

Differenzierung – Zum Thema Hund und Katze

Judith Hilmes | Fritz Seydel

Differenzierungsprozesse im Kunstunterricht

Wahrnehmen, Steuern, Bewerten

Muss man im Kunstunterricht überhaupt über Differenzierung sprechen? Wie in keinem anderen Fach haben die Schülerinnen und Schüler hier Gestaltungsspielräume und persönliche Freiheiten. Doch damit Schülerinnen und Schüler im Kunstunterricht das lernen können, was ihren Möglichkeiten entspricht, ist ein Eingehen auf sehr unterschiedliche Lernvoraussetzungen erforderlich. Deshalb ist es lohnend, für das Fach Kunst das Verständnis für Differenzierung im Unterricht zu klären.

In einem Fach, das so wenig unterrichtet wird wie Kunst, wirken die unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden oft mehr als in manch anderen Fächern – und das die ganze Schulzeit hindurch. Die Möglichkeiten, im Fach Kunst curricular systematisch Wissen und Fertigkeiten aufzubauen, sind begrenzt. Das heißt, in der Regel sind das Handlungswissen und Gestaltungsvermögen der Schüler innerhalb einer Lerngruppe auch (und gerade) noch am Ende der Sekundarstufe I extrem unterschiedlich – quer durch alle Schularten. Faktoren dafür sind u. A.:

- unterschiedliche Wahrnehmungsintensität,
- unterschiedliches Vorstellungs- und Abstraktionsvermögen,
- unterschiedliche Geschicklichkeit in der Feinmotorik,
- unterschiedliche Arbeitsgeschwindigkeit,
- ausdauerndes oder flüchtiges Arbeiten,
- Jungen- oder Mädchen-Sozialisation,
- handwerkliche Erfahrung und Erfahrung mit verschiedenen bildnerischen Verfahren,
- Kunstnähe oder Kunstferne im Elternhaus,
- fachsprachliche Voraussetzungen,
- soziale und emotionale Verfasstheit,
- unterschiedliche Lerngeschichte.

Inwieweit derlei Lernvoraussetzungen auf ästhetischer Wahrnehmungssensibilität, Vorstellungskraft und ästhetischem Gestaltungsvermögen basieren und damit auf unterschiedlicher „Begabung“ (vgl. Miller 2018) oder kreativer „Intelligenz“ (Felten / Stern 2012, S. 61 ff.), d. h. auf unterschiedlichen genetisch bedingten Voraussetzungen, kann hier nicht diskutiert werden.

In der Sekundarstufe II fallen die Lernvoraussetzungen noch einmal mehr auseinander: hinsichtlich Wissen und Können, eigener Kunsterfahrungen, innerer Bildvorräte zur Kunst, eigener Anliegen in der Kunst, hinsichtlich der Vielfalt der Interessen. Zudem schlagen hier die Folgen eines sehr unterschiedlichen Kunstunterrichts in den Vorjahren durch.

Es mag Beispiele für relativ homogene Lerngruppen geben, etwa in einem Kunstleistungskurs in einem Gymnasium mit musisch-kulturellem Profil. Typisch sind diese allerdings für die Realität von Kunstunterricht auch am Gymnasium nicht.

Das Bild vom „homogenen“ Oberstufenkurs halten wir für eine Fiktion. Auf Homogenität kann man hier höchstens hinsichtlich der Anpasstheit an schulische Abläufe setzen. Hinsichtlich des fachlichen Interesses und der fachlichen Lernvoraussetzungen haben wir es eher mit besonders heterogenen Lerngruppen zu tun.

Was verstehen wir unter Differenzierung im Unterricht?

Der Herausgeber und die Herausgeberinnen des Heftes gehen von folgender These aus: Im Unterricht differenzieren sich die Lernwege der Schüler grundsätzlich, weil es keine durchgängig homogenen Lerngruppen gibt, denn das wären Lerngruppen „Gleichgeschalteter“ (vgl. Buholzer / Kummer-Wyss 2010). Andererseits heißt das nicht, dass alle Lerngruppen gleichermaßen heterogen sind. Die Fragestellung für dieses Heft ist somit nicht: Will ich als Lehrer im Unterricht differenzieren oder nicht? Leitfragen sind vielmehr:

- Wie nehme ich als Lehrer die faktisch stattfindende Differenzierung im Lernprozess wahr?
- Wie versuche ich die Differenzierung im Unterricht zu steuern, zu unterstützen, um sie auf Lernwirksamkeit auszurichten?
- Wie gehe ich am Ende mit den Ergebnissen differenzierten Unterrichts um?

Wenn wir sagen, Differenzierungsprozesse sind letztlich jedem Lernprozess in jeder Gruppe inhärent, dann heißt das nicht, dass die Lehrerin oder der Lehrer diese in jeder Phase steuern muss oder kann. In diesem Heft befassen wir uns mit jenen Momenten des Unterrichts, in denen die Differenzierung vom Lehrer reflektiert und didaktisch überlegt und für die Schüler transparent geplant wird, um gemeinsame Ziele zu erreichen. Wir knüpfen damit an den allgemeindidaktischen Diskurs zur Differenzierung im Unterricht an, wie er bereits in den 1970er-Jahren begründet wurde (vgl. Klafki 2007; Bönsch 1995 und 2000). Dieser Diskurs war zunächst stark bildungspolitisch gerahmt. Man versprach sich von der Differenzierung im Unterricht, zur „Chancengleichheit“ beizutragen. Vor allem von der inneren Differenzierung erhoffte man sich, dass sie dazu beitrage, die im westdeutschen Schulsystem tief verankerte äußere Differenzierung (Dreigliedrigkeit) zurückzudrängen (vgl. Klafki 2007, S. 174 f.). Absicht war, Kindern aus bildungsferneren Schichten einen Zugang zur Hochschulreife zu eröffnen. In der DDR gab es keinen vergleichbaren Diskurs, weil man hier den Anspruch hatte, das Schulsystem im Ganzen sei so aufgestellt, dass es Bildungszugänge insbesondere auch für Kinder aus Arbeiterfamilien eröffne.

Differenzierungsbegriff im Wandel

Zur Jahrhundertwende nach den ersten PISA-Ergebnissen rückte das Schlagwort Heterogenität und das Umgehen mit dieser im Unterricht in den Mittelpunkt des Diskurses. Der bildungspolitische Leitbegriff dazu ist die „Bildungsgerechtigkeit“ (vgl. Dietrich / Heinrich / Thieme 2013).

Es geht den Vertretern der Bildungsgerechtigkeit weniger darum, dass alle dieselbe Chance haben, Abitur zu machen, sondern dass jedem seinen Möglichkeiten entsprechend Zugänge zu umfassender Bildung eröffnet werden.

Heute ist in diesem Diskurs der Leitbegriff „Inklusion“ in den Mittelpunkt gerückt (vgl. Boban / Hinz 2017). Dieses Konzept betont die Vielfalt oder Diversität in einer Lerngruppe. „Inklusion“ ist allerdings zunächst als politischer Leitbegriff ohne ein didaktisches Konzept in die Schulentwicklungsdiskussion eingezogen. Letztlich wird man auch in Settings des gemeinsamen Lernens nicht auf totale Individualisierung setzen können, sondern sich über Differenzierung in Gruppenlernprozessen Gedanken machen müssen.

Begriffliche Klärungen zur Differenzierung im Unterricht

Explizite Aussagen zur Differenzierung im Kunstunterricht gibt es bisher im kunstpädagogischen Fachdiskurs nach unserer Kenntnis kaum. Implizit spielt das Unterrichtsprinzip der Differenzierung allerdings im Kontext der Diskurse um das methodische Handeln im Fach Kunst immer wieder eine Rolle (vgl. Seydel / Sabisch 2006, S. 20 ff.; Schoppe 2015; Schulz 1998; Kirchner / Kirschenmann 2015, S. 199 ff.). Eine Grundlage für die Diskussion der Differenzierung im Kunstunterricht bieten darüber hinaus die Hinweise auf die Entwicklung des kindlichen und jugendlichen Ausdrucksverhaltens (vgl. Wichelhaus 2006).

Individuelle Lernvoraussetzungen und Lernwege

Differenzierung ist – auch im Kunstunterricht – darauf gerichtet, die individuellen Lernvoraussetzungen und Lernwege in einer Lerngruppe in der Planung und Organisation des Unterrichts wahrzunehmen und zu berücksichtigen. Differenzierung wird hier als ein Unterrichtsprinzip auf der Strukturebene von Unterrichtsplanung, -durchführung und -auswertung verstanden. Diese Strukturebene ist der Zielebene im Unterricht untergeordnet. Es bleibt also beim Primat der didaktischen Entscheidungen, beim „Primat der Zielentscheidungen im Verhältnis zu allen anderen, den Unterricht konstituierenden Faktoren zum Inhalt“ (Klafki 2007, S. 259).

Differenzierung ist kein Selbstzweck

Ein Lehrer unterrichtet nicht, um zu differenzieren, sondern er differenziert im Unterricht, um Lehr- / Lernziele zu erreichen. Ob ein steuerndes oder unterstützendes Eingreifen in die Differenzierungsprozesse sinnvoll ist, bemisst sich daran, was dieses Eingreifen zur Lernwirksamkeit beiträgt. Stets ist der Maßstab für die Qualität einer Differenzierungsmaßnahme der Lernfortschritt des einzelnen Schülers, verankert in der Lerngemeinschaft – und nicht das Differenzierungssetting selbst. Differenzierung ist nicht an sich gut, sondern nur dann, wenn sie zur Steigerung der Effektivität des Lernens der einzelnen in der Gruppe beiträgt. Das gilt bekanntlich für jede unterrichtsorganisatorische und methodische Entscheidung (vgl. Seydel 2008).

Unterricht als sozialer Prozess

Allein lernt ein Mensch nichts. Auch wenn am Ende alles Gelernte ihm subjektiv durch den Kopf geht, ist der Prozess des Lernens als ein sozialer, intersubjektiver Prozess zu verstehen (Tomasello 2011).

Auf eine solche Auffassung zum Lernen baut das Konzept des kooperativen Lernens auf (Green / Green 2005; Brüning / Saum 2014). Explizit knüpft das Konzept des verständnisintensiven Lernens daran an (Fauser 2015). Dessen Kernaussage ist für jeden aus der Alltagserfahrung nachvollziehbar: Ist man gezwungen, sich über einen Sachverhalt mit jemandem zu verständigen, versteht man diesen Sachverhalt am Ende selbst besser als zuvor. Lernen findet offensichtlich im Miteinander statt. Lernen heißt immer: voneinander. Unterricht ist so von dem in der Gemeinschaft lernenden Schüler her zu denken. Differenzierung heißt deshalb nicht in erster Linie, jeder macht etwas anderes, sondern: Jeder lernt in der Lerngemeinschaft auf gemeinsame Ziele hin, auf unterschiedlichem Weg zwar, mit unterschiedlicher Unterstützung, in unterschiedlich großen Schritten – aber eben im sozialen Kontext.

Differenzierung ist darauf gerichtet, die unterschiedlichen Startbedingungen der Schülerinnen und Schüler auf dem Weg zu diesem gemeinsamen Ziel zu berücksichtigen und die unterschiedlichen Wege der Lernenden auf dieses Ziel hin ernst zu nehmen.

Teilziele und Feinziele

Das Lernen auf gemeinsame Ziele hin schließt im Konzept der Differenzierung ausdrücklich ein, dass – mit Blick auf Teilziele oder „Feinziele“ hin – sehr wohl unterschiedliche Vereinbarungen mit den Schülern getroffen werden können. So kann der Lernprozess für einzelne Schüler im Hinblick auf überschaubare Teilziele und Lernschritte untergliedert werden. Teilziele können auf Interesse oder Lernvoraussetzung hin unterschiedlich ausgerichtet werden. Möglicherweise braucht der eine Schüler noch eine „Schleife“ mehr in der Einübung eines für ihn neuen handwerklichen Verfahrens. Möglicherweise kann ein Schüler ein gemeinsames Ziel eher erreichen, wenn er beim thematischen Zuschnitt vor dem Hintergrund seiner persönlichen Interessen spezifisch herausgefordert wird.

Ein solches Vorgehen will Schüler nicht auf „Lerntypen“ festlegen, nicht „schubladisieren“ – abgesehen davon, dass heute aus lernpsychologischer Perspektive davon ausgegangen wird, dass eine schematische Zuordnung von Lernern zu festen Lerntypen der Komplexität und Widersprüchlichkeit des einzelnen Lernprozesses nicht gerecht wird (Wisniewski 2013).

Differenzierung erfordert eine hohe Aufmerksamkeit des Lehrers im Unterricht. Er muss wahrnehmen, wie sich das Lernverhalten ein und desselben Schülers je nach Aufgabenstellung, Tagesform oder Entwicklungsschub täglich verändern kann. Deshalb ist der Differenzierungsblick im (!) Unterrichtsgeschehen entscheidend. Dieser Blick wiederum ist umso wirksamer, je gründlicher er in der Planung der Unterricht auf Varianten zur Differenzierung hin durchdacht werden konnte. Ziel der Differenzierung ist bei alledem nicht, die Heterogenität in einer Lerngruppe aufzulösen.

Die Differenzierung ist das Unterrichtsprinzip, das es erlaubt, mit dieser Heterogenität so umzugehen, dass am Ende möglichst jeder seinen Möglichkeiten entsprechend lernen kann.

Differenzierung „lernseits“ denken

In einem solchen Verständnis von Differenzierung wird Unterricht auf der Ebene des lernenden Schülers gedacht, „lernseits“ und nicht nur „lehrseits“ (Schratz 2016, S. 70; Schratz 2017). Es wird ressourcenorientiert auf den Lernprozess des Schülers bzw. der Schülerin hin differenziert – ohne den Stellenwert des Lehrens zu ignorieren. Es geht darum „lernseits zu Lehren“ (vgl. ebd.).

Für das Vorgehen in der Differenzierung heißt das: Es gilt erst einmal hinzuschauen, wie der Schüler sich im Lernprozess positioniert; im zweiten Schritt, darin Differenzierungspotenziale zu erkennen und erst nachgeordnet zielorientierte Entscheidungen zur Differenzierung in der Aufgaben- oder Hilfestellung, im Methodischen oder Medieneinsatz und zur Unterrichtsorganisation zu treffen.

Was Differenzierung – nicht nur – im Kunstunterricht erfordert:

Ansatzpunkte zur Differenzierung im Kunstunterricht

Wie für jeden anderen Unterricht, so gilt auch im Kunstunterricht, dass ein differenzierter Blick des Lehrers in allen Phasen der Unterrichtskonstituierung erforderlich ist:

- In der Phase der Planung heißt differenziertes Denken, die Lernvoraussetzungen der einzelnen Schüler für die Planung des gemeinsamen Unterrichtes zu berücksichtigen (s. Kasten 3) und entsprechend differenzierte Hilfsangebote vorzubereiten.

Lernausgangslagen klären

- Im Unterrichtsgeschehen erfordert Differenzierung ein genaues Hinschauen, welchen Lernweg der einzelne Schüler einschlägt, wo er tatsächlich startet, wie er den Weg geht (zögerlich, zügig, oberflächlich schnell) oder ob er gar aufgibt. Differenzierung heißt hier für den Lehrer, zu schauen, wie er den einzelnen Schüler oder eine Teilgruppe von Schülern über Impulse, Nachfragen, Hinweise, Demonstrationen usw. zielorientiert anleiten und unterstützen kann. Im Grunde ist dies das „tägliche Brot“ in jeder Lehrtätigkeit und in allen Unterrichtsbeispielen finden sich dafür Belege. Der soweit wie mögliche Blick auf den einzelnen Schüler in der Lerngruppe, die Empathie der Lehrperson, die Achtung vor dem Tun und der Leistung eines jeden Schülers sind für jeden lernwirksamen Unterricht Voraussetzung.
- Differenzierung heißt dann aber auch in der Auswertung des Unterrichtsprozesses sowie in der Betrachtung und Beurteilung der Ergebnisse des Unterrichtes, die unterschiedlichen Voraussetzungen der einzelnen Schüler, das gemeinsame Ziel zu erreichen, immer wieder mitzudenken. Die Lernergebnisse und Lernprozesse sind daraufhin zu untersuchen, wo in der aufbauenden Unterrichtseinheit wiederum unterschiedliche Lernvoraussetzungen zu berücksichtigen sind.

- So schließt sich der Kreis hin zur Planung des weiteren Unterrichts. Der Begriff „Diagnose“ wäre unseres Erachtens in diesem Zusammenhang etwas hochgegriffen, da einem naturwissenschaftlich-medizinischen Denken entlehnt.

Differenzierung auf der Lernzielebene

Wird die Differenzierung bereits auf der Lernzielebene zu einem durchgängigen Ansatz, läuft das in der Konsequenz entweder auf äußere Differenzierung oder auf eine radikale Individualisierung des Unterrichts hinaus. Eine Differenzierung im gemeinsamen Unterricht bleibt dagegen im Wesentlichen auf gemeinsame Ziele ausgerichtet.

Differenziert werden kann in diesem Rahmen immer wieder auf Teilziele für einzelne Lernschritte hin. In diesem Fall werden mit einzelnen Schülern oder mit Gruppen von Schülern unterschiedliche Teilziele vereinbart, die darauf gerichtet sind, dass sie auf jeweils angepasstem Weg zum gemeinsamen Ziel kommen können

Differenzierung beim Zugang zum Thema

Differenzierung heißt hier, jedem Schüler möglichst seinen Einstieg in das Stunden- oder Projektthema zu eröffnen. Dafür gilt es, jeweils das Vorwissen eines jeden Lernenden zu aktivieren, die unterschiedlichen Interessen der Schüler am Gegenstand aufzugreifen und ihre – auch genderbedingte – unterschiedliche Haltung zum Unterrichtsgegenstand ernst zu nehmen. Differenzieren im Zugang kann darüber hinaus heißen, unterschiedliche sensorische Annäherungen an den Gegenstand anzubieten – hier wären zu nennen: visuelle, auditive oder haptische.

Differenzierung in der Aufgabenstellung

Hier ist eine Differenzierung mit Blick auf das Anforderungsniveau der Aufgabe möglich. Über die Staffelung des Niveaus der Operatoren etwa kann für einen Teil der Schüler die Aufgabe eher reproduzierend angelegt, für einen anderen bereits auf eine Transferleistung ausgerichtet sein. Differenzierung in der Aufgabenstellung kann über die Menge von Teilaufgaben, die Berücksichtigung unterschiedlicher Arbeitstempi etwa über zielorientierte Zusatzaufgaben und über den Umfang der Aufgaben bzw. über deren Komplexität gesteuert werden.

Im Kunstunterricht kann über das Niveau der Fragestellungen ebenso differenziert werden, wie auch fachmethodisch-praktisch, etwa hinsichtlich des Formats eines Zielproduktes, hinsichtlich des Einsatzes der gestalterischen Mittel oder mit Blick auf die Komplexität der Verwendung bildnerischer Mittel.

Differenziert werden kann mit Blick auf den Schwierigkeitsgrad eines Motivs für eine ästhetisch praktische Übung – in unserem Fall könnte das für eine Zeichenübung heißen: „Katzenpfote“, „sitzende Katze“ oder „Katze im Sprung“

Eine Differenzierung ist ebenfalls über die Präsentationsform zu einem Arbeitsvorhaben möglich: z. B. über die Anforderungen an ein Portfolio, ein Plakat, eine PPP oder eine ästhetisch praktische Arbeit.

Eine Differenzierung kann angelegt werden, indem zu einem gleichen inhaltlichen Thema für alle Schüler Wahlmöglichkeiten zum Einsatz unterschiedlich schwieriger Techniken bestehen). Oder umgekehrt: Bei der Einführung einer neuen Technik wird die Wahl eines mehr oder weniger anspruchsvollen Bildmotivs freigestellt.

Bei allen fachmethodischen Differenzierungsangeboten ist allerdings darauf zu achten, dass die Lernziele nicht verwässert werden und dass das Vorgehen der Schüler zur Aufgabe nicht beliebig ist.

In der Differenzierung einer Aufgabenstellung kann es auch darum gehen, unterschiedliche emotionale Ausgangslagen der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen. So kann z. B. nicht jeder sich einfach mit seinem eigenen Körper in Szene setzen.

Differenzierung in der Arbeitsphase zur Aufgabe

Differenzierungen sind hier möglich über differenzielle Hilfen (z. B. Vorlagen zur Verfügung stellen) oder über zusätzliche Hinweise und Hilfen des Lehrers zur Umsetzung einer Aufgabe.

Häufig heißt das, dass die Lehrperson einzelnen Schülerinnen und Schülern das Vorgehen bei einer Technik noch einmal zeigt oder mit einer kleineren Gruppe noch einmal weitergehend einübt. Es können „Tippkarten“, „Ideenkoffer“, „Bilderschätze“ oder „Fußbodentabellen“) zum Einsatz kommen (vgl. K+U Sammelband „Methodisch handeln“, S. 81).

Auch Schüler können die Aufgabe des Unterstützers („Experten“) übernehmen. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass dieser Einsatz hinsichtlich der Lernwirksamkeit seine Grenzen hat.

Schüler denken nicht didaktisch, d. h. sie denken in der Vermittlungssituation nicht von den Vorstellungen des Mitschülers her, sondern bleiben bei ihren eigenen Vorstellungswelten verhaftet. Das trifft in jedem Fall für jüngere Schülerinnen und Schüler zu.

Eine bewährte Form ist in diesem Zusammenhang die „Künstlerkonferenz“ zum Austausch unterschiedlicher Sichtweisen und Erfahrungen (ebd., S. 82). Je älter die Schüler, desto mehr lässt sich ihnen die Verantwortung für ein differenziertes Vorgehen im Hinblick auf eine gemeinsamen Aufgabenstellung übertragen.

Differenzierung im methodischen Vorgehen

Differenzierung kann kleinteilig auf der Mikroebene im methodischen Vorgehen angelegt werden, z. B. über das arbeitsteilige Lesen eines Textes – die zu bearbeitenden Textabschnitte sind dann von unterschiedlichem Anforderungsniveau. Oder auf einen am spezifischen Bedarf der Lernenden ausgerichteten Einsatz von Medien bis hin zur gezielten Zusammensetzung von Arbeitsgruppen, in denen tatsächlich arbeitsteilig gearbeitet werden kann. Insbesondere die Methoden des kooperativen Lernens, wie z. B. das Lerntempo-Duett, das Think-Pair-Share-Prinzip oder das Gruppenpuzzle, sind in der Differenzierung wirksam zu nutzen (Green / Green 2005).

Weichen können über die methodischen Großformen der Unterrichtsorganisation zu differenzierten Lernwegen gestellt werden: über einen Aufgabenpool oder die Planarbeit, bei der mindestens eine bestimmte Anzahl von Aufgaben bearbeitet werden müssen, etwa über „Lerntresen“, „Stationen“, „Übungsreihen“ oder „Lernzirkel“.

Wirksam sind diese Lernangebotsformen allerdings nur dann, wenn die Aufgaben von den Schülerinnen und Schülern überhaupt erst einmal verstanden werden können und dann tatsächlich für eine selbstständige, lernwirksame Bearbeitung geeignet sind und eine Rückmeldung zum Ergebnis zeitnah gewährleistet werden kann.

Auch wenn diese Organisationsformen heute gern genutzt werden, muss betont werden, dass es sehr anspruchsvoll in der Vorbereitung – nicht zuletzt auch der Schüler – ist, die erforderlichen Voraussetzungen für ein sinnvolles Lernen dort zu gewährleisten (Kunter / Trautwein 2013, S. 133).

Differenzierung in der Rückmeldung

Entscheidend für die Lernwirksamkeit eines differenzierten Unterrichts ist schließlich die differenzierte Rückmeldung an den einzelnen Schüler / die einzelne Schülerin im Arbeitsprozess und zum Ergebnis – das Feedback. Ziel dabei ist, die Entwicklung des Urteilsvermögens des einzelnen Schülers zu schulen.

Das steht allerdings im eindeutigen Spannungsverhältnis zum Zensurendenken im Schulsystem. Hier sind letztlich pädagogisch abwägend pragmatische Lösungen zu finden. Das kann z. B. heißen:

- das unmittelbare Feedback in der Lernsituation über das nachträgliche und nachtragende Beurteilen zu stellen, wie es sich als Grundhaltung durch alle Beiträge zum Themenschwerpunkt zieht (Steffens / Höfer 2016, S. 57 f.).
- Schüler in die Bewertung einbeziehen: Selbsteinschätzung als Ausgangspunkt
- Kriterienorientierung gerade im differenzierten Unterrichtssetting
- Produkt und Prozess getrennt voneinander bewerten
- Übungsphase von der Phase der Leistungserbringung abgrenzen; differenzierte Rückmeldung nach Übungsphase, die Schülern die Chance eröffnet, zu Leistungsaufgaben „mehr“ zu zeigen
- Gesamtbewertungen vermeiden, Teilleistungen bewerten, um den unterschiedlichen Kompetenzen des Einzelschülers unter dem Strich möglichst gerecht zu werden
- Stellenwert und Funktion des Notensystems für die Schüler transparent machen.

Differenzierung muss steuerbar sein

Differenzierung im Unterricht erhöht die Komplexität in der Unterrichtsvorbereitung, in der Organisation und Durchführung des Unterrichts und auch in der Auswertung beträchtlich. Deshalb muss Differenzierung immer so angelegt sein, dass Lehrer wie Schüler den Überblick über den Gesamtprozess behalten können. Insbesondere im differenzierten Unterricht muss die Transparenz zu Inhalten und Abläufen gewährleistet bleiben. Das beginnt mit dem Notieren der Vorhaben für eine Unterrichtsstunde an der Tafel.

Im stark individualisierten Lernen kommen dafür „Lernlandkarten“ zum Einsatz. Auch das Portfolio, das Skizzen- oder Lerntagebuch, die Kunstmappe oder das „Zeichenheft“ kann dem einzelnen Schüler helfen, Ziele und Struktur eines eigenen oder Gruppen-Lernprozesses im Blick zu behalten.

Im Unterschied zu einem radikal individualisierten Unterricht soll differenzierter Unterricht zudem so angelegt sein, dass sich die Lernprozesse der Einzelnen weiter aufeinander beziehen, dass das kooperative / kollaborative Setting von Lernprozessen nicht auseinanderfällt. Lernwirksam differenzierter Unterricht ist nur in Teamarbeit zu realisieren. Insbesondere wenn über Material oder Verfahrensangebote differenziert werden soll, ist eine arbeitsteilige Vorbereitung durch die Kunst-Fachschaft der Lehrer erforderlich. Das gilt auch für die Ausarbeitung von „Diagnose“-Instrumenten für das Fach: standardisierte Fragebögen, Soziogrammvarianten oder standardisierte Testübungen zu einzelnen Fertigkeiten.

Differenzierung ist am Ende immer nur wirksam, wenn sie von einem Unterricht gerahmt wird, der im Ganzen die heute als „Tiefenstrukturen“ bezeichneten Grundlagen von Unterrichtsqualität berücksichtigt, wenn der Unterricht eine kognitive Aktivierung der Schüler auslöst – das gilt übrigens auch und gerade für das ästhetisch praktische Tun! –, wenn der Schüler ein empathisches Feedback erfährt und das Classroom Management stimmt (vgl. Kunter / Trautwein 2013).

Differenzierung – Zum Thema Hund und Katze

Klassenstufe: 1-4

Ulrike Determann

Wie Linien schmeicheln, fauchen, kratzen können

Eine Katze in der Bewegung zeichnen

Eine Zeichenaufgabe zur Darstellung von Katzen ermöglicht es der Lehrerin am Beginn des Schuljahres, sich ein Bild vom Lernverhalten und von den gestalterischen Ausgangsbedingungen der neuen Kinder in einer jahrgangsgemischten Lerngruppe zu machen. Darauf kann sie im weiteren Anfangsunterricht dann differenzierend aufbauen.

Eine typische Situation im Unterricht der Grundschule: Noch vor Beginn der Stunde will mir Jenny stolz ihr Bilderbuch mit Fotos von Katzen zeigen, die sie niedlich findet. Mehrere Kinder äußern ebenfalls ihr Gefallen an den Kätzchen und erzählen eigene Erlebnisse. Schon kommt die Frage auf: „Können wir nicht einmal etwas mit Katzen im Kunstunterricht machen?“ Da fährt Paul dazwischen und stempelt das Buch als „Babybuch“ ab. Paul zählt zu den Kindern mit emotional-sozialen Auffälligkeiten in der Lerngruppe, die viel Aufmerksamkeit brauchen. Einzelne schließen sich Pauls Ablehnung an. Dahinter steht eigentlich nicht ihre Ablehnung des Katzenthemas, sondern vielmehr ihre Absicht, sich in der Gruppe als „besonders“ zu positionieren.

Wie mit dieser Situation umgehen? Wie kann es gelingen, alle in der Lerngruppe in ein Thema mitzunehmen, an dem sie letztlich – selbst bei geäußerter Ablehnung – interessiert sind?

Ich schlage vor, dass jedes Kind etwas zum Thema Katzen mitbringen soll, was es ganz persönlich interessiert und was es den anderen gern zeigen möchte.

Anlass zum Austausch über das Katzen-Thema geben

Das Mitgebrachte wird gut sichtbar für alle ausgebreitet Katzenposter, Fotos der eigenen Katze, Ausdrucke aus dem Internet, Hartgummikatzen, Katzenaufkleber aus einschlägigen Frauenzeitschriften, Katzenschichtenbücher, Katzenlexika, Pflege- und Haltungsanleitungen für Katzenbesitzer usw. Paul hat nichts mitgebracht, auch Denis und ein weiterer Junge nicht.

Lernen geschieht in einem entscheidenden Anteil über Kommunikation.

Verschiedene Ansichten fördern Denkprozesse, fordern zu Gesprächen heraus. Jeder, der etwas mitgebracht hat, darf den anderen Kindern das Interessante an seinem speziellen Katzenmitbringsel erklären, darf Fragen beantworten. Erstaunliche Kenntnisse über Katzen treten zutage; auch die Kinder ohne Mitbringsel über Katzen folgen meiner Aufforderung, ihr Wissen beizusteuern. Nicht jedes Kind bekommt genügend Zeit, sodass eine weitere Stunde Unterricht für Interessantes über Katzen eingeplant wird. In der Aufräumphase lasse ich mir von Paul und den beiden anderen Jungen zeigen und begründen, was von den ausgelegten Dingen ihr spezielles Interesse weckt und was nicht. Ich erfrage, was sie darüber hinaus am

Thema interessiert und verdeutliche meine Überzeugung, dass sie in der nächsten Stunde durch ihren Beitrag das Katzenthema noch bereichern könnten.

In der kommenden Stunde haben wirklich alle Kinder etwas Spannendes zum Thema dabei. Pauls Buch über die Psychologie der Katze, die man an Körperhaltung, Bewegungen, Blicken, Geräuschen ablesen kann, fesselt die besondere Aufmerksamkeit.

Aufgabe: Katzen zeichnen

Durch Gespräche, Hinweise und Aufforderungen zum konzentrierten Wahrnehmen von grafischen Strukturen, die die Oberflächenbeschaffenheit, den Körperbau und die Besonderheiten von Katzen besonders beschreiben, wird die Lust geweckt, mit Stiften selbst Katzen zu zeichnen. Dabei sollen folgende Kompetenzen weiterentwickelt werden:

- Körperformen von Katzen genau beobachten und grafisch darstellen,
- grafische Elemente zur Gliederung von Flächen sinnvoll einsetzen.

Vor allem aber geht es mir darum, dass die Kinder über eventuelle Enttäuschungen während ihrer Arbeit sprechen, nachdenken und diese als neue Lernchance begreifen.

Die Aufgabe wird nun differenziert gestellt: „Zeichne eine Katze oder etwas besonders Interessantes von einer Katze. Schaue dafür genau die mitgebrachten Abbildungen an. Du darfst dir vom Materialtisch das Zeichenmaterial auswählen.“

Auf dem Materialtisch liegen Bleistifte, Zeichenkohle, Rötel, Sepia. Der Gebrauch ist den Kindern bereits vertraut. Auch Buntstifte dürfen genutzt werden.

Schnell bilden sich Interessengruppen, die gleiche Abbildungen als Beobachtungsgrundlage nutzen möchten. Deshalb wird der Raum in verschiedenen Ecken mit Abbildungen für je eine Kindergruppe bestückt, die sich mit Zeichenmaterial ausgerüstet darum gruppiert.

Paul und Denis benötigen spezielle Motivation zur Interessenfindung; deshalb schauen wir noch einmal Pauls Buch mit gerichteter Aufmerksamkeit auf jene Besonderheiten an, die in der zeichnerischen Darstellung zu bewältigen wären. Eine kurze technische Übung zum Zeichnen von Strukturen macht beiden Mut, sich zunächst das Fell in seiner Beschaffenheit vorzunehmen. Kleine Inputs an Lob spornen sie an, aber auch die klare Forderung, begonnene Zeichnungen durchzuhalten.

Unterschiedliche Reaktionen auf die Aufgabe beobachten

Die äußerst unterschiedlichen Voraussetzungen, die die Kinder mitbringen, zeigen sich in ihrem Herangehen an die Aufgabe deutlich. Zunächst ist für mich wichtig, alle in einen gemeinsamen Arbeitsprozess hineinzunehmen, den sie lernen auszuhalten und zu nutzen.

Das gestalterische Können, der innere Bildvorrat, über den sie verfügen, aber auch ihr allgemeines Lernverhalten beeinflussen die Art und Weise, wie sie eine Aufgabe umsetzen, erheblich. Ich beobachte die Kinder deshalb in dieser Phase des Unterrichts:

- Wie zügig gehen sie an die Bearbeitung einer Aufgabe heran?
Inwieweit lassen sie sich auf eine sie herausfordernde Aufgabe ein?

Können die Kinder überhaupt Interesse an einem vorgegebenen Lerngegenstand zeigen oder blockieren sie – im Einzelfall sogar durchgängig – jede Anforderung „von außen“?

- Wie offen und tolerant stellen sich die Schulanfänger einem gemeinsamen Thema in der Gruppe?
- Wie stark kooperieren sie mit anderen Schülern von sich aus? Wie verhalten sie sich in dieser Kooperation dem anderen gegenüber, wie kommunizieren sie?
- Wie ausdauernd können sie konzentriert an einer Aufgabe arbeiten, ohne von mir eine unterstützende oder aufmunternde Rückmeldung zu bekommen?
- Wie reagieren sie auf Rückmeldungen von Lehrerseite, wie auf Lob, wie auf „Ansage“?
- Wie verhalten sie sich, wenn ihr Durchhaltevermögen erschöpft ist: Arbeiten sie flüchtig weiter? Geben sie auf? Schreiben sie die „Schuld“ für ihr Aufgeben möglicherweise der „doofen“ Aufgabe zu?

Außerdem beobachte ich die Kinder hinsichtlich ihres ästhetisch-praktischen Verhaltens:

- Wie weit sind ihre feinmotorischen Fähigkeiten im Umgang mit den verschiedenen grafischen Arbeitsmitteln entwickelt?
- Greifen sie in der Darstellung der Katzen v. a. auf Schemata zurück oder sind sie bereits in der Lage, eine Vorlage genauer anzuschauen und ansatzweise eine Zeichnung in Auseinandersetzung mit ihrer Wahrnehmung zu entwickeln?
- Inwieweit erkennen sie selbst eigene Fähigkeiten und Übungsansätze, auch im Vergleich mit anderen Kindern?

Auf Basis dieser Beobachtungen und mit Blick auf die Zwischenergebnisse kann ich entscheiden, was mit allen Kindern gemeinsam zu besprechen ist und wo individuelle Beratung und Vereinbarungen erforderlich sind.

Gemeinsames besprechen und individuell beraten

Die ersten Zeichenergebnisse zeigen zum Teil sehr klischeehafte Darstellungen. Gemeinsam werden sie betrachtet und besprochen: „Was muss ich genau anschauen, damit es mir beim Zeichnen hilft? Wie kann ich mein Zeichenmaterial dafür nutzen?“ An Einzelbeispielen wird noch einmal genau mit der gewählten Abbildung verglichen und auch anhand des grafischen Materials demonstriert: Wie sieht das Fell aus? Wie kann ich das mit Linien darstellen? Wie sieht der Schwanz aus? Das Team um Paul wird hier als „Experten“ hinzugezogen, die Ergebnisse ihrer Strukturübungen am Fell zeigen und erläutern.

Manche Kinder bekommen individuelle Beratung, wenn sie etwa die Körperformen eckig dargestellt haben. Das betrifft wenige, deshalb gehe ich mit diesen in eine Ecke des Raumes, wir betrachten noch einmal Fotos der Katzenformen, beschreiben sie und ich beobachte bei speziellen Zeichenübungen, ob Kinder dabei sind, die generell motorische Schwierigkeiten haben.

Für das Üben im genauen Beobachten soll das begonnene Blatt als Skizze dienen, das heißt, es darf überzeichnet, durchgestrichen, manches immer

wieder neu probiert werden. Ein paar Kinder möchten lieber ein neues Blatt nutzen. Vereinzelt gibt es Schüler, die durch ihrer Meinung nach missglückte Zeichnungen demotiviert werden. Um ihnen dennoch in der späteren Reflexion eine Sicht auf den Lernfortschritt zu ermöglichen, nehme ich die „nicht gelungenen“ Arbeiten aus ihrem Blickfeld und sammle diese in einer gesonderten Mappe.

Einige Kinder hatten bereits genau beobachtet und gute Zeichenanfänge erzielt, was in kurzen Zwischenbesprechungen deutlich wird – sie arbeiten einfach weiter.

Danach werden die Zeichenübungen wieder gemeinsam angeschaut und besprochen. Deutliche Steigerungen sind zu sehen. Durch das gezielte Beobachten werden Kinder nun auch aufmerksam für Dinge, die sie noch üben möchten. Dabei geht es meist um Details, wie die Augen der Katze, Tatzen mit und ohne Krallen, die Ohren, das Fell, der Schwanz.

Ein weiteres Übungsblatt mit speziellen Körperteilen der Katze entsteht. Auch Kinder, die zuvor nur Augen zeichnen wollten, lassen sich nun anstecken und arbeiten detailliert auch an anderen Aspekten. Paul kann sich nicht mit Körperdetails als Zeichenaufgabe anfreunden. Er hat sehr gute grafische Fähigkeiten, es fehlt ihm jedoch an Motivation durch herausfordernde Aufgaben und an Durchhaltevermögen. Im Einzelgespräch lässt er sich darauf ein, besondere Körperhaltungen von Katzen zu zeichnen. Mit weiteren drei Kindern, die sich ebenfalls mit Detailzeichnungen nicht herausgefordert fühlen, beobachtet und zeichnet er nun Katzen und deren Körpersprache in bestimmten Situationen. Dafür ist sein Buch ein gutes Medium. Während der grafischen Arbeit sammelt Paul Informationen, wann die Katze welche Körperhaltung einnimmt und möchte diese Kenntnisse auch im Plenum mitteilen. Eine kurze Phase dafür wird eingeschoben, die auf großes Interesse der Mitschüler stößt. Jana macht danach den Vorschlag, die Körperhaltungen direkt am lebenden Beispiel ihres Katers „Flecki“ zu beobachten.

Die Begegnung mit einer realen Katze ermöglichen

Jedes Kind hat ganz sicher schon eine Katze gesehen, doch im Lernumfeld gezielte Beobachtungen am lebenden Objekt zu machen, ist etwas Neues. In der Vorab-Besprechung mache ich deutlich, dass die Haltung des Tieres nur kurz sichtbar sein wird. Das erfordert konzentriertes Beobachten. Es muss nicht jeder sofort anfangen zu zeichnen, erst wenn man sich sicher fühlt oder etwas Spannendes festhalten will.

Nachdem eventuelle Katzenhaarallergien bei Schülern der Lerngruppe abgeklärt sind, warten alle gespannt auf „Flecki“. Janas Vater kommt mit dem Reisekäfig und „Flecki“ darin sowie jeder Menge Geduld und Auskunftswillen. Er ist darüber informiert, dass es darum geht, Körpersprache am Kater zu beobachten und je nach Bedarf gleich mit zu skizzieren. Dafür stehen feste Unterlagen, Zeichenblock und Bleistifte zu Verfügung.

Schnell ziehen die ersten Zeichner Stift und Block hervor und skizzieren erste Katzenhaltungen. Immer mehr Kinder lassen sich „anstecken“. Einige brauchen individuellen Zuspruch, um eine begonnene Zeichnung, weil das

Tier nicht mehr so verharret, einfach beiseite zu legen und etwas Neues zu beginnen.

In der Anschlussstunde ist das Ziel, diese eingefangenen Körperhaltungen mit dem bisher erworbenen Wissen und dem gewählten grafischen Mittel umzusetzen. Zunächst werden dafür die Bewegungsskizzen angesehen. Es ist wichtig, dass jedes Kind zu seinen Arbeiten spricht, um Beobachtetes, aber auch Vorlieben formulieren und festhalten zu können.

Diese Besprechungen sind, neben dem zeichnerischen Vermögen des Einzelnen, Grundlage für die individuellen Inputs, die im anschließenden Gespräch gegeben werden. Die Aufgabe heißt jetzt: „Zeichne die Körperhaltung der Katze, die du am gründlichsten beobachtet hast, so, dass man sieht, was sie tut. Wähle ein Zeichenmaterial. Denke daran, was du alles geübt hast.“ Mit Eifer beginnt das Zeichnen, von Arbeitsverweigerung ist nun nichts mehr zu spüren. Es zeigt sich, dass das unmittelbare Erleben der Katze bei den Kindern ein genaues Beobachten stark motiviert hat, was zu einem deutlichen Sprung in der Darstellungsqualität führte. Anhand der Skizzen wird deutlich, wie zielgerichtet das Tier beobachtet und seine Haltung wiedergegeben wurde. Man erkennt in den Darstellungen sogar, dass „Flecki“ sich in der wuseligen Umgebung mit vielen neugierigen Kindern nicht ganz wohl fühlte. Und so zeigt sich selbst in anatomisch nicht „korrekten“ Tierzeichnungen das Fauchen, Fell sträuben, Lauern, sich Strecken der Besucherin.

Die Arbeitsergebnisse würdigen

Alle Arbeiten werden an die Tafel geheftet. Für die Reflexion wird die Methode des „Künstler-Interviews“ gewählt. Dabei geht es um die Aufgabenstellung, nach der gearbeitet wurde. Stichworte daraus werden an der Tafel visualisiert (Haltung, Beobachtung, Material, Übung), mit deren Hilfe Fragen an den „Künstler“ gestellt werden können: „Welche Haltung hast du gezeichnet? Was hast du genau beobachtet? Warum hast du als Material Kohle genommen? Woran hast du besonders geübt?“

Dabei müssen jüngere Schulkinder unterstützt werden. Bei wenigen Kindern, die einer besonderen Motivation bedürfen, werden die Zeichnungen in der zeitlich erfolgten Übungsreihe angeordnet, um den gewachsenen Erfolg zu verdeutlichen. Jetzt liegen insbesondere die anfänglich als „mislungen“ betrachteten Arbeiten aus und vermitteln dem betreffenden Schüler einen Kompetenzzuwachs. Es geht um Fragen wie: „Was ist mir anfangs noch nicht gut gelungen? Woran musste ich üben?“