

4 Eine Reihe für den Kunstunterricht planen

Zielsetzung dieses Kapitels ist es, Grundstrategien für die Planung einer Unterrichtsreihe im Fach Kunst zu vermitteln. Ausgehend von Hinweisen zur notwendigen Diagnostik vor Beginn der eigentlichen Planung werden Sie fundamentale Kriterien sowie ein konkretes Planungsmodell für eine aufgabenbasierte Konzeption von Reihen und Stunden an die Hand bekommen.

4.1 Wichtigste Einflussgröße: die Schülerinnen und Schüler

Jede Unterrichtsplanung auf Reihenebene beginnt mit den Fragen: Was muss ich thematisieren? Was kann ich thematisieren? Auskunft auf die erste Frage – nach dem *Müssen* – geben die vorgegebenen Inhalte und Planungsziele oder Kompetenzerwartungen aus den Lehrplänen bzw. Schulcurricula. Die zweite Frage – nach dem *Können* – umfasst neben den eigenen Vorerfahrungen und Wünschen der Lehrperson sowie den räumlichen und materiellen Gegebenheiten der Schule primär eines: die Charakteristik der Lerngruppe – ihre Altersstufe, ihre Besonderheiten, ihre Vorkenntnisse, ihre Wünsche.

Grundsätzlich ist es wichtig, einen Abgleich zwischen dem vorgesehenen Thema und den entwicklungs- wie lernpsychologischen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu machen. Geplante Unterrichtsinhalte, Methoden, Medien, Werkzeuge etc. sollten hiermit möglichst kompatibel sein.

Im Speziellen gilt es, ganz verschiedene Aspekte einer neuen Lerngruppe möglichst genau zu diagnostizieren. Die folgende Checkliste zeigt ganz verschiedene Varianten auf, wie eine solche Diagnostik im Vorfeld betrieben werden kann. Sicherlich ist es nicht angebracht, alle in der Checkliste genannten Aspekte zu berücksichtigen – je mehr und je vielfältigere Vorabinformationen Sie allerdings gewinnen können, umso besser wird Ihre Reihenplanung zu den Schülerinnen und Schülern in Ihrer Lerngruppe passen.

**CHECKLISTE: MÖGLICHE VARIANTEN VON DIAGNOSTIK IM VORFELD EINER
UNTERRICHTSREIHE IN EINER NEUEN LERNGRUPPE**

✓ Namensliste der Lerngruppe besorgen	• Wie groß ist die Gruppe? Wie ist die Verteilung von Mädchen und Jungen?
✓ Gespräch mit dem Klassenlehrer/Stufenleiter	• Gibt es „besondere“ SuS? Klassenwiederholer?
✓ ggf. Förderpläne oder individuelle Vereinbarungen einsehen	• Müssen individuelle Besonderheiten eingeplant werden? Gibt es zieldifferent unterrichtete SuS?
✓ Gespräch mit der Kollegin/dem Kollegen, die/der die Lerngruppe zuvor in Kunst unterrichtet hat	• Besondere Interessen und Förderbedarf? Zuletzt Gelerntes? Vorlieben im gestalterischen oder methodischen Bereich?
✓ Klassenbuch, Kursheft oder zurückliegende Unterrichtsplanungen, ggf. Klausuren einsehen	• Welche Unterrichtsthemen gab es? Wie war die Verteilung zwischen Produktion und Rezeption? Welche Klausurthemen und Klausurformate gab es?
✓ Sichtung vorausgegangener produktiver oder rezeptiver Arbeitsergebnisse der Lerngruppe	• Mit welchen Werkzeugen/Materialien und gestalterischen Techniken sind die SuS vertraut? Wie wurden rezeptive Lernergebnisse dokumentiert (z. B. Lernplakate, Heft, Portfolio, Werkstagebuch)?
✓ „Schülerinterviews“ vor Beginn der Unterrichtsreihe (⇒ Kap. 4.1)	• Was erwarten meine Lernenden generell vom Kunstunterricht? Was speziell auf die neue Thematik oder Technik bezogen? Was erwarten sie von mir als Lehrperson?
✓ einführendes Planungsgespräch mit der Lerngruppe	• Was erwarten meine SuS vom neuen Reihenthema, von den anstehenden rezeptiven und gestalterischen Schwerpunkten und von mir als Lehrperson? Ebenso Feedback-Möglichkeit: Was erwarte ich von meiner Lerngruppe, etwa auch bezüglich zu erbringender Leistungen?
✓ diagnostische Einführungsaufgabe zu Beginn der Unterrichtsreihe (⇒ Kap. 4.4)	• Was lässt eine themengebundene Einführungsaufgabe über Vorkenntnisse und Interessen der Lerngruppe erkennen?
✓ Kreativitätstest zu Beginn der Unterrichtsreihe (⇒ Kap. 10.4)	• Gibt es SuS mit besonderen kreativen Potenzialen? Hinsichtlich welcher Merkmale von Kreativität besteht besonderer Förderbedarf?

Insbesondere die Bedarfserhebung für individuelle Förderung ist von besonderer Bedeutung. Die Schulen – nicht nur inklusiv arbeitende – haben hier in der Regel ein vielfältiges Instrumentarium bezüglich Förderempfehlungen und Fördermaßnahmen entwickelt.

Speziell für den Kunstunterricht ist eine Vorabdiagnose von Haltungen der Verweigerung oder Verunsicherung („Ich konnte noch nie richtig zeichnen ...“) sowie ein Erkennen besonderer kreativer Potenziale von hohem Wert.

HINWEIS

Sie können sich besonders gut mit der „Förderkultur“ an Ihrer Schule vertraut machen, indem Sie verschiedene individuell erteilte Förderempfehlungen zur Kenntnis nehmen.

Methode „Schülerinterview“

Befragen Sie Ihre Schülerinnen und Schüler doch einmal in prägnanter schriftlicher Form nach ihrer Selbsteinschätzung und ihren Vorlieben bezüglich des Faches Kunst. Aus den folgenden Anregungen können Sie einen kleinen Interviewbogen entwickeln. Die Ergebnisse der Befragung können dann auch Gegenstand eines einführenden Planungsgesprächs oder einer Zwischenbesprechung nach einigen Unterrichtsstunden sein.

- Was machst du im Kunstunterricht besonders gern?
- Welche gestalterischen Techniken möchtest du noch ausprobieren/erlernen?
- Welche drei Aspekte gehören für dich zu einem guten Kunstunterricht?
- Was war das Wichtigste, das du im letzten Schuljahr/Halbjahr im Kunstunterricht gelernt hast?
- Was ist dir in diesem Schuljahr/Halbjahr wichtig?
- Welche Kriterien sollten in eine Kunstnote einfließen?
- Was sollte nicht einfließen?
- Hast du gerne viel Beratung durch den Lehrer und die Mitschüler oder arbeitest du lieber für dich allein?
- Kunstunterricht ist für mich wichtig, weil ...
- Kunstunterricht ist für mich unwichtig, weil ...



„Die Schule vermittelt die zur Erfüllung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werthaltungen und berücksichtigt dabei die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler.“
(Schulgesetz NRW § 2, Absatz 4)

Eine gründliche Diagnose zu Beginn einer Unterrichtsreihe kann letztlich auch dazu beitragen, die per Lehrplan/Schulcurriculum vorgesehenen Lernziele und Kompetenzerwartungen zu relativieren. In Zeiten, da eine adäquate Berücksichtigung von Heterogenität mit der individuellen Förderung von Begabungen wie auch Entwicklungsbedarfen oberste Leitlinie des Unterrichtens ist (vgl. etwa einführende Aussagen zum Auftrag der Schule, Schulgesetz NRW, § 1 und § 2), tritt Potenzialorientierung in Konkurrenz zur Kompetenzorientierung. Erst im Abgleich des durch Diagnose festgestellten Machbaren und Leistbaren mit den vorgesehenen Inhalten und Zielsetzungen lässt sich eine für die spezielle Lerngruppe sinnvolle Reihenplanung erstellen. Dies darf dann auch einmal bedeuten, dass bereits zurückliegende Unterrichtsinhalte nochmals aufgegriffen und geübt werden, vorgesehene Themen verschoben oder auch für spätere Zeit Eingeplantes vorgezogen wird.

Zusammengefasst: Eine möglichst genaue Kenntnis der Lerngruppe erleichtert eine Reihenplanung, die sich an den im Folgenden dargelegten Prinzipien orientiert.

4.2 10 Grundprinzipien der Reihenplanung im Kunstunterricht

Die gründliche Planung einer Unterrichtsreihe gelingt dann besonders gut, wenn man sich an einigen Grundprinzipien orientiert. Die wichtigsten – spezifiziert für den Kunstunterricht – finden sich in der folgenden Zusammenfassung. Schlagwortartig werden diese Prinzipien dann noch einmal begleitend zu der im folgenden Teilkapitel vorgestellten Beispielreihe genannt.

Der didaktische Rahmen einer Unterrichtsplanung, wie sie hier vorgestellt wird, ließe sich als „Aufgabenorientierung“ bezeichnen (vgl. Schoppe/Rompel 2017). Nicht einzelne Stunden, sondern Aufgaben sind hierbei die Grundbausteine für Unterrichtsreihen – vielfältig in Charakter, Funktion und Umfang sowie zudem auf Stundenebene begleitet bzw. verknüpft durch Prozesse von Reflexion und Feedback. Näheres hierzu wird aus der nachfolgenden Beispielreihe, dem Planungsraster sowie aus verschiedenen hier erläuterten Einzelaspekten deutlich.

Welche Grundprinzipien gilt es bei Reihen- und Aufgabenplanungen zu beachten?

(1) Grundlage einer Reihenplanung ist ein Bezug auf die im Lehrplan oder Schulcurriculum für die entsprechende Jahrgangsstufe und das entsprechende Thema vorgesehenen *Lernziele bzw. Kompetenzerwartungen*. Diese sind in der folgenden Beispielreihe (laut Kernlehrplan Kunst Sekundarstufe I, Gymnasium, Nordrhein-Westfalen, S. 18 ff.):

- Unterscheidung und Variierung von Farben in Bezug auf Farbton, Buntheit, Helligkeit in bildnerischen Problemstellungen;
- Entwicklung und Beurteilung der Wirkungen von Farben in Bezug auf Farbgegensätze und Farbverwandtschaften in bildnerischen Problemstellungen;
- Bewertung der Wirkung des Farbauftrags in Abhängigkeit vom Farbmateriale für ihre bildnerischen Gestaltungen;
- Benennung unterschiedlicher Farben und Unterscheidung zwischen Farbton, Buntheit und Helligkeit;
- Analysieren von Farbbeziehungen in Gestaltungen nach Farbgegensatz, Farbverwandtschaft, räumlicher Wirkung;
- Erläuterung und Beurteilung der Funktion der Farbwahl für eine angestrebte Bildwirkung.

(2) Die *Einplanung zusätzlicher Ziele gemäß Bedürfnissen/Wünschen der Lernenden und des Lehrers* ermöglicht eine gesteigerte Subjektorientierung und schafft zudem Raum für methodische, aber auch soziale Zielperspektiven des Unterrichts, welche auf die

Lerngruppe zugeschnitten sein können und im Lehrplan in der Regel wenig oder keine Berücksichtigung finden. Für die folgende Beispielreihe wären dies etwa:

- Gegenseitiges Kennenlernen als Gruppe, indem die Schülerinnen und Schüler eigene farblich-gestalterische Vorlieben mit denen ihrer Mitschüler vergleichen;
- Kennen einer einfachen Systematik der Erschließung von Kunstwerken, indem die Schülerinnen und Schüler ausgewählte Werke van Goghs beschreiben, hinsichtlich des Umgangs mit Farbe analysieren und erste interpretierende Schlüsse hieraus ziehen.



„Lernen sollte also in einer Umgebung stattfinden, die den Schülerinnen und Schülern Fehler gestattet und die darauf eingestellt ist, dass Schüler/innen auch aus Fehlern lernen können.“
(Haenisch 1999, S. 5)

(3) Fundamentales Prinzip der nun folgenden konkreten Reihenplanung ist die *Trennung von Lern- und Leistungssituationen*. Die vorab festgelegten Lernziele bzw. Kompetenzerwartungen werden durch geeignete Lernaufgaben umgesetzt, anschließend erfolgt eine Überprüfung (ausgewählter) Lernziele in Leistungsüberprüfungsaufgaben. Eine Bewertung von Arbeitsprozessen (z. B. bezüglich Selbstständigkeit, Experimentierfreude, Materialpräsenz, Kooperationsvermögen) durch die Beobachtung des Unterrichts in reinen Lernphasen ist natürlich auch möglich und sinnvoll.

(4) Letztlich gilt es auch, abgesehen von den zentralen Lernaufgaben und die hierauf bezogene Leistungsüberprüfung *Aufgaben als „Motoren des Lernens“ zu nutzen*, indem weitere (nicht zwingend umfangreiche oder aufwendige) Aufgaben mit diagnostischem Charakter oder mit grundlegender oder motivierender Funktion zu Beginn und solche zum Üben, Vertiefen oder Überleiten in die nächste Reihe zwischendurch oder am Ende eingeplant werden. Wie dies geschehen kann, ist anschaulich im Rahmen des „aufgaben-didaktischen Planungsmodell“ dargestellt (vgl. Schoppe 2016, S. 6 ff.; vgl. Schoppe/Rompel 2017, S. 29 ff.). Die Darstellung der Beispielreihe „Grundlagen Deckfarbenmalerei“ im folgenden Teilkapitel orientiert sich an diesem Modell. Für eine dementsprechende Planung von Unterricht stellt das hierzu gehörige Leer-Raster eine gute Grundlage dar.

HINWEIS

Ein Planungsraster für eine aufgabenorientierte Unterrichtsreihe (mit einem Beispiel) finden Sie im Download-Material (M3, M4)!



(5) Je nach vorab diagnostizierten Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler (und keineswegs allein in inklusiven Lerngruppen) ist es unbedingt sinnvoll, *Erweiterungsmöglichkeiten bei speziellem Förderbedarf einzuplanen*. Ein probates Handwerkszeug hierfür sind die „inklusionsdidaktischen Netze“ (vgl. Heimlich/Kahlert 2014, S. 153 ff.). Hier können, ausgehend von den in den Lernauf-

gaben vorkommenden Gegenständen und Inhalten, Vernetzungen zu verschiedenen (für die Lerngruppe und einzelne Kinder relevanten) Entwicklungsbereichen vorgenommen werden. Näheres zur Unterrichtsplanung mit diesem Hilfsmittel findet sich in Kapitel 10.3.

(6) Ein grundsätzliches Planungsprinzip ist darin zu sehen, dass eine neue Reihe wie auch jede neue Aufgabe *an Vorwissen und existierende Fertigkeiten anknüpft*, also den *Lernstand* berücksichtigt. Man spricht hier von „spiralcurricularer Planung“.

(7) Egal, ob es sich um eine eher kurze Reihe von einigen Stunden handelt oder ob sie für eine Dauer von 6–8 Wochen veranschlagt wird: immer werden verschiedene inhaltliche Aspekte und Gegenstände im Fokus des Lernens stehen, und diese gilt es *vom Einfachen zum Schwereren*, vom Singulären zum Komplexen anzuordnen. Dies hat sowohl positive Effekte für die Progression des Anzueignenden, als auch für Neugier und Motivation der Lernenden.

(8) Ein ganz wichtiges Motivationsprinzip ist zudem die *Lebensweltorientierung* der Inhalte – das schließt im Grunde die *Altersgemäßheit* mit ein. Gelingt es, dass zumindest deutliche Anteile der Unterrichtsgegenstände die Interessen der Kinder und Jugendlichen unmittelbar ansprechen, so setzen diese sich eher intrinsisch-interessengeleitet mit den Aufgabenstellungen auseinander. Insbesondere bei kompetenzorientierten Lehrplänen, wo die Auswahl der Unterrichtsgegenstände weitgehend in der Hand des Unterrichtenden liegt, bieten sich ganz besondere Chancen, diesem Prinzip gerecht zu werden.

(9) Im Kunstunterricht gilt es, möglichst häufig *rezeptive und produktive Anteile zu kombinieren*. Aus der Verknüpfung dieser beiden zentralen Kompetenzbereiche erwachsen die besonderen Lernchancen des Faches – bereits seit Zeiten der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts wird dem „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“ ein besonderer Wert beigemessen. Bei Hubert Sowa (2011, S. 20 ff.) wird die Kombination von Rezeption und Produktion noch in die Teilbereiche von Inhalten, Gestaltung und Handwerk spiralcurricular ausdifferenziert.

(10) Wichtigster organisatorischer Part der Reihenplanung ist ein gründlicher *Abgleich mit zeitlichen, räumlichen und materiellen*



HINWEIS

Spiralcurriculare Planung: Einzelne Stränge dessen, was in der vorangegangenen Aufgabe, der vorangegangenen Reihe oder auch im vorangegangenen Schuljahr gelernt wurde, werden aufgenommen und führen mit neuen Lerninhalten kombiniert auf ein höheres Niveau.

Vorbedingungen. Oft ist es so, dass die vorgegebenen schulischen Umstände eine idealtypische Reihenplanung verhindern: Stunden entfallen wegen Klausurterminen oder Klassenfahrten; der Unterricht findet im Klassenraum statt, weil durch die Gesamtblockung kein Kunstraum verfügbar ist; die Schule ist nicht im Besitz eines Brennofens oder einer Druckerpresse.

4.3 Praxisbeispiel: „Grundlagen der Deckfarbenmalerei“, Klasse 5

Die im Folgenden vorgestellte Unterrichtsreihe aus einer Klasse 5 ist für 8 Doppelstunden konzipiert. Sie soll handwerkliche und gestalterische Kompetenzen im Umgang mit Deckfarben schulen (Mischtechniken, Abstufungen, Kontrastsetzungen), Kenntnisse über Vincent van Gogh vermitteln sowie zur Reflexion über eigene Farbvorlieben anleiten.

Das Schaubild zeigt in der Leserichtung von unten nach oben die drei Phasen der Reihe, die nachfolgend näher erläutert werden. Reine Lernaufgaben sind hierbei durch ovale Formen gekennzeichnet, Aufgaben, die der Diagnose bzw. Leistungsbewertung dienen, durch rechteckige Formen.

Erläuterungen zu den drei Phasen der Reihe

Vorbereitungsphase: Hier wurde zunächst eine kleine diagnostische Aufgabe gestellt (Kinder der 5. Klasse erledigen sie in 20–30 Minuten), welche durch den Inhalt „Lieblingsfarbe“ an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler angebunden ist und zudem ganz wertvolle Hinweise über Vorerfahrungen mit der Deckfarbenmalerei gibt. Diese äußern sich sowohl in den Endprodukten

(z.B. Farbauftrag, Hell-Dunkel-Kontraste, Formdifferenzierung) als auch im zuvor beobachteten Malprozess (z.B. Arbeitsorganisation, Maltempo, Selbstständigkeit).

Bei einer anschließenden Präsentation und Auswertung der Arbeitsergebnisse können dann Zielsetzungen der Unterrichtsreihe transparent gemacht werden: etwas über Farben, ihre Abstufungen, ihre Mischungen lernen, ebenso etwas die Lieblingsfarbe eines berühmten Künstlers lernen.



Schülerarbeit: „Was meine Lieblingsfarbe letzte Nacht erlebt hat“

○ Lernaufgabe

⋮ Diagnose-/Leistungsaufgabe

nachfolgende Unterrichtsreihe: Sich gut ins Bild setzen – Selfies und ausgestaltete Porträtfotos

Abschlussphase:

Überprüfungsaufgabe und (ggf.) ergänzende Lernaufgabe

„Orte in van Goghs Leben – Orte in meinem Leben“
Schilderung von Lebensrealität in van Goghs Werk entdecken und Fotos von eigenen Lieblingsorten und -gegenständen machen

„Malen wie die großen Meister“
Porträts berühmter Künstler kennenlernen und ein selbst ausgewähltes mit Deckfarben kopieren (Bewertungskriterien: Farbdifferenzierung/-mischung, Farbauftrag), anschließende Ausstellung im Schulgebäude

Zentrale Lernphase:

(verschiedene) Lernaufgaben zur Vermittlung von:

- inhaltlichem Wissen,
- gestalterischem Können,
- handwerklichen Fertigkeiten

„Lebensphasen und Maltechnik van Goghs kennenlernen“
Erschließung ausgewählter Gemälde (insbesondere Porträts, rezeptiv und praktisch-rezeptiv) sowie Arbeit an Film- und Textmaterialien zur Biografie

„Prof. Klecks und seine Farbmischmaschine“
Experimentelle Entwicklung einer eigenen Farb-Misch-Systematik, anschließend Auswertung unter dem Fokus Farbmischung und Farbauftrag (mit Bezugnahme auf Werke van Goghs)

„Die Geschichte vom Gelb und Gelb“
Übungen zur Ausdifferenzierung des Farbtons Gelb (Qualität, hell/dunkel, Konsistenz) und anschließende Illustration einer Szene der Kurzgeschichte; gemeinsame Ausstellung im Klassenraum (mit Gegenüberstellung eines „gelben“ van-Gogh-Gemäldes)

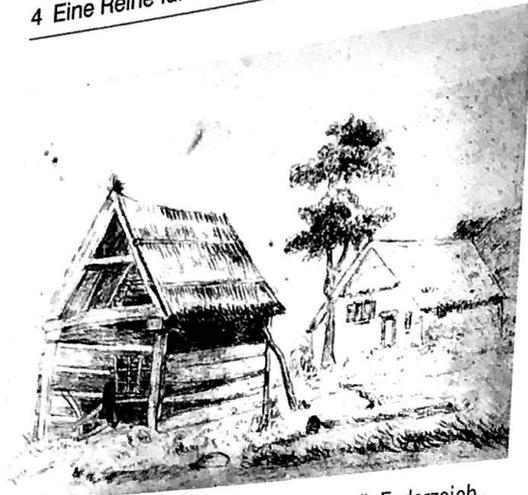
Vorbereitungsphase:

Einführende Diagnoseaufgabe (Lernvoraussetzungen prüfen, Schülerinteressen erkunden), einführende Lernaufgabe (Lernmotivation schaffen, Grundlagen legen)

„Erste Werke van Goghs kennenlernen“
Annäherung an einiger Gemälde und Materialien unter dem Fokus Farbauftrag, Farbmischung und Künstlerbiografie

„Was meine Lieblingsfarbe letzte Nacht erlebt hat ...“
Individuelle Deckfarbenmalerei ohne Vorzeichnen und Vorgaben, Präsentation/Auswertung

Unterrichtsreihe: Etwas über und durch van Gogh lernen – Grundlagen Deckenmalerei



Vincent van Gogh: „Scheune und Farmhaus“, Federzeichnung, 1864

Hier knüpft dann eine zweite, rezeptive Lernaufgabe an, mit deren Hilfe Lieblingsfarben und -motive von Gogh, sein malerischer Umgang mit Farbe und Pinsel sowie Eckdaten seiner Biografie eingeführt werden. Auf besonderes Interesse stoßen hier immer Beispielzeichnungen, die von Gogh im Alter von 11–12 Jahren angefertigt hat.

Zentrale Lernphase: In dieser Hauptphase der Unterrichtsreihe geht es darum, die eingeplanten Kompetenzerwartungen durch ein passendes Aufgabensetting anzusteuern.

Im Mittelpunkt stehen hier zwei produktive Lernaufgaben, die einerseits nach Schwierigkeit gestaffelt sind, andererseits jeweils in enger Anbindung an Beispielwerke von Gogh durchgeführt werden. Zunächst rein auf den Farbton Gelb bezogen lernen die

Kinder etwas zur Ausdifferenzierung mit anderen Farbtönen bzw. Wasser (handwerklicher Aspekt), zur Einbringung von Gelbtönen in eine Bildkomposition (gestalterischer Aspekt) und zur Bedeutung der Farbe Gelb in malerischen Werk von Gogh (inhaltlicher Aspekt). Die besondere kreative Herausforderung besteht hierbei in der malerischen Umsetzung einer selbst ausgewählten Szene der „Geschichte vom Gelb und Gelb“.



Schülerarbeit: „Familie Gelb in der Wüste“

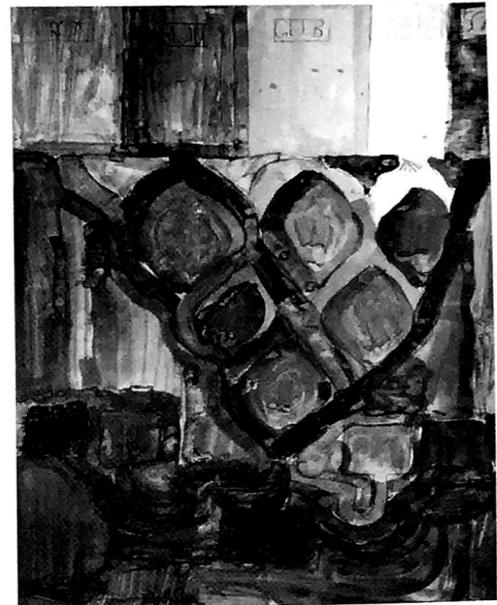
Einen stärker experimentellen Charakter hat die hierauf aufbauende Gestaltungsaufgabe: Ausgehend von den Grundfarben sowie Schwarz und Weiß werden hier Mischverhältnisse und Farbauftrag selbstständig erkundet und in Form einer erfundenen „Farbmischmaschine“ visualisiert. Die erzielten Lernergebnisse können anschließend wiederum mithilfe eines Werkes von van Gogh vertieft werden.

Ergänzt wird die zentrale Lernphase einerseits durch kleine rezeptive Lernaufgaben (insbesondere zum Einstieg in die Stunden), in denen einerseits die Biografie des Künstlers im Mittelpunkt steht – hier hat sich durchaus das Vorlesen einiger Informationen aus einschlägigen Kinder- oder Jugendbüchern zu van Gogh (Konzentration/Sammlung zu Beginn der Stunde) bewährt. Anderer-

seits geht es auch um eine Erkundung einiger seiner zentralen Werke. Methodisch bietet sich hierdurch die Möglichkeit, eine erste Grundlage für eine strukturierte Bildanalyse zu legen. Andererseits sind zwischengeschaltete kooperative Reflexionsphasen sowie eine Feedbackrunde am Stundenende wichtige Elemente zur Rekapitulation und Sicherung des erreichten Lernstandes.

Abschlussphase: Aus der Bilanzierung des Gelernten (Farbtöne mischen und ausdifferenzieren können, Farbauftrag motivabhängig variieren können) werden hier zunächst gemeinsam die Bewertungskriterien für die benotete Abschlussaufgabe „Malen wie die großen Meister“ entwickelt. Die Kinder können zwischen verschiedenen Beispielporträts (etwa van Gogh, Beckmann, Picasso, Renoir) frei auswählen. Bildkomposition oder anatomische Richtigkeit des Dargestellten werden hier keiner abschließenden Bewertung unterzogen. Neben dieser gestalterischen Überprüfung von Leistung fließen selbstverständlich auch Beobachtungen des Arbeitsprozesses während der gesamten Reihe (z. B. Materialpräsenz, Ausdauer, Selbstständigkeit, Experimentierbereitschaft, Kontinuität und Qualität der mündlichen Mitarbeit) in eine abschließende Notenfindung mit ein.

Bezugnehmend auf die kennengelernten Orte in der Biografie van Goghs leitet abschließend eine kleine fotografische Lernaufgabe (gut als Hausaufgabe durchführbar) zur nachfolgenden Unterrichtsreihe über, die sich inhaltlich mit Selbstporträts, gestalterisch/technisch mit Bildkomposition und Fotografie auseinandersetzt. Hier werden einige in der Reihe kennengelernte Aspekte von Selbstdarstellung für das folgende Lernvorhaben nutzbar gemacht.



Schülerarbeit: „Farbmischmaschine“



Schülerarbeit: Deckfarbenmalerei nach Picassos Porträt Jaime Sabartés, 1901

4.4 Detailplanung der Reihe

Einige weitere Planungsüberlegungen zu didaktisch-methodischen Details sowie zu organisatorischen Fragen können zur Steigerung der Lerneffizienz beitragen und die vorgesehenen Abläufe reibungsloser machen. Hierzu einige Tipps:

- Die von Ihnen entwickelten Aufgaben und Aufgabenteile sollten nicht einfach nebeneinander stehen, sondern durch Ihr Feedback sowie durch Reflexionen der Schülerinnen und Schüler verbunden werden. Diese „Navigation“ ist sehr wichtig, um Lernprozesse zu intensivieren und letztlich auch abzuschließen. Bereits im Kontext der Reihenplanung können Sie Überlegungen zur Art und Weise sowie zur Positionierung dieser Reflexionsanteile anstellen.
- Legen Sie sich eine Terminübersicht mit den tatsächlich stattfindenden Stunden der nächsten Zeit an und verteilen Sie die vorgesehenen Aufgabenstellungen. Dies soll eine erste zeitliche Orientierung schaffen, nicht aber bedeuten, dass man sich jegliche zeitliche Flexibilität nimmt – die auf jeden Fall nötig ist, wenn es nicht vorhergesehenen Vertiefungs-/Übungsbedarf gibt. Insbesondere wenn Oberstufenunterricht dreistündig durchgeführt wird, sind genauere Vorüberlegungen zur Verteilung auf die Einzelstunden und Doppelstunden nötig. Sicher ist es grundsätzlich günstiger, in einer Doppelstunde gestaltungspolitisch zu arbeiten und in einer Einzelstunde eher theoretische Inhalte zu thematisieren. Diese Aufteilung darf aber im Sinne einer Verknüpfung von Produktion und Rezeption nicht zum Dogma werden.
- Überlegen Sie, ob und an welchen Stellen der Reihe Hausaufgaben sinnvoll sind. Grundsätzlich sollte man hiermit im Fach Kunst recht sparsam umgehen, da zum einen die Schülerinnen und Schüler in den sogenannten „Hauptfächern“ recht stark mit Hausaufgaben ausgelastet sind. Zum anderen ist zu bedenken, dass für gestalterische Arbeiten häufig zu Hause nicht die angemessenen Arbeitsmaterialien oder Arbeitsplätze vorhanden sind. Handelt es sich um eine gestalterische Leistungsüberprüfungsaufgabe, sollte hieran ohnehin nicht zu Hause weiter- oder fertiggearbeitet werden, da sonst eine Überprüfbarkeit der Urheberschaft nicht gegeben ist.
- Eine wichtige Art der Würdigung entstandener Schülerarbeiten sind Präsentationen oder Ausstellungen. Hier wäre zu überlegen, welche gestalterischen Arbeitsergebnisse hierfür in Frage kommen und in welcher Form eine Präsentation mög-

Sollten im Kunstunterricht Hausaufgaben erteilt werden?

lich ist. Bereits ein Aufhängen entstandener Bilder im eigenen Klassenraum signalisiert eine besondere Wertschätzung. Viele Schulen haben aber auch etablierte Formate von Ausstellungen (regelmäßige Hängungen im Gebäude, Jahresausstellung, Kooperation mit externen Partnern, Präsentationen bei Schulfesten, Projekttagen, Elternsprechtagen), durch die eine größere Öffentlichkeit erreicht werden kann.

- Gerade bei material- und platzaufwendigen Unterrichtsreihen empfiehlt sich die Anlage eines kleinen Organisationsplanes: Welche Materialien brauchen die Schülerinnen und Schüler? Wer besorgt sie? Wie sieht es mit der Finanzierung aus? Brauche ich zusätzliche Räume? Muss ich auf besondere Medien zurückgreifen und sie eventuell vorher anmelden? Gibt es weitere Absprachenotwendigkeiten mit Kolleginnen und Kollegen?
- Eine besondere Intensität des Lernens kann sich an außerschulischen Lernorten vollziehen. Hier wäre grundsätzlich vorab zu überlegen, ob es für die aktuelle Reihe entsprechende Möglichkeiten gibt (laufende Ausstellungen im Museum, Exkursionen, Besichtigungen, gestalterisches Arbeiten in der Natur). Gegebenenfalls müssten diese dann mit den schulischen Modalitäten für den Unterricht an externen Orten abgeglichen werden (z. B. generelle Regelungen hierfür, Beantragungsmodalitäten, Frage der Aufsicht und des Unterrichtsausfalls in anderen Fächern).



HINWEIS

Auch Ergebnisse rezeptiver Arbeit wie etwa Lernplakate oder Kompositionsanalysen haben es verdient, durch eine angemessene Präsentation gewürdigt zu werden.

IMPULSE FÜR DIE WEITERARBEIT

- Gehen Sie durchaus kreativ mit dem Planungsraster (M4) für Unterrichtsreihen um. Es eignet sich zum Festhalten erster stichwortartiger Ideen ebenso wie zur Veranschaulichung differenzierter Bezüge einzelner Aufgaben. Auch ist es gut im Unterricht als eine Art „Advance Organizer“ einzusetzen, um Transparenz über Verlauf und Zielsetzungen einer Reihe zu schaffen, um den aktuellen Arbeitsstand zu veranschaulichen oder um das Verhältnis von Lern- und Leistungsphasen aufzuzeigen.

5 Aufgabenstellungen konzipieren

In diesem Kapitel wird aufgezeigt, welchen Kriterien gute Aufgabenstellungen im Kunstunterricht unterliegen. Konstruktionsschritte und notwendige Bestandteile von Lernaufgaben sollen verdeutlicht und anschließend durch drei Praxisbeispiele mit verschiedenen Funktionen im jeweiligen Reihenkontext veranschaulicht werden.

5.1 Kriterien guter Aufgaben im Kunstunterricht



HINWEIS

Hinweise zu Klausuren und Aufgaben zur Leistungsüberprüfung finden sich in Kapitel 9.

HINWEIS

Derartige „Mini-Aufgaben“ im Sinne von Interventionen bzw. Reflexionsanregungen können extrem effizient und motivierend sein. Überlegen Sie einmal, inwiefern Sie derzeit laufende Unterrichtsreihen durch solche Aufgaben anreichern könnten.

Umfang von Aufgabenstellungen

Aufgabenstellungen sind die Motoren von Lernprozessen im Kunstunterricht und stehen somit im Zentrum der Unterrichtsplanung. Ausgehend von dem im vorangegangenen Kapitel vorgestellten Planungsmodell haben sie ihren Ursprung in der Konzeption einer Reihe. Hier wird genau festgelegt, welche Funktion eine jeweilige Aufgabe für den Prozess des Lernens haben soll (und natürlich auch, an welcher Stelle Aufgaben zur Diagnose von Leistungen eingesetzt werden sollen). Aufgrund der dabei getroffenen Auswahl von Lerngegenständen und -materialien werden hier auch bereits Vorentscheidungen über den Umfang von Aufgabenstellungen getroffen. Das bedeutet dann für die spätere Planung einzelner Stunden und Doppelstunden, dass nicht zwangsläufig genau eine Aufgabe im Zentrum steht. Es können durchaus mehrere Aufgaben sein, die innerhalb einer Stunde bearbeitet werden.

Gerade im vorbereitenden Teil einer Unterrichtsreihe können ganz eingegrenzte Aufgabenstellungen in Bezug auf Diagnostik, Motivation oder Schaffung von Grundlagen höchst effektiv sein.

Ein Praxisbeispiel für eine Einstiegsaufgabe: Zu Beginn einer Unterrichtsreihe „Drucken“ in Klasse 5 oder 6 befeuchtet der Unterrichtende seine Hand mit Wasser und drückt diese auf die Tafel. Die Aufgabe für einen einminütigen Partneraustausch lautet: „Was ist hier gerade passiert?“ In einer recht kompakten Phase der Ergebnissammlung wird man über Schüleräußerungen wie „Abdruck“, „Stempel“, „Bild“ oder „Wasser statt Farbe“ sehr schnell auf die für die weitere Reihe grundsätzlichen Begriffe „Druckstock“, „Druckträger“, „Druckfarbe“, eventuell auch „Hoch-/Tief-/Flachdruck“ kommen können.

Ebenso können sich Aufgabenstellungen natürlich auch über mehrere Stunden hinwegziehen – was insbesondere bei komplexeren gestalterischen Vorhaben im Kunstunterricht häufig der Fall ist. Eine derartige Sicht von Aufgabendidaktik findet sich beispielsweise auch in dem kürzlich vorgelegten Modell der „Didaktischen Figur“ (Uhlig 2017), bei dem jeweils eine „Hauptaufgabe“ im Zentrum einer Unterrichtsstunde bzw. deren Planung steht.

Die Hauptaufgabe markiert Lernchancen und gibt einen inhaltlichen sowie formal-gestalterischen Rahmen vor. Die Lernwege können jedoch sehr vielfältig sein. So kann eine Hauptaufgabe als impulsgebendes Angebot im Kontext offener Lernprozesse fungieren oder der Einstieg in Prozesse entdeckenden und explorierenden Lernens sein. Ebenso kann sie an einem bestimmten Punkt innerhalb eines als Lehrgang strukturierten Unterrichtsverlaufs lokalisiert sein.

(Uhlig 2017, S. 19)

Im Gegensatz zur oben skizzierten kleinen Einstiegsaufgabe zeichnen sich komplexere Aufgaben häufig durch eine Kombination von produktiven, rezeptiven und reflexiven Anteilen aus. Hierdurch wird man nicht nur den Chancen des Faches besonders gerecht, sondern leistet auch etwas für die innere Differenzierung, indem etwa ganz verschiedene Vorlieben der Schülerinnen und Schüler bedient werden.

Didaktische Reduktion

Denkt man Unterrichtsplanung – wie hier vorgestellt – grundsätzlich von den Aufgaben ausgehend, dann findet auch die so wichtige „didaktische Reduktion“ von Unterrichtsgegenständen/-inhalten nicht mehr im Rahmen von Stundenplanung, sondern bereits bei der Aufgabenkonstruktion statt. Diese Reduktion zielt einerseits darauf ab, Fachinhalte soweit einzugrenzen, dass diese immer noch aussagekräftig und bedeutsam bleiben – mit Klafki (1991, S. 270 ff.) gesprochen findet hier das Prinzip der „Exemplarität“ Anwendung. Andererseits müssen die Unterrichtsgegenstände auch für den Horizont der Lernenden zugeschnitten werden, worin Klafkis Prinzipien der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung zum Ausdruck kommen. Ganz konkret kann sich die didaktische Reduktion nun auf zwei Weisen vollziehen (vgl. U. Brüning u. a. 1995, S. 34):

- Bei einer „horizontalen Reduktion“ bleiben Inhalte unverändert komplex, es kommt jedoch zu einer Unterstützung der Darstellung in Form von Beispielen, Erklärungen oder Veranschaulichungen. Die Einführung der Linoldrucktechnik unter Zuhilfenahme einer YouTube-Videos wäre eine solche Variante.

Wie vollzieht sich eine didaktische Reduktion von Lernstoff ganz konkret?



HINWEIS

Hier zeigt sich, wie wichtig und immer noch zeitgemäß die nunmehr über 60 Jahre zurückliegenden Überlegungen Wolfgang Klafkis zur „Didaktischen Analyse“ sind, erstmals veröffentlicht in *Die deutsche Schule*, Heft 10/1958, S. 450–471.

- Bei der „*vertikalen Reduktion*“ wird entweder qualitativ die Schwierigkeit reduziert oder quantitativ der Umfang. Bezogen auf den Linoldruck hieße das: Die Beschränkung auf das Drucken allein mit schwarzer Farbe reduziert die Schwierigkeit, das Schneiden und Drucken relativ kleinformatiger Linolplatten begrenzt den Umfang der Arbeit.

Welcher der beiden Wege beschritten wird (oder ob eine Kombination aus beiden gewählt wird), das ist in jedem Fall abhängig vom Differenzierungsbedarf innerhalb der Lerngruppe. Grundsätzlich sollte durch die didaktische Reduktion immer gewährleistet sein, dass nicht nur gefördert, sondern auch gefordert wird, dass Aufgabeninhalte etwas Neues bieten und Handlungsanforderungen ein wenig über dem Routineniveau liegen.

Konstruktionskriterien

Rein „handwerkliche“ Qualitätsmerkmale jeder Aufgabenkonstruktion sind eine Reihe von Angaben und Kriterien, die zwingend erforderlich sind, um Arbeitsaufträge verständlich und Lernprozesse ergiebig werden zu lassen. Auch für Aufgaben der Leistungsüberprüfung sind die folgenden Anforderungen wichtig, werden doch hierdurch erst die Leistungserwartungen sowie die Rahmenbedingungen in für alle Schülerinnen und Schüler objektiver Weise geklärt.

Um eine möglichst hohe **Klarheit** zu erreichen, sind im Rahmen der Aufgabenstellung folgende Fragen zu beantworten:

- Was soll gemacht werden? (Thema und Ziel von Aufgabe bzw. Teilaufgaben)
- Worauf soll besonders geachtet werden? (Hinweise und Kriterien für die Durchführung und ggf. spätere Bewertung der Aufgabe)
- Wer arbeitet mit wem? (Sozialform, ggf. Gruppenfindung und Spezialaufgaben innerhalb der Gruppe)
- Womit soll gearbeitet werden? (Materialien, Werkzeuge, Hilfsmittel usw.)
- Wie soll das Ergebnis aussehen?
- Wie lange wird gearbeitet?
- Wie und von wem wird das Ergebnis präsentiert?

Beim ersten Punkt dieser Liste spielen die verwendeten Operatoren eine wichtige Rolle:

Unter der Frage „Was soll gemacht werden?“ spielen die gewählten Operatoren eine ganz zentrale Rolle für die Klarheit der Aufgabe. So ist es ein entscheidender Unterschied, ob etwa bei einer rezeptiven Aufgabe Bildsachverhalte beschrieben, miteinander verglichen oder beurteilt werden sollen. In besonderer Weise gilt das für den Bereich der Leistungsüberprüfung, wo (zum Beispiel in Klausursituationen) Aufgabenstellungen selbsterklärend sein müssen.

(Schoppe/Rompel 2017, S. 35)



HINWEIS

Die im Internet veröffentlichte Operatorenliste für ein jeweiliges Bundesland kann eine gute Hilfestellung für die Klarheit der Aufgabenformulierung sein.

Wichtig für die Klarheit der Aufgabe ist zudem die Form ihrer Präsentation. Hier ist eine verschriftlichte oder per Projektion, Aushang oder Anschrieb visualisierte Form sehr empfehlenswert, wird doch hierdurch erst ein intensives Rekapitulieren, Nachdenken, Nachfragen etc. ermöglicht.

Zu kurz kommt bei der Konzeption von Aufgaben häufig die Klärung der Ergebnispräsentation. Es sind jedoch gerade die Arbeitsprodukte, welche durch intensives Präsentieren, Reflektieren und Vergleichen die Lernprozesse potenzieren können. Insofern gilt es bereits bei der Aufgabenkonzeption Überlegungen zur Methodik der Ergebnispräsentation anzustellen und den Lernenden transparent zu machen.

Für die aus einer Aufgabenstellung resultierende Lerneffizienz spielen sicherlich die Aspekte *Transparenz*, *Motivation* und *Sinnhaftigkeit* eine herausragende Rolle.

Transparenz wird natürlich bereits grundsätzlich durch die klare Ausformulierung der sieben oben genannten Aspekte geschaffen. Hinzu kommt aber, dass die Funktion einer Aufgabe sowie deren Positionierung im Reihenkontext zu verdeutlichen ist. Je genauer die Lernenden hierüber im Bilde sind, umso gewinnbringender werden sie arbeiten und lernen können. In der Unterrichtspraxis hat sich eine Agenda (schriftlich, bildlich oder symbolhaft) zu Beginn einer Unterrichtsstunde wie auch vor einer neuen Unterrichtsreihe als besonders effektiv erwiesen.

Auch die **Motivation** der Schülerinnen und Schüler wird bereits durch das Wissen darüber gefördert, was zur Bearbeitung ansteht. Sofern Themen oder Arbeitsmaterialien dann auch noch die Interessen der Lernenden in besonderer Weise berühren und auch noch von besonderen Methoden flankiert werden, bietet das Fach Kunst die einmalige Chance für wirklich intrinsische Motivationsprozesse. Kompetenzorientierte Lehrpläne, die den Unterrichtenden bei der Auswahl von Themen, Verfahren und Materialien weitgehend freie Hand lassen, sind hierbei hilfreich.

Auf der anderen Seite birgt eine lehrplanbedingte Planungsfreiheit sicher auch die Gefahr des Abdriftens in sinnhaft fragwürdi-



Ein Beispiel: Die Aufgabe, die Mona Lisa malerisch expressiv-abstrahiert umzugestalten, könnte Kompetenzen von Farbeinsatz und -auftrag fördern, würde aber dem Künstler da Vinci, dem Motiv „Mona Lisa“ oder der Kunst-epoche „Expressionismus“ nicht gerecht.

ge Aufgabenkonstruktionen, vor allem dann, wenn eine besonders große (aber falsch verstandene) Kreativität angestrebt wird. Hier ist das Fingerspitzengefühl des Unterrichtenden und auch sein Verantwortungsbewusstsein gegenüber bildhaften wie künstlerischen Werken und Prozessen gefragt. Eine gute Aufgabenstellung zeichnet sich immer durch ihre *durchgängige Sinnhaftigkeit* aus: Es ist immer wieder auf den Prüfstand zu stellen, ob eine Aufgabe den enthaltenen Künstlern oder Bildautoren, den Werken selbst oder den eingesetzten gestalterischen Verfahren gerecht wird.

5.2 Aufbau und Planung einer Lernaufgabe

Im Rahmen einer kompetenzorientierten Anlage von Kunstunterricht kommt der selbstständigen bzw. kooperativen Auseinandersetzung mit Lernaufgaben eine exponierte Bedeutung zu. Die folgenden Ausführungen sollen Struktur und Genese einer solchen Aufgabe verdeutlichen und werden anschließend durch drei Praxisbeispiele veranschaulicht.

Nach Josef Leisen stellt eine Lernaufgabe die Lernumgebung zur Kompetenzentwicklung dar:

Sie steuert den individuellen Lernprozess durch eine Folge von gestuften Aufgabenstellungen mit entsprechenden Lernmaterialien so, dass die Lerner möglichst eigenständig die Problemstellung entdecken, Vorstellungen entwickeln und Informationen auswerten. Dabei erstellen und diskutieren sie ein Lernprodukt, definieren und reflektieren den Lernzugewinn und üben sich anschließend im handelnden Umgang mit Wissen. (Leisen 2010, S. 1)

Lernaufgaben sind relativ komplexe Arrangements, die eine klare Schrittfolge haben und mittels vorstrukturierter Impulse oder Materialien weitgehend selbststeuernd sind. Eine dementsprechende Lerneinheit wird häufig nicht innerhalb einer schulischen Einzelstunde zu absolvieren sein.

Speziell im Fach Kunst spielen die zentralen Aspekte von Lernaufgaben zumindest im Kompetenzbereich „Produktion“ eine wichtige Rolle. Hier haben wir es traditionell mit gestuften und materialgestützten Aufgabenstellungen zu tun, die von den Lernenden über einen längeren Zeitraum eigenständig bearbeitet werden und ein gestaltetes Produkt als Ergebnis haben. Auch im Bereich der „Rezeption“ ist eine derartige längerfristige Anlage von Lernprozessen, gerade im Sinne von Kompetenz- wie Schülerorientierung denkbar und wünschenswert (vgl. *Bildgehalte individu-*

HINWEIS

Komplexere Ausführungen zu Lernaufgaben, eingebunden in das Modell eines Lehr-Lern-Prozesses (z. B. auch zu ihrer lernpsychologischen Fundierung), finden sich in Veröffentlichungen des Studienseminars Koblenz (Homepage bzw. Studienseminar Koblenz 2016, S. 54 ff.).



ell konstruieren und Mit Bildermenüs arbeiten in Schoppe 2011, S. 33ff. bzw. 161 ff.).

Lernaufgaben für den Kunstunterricht planen

(1) Die **Aufgabenstellungen** müssen grundsätzlich den individuellen Kompetenz- und Entwicklungsstand der Lernenden berücksichtigen. Im Bereich der Produktion ist z. B. zu hinterfragen, welche gestalterischen Techniken bereits eingeführt und geübt sind, zu welchen Themen- und Problemstellungen bereits Vorerfahrungen vorliegen und welche technischen oder thematischen Vorbedingungen sich aufgrund des Alters der Lerngruppe ergeben. So wären etwa zeichnerische Aufgaben zur Fluchtpunktperspektive in Klasse 5 rein kognitiv noch nicht zu bewältigen. Für die Sek. II könnte z. B. überlegt werden, inwiefern die gestalterische Arbeit mit „klassischen“ Verfahren (die die Lernenden schon viele Schuljahre lang praktiziert haben), nicht um deutliche Anteile von Medien ergänzt werden kann, zu denen die Jugendlichen intrinsischen Zugang haben (Foto, Film, Computer) oder durch gestalterische Techniken abgelöst werden, die aufgrund ihres Schwierigkeitsgrades eine besondere Herausforderung bieten. Im Bereich der Rezeption wäre vor allem das vorhandene methodische Handwerkszeug zur Erschließung von Bildern zu hinterfragen.

Aufgabenstellungen sollen des Weiteren auch den individuellen Kompetenzstand der Lernenden berücksichtigen, also binnendifferenziert sein und angemessen fordernd sein (also hinreichend komplex, bedeutsam, interessant, authentisch, anspruchsvoll usw.). Letztlich sollen Lernaufgaben immer in einem auswertbaren Lernprodukt enden, was in unserem Fach für den rezeptiven Bereich nicht unbedingt üblich ist. Hier wären Mind-Maps, persönliche Percepte oder Statements, Lernplakate, Analysetabellen, Kompositionsskizzen oder Ergebnisse einer praktisch-rezeptiven Weiterarbeit denkbar.

Kompetenzerwartungen sollten in konkret formulierten Aufgabenkriterien ausgedrückt werden; diese geben den Lernenden differenzierte Hilfestellungen im Arbeitsprozess und können Grundlage für eine abschließende Reflexion und Bewertung (nicht Benotung!) des Lernerfolges sein.

(2) **Lernmaterialien und Methoden** sollten als Teil der Aufgabenstellungen den Lernprozess initiieren und begleiten. Im Bereich der Produktion kann dabei den Materialien und eingeplanten gestalterischen Techniken eine wichtige binnendifferenzierende Rolle zukommen – angestrebte Kompetenzen lassen sich oft über ganz ver-



HINWEIS

Neben den Resultaten praktischer Aufgabenstellungen sollten auch rezeptive Arbeitsergebnisse präsentiert werden. Dies vertieft nicht nur Lernprozesse, sondern verdeutlicht auch, dass die im Kunstunterricht entstandenen Produkte nicht allein ausschmückende Funktion haben.

schiedene, schwieriger oder leichter zu handhabende Materialien/Verfahren erreichen. Wenn es um Methoden und Gestaltungsverfahren geht, so ist zudem zu bedenken, dass ein solides und vom Lehrenden vermitteltes handwerkliches Know-how letztlich erst die Basis für selbsttätige Arbeits- und Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler ist. Dies ist bei der Staffelung verschiedener Lernaufgaben innerhalb einer längeren Unterrichtsreihe zu bedenken.

Für rezeptive Lernaufgaben ist die Auswahl des Bildes/der Bilder der zentrale Anforderung für den Lehrenden. Rezeptionsmethoden sollen dem Bild, den speziellen Aspekten seiner Erschließung sowie dem Alter und den Interessen der Lerngruppe gerecht werden.

Lernaufgaben im Unterrichtsprozess steuern

(3) Gesprächsführung, Moderation und Beratung sind die zentralen Instrumente der Begleitung des Lernprozesses durch die Lehrenden, unterstützt durch Methoden und Medien. Für unser Fach sollte so oft wie möglich die „klassische Unterteilung“ (Bildrezeption im Unterrichtsgespräch, Bildproduktion mit Einzel-/Gruppenberatung) aufgebrochen werden. Anzustreben sind auch im rezeptiven Bereich weitgehend selbsttätige Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler, die die Unterrichtenden beratend/moderierend begleiten. Andererseits sollte in produktiven Lernprozessen nicht fehlen, dass im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs oder Lehrervortrages z. B. Materialkunde oder handwerkliche Fähigkeiten thematisiert werden.



HINWEIS

Thematisieren Sie den Wert von Fehlern, Irrwegen oder Sackgassen unbedingt immer wieder mit Ihren Schülerinnen und Schülern.

HINWEIS

Die Schritte 5–10 sind angelehnt an Studien-seminar Koblenz 2016, S. 14 ff.

(4) Diagnose, Rückmeldung und Reflexion stehen am Ende des Lernprozesses (oder finden im Zusammenhang mit einer Zwischenbilanz statt). Die erstellten gestalterischen (Zwischen-)Produkte und Ergebnisse einer Bilderschließung können verglichen und gewertschätzt werden. Im Vergleich der Arbeitsergebnisse untereinander wie aber auch mit eigenen Arbeitsergebnissen vorhergehender Aufgaben sollte sich jeweiliger Lernzuwachs möglichst individuell und konkret veranschaulichen. Hierbei hat die Bilanzierung von Fehlern und Schwächen eine lernfördernde Wirkung.

Die Schülerseite: Lernaufgaben im Kunstunterricht bearbeiten

(5) Problemstellung entdecken: Die Lernenden machen sich zunächst einmal das Neue, das Rätselhafte oder besonders Herausfordernde bewusst, wodurch klärend-informierende und motivierende Aspekte miteinander verbunden sind. Produktiv wäre dies etwa eine neue handwerkliche Technik oder ein besonders spannendes gestalterisches Problem. Im rezeptiven Bereich kann es ein anspre-

chendes Bild oder ein interessanter Künstler sein; wenn hierbei Bezüge zur eigenen Gestaltungspraxis offenbar werden, dann ist eine besonders lernintensive Grundlage gelegt.

(6) Vorstellungen entwickeln: Aus der Reflexion und ggf. auch der Artikulation eigener Vorerfahrungen mit der vorliegenden Thematik entwickelt sich ein erster konstruktiver Schritt in Form konkreter Planungen. Unter der Fragestellung „Was kann und weiß ich schon und was möchte ich?“ wird hier etwa ein Arbeitsplan in Verbindung mit Skizzen erstellt. Im rezeptiven Bereich steht hier häufig das Percept, welches Vorerfahrungen, Fragen und erste Ideen artikuliert.

(7) Schwierigkeitsgrad wählen: Eine intensive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand ist nur dann möglich, wenn handwerkliche und kognitive Anforderungen weder zu niedrig noch zu hoch sind. Deshalb sollten Schülerinnen und Schüler in heterogenen Lerngruppen und bei komplexeren Aufgaben vor Beginn der eigentlichen Bearbeitungsphase aus mehreren angebotenen Schwierigkeitsgraden – ggf. unter Beratung des Unterrichtenden – wählen können.

(8) Mit Materialien arbeiten: In dieser zeitlich ausgedehntesten Phase des Aufgabenprozesses entstehen kriterienorientiert die eigentlichen Produkte des Lernens. Dies sind im produktiven Bereich gestalterische Zwischen- oder Endergebnisse im Umgang mit Werkzeugen und Materialien. In der rezeptiven Auseinandersetzung mit einer Thematik können entweder materielle Produkte entstehen (z. B. Beschreibungstexte, Kompositionsskizzen oder interpretierende Statements) oder aber auch Erkenntnisse, Interessen, Fragen etc.

(9) Lernprodukt diskutieren: Bei diesem für die Intensität des Lernens enorm wichtigen Schritt werden die im Arbeitsprozess generierten Ergebnisse und die hierbei gewonnenen Erkenntnisse, Erfahrungen und Vorstellungen innerhalb der Lerngruppe abgeglichen. Beim praktischen Arbeiten geschieht dies in der Regel in den „klassischen“ kriterienorientierten Zwischen- oder Schlussbesprechungen, rezeptiv in der Vorstellung von Analyseergebnissen. Effizienz und Motivation sind hier besonders hoch, wenn beides methodengestützt vorgenommen und weitgehend in die Eigenverantwortung der Lernenden gelegt wird.

Welche Lernchancen bieten die entstandenen Arbeitsprodukte?

(10) Lernzugewinn sichern und verdeutlichen: In der letzten Phase der aufgabengestützten Bearbeitung einer Thematik sollte der Lernzuwachs definiert, präsentiert und überprüft werden. Produktiv kann dies etwa durch einen Abgleich mit dem ursprünglichen Konzept und den Aufgabekriterien, durch Ausstellungen oder durch eine Ableitung weiterer gestalterischer Vorhaben erfolgen. Rezeptiv kommt hier ein Abgleich mit dem einleitenden Percept und ein Transfer der neuen Erfahrungen bzw. des neuen Wissens auf ein anderes Bild des Künstlers, der Zeit, eines vergleichbaren Motivs etc. in Frage. An diesen Schritt kann sich für die Lernenden zur Überprüfung des Lernzuwachses die Bearbeitung einer Leistungsaufgabe anschließen.

Bei umfangreicheren Lernaufgaben (vgl. die folgenden Beispielaufgaben 2 und 3) markieren die Schritte 1–4 dieser Bearbeitungsreihenfolge aus Schülersicht auch gleichzeitig die wesentlichen Informationen, die in der verschriftlichten Aufgabenstellung enthalten sein sollten. Wichtig ist hier in jedem Fall das Angebot von Aufgabenteilen mehrerer Schwierigkeitsgrade:

- Einfache Lernaufgaben(-teile) mit niedrigem Schwierigkeitsgrad erhöhen das Erfolgsgefühl und wirken hierdurch im Nachhinein positiv auf die Motivation.
- Lernaufgaben(-teile) mit höherem Schwierigkeitsgrad erhöhen a priori die Motivation, eine Herausforderung zu erfüllen.

5.3 Praxisbeispiel 1: „Ein Turm aus 38 Streichhölzern“ (einführende Diagnose- und Lernaufgabe, Klasse 6)

Der Lernbereich „Bauen“ ist fester Bestandteil in vielen Schulcurricula für die Klassen 5 und 6. Kinder dieser Altersstufe bringen oft verschiedene Vorerfahrungen mit, sei es aus der Beschäftigung mit konstruktiven Spielzeugen (Duplo, Lego, Playmobil u. Ä.), sei es aus Erfahrungen mit Naturmaterialien wie Lehm, Stein oder Holz. Allerdings ist davon auszugehen, dass ein zielgerichtetes, an einigen Grundkriterien orientiertes Bauen mit einem explizit konstruktiven oder künstlerisch-gestalterischen Schwerpunkt für viele Lernende Neuland darstellt.

Die nachfolgend vorgestellte kleine Lernaufgabe zum Thema „Ein Turm aus 38 Streichhölzern“ (zentrale Kriterien von Turm-Architektur handlungsorientiert ergründen, Klasse 6) steht am Beginn einer Unterrichtsreihe „Bauen“. Sie hat einerseits eine motivierende Funktion, indem sie die Lust am experimentellen Bauen



HINWEIS

Eine ausführlichere Darstellung dieses Unterrichtsprojektes findet sich in Schoppe (2013).

aufgreift. Andererseits vermittelt sie erste Fachkenntnisse durch das Kennenlernen grundsätzlicher Architekturkriterien. Beiläufig besteht für Unterrichtende die Möglichkeit, die feinmotorische Geschicklichkeit der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit Streichhölzern und Klebstoff sowie auch das Kooperationsvermögen in einer Partnergruppe zu beobachten.

A

ARBEITSAUFTRAG: EIN TURM AUS 38 STREICHHÖLZERN

An Materialien steht euch eine Streichholzschachtel mit 38 Zündhölzern, eine Tube Alleskleber und ein Blatt Zeitungspapier als Unterlage zur Verfügung.

Arbeitet in Partnerarbeit und tauscht bei Bedarf die Sitzordnung, sodass ihr neben euren Arbeitspartnerinnen/Arbeitspartnern sitzt.

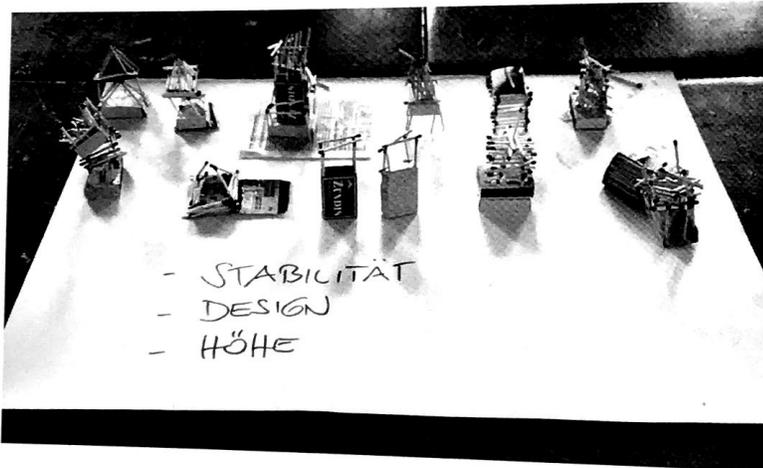
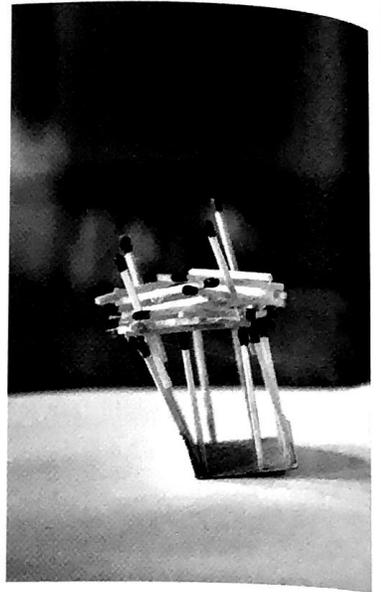
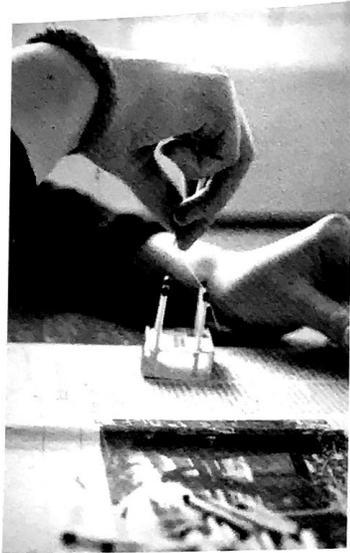
Eure Aufgabe für die nächsten 45 Minuten lautet: *Baut einen Turm.*

Euer Turm wird nicht bewertet, soll aber im Anschluss von euch in der Klasse vorgestellt und zur Diskussion gestellt werden.

Die Aufgabenstellung ist bewusst so extrem knapp gehalten. Während des Arbeitens kommen eventuell sehr schnell Fragen auf, die vom Unterrichtenden an den jeweiligen Arbeitspartner verwiesen werden. Es geht hierbei um die konkreten Anforderungen, um Charakteristika und Qualitätsmerkmale eines Turmes. Aus dem Austausch untereinander, dem Ausprobieren und Revidieren resultieren Erfahrungen und Lernprozesse zu der Problemstellung, worauf beim Turmbau überhaupt besonders geachtet werden muss. Mögliche in dieser Arbeits- und in der anschließenden Auswertungsphase gewonnene Erkenntnisse können etwa sein:

- Es ist ein planendes und geduldiges Vorgehen nötig.
- Der Verschiedenheit des Materials (Streichhölzer einerseits, Pappschächtelchen andererseits) ist Rechnung zu tragen, das heißt auch, dass eine Funktionszuweisung für das Bauwerk erforderlich ist.
- Der Aspekt „Statik und Stabilität“ besitzt große Wichtigkeit während des Bauprozesses. Er ist letztlich für ein präsentierbares Endprodukt die Grundbedingung.
- Turmarchitektur macht Kompromisse nötig: Idealvorstellungen von „Höhe“, „Design“ oder „Funktion“ lassen sich nicht immer wunschgemäß miteinander kombinieren.
- Bauprozess und -produkt wecken einerseits Vorstellungen und Ideen für spätere Architekturmodelle mit erweiterten Materialien; andererseits verdeutlichen sie auch gestalterisch-technische Grenzen.

- Die drei – abschließend bilanzierten und gesicherten – Grundkriterien für Turmarchitektur (Höhe, Design und Funktion) sind auch für Folgeaufgaben in der Reihe, die auch mit anderen Materialien ausgeführt werden können, relevant.



Unterrichtsfotos: Ein Turm aus 38 Streichhölzern

5.4 Praxisbeispiel 2: „Mein Buch“ (Lernaufgabe, Klasse 9, zentrale Lernphase)

Die nachfolgend vorgestellte Gesamtaufgabe ist sehr komplex und benötigt einen Zeitraum von 7–8 Unterrichtswochen zu je 2 Stunden. Sie setzt sich zusammen aus einer Schrittfolge verschiedener Lernaufgaben und hat eine integrierte Leistungsüberprüfungsaufgabe gegen Ende. Durch ihre großen Anteile frei gestaltbarer Inhalte hat sie einen hohen Grad an Subjekt- und Lebensweltorientierung, ohne dass dabei die Vermittlung von Grundkenntnissen

rezeptiver wie produktiver Art zu kurz kommen würde. Die Begleitung der Arbeitsprozesse durch die Lehrkraft, insbesondere die Durchführung von Reflexionsphasen im Plenum, erfordert eine hohe Sensibilität. Durch die Aufgabenstellung soll und wird es dazu kommen, dass auch sehr persönliche Inhalte in dem zu konzipierenden Buch Berücksichtigung finden. Von daher sollte in Beratungssituationen die Freiwilligkeit das höchste Gebot sein, und es schließt sich auch eine letztliche Bewertung/Benotung des Gesamtproduktes aus.

A

ARBEITSAUFTRAG: MEIN BUCH – EIN PERSÖNLICHES BUCH GESTALTEN

Du arbeitest (mit Ausnahme der Besprechungs-/Reflexionsphasen) in Einzelarbeit.

Dabei lernst du

- Künstlerbücher kennen;
- ein gestalterisches Konzept zu einem Oberthema („Ich-Buch“) zu entwickeln und dieses im Arbeitsverlauf immer wieder zu überdenken bzw. zu verändern;
- Bilder zu erstellen bzw. auszuwählen, die eine große Aussagekraft über dich und dein Leben haben;
- Bilder und Texte in einen aussagekräftigen und individuell gestalteten Zusammenhang zu bringen;
- aus Einband- und Innenseiten mithilfe der „Japanischen Buchbindetechnik“ ein Buch herzustellen;

Nachdem deine Arbeitsergebnisse und -erfahrungen besprochen worden sind, wirst du auch eine Titelseite

für dein Buch konzipieren. Hierfür bekommst du dann eine gesonderte Aufgabenstellung, denn die Titelseite wird – im Gegensatz zu allen anderen Seiten deines Buches – benotet.

Schwierigkeitsgrad der Aufgaben:

- ** mittelschwer
- *** herausfordernd
- **** für Profis

Aufgabe 1 (Arbeitszeit 30 Minuten):

Lies den folgenden Informationstext (Hamburger Kunsthalle) sorgfältig durch. Markiere und notiere dir Aspekte, die dir bei einer Annäherung an die Frage „Was ist eigentlich ein Künstlerbuch?“ weiterhelfen. Ziehe dann die Abbildungen der Künstlerbücher von Sol LeWitt, Cindy Sherman, Dieter Roth und Gerhard Richter hinzu. Was kannst du hier Spannendes entdecken? Wie gehen diese vier mit dem Medium „Künstlerbuch“ um? Mache dir hierzu ebenfalls Notizen.

Künstlerbücher erzählen Geschichten, sind Manifeste, Archive oder politische Proklamationen. Sie brechen mit traditionellen Formen der Gestaltung, eröffnen neue Räume, sind programmatisch, narrativ, spielerisch oder auch abgründig. Durch die Konzeptkunst und Fluxus-Bewegung als offenes

und vielseitiges Medium entdeckt, haben sich die Künstlerbücher seit den 1960er Jahren als eigenständige Kunstgattung etabliert. Mit der Ausstellung »Künstlerbücher. Die Sammlung« präsentiert die Hamburger Kunsthalle erstmals eine Auswahl der bekanntesten Publikationen aus ihrer rund 1.700 Exponate umfassenden Sammlung. Deren Ausgangspunkt sind die Werke der Minimal Art und Konzeptkunst, in denen Künstler wie Sol LeWitt, Ed Ruscha und Lawrence Weiner in den 1960er und 1970er Jahren ihre seriellen und konzeptuellen Ideen in das Medium Buch umsetzten. Unter Einbeziehung vieler anderer Medien wie Musik, Poesie, Aktionen und Happening sowie durch spontane Improvisationen wurde in der Kunst der Fluxus-Bewegung das übliche Buchformat gesprengt. Vergleichbar einer „Partitur“, spielt hier das Buch als Vermittler eine bedeutende Rolle. Darüber hinaus ziehen anspruchslose und alltägliche Materialien in Form von Stempeldruck, Stanzungen, Fotokopien, Collagen und mechanischen Drucktechniken in die Sphäre des Buches ein. Es wird zum Experimentierfeld für neue Konzepte. Zugleich wird die Kunst enthierarchisiert und für jedermann erschwinglich. Wie kaum ein anderes künstlerisches Medium steht das Künstlerbuch daher auch für die Demokratisierung von Kunst. Neben der Freiheit von kommerziellen Zwängen ist es nicht zuletzt die Idee des „alternativen Raums“, die vor allem in den letzten Jahren junge Künstler_innen dazu veranlasst hat, sich diesem Medium zuzuwenden. Viele gründen eigene Verlage, publizieren ihre Werke in kleinen Auflagen und experimentieren mit neuen Formaten.“

(aus: Hamburger Kunsthalle, Informationstext zur Ausstellung Künstlerbücher 1.12.2017–2.4.2018)

Tausche dich anschließend in deiner Tischgruppe über die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung von Text und Bildern aus.

Hausaufgabe:

- ** Recherchiere im Internet, welche weiteren Arten von Büchern Dieter Roth gestaltet hat.
- *** Recherchiere im Internet nach Büchern aller im Infotext genannten Künstler und Kunstrichtungen.
- **** Recherchiere zusätzlich, was der mexikanische Künstler und Schriftsteller Ulises Carrion unter einem Künstlerbuch versteht.

Aufgabe 2 (Arbeitszeit 45 Minuten):

Entwickle ein schriftliches Konzept. Hier sollst du festlegen, wie du das Oberthema „Ich-Buch“ ausgestalten möchtest, das heißt auch, welches ganz persönliche Thema du wählen möchtest. Das spezielle Thema soll etwas mit dir und deinem Leben zu tun haben. Tipps für die konkrete Themenfindung: Es kann sich um einen aussagekräftigen Oberbegriff handeln (z. B. „Gegensätze“, „Träume“), um einen Zeitraum (z. B. „Ein Tag in meinem Leben“, „Sommerferien“) oder auch um einen bedeutenden persönlichen Lebensbereich (z. B. „Mein Zimmer“, „Musik“, „Freunde“). Du solltest auch in diesem Konzept klären, welche Arten von Bildern (gemalte, gezeichnete, gedruckte, collagierte usw.) und Texten (handgeschriebene, gedruckte usw.) du verwenden möchtest und in welche Zusammenhänge Bilder und Texte gebracht werden sollen. Überlege auch, ob dein Buch eine Art Vorwort und ein Inhaltsverzeichnis bekommen soll.

Tauscht euch wiederum in eurer Tischgruppe über die entstandenen ersten Konzeptideen aus.

Aufgabe 3 (Arbeitszeit 5–6 Schulstunden):

Gestalte nun nach und nach die Seiten deines Buches mit folgenden Materialien aus:

8–10 Papierbögen DIN-A4 (möglichst aus festerem Papier, 120–160 gr/qm), vielen Bildern, die etwas mit dir und deinem Leben zu tun haben (hier hast du die Wahl zwischen bereits existierenden Fotos und solchen, die speziell für das Buch angefertigt werden sowie Bildern aus Internet, Zeitschriften usw.), Mal-/Zeichen-/Stempel-/Collagematerial, Klebstoff. Berücksichtige, dass bei allen Seiten links ein mindestens drei Zentimeter breiter Rand freibleiben muss, damit das Buch später gebunden werden kann. Du hast die freie Wahl zwischen Hoch- und Querformat.

Aufgabe 4:

Präsentiere dein Konzept sowie 2 gestaltete Seiten deines Buches den Mitschülerinnen und Mitschülern in deiner Auswertungsgruppe. Notiere dir aus deren Feedback zur Auswahl und Kombination von Bildern und Texten Hinweise, die dir später für die Gestaltung der Titelseite hilfreich sein können.

Aufgabe 5 (Arbeitszeit 3–4 Schulstunden):

Erstelle die Titelseite deines Buches. Nutze hierfür deine Lernerfahrungen aus der Gestaltung der bisherigen Seiten sowie die Tipps deiner Mitschülerinnen und Mitschüler.

Benutze als Material für die Titelseite und Rückseite (ungestaltet) einen stabilen Karton in Größe DIN-A4.

Diese Aufgabe dient der Leistungsüberprüfung und wird benotet. Genauere Informationen befinden sich auf dem gesonderten Kriterien- und Bewertungsbogen.

Aufgabe 6 (Arbeitszeit 1–2 Schulstunden):

Binde nun abschließend alle Seiten deines Buches zusammen.

- ** Loch den Rand aller Seiten an zwei Stellen und binde die Seiten mit einem passenden Band zusammen (einfache Fadenbindung).
- *** Nutze die einfache Fadenbindung, jedoch mit einem möglichst dünnen Faden. Überklebe dann den Randbereich mit Papier oder Buchbinderleinen, um Bindung und Lochung unsichtbar zu machen.
- **** Mache die Bindung mithilfe der „japanischen Buchbindetechnik“. Eine Anleitung findest du auf dem gesonderten Informationsblatt sowie auch in verschiedenen YouTube-Videos, z. B. unter https://www.youtube.com/watch?v=8XHfwe_VfbM.

Wenn eure persönlichen Bücher fertiggestellt sind, wird die Möglichkeit bestehen, sie entweder in einer Vitrine im Schulfoyer oder im Rahmen des nächsten Klassenfestes zu präsentieren. Über die Präsentation (und die Frage, welche Teile des Buches öffentlich gezeigt werden) entscheidet ihr selbst, da es ja sehr gut sein kann, dass euer Buch sehr persönliche Teile enthält, die nicht für die Öffentlichkeit bestimmt sind.