zur Diskussion stellen. Solche Tests können Auskunft geben über die Erreichung der Ziele und können so für die Entwicklung des Einzelnen aber auch von Unterricht und Didaktik genutzt werden (nach Klieme et al. 2003, S. 23 f.).

Für das Fach Kunst könnte das bedeuten: Als Ausgangsproblem steht z. B. die Bildsprache, mit der der Auftritt eines Politikers in den Medien kommuniziert wird oder in der er sich selbst inszeniert (Abb. 1). Die Fähigkeit, diese Bildsprache kritisch dechiffrieren zu können, bezeichnet die Kompetenz, die der Lernende auf verschiedenen Wegen (Lektüren, Gespräche, Erproben) erwirbt. Er zeigt sie, wenn er die Aufgabe („Untersuche die Bildsprache!“) bearbeitet und die Fähigkeit zur Analyse auch in anderen Situationen einsetzen kann. Darüber hinaus muss der Schüler – will man ihn als kompetent bezeichnen – eine Haltung zu den Gegenständen entwickeln, z. B. ein eigenständiges Interesse an dem mit solchen Aufgaben verbundenen aufklärerischen Impuls.

Architektur einer Aufgabe

Für die mögliche Struktur einer Aufgabe gelten Prinzipien, die sich sowohl auf Lern- wie auf Prüfungsaufgaben, auf schriftliche wie auf mündliche Formulierungen beziehen:

- „Überschrift“: Um welche Frage, welches Problem geht es? Formulierung des „Themas“ – durch Nennung des Gegenstandsbereichs und der wichtigsten Operatoren
- Darstellung der Problemstellung, für die eine Lösung zu entwickeln ist

- Hinweise auf Vorwissen und -können, die für die Entwicklung der Lösungsstrategien hilfreich sind, evtl. als Teil der zu entwickelnden Lösungsstrategie
- Sequenzierte Formulierung der Aufträge/Arbeitsanweisungen (Teilaufgaben), die Hinweise auf die möglichen Lösungsstrategien geben
- Bewertungsschlüssel (Gewichtung von Teilaufgaben) oder Bewertungshinweise (z. B. Gewichtung von einzelnen Aspekten)
- eindeutige Darlegung der zur Verfügung stehenden Zeit, der möglichen Materialien und der erlaubten Hilfsmittel

Da Aufgaben immer nur als Teil einer komplexen Lernumgebung zum Kompetenzaufbau zu sehen sind, spielen Überlegungen zur Ergebnissicherung eine wichtige Rolle:

- Benennung des Erlernten: Was weiß die Schülerin, was kann der Schüler jetzt besser?
- Vernetzung des Erlernten mit anderen Bereichen des Könnens: Wofür kann das Erlernte wieder gebraucht werden?
- Einüben des Erlernten, z. B. durch Wiederholungsaufgaben, Übungen

Aufgabenformen

Kann man *Aufgaben* nach ihrer *Konstruktion* unterscheiden? Wie ist das Verhältnis von *offenen* und *geschlossenen* Aufgaben? Kön-

nen *strukturierte* und *unstrukturierte* Aufgaben gleichermaßen kompetenzorientiert sein?

Geschlossene – offene Aufgaben

Bei *geschlossenen Aufgaben* liegen die Lösungsansätze, Strategien und Darstellungsformen fest, bei *offenen* entwickeln die Schüler die wesentlichen Ansätze selbst, überraschende sinnvolle Ergebnisse verdienen bei der Auswertung besonderes Augenmerk.

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 berufen (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.

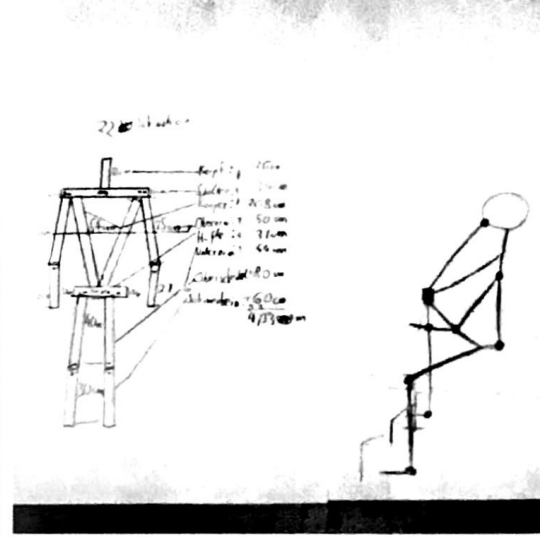
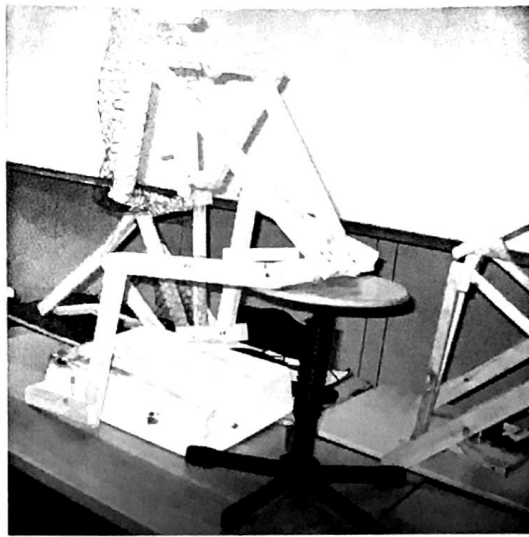
Strukturierte – unstrukturierte Aufgaben

Strukturierte Aufgaben sind relativ kleinteilig und binnendifferenziert, sie geben konkrete Vorgaben zu den einzelnen Lösungsschritten vor.

Unstrukturierte Aufgaben sind häufig umfassende Arbeitsaufträge, die nicht weiter differenziert werden.

Diese Unterscheidung geht ausschließlich von der Ausführlichkeit und Kleinschrittigkeit der Aufgabenformulierung aus.

Aufgabenform	Lösungsformat	Beispiele für Arbeitsanweisungen	
		bildnerisch-praktisch	schriftlich-theoretisch
offene Aufgabe Lösungen sind auch der Lehrkraft nicht (vollständig) bekannt	freie Gestaltungsaufgabe	entwerfe	diskutiere
	Aufgabe mit mehreren, unterschiedlichen Lösungswegen	variieren	ermittle
halboffene Aufgabe Lösungen sind der Lehrkraft bekannt	Darstellung – Textantwort	skizziere	erkläre
	Übersetzung – Zuordnung	zeichne ab, konstruiere	beschrifte
	Ergänzungsaufgabe	führe weiter	setze ein
geschlossene Aufgabe Antworten sind der Lehrkraft bekannt und müssten dem Schüler bekannt sein	Auswahlaufgabe	führe aus	entscheide, kreuze an



2a-c | Schülerarbeiten (Kl. 6) Konstruktion von lebensgroßen Plastiken

Was müssen Schüler geübt haben, um eine Aufgabe lösen zu können?

Lernaufgabe: Ausgehend von zeichnerischen Studien nach dem lebenden Modell werden von Schülern einer 6. Klasse Realschule in Gruppenarbeit lebensgroße Plastiken (Holzgerüst – Maschendraht – Leimpapierhülle) konstruiert und geformt.

Im Verlauf des Arbeitsvorhabens werden schrittweise eingeübt:

- differenziertes Beobachten der menschlichen Gestalt
- realistisches Zeichnen
- Reduktion auf das geometrische Gerüst
- Messen der Proportionen
- Übertragen in ein verkleinertes räumliches Modell
- Maßstäbliches Übertragen in ein lebensgroßes Lattenmodell
- Messen, sägen, einpassen, schrauben, versteifen
- Vergleichen und Formen der Volumina
- Überziehen mit einer Papierhaut (Leimpapier)

Ohne die sichere und zunehmend geübte Beherrschung all dieser Teilfertigkeiten wäre die Aufgabe nicht lösbar.

Nach Bewältigen der Lernaufgabe könnten die Teilfertigkeiten gesondert erneut zum Einsatz kommen, um etwa ein neues Arbeitsvorhaben – nun schon selbstständiger – zu bewältigen (z. B. eine Tierfigur, ein Architekturmodell usw.). Man könnte aber auch die eingeübten Teilfertigkeiten in kleinen Prüfungsaufgaben nachprüfen – etwa das Figurenzeichnen, das Ausmessen der Proportionen, die Umsetzung in ein kleines räumliches Modell.

Viele der eingeübten Teilfertigkeiten und das prinzipielle Know-How könnten auch im Rahmen völlig anderer Aufgabensstellungen spiralcurricular eingesetzt werden.

Hubert Sowa

Der Schluss, offene Aufgaben seien vor allem unstrukturiert zu formulieren und geschlossene strukturiert, liegt nahe, greift jedoch zu kurz. Grundsätzlich gilt, dass Prüfungsaufgaben mit großem Gewicht wohl meist eher strukturiert sein werden, um im Sinne der Vergleichbarkeit ein gerechtes und transparentes Benoten gewährleisten zu können. Mit kleinschrittiger Strukturierung geht aber nicht notwendigerweise die Vorgabe eines einzigen Lösungswegs einher, sie verhindert auch nicht unbedingt die Entwicklung eigener Lösungsstrategien durch den Schüler. Darüber hinaus können Aufgaben nach weiteren Merkmalen differenziert werden:

- Sozialform: Einzelarbeit – Partnerarbeit – Gruppenarbeit – Kooperation mit externem Partner
- Form der Präsentation der Ergebnisse: schriftlich – mündlich – bildnerisch
- Besondere Formen, wie z. B. Lernzirkel

Aufgabentypen

Wie müssen die Aufgaben nach ihrer jeweiligen Funktion unterschieden werden? Können alle Funktionen bei einer Aufgabe zusammenkommen?

Lernaufgaben

Lernaufgaben sind didaktische Mittel zur Aneignung von Wissen und Können, die unterschiedlich komplex sind. Sie sind natürlich immer im größeren Rahmen einer „gestalteten Lernumgebung“, d. h. des Unterrichts (s. u.) zu sehen. Im Einzelnen handelt es sich um:

- Übungsaufgaben, Wiederholungsaufgaben (zur Reproduktion und Festigung)
- Erarbeitungen, Aneignungs- und Explorationsaufgaben, Strukturierungsaufgaben (zur Strukturierung, Verbalisierung, Übersetzung)
- Vertiefungs- und Vernetzungsaufgaben, Anwendungs- und Transferaufgaben (zur Verknüpfung)
- Entwicklungsaufgaben, Entwurfsaufgaben, Experimente (für kreative Lösungen)
- Aufgaben in authentischen Situationen/Projekten; die Schüler definieren den Lösungsweg und die Teilaufgaben selbst (für kreative Lösungen)

Prüfungsaufgaben

Diese dienen der Feststellung von Ergebnissen der Lernprozesse; sie sind also nicht so ergebnis- und prozessoffen wie Lernaufgaben. Im Einzelnen handelt es sich um:

- Lernstandserhebungen (z. B. zur Notenbildung)
- Testaufgaben (z. B. für die Eigendiagnose über das Können)
- Evaluationsaufgaben
(z. B. als Feedback zu Unterrichtsprozessen)
- Aufgaben zur Diagnose
(individuell und auf Gruppen bezogen)

Aufgaben zum Lernen und *Aufgaben zur Leistungserhebung* unterscheiden sich auch in den unterschiedlichen Lehrer- und Schülerrollen. *Aufgaben zum Lernen* werden in der Regel mündlich vorgestellt, oft im Gespräch mit der Klasse erarbeitet und schließlich als Arbeitsauftrag formuliert. Im dann folgenden Unterrichtsprozess können sie sich – z. B. durch unvorhergesehen auftauchende Probleme – weiterentwickeln oder sich in individuellen Beratungen, Zwischenbesprechungen und Korrekturen verändern. Die Lehrkraft ist immer aktiv. *Aufgaben zur Leistungserhebung* erfordern dagegen die Zurückhaltung des Lehrers in allen Phasen der Bearbeitung von – stets schriftlich formulierten – Anforderungen.

In der Praxis des heutigen Kunstunterrichts werden (u. a. wegen fehlender Zeitbudgets und aus Disziplinierungsgründen) meist Lernaufgaben gestellt, die dann zugleich auch als Prüfungsaufgaben genutzt, d. h. benotet werden. Auch wenn es viele gute Gründe für diese Praxis gibt, ist sie im Hinblick auf eine sinnvolle Aufgabenkultur (Rhythmisierung – Fehlerkultur) vermutlich falsch.

Diagnoseaufgaben

Diagnoseaufgaben wären für die einzelnen Schülerinnen und Schüler sehr wünschenswert und im Sinne einer Qualitätsentwicklung auch notwendig, sind im Fach Kunst im Regelfall aber wohl ausgeschlossen, auch wenn die individuelle Förderung in zunehmend heterogenen Lerngruppen mit heterogenen Lernprozessen und heterogenen Ergebnissen eine der zentralen Herausforderungen der Schulentwicklung in den nächsten Jahren sein wird.

Aufgabenkontexte

Aufgaben sind nur Teile eines komplexen Unterrichtsprozesses, der als „gestaltete Lernumgebung“ gesehen werden kann. Im Kunstunterricht umfasst dieser vor allem das fragend-entwickelnde Lehrgespräch etwa bei der Vermittlung von Kunstgeschichte oder bei Exkursionen. Von zentraler Bedeutung ist auch die individuelle Beratung durch die Lehrkraft, vor allem bei der bildnerisch-praktischen Arbeit. Lerntagebücher, Portfolios (Abb. 5) oder Hefte können diese Zusammenhänge deutlich machen, und so den systematischen Aufbau von Kompetenzen transparent machen.

Bildungsstandards

Bildungsstandards konkretisieren die allgemeinen, obersten Bildungsziele, auf die sich eine Gesellschaft geeinigt hat, in Form

Testen – Bildungsmonitoring für Kunst?

Aufgaben als Mittel zur Diagnose lassen sich auch überindividuell einsetzen, etwa im Hinblick auf Geschlechts-, Gruppen- oder Milieuzugehörigkeiten, zur Feststellung von Unterschieden in Regionen (z. B. Stadt/Land) sowie zur Überprüfung der Leistungen etwa von bestimmten Schularten oder von Staaten (s. IGLU, TIMMS, PISA, DESI). Sie können aber auch im Hinweise auf die Leistungen einer bestimmten Methode oder des Niveaus einer bestimmten Schule (Vergleichsarbeiten) geben. Die Ergebnisse solcher Diagnosen – im Sinne eines Monitorings – sollte die Basis für alle Formen von Steuerungen bilden. Wenn etwa in einem Bundesland Mädchen in städtischen Realschulen bei bestimmten Aufgabentypen besonders schlecht abschneiden sollten, ergäbe sich ggf. ein entsprechender überindividueller Handlungsbedarf. Offensichtlich lässt sich die Leistungsfähigkeit eines Bildungssystems nicht allein aus seinen Selbstansprüchen und seiner Tradition herleiten, sondern muss immer wieder einer empirischen Überprüfung unterzogen werden. Empirische Untersuchungen über die Ergebnisse von bedeutenden gesellschaftlichen Investitionen (Anteil von Ausgaben für Bildung in den staatlichen Haushalten) sind ein wichtiges Steuerungsinstrument, wenn auch nur eines unter vielen. Für das Fach Kunst gibt es erste Ansätze dazu in Schweden oder den USA.

Operatoren

Operatoren geben an, welche *Tätigkeiten* zum Lösen einer Aufgabe sinnvoll sind und gefordert werden (vgl. Beitrag Oelschlegel, S. 35 ff.). Operatoren werden als „handlungsinitierende Verben“ formuliert (z. B. nenne ..., entwerfe ..., ordne ein ..., beurteile ..., gestalte ...). In der Regel sind die Operatoren den Anforderungsbereichen zugeordnet. So entspricht etwa „nennen/aufzählen“ dem Anforderungsbereich I (Reproduktion), „einordnen“ dem Anforderungsbereich II (Reorganisation/Transfer) und „entwerfen“ vor allem dem Anforderungsbereich III (Problemlösung). Allgemeiner formulierte Operatoren können auch zwei oder drei Anforderungsbereiche umfassen. So dürfte ein Operator wie „gestalten“ im Fach Kunst alle drei Bereiche integrieren. Kann etwa ein Schüler die der Aufgabe entsprechende gestalterische Darstellungsform nutzen, entspricht dies dem Bereich I, kann er eine Aussage prägnant gestalten, hat er Niveau II erreicht, mit einem originellen und kreativen Gestalten bewegt er sich auf Niveau III.

von Kompetenzanforderungen: Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen ein Schüler erwerben muss, wenn wichtige Ziele der Schule als erreicht gelten sollen (nach: Klieme 2003, S. 21 f.). „Anders als Lehrpläne, die oft zu sehr ins Detail gehen und eine Vielzahl einzelner Lerninhalte und Lernziele auflisten,



3 a u. b | Schülerarbeiten (Grundschule) aus dem Unterricht von Stefanie Aufmuth



Kompetenzen in der Grundschule

Die Grundschullehrpläne zum Fach Kunst geben einerseits weit gefasste Themen vor – wie z. B. „Ich und meine Umwelt“, „Naturschauspiele“, „mediale Bilderwelten“, „Tiere in ihrer Umgebung“, „andere Kulturen“ usw. Diese sind auch meist interdisziplinär kompatibel. Andererseits sollen fachspezifisch konkrete technische Verfahren – Zeichnen (Abb. 3 a), Malen, Drucken, Bauen (Abb. 3 b), Konstruieren, Plastizieren, szenisch Spielen, mediales Gestalten usw.) erlernt und Kenntnisse von bildnerischen Mitteln erworben werden (Figur/Grund-Beziehungen, Farbwirkungen, Formzusammenhänge usw.). Als eine spezielle Herausforderung erweist sich dabei der Bogen von einer streng operationalisierten Vermittlung von Lerninhalten (z. B. Einüben bildnerischer Mittel, Kenntnisse über die Verarbeitung von Werkstoffen, Erlernen von Deutungsrepertoires) zum kreativen, experimentellen, spontanen Schaffensprozess. Diese beiden Seiten einer Medaille scheinen häufig kaum vereinbar. Gleichwohl ist die Fähigkeit, die Verbindung zwischen den beiden genannten Polen herzustellen, Bestandteil fachlicher Professionalität. Den Lehrenden bleibt es überlassen, freie Aufgabenstellungen zu formulieren, die die Schülerinnen und Schüler als Anregung für das bildnerische Tun nutzen können oder konkrete Aufgaben vorzugeben, die von den Lernenden erfüllt werden müssen.

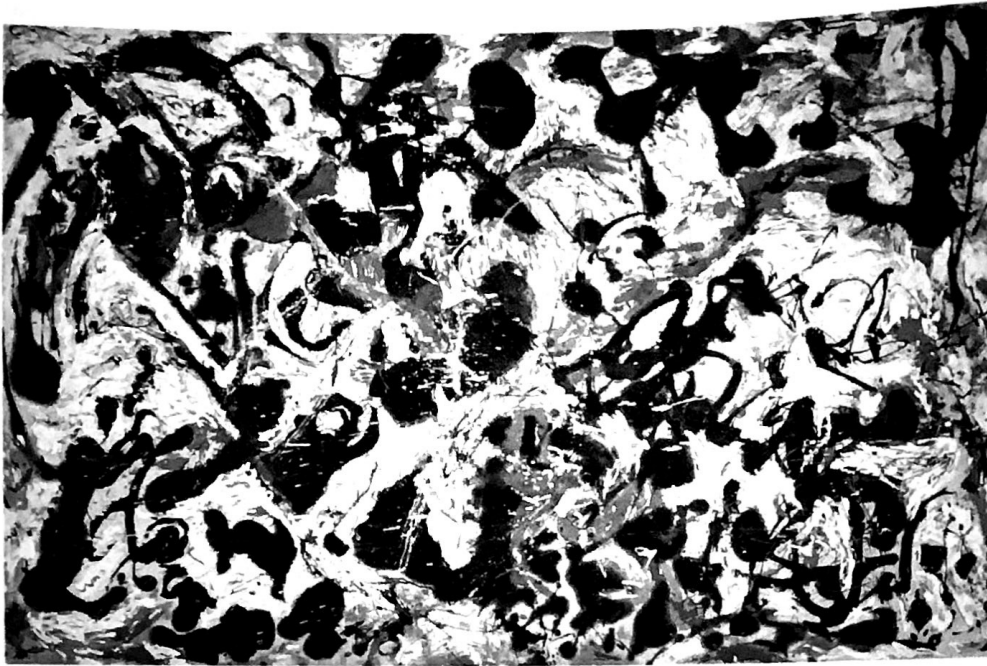
Allerdings: Von der Wahrnehmungssensibilisierung über die Materialerfahrung hin zu diversen Verfahren und Gestaltungsmitteln finden sich in den meisten Lehrplänen listenweise Aufzählungen von vermeintlich abprüfbaren Kompetenzen, die die Kinder im Laufe ihrer Grundschulzeit erwerben sollen. In einigen Bundesländern liegen dafür bereits „evaluierbare niveaubestimmende Standardaufgaben“ vor. Hier wäre zu diskutieren, inwieweit sie aus dem fachspezifischen Kompetenzmodell (Verschränkung von Bildproduktion und -rezeption) ableitbar sind. Im Bereich der Produktion, also dem gestalterischen Handeln, bedeutet das, Ideen zu entwickeln, sich etwas vorzustellen,

zu fantasieren, darüber nachzudenken, wie etwas bildnerisch geordnet dargestellt werden kann, sich gestalterische Realisierungsmöglichkeiten zu überlegen und wie dabei etwas bildnerisch gestaltet ausgedrückt werden kann. Zugleich gehören Vorstellungskraft und Risikofreude dazu, etwas auszuprobieren sowie Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer, etwas tatsächlich hervorzubringen, das der gewünschten Intention entspricht – und dabei noch bildnerische und technische Mittel adäquat einzusetzen.

Für den Bereich der Rezeption heißt das, Bilder genau betrachten zu können, zu beschreiben, zu deuten und zu verstehen. Subjektive Anmutung, emotionale Betroffenheit, Assoziationen, präzise Beobachtungen von Form-/Inhalt-Beziehungen bestimmen die Deutungsansätze. Sinnzusammenhänge werden im gemeinsamen Gespräch erschlossen, wofür auch Kontextwissen recherchiert und herangezogen werden kann. Dazu gehört auch, über fremde Bilder kommunizieren zu können, Bilder einzuordnen und zu beurteilen. Es bedeutet ebenso, eigene Bilder präsentieren oder verbessern zu können, das Vermögen, von anderen zu lernen sowie die eigenen gestalterischen Stärken und Schwächen einzuschätzen.

Diese Fähigkeiten sind Kompetenzen, die im Laufe der Grundschulzeit auf einem bestimmten Niveau erlernt werden sollen. Dabei ist es wichtig, dass technische und handwerkliche Kenntnisse genutzt werden, um neue komplexe Aufgaben zu lösen, verbunden mit ideenreichen, vielleicht auch ungewöhnlichen und originären Darstellungsmöglichkeiten, die Kinder als subjektiv bereichernd empfinden. Nur dann kann von einem fachspezifischen Kompetenzerwerb gesprochen werden. Die genannten subjektorientierten Bildungspotenziale sind fachliche Spezifika, die unmittelbar mit dem Bildungsauftrag unseres Faches verwoben sind und insofern *auch* als fachliche Kompetenzen bei der Entwicklung von Aufgabenstellungen berücksichtigt werden müssen.

Constanze Kirchner



4 | Jackson Pollock (1912–1956)
Suche 1955, Öl, und Emaillefarbe
auf Leinwand, 146 x 228,6 cm,
Privatbesitz

Bildungsstandards Kunst

Die Hauptversammlung des BDK (Fachverband für Kunstpädagogik) hat im Jahr 2008 ein Papier zu den Standards für den mittleren Schulabschluss im Fach Kunst verabschiedet. Dieses wird hier als Referenzdokument in seinem zentralen dritten Teil vorgestellt. Die Standards beschreiben Prozessergebnisse, die die Lernenden können sollen, z. B., dass sie „Arbeitsprozesse in einzelnen Arbeitsschritten planen“ können (s. u. 1.1.).

1. Produktion

1.1. Herstellen

- Arbeitsprozesse in einzelnen Arbeitsschritten planen, strukturieren und organisieren
- das Arbeitsumfeld sachgerecht organisieren
- bildnerische Verfahren, Techniken und Medien erproben und strategisch sinnvoll verwenden

1.2. Gestalten

- äußere und innere Wirklichkeiten formulieren, eigene und fremde Erfahrungen verarbeiten
- Bildvorstellungen entwickeln, Bilder entwerfen
- Anregungen nutzen
- unterschiedliche Zugänge und bildnerische/gestalterische Strategien erproben
- gestalterische Medien und Mittel gezielt wählen
- vielfältige Bildideen formulieren und skizzieren, kreative Lösungsmöglichkeiten entwickeln
- Gestaltungen im Zusammenspiel von Form, Material/Farbe, Funktion und Medium experimentell erkunden und finden (von der Idee zum Produkt)
- Gestaltungsideen umsetzen, Darstellungsformen anwenden
- eigene bildnerische Lösungen dokumentieren und reflektieren
- strukturiert bei der Gestaltung von Bildern vorgehen
- gezielt Wirkungen erzielen

1.3. Verwenden

- Bilder präsentieren
- eigene bildnerische Lösungen als Anlass für variantenreiches Weiterarbeiten nutzen
- Erfahrungen im eigenen bildnerischen Arbeiten für die reflexive Rezeption von Bildern nutzen

1.4. Kommunizieren

- mit Hilfe von Bildern ziel-, sach- und adressatengerecht kommunizieren
- Sehen und Wahrnehmen als ein wesentliches Element menschlicher Kommunikation verstehen
- kreativ und strukturiert bei der Kommunikation mit Bildern vorgehen

2. Rezeption

2. 1. Wahrnehmen

- Sinnlich gegebene, visuelle Sachverhalte und Gegenstände in der Realität wahrnehmen und benennen
- Elemente und Gegenstände (auch abstrakte) in Bildern (zwei- und dreidimensionale Objekte, Artefakte, visuell geprägte Informationen, Prozesse und Situationen visueller Erfahrung) differenzieren und benennen
- Ordnungen, Strukturen, Kompositionen in Bildern (z. B. Abb. 4) erkennen und benennen
- Fläche, Raum und Zeit als mögliche Dimensionen am jeweiligen Objekt wahrnehmen und benennen
- Bilder als technisch gestaltete Phänomene wahrnehmen, die Spezifika der Medien (z. B. Film, Performance) differenzieren und formulieren
- unterschiedliche Bildgattungen, etwa Historienmalerei, Landschaftsmalerei oder Werbung, differenzieren
- verschiedene Funktionen von Bildern im Hinblick auf ein sinnvolles Rezeptionsverhalten unterscheiden

2.2. Beschreiben

- Bildelemente und Bildgegenstände sowie ihre Beziehungen in angemessener Form sprachlich benennen und schriftlich beschreiben
- wesentliche, für die Wirkung relevante, Gestaltungsmittel darstellen
- Material-Form-Inhalts-Beziehungen formulieren
- Unterschiedliche Bildsorten und Bildmedien differenzieren, Bilder ihren Gattungen zuordnen
- für mündliche und schriftliche Beschreibungen sinnvolle Gliederungsaspekte finden

2.3. Analysieren

- Verfahren der Analyse kennen und anwenden: z. B. Bilder untersuchen, vergleichen und kommentieren
- Zusammenhänge zwischen Wahrnehmung und Gestaltung im bildnerischen Tun herstellen
- unterschiedliche Gestaltungsprozesse erkennen und in ihrer Bedeutung für das Bild nachvollziehen
- den Einfluss der Gestaltung eines Bildes – z. B. Größe, Technik, Medium und Aufbau – auf die jeweilige Wirkung für den Betrachter analysieren
- strukturiert und systematisch bei der Analyse von Bildern vorgehen

2.4. Empfinden

- subjektive Bildempfindungen sprachlich und/oder bildnerisch formulieren
- die Verbindungen subjektiver Bildempfindungen mit formalen und inhaltlichen Bildgegebenheiten darstellen
- Bildwirkungen auf die eigene Person wie im sozialen Kontext erkennen und beschreiben
- bei unterschiedlichen Funktionen das jeweils sinnvolle Rezeptionsverhalten erfassen

2.5. Deuten

- die Wirkung einzelner Bildelemente und -gegenstände benennen, unterscheiden und deuten
- die Wirkung bzw. die Auswirkungen von Bildern klären
- einzelne Bildelemente in ihrem formalen und in ihrem Motivzusammenhang deuten
- Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen und in ihrer historischen Bedingtheit erkennen und deuten
- Bildthemen benennen und deuten
- mögliche Sinnbezüge von Bildern zum historischen, kulturell geprägten und zum heutigen Betrachter entwickeln und darstellen
- strukturiert und systematisch bei der Deutung von Bildern vorgehen

2.6. Werten

- sachbezogene Gespräche über Bilder (auch eigene) führen
- Argumente abwägen
- Deutungen am jeweiligen Bild belegen, die Deutung in der Diskussion vertreten und bewerten
- eigene Wertungen begründet vertreten

sollen Standards den Unterricht klar fokussieren. Sie gehen von den zentralen Ideen aus, die ein Fach konstituieren, und stellen dar, in welchen Teildimensionen und Niveaustufen sich die Kompetenzen der Schüler entfalten.“ (Klieme 2003, S. 50) Es dürfte weitgehend Einigkeit bestehen, dass „Bilder verstehen“, „mit Bildern kommunizieren“, „verschiedene bildliche Darstellungsformen beherrschen“ und „Imagination sowie Kreativität entfalten“, die zentralen Bildungsziele im Fach Kunst bezeichnen. Sie sind Voraussetzung für die Orientierung in einer zunehmend von Bildern geprägten Welt und für die Teilhabe am kulturellen und gesellschaftlichen Leben. Bildkompetenzen sind dann konsequenterweise auch die Basis für die Entwicklung von Bildungsstandards im Fach. Diese Standards beschreiben z. B., was ein Schüler einer bestimmten Jahrgangsstufe grundlegend „können“ muss, damit er auf einem bestimmten Niveau bildkompetent ist. Die Überprüfung von Kompetenzen geschieht mittels Aufgaben.

Kompetenzen

Kompetenzen werden in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion als allgemeine Dispositionen von Menschen zur Bewältigung bestimmter lebensweltlicher Anforderungen (Basisausstattung für eine befriedigende Lebensführung und für eine Teilnahme am gesellschaftlichen und kulturellen Leben) verstanden (vgl. Goethe-Institut 2001, S. 25).

Die OECD, verantwortlich für die PISA-Untersuchungen, hat bei der Übernahme dieses Grundkonzepts den lebensweltlichen Bezug – als Wirtschaftsorganisation konsequenterweise – vorrangig unter dem Blickwinkel des wirtschaftlichen und beruflichen Erfolgs definiert. Auf diese Weise wurde der allgemeine Begriff, wie ihn die Pädagogik verwendet, enggeführt. Durch die Diskurshegemonie, die die OECD in der öffentlichen Wahrnehmung mit PISA gewonnen hat, hat sich so eine Schieflage ergeben. Sie kann nur dann ausgeglichen werden, wenn die Kompetenzmodelle von den Fach-Communities selbst entwickelt werden. Der BDK hat diesen Schritt dementsprechend vollzogen.

Jedes Lernen entwickelt Kompetenzen – vor allem Haltungen und Fähigkeiten. Sie sind erlernbar und sie müssen auch gelernt werden. Aus dem Spektrum möglicher Lernleistungen in einem bestimmten Fachgebiet definiert nun der Kompetenzbegriff ein spezifisches Profil, das für die schulische Bildung bedeutsam ist. Kompetenzen in diesem Sinne sind – so die Festlegung – kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen/volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen auch zukünftig in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (vgl. Weinert 2001, S. 17 f.). Kompetenzen werden in verschiedene Dimensionen differenziert, für Kunst z. B. in Produktion und Rezeption. Sogenannte Kompetenzmodelle beschreiben diese Dimensionen fachspezifisch, aus diesen werden die Bildungsstandards abgeleitet. Dabei ist zu beachten, dass die ganze Brei-

te eines Faches durch den Kompetenzbegriff nie (!) abgedeckt ist. Das ist immer wieder ins Bewusstsein zu rufen, da Kritiker dies meist übersehen. Für das Fach Kunst wurde Bildkompetenz als zentrale Kompetenz vorgeschlagen. Bildkompetenz selbst ist jedoch an einem Schüler nicht unmittelbar zu beobachten. Er zeigt diese vielmehr in bestimmten Situationen, wie: Bilder herstellen und gestalten, Bilder verwenden und kommunizieren, Bilder wahrnehmen, beschreiben und analysieren, Bilder empfinden, deuten und werten.

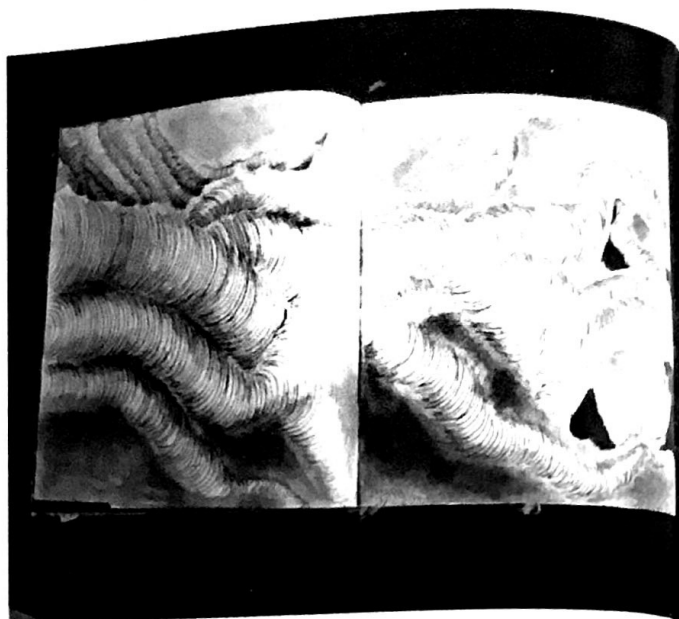
Selbst- (oder Personal-), Sozial-, Methoden- und ggf. Handlungskompetenzen können nach diesem Ansatz immer nur an bestimmten Inhalten erlernt werden, werden also nicht eigens behandelt, sondern auf ein bestimmtes Gebiet bezogen und so zusammen mit der Fach- (bzw. Sach-)kompetenz erworben.

Wichtig erscheint – zur kritischen Einschätzung – die grundlegende Einordnung des Ansatzes, einen Teil der schulischen Prozesse am Kompetenzerwerb zu orientieren: „Während Bildung im Sinne von Humboldt nicht in erster Linie auf Verwertbarkeit zielt sondern als Wert an sich gesehen wird, steht beim Kompetenzbegriff die Anwendbarkeit von Kenntnissen und Fertigkeiten im Vordergrund.“ (ISB 2006)

Kompetenzorientierte Aufgaben

Aus der allgemeinen Kompetenzdefinition lassen sich Kriterien für kompetenzorientierte Aufgaben ableiten. Die im Folgenden genannten Kriterien bilden einen Bezugsrahmen für die Diskussion von Aufgaben. Viele Aspekte sind dabei vertraute Prinzipien guten Unterrichtens im Fach Kunst.

- Aufgaben zielen über die zu wählenden/findenden/entwickelnden Lösungsstrategien auf Dispositionen der Schüler, nicht auf oberflächlich antrainierte Lösungsmechanismen (Algorithmen).
Beispiel: Die Schüler lernen nicht eine Schrifttype, sondern binden die Anwendung von Schrift in Kontexte wie etwa Schriftdesign als Botschaft, z. B. in der Musikkultur ein.
- Aufgaben formulieren ein Problem, das gelöst werden muss. Die selbständige Wahl/Entwicklung einer sinnvollen Lösungsstrategie gehört je nach Niveau der Aufgabe zur geforderten Leistung. Mehrere Lösungswege sind denkbar.
Beispiel: „Wähle für dein Bild eine sinnvolle Blattgröße und sinnvolles Material!“
- Aufgaben sind im Sinne der Bildungsziele relevant (Beitrag des Fachs Kunst zur Allgemeinbildung).
Beispiel: „Sammele Beispiele, wie ein bestimmter, im Moment in der öffentlichen Diskussion umstrittener Politiker in verschiedenen Printmedien dargestellt wird, und entwickle mit deinen Mitschülern Kriterien, wie sich diese unterscheiden!“
- Die jeweils zu Grunde gelegte Problemstellung ist in eine – bei Prüfungsaufgaben meist fiktive – Situation, einen Kontext eingebunden. Die Kompetenzen sollen dann auch auf neue, un-



5 | Arbeit einer Studierenden (Elena Schwarz)
Seite eines Portfolios zum Thema *Verwurzeln*

gewohnte Situationen übertragbar sein. Die kommunikativen Aspekte der Bildkompetenz eignen sich hier besonders.

Beispiel: „Entwerfe für die Ausstellung in der Bücherei ein Plakat!“

- Aufgaben sind komplex; neben kognitiven und fachspezifischen Leistungen sind motivationale und soziale Komponenten Voraussetzung für eine erfolgreiche Lösung. Die Schüler müssen also nicht nur Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sondern auch Bereitschaften einbringen können.
Beispiel: „Entwickle ein Konzept für die Neugestaltung des Klassenzimmers, gewinne Befürworter (ggf. Finanziers) und erarbeite einen Umsetzungsplan!“
- Aspekte der Selbst-, Methoden- und Sozialkompetenz sind notwendig und auf sinnvolle Weise an die fachlichen Inhalte gekoppelt.
Beispiel: Präsentiere dein Zwischenergebnis deinen Mitschülern! Stelle dabei die Dinge dar, die dir besonders gut gelungen sind und die, mit denen du noch nicht zufrieden bist. Diskutiere mögliche Verbesserungen und v. a. auch die Wege dorthin!
- Aufgaben sind aus dem fachspezifischen Kompetenzmodell abgeleitet, d. h. sie haben bildnerisch-praktische und theoretisch-reflexive Anteile: Bilder gestalten, verwenden und kommunizieren sowie Bilder beschreiben, analysieren und deuten. Der Aspekt „kommunizieren“ weist auf eine gegenüber der Alltagspraxis notwendige Erhöhung mündlicher Anteile hin.
- Aufgaben bilden alle Anforderungsniveaus (I–III) in einem ausgeglichenen Verhältnis ab. (I: Reproduktion, II: Reorganisation/Transfer, III: Problemlösung)

Lebensweltlicher Bezug von Bildkompetenz

Wenn Kompetenzen allgemeine Dispositionen von Menschen zur Bewältigung von lebensweltlichen Anforderungen sein sollen, müssen im Fach Kunst auch Vorstellungen entwickelt werden, wie die lebensweltlichen Anforderungen im Hinblick auf Bild-

Bildbegriff

„Bild“ wird im Kontext der Bildkompetenz-Diskussionen verstanden als „umfassender Begriff für zwei- und dreidimensionale Objekte, Artefakte, visuell geprägte Informationen, Prozesse und Situationen visueller Erfahrung“ (KMK, Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Kunst, Bonn 2005, S. 4). „Bild“ ist also nicht nur das flache, statische Objekt (wie der Prototyp Gemälde), sondern auch eine visuelle Gestaltung in Raum und/oder Zeit, von der Innenarchitektur bis zum Film. Dieser Bildbegriff umfasst (in allen Bereichen) sowohl die Ebene der Hochkunst, der angewandten Künsten (etwa Architektur, alle Formen des Design vom Produkt- bis zum Kommunikationsdesign) wie die der Alltagsästhetik. Bildkompetenz bezieht sich immer auf diese Gesamtheit der inhaltlich und formal sehr unterschiedlichen visuellen Phänomene, also – analog zu Tendenzen in der zeitgenössischen Kunst wie in der Kunstwissenschaft – auf einen „erweiterten Bildbegriff“.

kompetenz zu fassen sind. Diese könnten im Sinne einer ersten Ideensammlung sein:

- **Bilder herstellen und gestalten**
Beispiel: Dinge so gestalten, dass sie mir – und anderen – gefallen (mein Zimmer, mein Federmäppchen/meine Schultasche, meine Kleidung, die Klassenparty, eine Familienfeier, ...)
- **Bilder verwenden und kommunizieren**
Beispiel: einen Sachverhalt grafisch organisieren, verständlich erklären, den „Empfänger“ einer Gestaltung beim Gestalten mit ins Kalkül ziehen (Wie kommt man von hier zum Bahnhof? Wie baut man ein Regal auf? Wie organisiere ich mein Wissen auf einem Spickzettel? Wie strukturiere ich ein Heft?)
- **Bilder wahrnehmen, beschreiben und analysieren**
Beispiel: Kleidungsweisen verschiedener Milieus oder Kulturen verstehen, sich in komplexer Architektur orientieren, ein Layout einer Zeitschrift als Teil der Botschaft verstehen, den Weg in einer Stadt finden
- **Bilder empfinden, deuten und werten**
Beispiel: Herausfinden, was Bilder mit mir als Rezipienten machen, wie sie mich beeinflussen (Fernsehschows, Titelseiten von Zeitungen, politische Werbung von Neonazis auf dem Schulhof, Lifestyle-Attribute bestimmter Jugendszenen).

Literatur

- Goethe-Institut (Hg.): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen. München 2001.
 Höfer, Dieter: Lesekompetenz in der PISA-Studie. In: Hessisches Kultusministerium/ Institut für Qualitätsentwicklung. PISA macht Schule. Wiesbaden 2006.
 ISB (Hg.): Kompetenz ... mehr als nur Wissen. Informationsblatt. München 2006.
 Klieme, Eckhard et. al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Expertise. Bonn, Berlin (BMBF) 2003.
 Weinert, F. E.: Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, Basel 2001.

Lehrplan – Curriculum – Kompetenzen/ Bildungsstandards

Lehrplan (Westdeutschland)

Lehrpläne waren bis zur Erneuerung durch die Curriculumsreform in den 1960er-Jahren vor allem Stoffverteilungspläne. Der von der Gesellschaft für drei Schularten (Hauptschule, Realschule, Oberschule/Gymnasium) jeweils festgelegte Bildungskanon wurde in einen Unterrichtsstoff gegossen, der dann – unter Berücksichtigung der Altersgemäßheit – auf die einzelnen Jahrgangsstufen verteilt wurde. Die Frage für die Lehrplanmacher lautete: „Was soll/ welche Inhalte sollen *gelehrt* werden?“

Curricularer Lehrplan (Westdeutschland)

Anfang der 1970er-Jahre wurde – beeinflusst u. a. durch die Konzepte S. B. Robinsohns – eine Revision der Lehrpläne eingeleitet. Lernziele wurden aufgestellt, denen Inhalte, Lernmethoden und Lernzielkontrollen (Prüfungsverfahren) zugeordnet wurden. Kleinschrittige Vorgaben, etwa im Hinblick auf die Abfolge, eine immer komplexer werdende „Lernzieltaxonomie“ und zunehmende Ausdifferenzierungen auf der „Feinzielebene“, ließen den Umfang mächtig anschwellen. Die Frage für die Lehrplanmacher lautete: „Was soll *warum, wann* und *wie* gelernt werden?“

Bildungsstandards

Die großen internationalen Bildungsmonitorings (v. a. PISA) haben auch in Deutschland einen Schock ausgelöst. Man hatte sich über die Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungswesens offensichtlich große Illusionen gemacht. Die Antwort war eine neue inhaltliche Diskussion von Bildung und daraus folgend eine stärkere Konzentration auf die Frage, welche Kernkompetenzen in den einzelnen Fächern für *alle* Schüler einer bestimmten Alters-/Jahrgangsstufe (unabhängig von einer Schulart) verbindlich sein sollten (*Mindeststandards*) – auch im Sinne einer Vergleichbarkeit zwischen den Bundesländern, um etwa einen Schulwechsel von Hamburg nach Hannover oder von Ulm nach Neu-Ulm zu erleichtern. Die Inhalte, an denen diese Kompetenzen erworben werden, legen die Länder bzw. Schulen weiterhin in ergänzenden Lehrplänen/Kerncurricula fest. Bundesweit wird nur noch reguliert, was unabhängig von Schulart auch überprüfbar ist, also das, was die Schüler nach dem Unterricht an Kompetenzen hinzugewonnen haben (Output-Orientierung). Dieser Standardisierung auf der einen Seite entspricht ein viel größerer, zeitlich abgesicherter Freiraum der Schulen (bis zu 40 %) bei der Ausgestaltung des Unterrichts für Bereiche jenseits der festgelegten Standards. Die Frage für die Lehrplanmacher lautete: „*Welche Kompetenzen* sollen die Schüler *erworben haben*?“