

Bildaufgabe „Ereignisbild“ als Thema im Kunstunterricht. Komplexe bildnerische Aufgaben lernwirksam vermitteln

12

Margarete Dieck

1. Einführung

Die Kunst-Doppelstunde bildet den Einstieg in eine vierstündige Unterrichtseinheit zum Erzähl- oder Ereignisbild. Im Zentrum steht die individuelle Bearbeitung einer komplexen bildnerischen Aufgabenstellung: Aus einer selbst zu wählenden Perspektive soll ein ungewöhnliches ‚Geschehen‘ an einer Tankstelle gezeichnet werden: Zwei Männer haben Benzin statt Diesel getankt und beim Versuch, den Tank mit dem Tankstellenstaubsauger zu leeren, eine Explosion ausgelöst. Die Zeichnung soll „über das Bild hinaus eine Geschichte erzählen“ (Arbeitsanweisung der Lehrerin).

An dieser Aufgabe ist fachdidaktisch zunächst ihre Offenheit interessant, sowie die erforderlichen Teilleistungen, die sich aus dieser Offenheit und der Art des Bildthemas ergeben. Solche Erzähl- oder Ereignisbilder gehören – nicht nur für Lernende – zu den anspruchsvollsten Bildaufgaben, weil sie sehr viele Darstellungsprobleme vereinen. Eine wesentliche Herausforderung ist hierbei, für den zeitlich und räumlich komplexen Inhalt eine bildnerische Lösung im Einzelbild zu entwickeln. Zudem muss die Entwicklung der Bildidee komplett in der Vorstellung erfolgen.

Die Vermittlung einer solchen Aufgabenstellungen ist methodisch anspruchsvoll. In relativ kurzer Zeit müssen sehr komplexe Vorstellungen aufgebaut werden, die den Kindern ermöglichen, selbständig adäquate Bildentscheidungen zu treffen und motiviert in einen noch offenen Bildprozess einzusteigen.

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75393>



Im vorliegenden Unterricht scheint die Ausgangslage für diesen Prozess günstig: Die Klasse ist interessiert an dem neuen Thema. Die Schülerbeiträge zeigen, dass aufmerksam mitgedacht wird. Trotzdem sind bei den Kindern nach der Vermittlung der Aufgabenstellung neben vielen individuellen Ideen auch zahlreiche Fragen und z.T. gravierende Unklarheiten entstanden. Sie lassen auf Probleme beim Aufbau hinreichend schlüssiger Vorstellungen schließen, für die mögliche didaktisch-methodische Ursachen im konkreten Unterrichtsverlauf und in der didaktischen Grundstruktur aufgezeigt werden sollen.

2. Forschungsstand

Für die kritische fachdidaktisch-methodische Diskussion von aufgabenorientiertem Kunstunterricht geben die grundlegenden Darstellungen von Sowa (2015a) und die stärker anwendungsorientierten Ausführungen bei Schoppe und Rompel (2017) wichtige Ansätze. Für die Analyse der Komplexität der Aufgabenstellung sollen ergänzend allgemeindidaktische Kategorien zur Aufgabenanalyse (Maier et al., 2013) herangezogen werden, die eine präzisere Erfassung der strukturellen Aufgabenmerkmale ermöglichen.

Zu den altersspezifischen Voraussetzungen liegen ergänzend zu den zahlreichen Befunden der Kinderzeichnungsforschung (Schuster, 2000) differenzierte Ergebnisse speziell zu räumlich-visuellen Fähigkeiten von Kindern der Klassenstufe 4–6 aus dem Schweizer Forschungsprojekt „Räumlich-visuelle Kompetenzen in Bezug auf ästhetische Erfahrungen im Unterricht Bildnerisches Gestalten (raviko)“ vor (Diehl et al., 2010).

Für das fachdidaktische Verständnis des erforderlichen Wissens und Könnens ist zunächst die für alle Bildprozesse gültige Unterscheidung von handwerklichem, inhaltlichem und gestalterischem Wissen und Können (Sowa, 2015a) wichtig. Beim gegenständlichen bildnerischen Darstellen ist zusätzlich die Unterscheidung dreier beteiligter Wissensbereiche bei Schuster hilfreich: Gegenstandswissen (als Wissen über den Bildinhalt, der dargestellt werden soll), Abbildungswissen (als verfügbare Darstellungsschemata für einzelne Bildelemente) und Ausführungswissen (als Wissen darüber, wie zum Beispiel eine Zeichnung nach und nach mit dem Stift auf dem Papier konkretisiert werden kann) (Schuster, 2000).

Die Analyse der spezifischen Herausforderungen, die die zeichnerische Darstellung eines Geschehens aus der Vorstellung für Kinder der 6. Jahrgangsstufe mit sich bringt, kann auf Befunde verschiedener Arbeiten aus dem kunstpädagogischen Forschungsverbund IMAGO zurückgreifen:

Brandenburger (2020) fokussiert in ihrer Dissertation das Ausführungswissen und untersucht in der 7. Jahrgangsstufe prozedurale Verfahrensstrukturen im gegenstandsbezogenen Vorstellen und Darstellen mit differenzierten Befunden zum Aufbau von Ausführungswissen sowie der Fähigkeit zu Handlungsplänen für komplexe zeichnerische Prozesse. Dabei zeigt sie auch detailliert die erforderlichen Teilleistungen beim Zeichnen nach der Vorstellung und beim Zeichnen nach der Erinnerung auf.

Einige kleinere Beiträge aus dem Forschungsverbund analysieren Lernsituationen und -ergebnisse mit fachinhaltlich verwandten Aufgabenstellungen in der Unterstufe. So untersucht Schmid (2012) die Bildprozesse einer 6. Klasse zur Darstellung einer narrativen Szene aus der Vorstellung. Auch dabei gilt es, ein über den dargestellten Moment hinausreichendes Geschehen in einer Zeichnung zu visualisieren. Schmid arbeitet die dafür erforderlichen Teilleistungen heraus und zeigt auf, „welcher Vorgang die bildliche Gestaltung einer imaginierten Narration ist und wie sich das diesbezügliche Wissen und Können der Schüler kompetenzdidaktisch strukturieren, diagnostizieren und fördern lässt“ (Schmid, 2012, S. 410).

Przybilla (2012) untersucht an einem Bildprozess von 12–13-Jährigen zum Thema ‚Eine gute oder schlechte Nachricht wird überbracht‘ das Verhältnis von Imaginations- und gestalterischer Darstellungsfähigkeit und zieht didaktisch-methodische Schlüsse. Sie zeigt dabei unter anderem Schwierigkeiten und Förderbedarf bei der „Ausführung der szenischen Vorstellung als räumlich organisiertes Bild“ (Przybilla, 2012, S. 389) auf.

Sucker (2012) interessiert sich für die Unterschiede zwischen Vorstellungsbild und zeichnerischer Darstellung bei Lernenden in der 7. Klasse und untersucht deren Schwierigkeiten, ein aus dem Alltag bekanntes Objekt aus der Vorstellung beziehungsweise Erinnerung zu zeichnen.

Eisele (2012) untersucht in einer 5. Klasse, wie bei der Entwicklung individueller Bildlösungen auf der Grundlage einer Geschichte die erforderlichen Imaginations- und Gestaltungsprozesse gefördert und methodisch unterstützt werden können.

Eine breiter angelegte Orientierung für die kritische Analyse der Aufgabenvermittlung geben schließlich die Überlegungen von Sowa (2015b) zu einer Theorie und Didaktik der kooperativen Vorstellungsbildung, in denen er basierend auf den Ergebnissen der Imaginationsforschung die Relevanz und die Komplexität von Imaginationsprozessen in Lernsituationen aufzeigt und didaktisch-methodische Konsequenzen diskutiert.

3. Beschreibung

3.1. Fall 1: Aufgabenstellung und ihre Entwicklung im Unterrichtsverlauf

Die komplexe bildnerische Aufgabenstellung besteht in ihrem Kern darin, zu einer gegebenen Geschichte ein Erzähl- oder Ereignisbild zu entwickeln. Dies wird den Kindern anhand von Textfolien im Unterrichtsgespräch vermittelt.

Eine erste Präsentation der Aufgabenstellung erfolgt auf Folie 3 (Beamerprojektion Kunst_Lehrkraftkamera_Minute 6:00–13:20)

© „2 Doppelstunden Bleistift, Buntstift, Filzstift

Ausgangspunkt: Überschrift und Zeitungsartikel

Zeichne ein Bild, das ohne Text auskommt, aber dennoch über dieses Bild hinaus eine Geschichte erzählt.

Wähle einen **BLICKWINKEL**:

Wer nimmt ein Foto auf, welche Möglichkeiten gibt es bei der Tankstelle?

Welcher Blickwinkel erzählt welche Geschichte?

Wer betrachtet was von wo und zu welchem **Zeitpunkt**

Welche verschiedenen Möglichkeiten der Darstellung gibt es?

Im anschließenden Unterrichtsgespräch werden Möglichkeiten gesammelt, wer von wo aus und mit welcher Kamera was für ein Bild des Geschehens machen könnte (Kunst_Lehrkraftkamera_Minute 6:50–13:20). Die weitere mündliche Aufgabenvermittlung durch die Lehrkraft erfolgt vor einer Folie mit Kurzbeschreibungen von Aufnahmemöglichkeiten (Kunst_Lehrkraftkamera_Minute 13:20–16:50:

© „1. Die Polizei macht nach dem Geschehen ein dokumentierendes Foto, wie es nach dem Geschehen aussieht. Es ist sachlich und scharf gestellt.

2. Die Tankstelle hat eine Überwachungskamera, die ein Bild von oben aufnimmt, damit man einen guten Überblick auf das Geschehen an der Tankstelle erhält. Die Kamera hält alles fest. Verwackelt. Tathergang. **VOGELPERSPEKTIVE**

3. Ein Passant macht mit seiner Handycamera Fotos, um die „Sensation“ aufzunehmen und weiterzuleiten = Sensationsbild. Eher zufällig. **NORMALPERSPEKTIVE**

4. Das Geschehen aus den Augen der Männer gesehen. Subjektiv. **Nahaufnahme** von unten aus der Hocke. **Details**. **FROSCHPERSPEKTIVE**“

Eine letzte Formulierung der Aufgabenstellung bekommen die Kinder als mündlichen Arbeitsauftrag zum Abschluss der Aufgabenvermittlung (Kunst_Lehrkraftkamera_Minute 23:00–24:10)

3.2. Fall 2: Schülerfragen zur Aufgabenstellung

Im Anschluss an die Aufgabenvermittlung können die Kinder Fragen stellen (Kunst_Lehrkraftkamera_Minute 16:50–24.40). Während der anschließenden Material- und Arbeitsplatzorganisation kommen weitere Fragen auf und werden in einer zweiten Fragerunde besprochen (Kunst_Lehrkraftkamera_Minute 28:10–29:20). Beide Frage-Phasen werden abgebrochen, bevor alle Fragen der Kinder geklärt sind.

3.3. Fall 3: Grundlegende didaktische Struktur

In der auf zwei Doppelstunden angelegten Einheit zu einem neuen Thema wird den Kindern in einer ca. halbstündigen Initialphase eine komplexe Aufgabenstellung vermittelt, zu der eigene Bildlösungen gefunden werden sollen. Die für die Aufgabebearbeitung erforderlichen aufwändigen individuellen bildnerischen Prozesse werden in der zweiten Doppelstunde fortgeführt.

4. Fallanalyse

4.1. Fall 1: Analyse der Aufgabenstellung und ihrer Entwicklung im Unterrichtsverlauf

Bei der Analyse der Aufgabenstellung ist nicht nur der Blick auf ihre Komplexität interessant, sondern auch deren Entwicklung im Verlauf der Initialphase.

Aufgabenkern: „Ein Bild, das ohne Text eine Geschichte erzählt“

Die Aufgabenstellung wird in ihrem Kern auf Folie drei präsentiert: „Zeichne ein Bild, das ohne Text auskommt, aber dennoch über dieses Bild hinaus eine Geschichte erzählt.“ Dazu werden eindeutige Vorgaben auf handwerklicher Ebene (Zeichnung mit Bleistift, Buntstift, Filzstift) und zum Bildinhalt gemacht: die Zeichnung soll ein (aus einem Zeitungsartikel bekanntes) Geschehen darstellen, und zwar

nicht beliebig, sondern so, dass über das Bild hinaus „eine Geschichte erzählt wird“. Es handelt sich um eine *definierte Aufgabe mit divergentem Lösungsraum* (Maier et al., 2013): sowohl inhaltlich wie auch gestalterisch sind innerhalb der Vorgaben sehr viele verschiedene Lösungen möglich und – wie im Anschluss deutlich vermittelt wird – erwünscht. Für die Entwicklung solcher Lösungen ist allerdings eine beträchtliche Menge an unterschiedlichem Wissen und Können erforderlich.

Die zentrale Vorgabe, dass die Zeichnung „über das Bild hinaus“ eine Geschichte erzählen soll, stellt gleichzeitig das entscheidende Qualitätskriterium für die zu entwickelnden Bildlösungen dar und erfordert Bildstrategien, die nicht nur für eine sechste Klasse anspruchsvoll sind: „Um die narrative Funktionalität von Erzähl- oder Ereignisbildern zu ermöglichen, werden bei gelungenen Darstellungen narrative Abläufe in den zeitlich verdichteten Zustand einer »Szene« transformiert – mit Hilfe organisierender dramaturgischer Aspekte. So ist es möglich, Handlungen und Ereignisse in einem statischen Bild vor- und darzustellen (...)“ (Schmid, 2012, S. 393). Dabei sind im Prozessverlauf verschiedene Teilleistungen zu erbringen:

Für das Zeichnen eines bestimmten Bildinhalts aus der Vorstellung braucht man detailliertes *Gegenstandswissen* über das, was dargestellt werden soll (Schuster, 2000), hier also zunächst das ungewöhnliche ‚Geschehen‘ an der Tankstelle. Dies wird im Unterricht nach einmaliger Lektüre des Zeitschriftenartikels als gegeben vorausgesetzt. Erforderlich ist aber auch hinreichend detailliertes Gegenstandswissen über die Gesamtsituation an einer Tankstelle und die verschiedenen Objekte, die für die darzustellende Geschichte relevant sind.

Um eine Bildidee für ein Ereignisbild entwickeln zu können, muss man sich das gesamte Geschehen vorstellen können: die vierteilige räumliche Situation, die verschiedenen Szenerien, die beteiligten Personen in Aktion, die Explosion – und wie ein explodierter Tankstellenstaubsauger aussieht. Zumindest für die räumliche Situation und typische Szenen werden viele Kinder auf visuelle Erinnerungen zurückgreifen können. Diese sind aber selbst für häufig Gesehenes nicht automatisch konkret genug für eine Übersetzung in eine Zeichnung (Sucker, 2012).

Die Bildvorstellungen müssen von Anfang an Inhaltliches mit den Möglichkeiten und Beschränkungen des vorgesehenen „Darstellungsmediums“ (Sowa, 2015a, S. 70) verbinden, hier also der kolorierten Zeichnung, einem für die Kinder geläufigen Verfahren. Dies wird durch die gleich am Anfang von Folie 3, an der Gelenkstelle zwischen ‚Geschichte‘ und Aufgabenstellung, eingeschobene Information über die zu nutzenden Materialien ermöglicht.

Damit die Zeichnung „über das Bild hinaus eine Geschichte erzählt“ (Arbeitsanweisung der Lehrerin) reicht es allerdings nicht aus, ‚irgendein‘ Bild mit einem Tankstel-

lenmotiv zu zeichnen. Um entscheiden zu können, was für die intendierte Bildausage wichtig ist, und nachfolgend wirksame Gestaltungsentscheidungen zu treffen, braucht es ein vertieftes Verständnis des Geschehens, das über die Sichte Ebene hinausreicht. Auf dieser Grundlage muss dann eine Bildidee für eine ‚zeitlich verdichtete Szene‘ (Schmid, 2012) entwickelt werden.

Der eigentliche Zeichenprozess erfordert *Abbildungswissen* für alles, was auf dem Bild gezeigt werden soll. Für Kinder einer 6. Klasse bedeutet der geforderte komplexe Bildinhalt eine beträchtliche Herausforderung. Sie haben großes Interesse an narrativen Bildinhalten und einen hohen Anspruch an eine realitätsnahe Darstellung, verfügen aber entwicklungsbedingt noch nicht über die erforderlichen Darstellungsmöglichkeiten (Brandenburger, 2020; Przybilla, 2012; Schuster, 2000). Eine der alterstypischen Strategien, die ergänzende Nutzung von Text (Schuster, 2000), wird durch die Aufgabenstellung explizit ausgeschlossen. Zudem stellt der Bildinhalt komplexe Anforderungen an das räumliche Vor- und Darstellungsvermögen in Bezug auf Raumlagebeziehungen, Gesamtraum und Dreidimensionalität der einzelnen Objekte.

Individualisierung der Aufgabenstellung: „Wähle einen Blickwinkel“

Die Aufgabenstellung wird im nächsten Schritt verbunden mit der Vorgabe, sich einen Blickwinkel für die Darstellung zu wählen. Das gewährleistet individuelle Bildlösungen und gleichzeitig kommt ein Prozess in Gang, in dem die Weite des Lösungsraums erkundet wird. Allerdings schafft sich jedes Kind mit der Entscheidung für einen bestimmten Blickwinkel auch eine eigene Aufgabenstellung mit spezifischen Anforderungen: Die Wahl eines ungewöhnlichen Blickwinkels erhöht die Schwierigkeiten, weil dann nicht mehr auf verfügbares Abbildungswissen zurückgegriffen werden kann: Wer zum Beispiel ein Auto aus der Vorstellung von der Seite zeichnen kann, kann es nicht automatisch auch von schräg oben darstellen. Die zunächst motivierende Wahlmöglichkeit kann deshalb auch zu einer demotivierenden (Selbst-)Überforderung führen.

Zudem ist entwicklungsbedingt „eine 3-dimensionale, projektive Raumdarstellungsform (Fluchtpunktperspektive) – bei welcher der Gesamtraum und dessen Raumelemente unter einheitlichem Blickwinkel gesehen werden – erst ungefähr ab dem 13./14. Altersjahr möglich“ (Diehl et al., 2010, S. 99). Kinder im Alter von 10–12 nutzen – auch in Abhängigkeit vom didaktischen Setting – unterschiedliche Mischformen der Raumdarstellung (Diehl et al., 2010). Die Kinder werden also durch die geforderte bewusste Darstellung aus einem bestimmten Blickwinkel an die Grenzen ihrer entwicklungsbedingten Möglichkeiten geführt.

Entwicklung von Bildvorstellungen: „Wer nimmt ein Foto auf?“

Mit der nächsten Frage wird etwas überraschend die Wahl des Blickwinkels wie selbstverständlich verbunden mit der Vorstellung, dass das Geschehen fotografiert wird.

Sich zu überlegen, wer alles von wo aus ein Bild aufnehmen könnte, hilft beim Entdecken der Vielfalt von Ansätzen ebenso wie bei der Konkretisierung der Bildvorstellungen. Schon die Vorstellung, ‚durch‘ eine Kamera auf etwas zu schauen, erhöht das Bewusstsein für den Bildausschnitt, die Komposition etc. sehr und aktiviert damit formal-gestalterische Denkprozesse. Insofern könnten diese Überlegungen als methodischer Zwischenschritt dienen, um bei den Kindern die Entwicklung von ersten Bildideen anzuregen. Allerdings werden dabei zunächst nicht mehr Vorstellungen zu zeichnerischen Prozessen aufgebaut, sondern zu fotografischen. Damit verbinden sich Prozess- und Bildvorstellungen nicht mit dem Medium, in dem sie später realisiert werden sollen (Sowa, 2015b).

Erweiterung und Modifikation: „die Überwachungskamera hält alles fest“

Im Unterrichtsgespräch zu Folie 3 und durch die Beispiele auf Folie 4 werden nicht nur verschiedene (weiterhin fotografische) Darstellungsmöglichkeiten für den bis dahin gegebenen Rahmen gesammelt, sondern auch darüber hinaus gehende Möglichkeiten ins Spiel gebracht: Die für die Entwicklung von imaginierten Einzelbildern hilfreiche Vorstellung des Fotografierens wird erweitert durch die Möglichkeit von Filmaufnahmen. Damit wird die bis dahin verbindliche Vorstellung eines Einzelbildes und eines festgehaltenen Moments aufgelöst. Zudem lenkt die Lehrperson im Unterrichtsgespräch und durch Folie 4 die Aufmerksamkeit auf spezifisch fotografische formal-gestalterische Merkmale wie Unschärfe, zufällige Bildausschnitte, ‚verwackelte‘ Bilder. Beide neu hinzugekommenen Aspekte könnten den Aufbau der für den Bildprozess erforderlichen Vorstellungen (Einzelbild, Darstellung mit den bildsprachlichen Mitteln der Zeichnung) erschweren. Der Anspruch, die fotografischen Bildmerkmale mit darzustellen, macht die Aufgabenstellung nicht nur durch eine zusätzlich zu bewältigende Anforderung komplexer, sondern verändert sie auch: Die Zeichnung wäre damit nicht mehr das Bild eines (vorgestellten) Geschehens, sondern das gezeichnete Bild von einem (vorgestellten) fotografischen Bild von einem (vorgestellten) Geschehen.

Neues im Arbeitsauftrag: „Da können sich mehrere Dinge überlappen“

Die Lehrperson schließt die Aufgabenvermittlung vor dem Hintergrund von Folie 4 ab mit einer mündlichen Formulierung der Aufgabenstellung, in der – über das bisher Thematisierte hinaus – neue Informationen (hier kursiv) eingeflochten werden:

- © Passt auf: ihr müsst natürlich nicht die, aber ihr sollt euch eine total interessante Perspektive aussuchen. Vielleicht findet ihr noch was Anderes. Eine, die die ganze Geschichte erzählt, ohne dazu zu schreiben. Ohne Worte, ja? Und auf diesem Bild ist jetzt eine ganze Geschichte dargestellt, ja? *Das muss jetzt nicht so ganz realistisch aussehen (...) sondern da können sich mehrere Dinge auch überlappen.* Das ganze Bild *im Querformat formatfüllend* zuerst mit Bleistift, ja? Diese Idee, die die Geschichte aus einem Blickwinkel erzählt, festhalten, ja? (...) Erst im zweiten Schritt – das Ganze würde zwei Doppelstunden dauern – dürft ihr dann eure Stifte nehmen und dann da auch noch Farbe reinbringen und natürlich ganz heftige Kontraste so wie wirs letztes Mal besprochen haben. (Kunst_Lehrkraftkamera_Minute 15:50–16:50).

Die zusätzlichen Informationen zur Formatnutzung und zum Verfahren lenken die Aufmerksamkeit sehr plötzlich auf den konkreten Zeichenprozess, lassen sich aber in die bis dahin aufgebauten Vorstellungen integrieren. Dagegen steht die Bemerkung, dass es nicht realistisch aussehen müsse, sondern dass sich „mehrere Dinge auch überlappen“ (s. Zitatausschnitt) können, möglicherweise im Widerspruch zu den bis dahin bei den Kindern aufgebauten Vorstellungen.

4.2. Fall 2: Analyse der Schülerfragen zur Aufgabenstellung

Die verschiedenen Beiträge der Schülerinnen und Schüler in der abschließenden Fragerunde geben Hinweise auf mögliche didaktisch-methodische Probleme der Aufgabenstellung und ihrer Vermittlung.

Unterschiede im Aufbau der erforderlichen Vorstellungen

Gleich die ersten beiden Fragen zeigen die extremen Unterschiede innerhalb der Klasse beim Aufbau der erforderlichen Vorstellungen. Die erste Frage „ähm, ich hab die Geschichte nicht gut verstanden“ (Kunst_Lehrkraftkamera_Minute 17:20–17:25) macht deutlich, dass zumindest dieses Kind bereits den ersten grundlegen-

den Schritt des Imaginationsaufbaus, die Entwicklung einer in sich schlüssigen Vorstellung des darzustellenden Geschehens, nicht mit vollzogen hat. Eine wesentliche Ursache dafür könnte in der fehlenden unterrichtsmethodischen Unterstützung dieser ersten Phase des Vorstellungsaufbaus liegen: Nach dem einmaligen (Vor)lesen des Zeitungsartikels wird angenommen, dass der Text inhaltlich vollständig verstanden und gleichzeitig eine dichte Vorstellung des darin vermittelten Geschehens verfügbar ist.

Bei der zweiten Fragestellerin scheint dies uneingeschränkt gelungen. Ihr Beitrag basiert auf komplexen und reflektierten Vorstellungen des darzustellenden Geschehens und der thematisierten Bildmöglichkeiten. Sie denkt daran weiter und erkennt, dass die auf Folie 4 vorgenommenen Zuordnungen von Bildart, Zeitpunkt und Beobachter sachlich nicht zwingend sind:

- © Das sind ja unterschiedliche Zeiten. Zum Beispiel das Dokumentationsfoto wird quasi später aufgenommen, weil, dann raucht's ja nur noch, weil die Polizei ist ja nicht gleich vor Ort. Aber zum Beispiel die – ähm, äh, – Überwachungskamera, die filmt das ja gleich, also auch schon davor, wenn die erste Explosion kommt und so. Weil es kann ja sein, dass man auf dem Dokumentationsfoto noch des – wie's halt entstanden ist, quasi, sieht. (Kunst_Lehrkraftkamera_Minute 18:31–18:58)

Diese beiden ersten Beiträge lassen auf eine große Heterogenität innerhalb der Klasse schließen und machen deutlich, dass die Kinder, wenn alle die gleiche Aufgabenstellung bearbeiten sollen, zumindest eine differenzierte methodische Unterstützung beim Aufbau der dafür erforderlichen Vorstellungen bräuchten.

Vorstellungen zum eigenen Zeichenprozess ohne verfügbare Lösungsansätze

Die dritte und die sechste Frage beziehen sich auf die Vorgabe „ohne Text“: „Kann man auch was hinschreiben, z. B. ähm, hinschreiben ‚hier ist die Tankstelle‘, z. B. so ein großes Tankstellenschild?“ (Kunst_Lehrkraftkamera_Minute 19:15–20:05) und „Kann man auch, wenn das dann explodiert, kann man dann auch... kann man dann so – z. B. – so ‚bumm‘ hinschreiben, damit man sieht, dass das explodiert?“ (Kunst_Lehrkraftkamera_Minute 20:40–20:55). Beide Fragen zeigen, dass bereits Vorstellungen zum eigenen Zeichenprozess und ein Handlungsplan (Brandenburger, 2020) entstanden sind, der sich aber mit der Vorgabe „ohne Text“ nicht vereinbaren lässt. Die Kinder haben Darstellungsprobleme erkannt, für die ihnen die Textergänzung die einzig verfügbare Lösung zu sein scheint. Sie haben also bereits vor Beginn

des Zeichenprozesses Teilprobleme erkannt, für die sie nicht auf vorhandenes Repertoire zurückgreifen können, sondern durch Transfer oder kreatives Problemlösen neue Lösungen finden müssen.

Auch die Frage „Können wir, wenn wir uns ganz arg verzeichnen und sich das dann nicht mehr radieren lässt, ein zweites Blatt bekommen“ (Kunst_Lehrkraftkamera_Minute 28:30–28:40) lässt vermuten, dass Vorstellungen zum eigenen Zeichenprozess entstanden sind, hier allerdings mit einer anscheinend pauschalen Erwartung, dass das verfügbare Abbildungs- und Ausführungswissen (Schuster, 2000) einschließlich der Lösungsstrategie „radieren“ nicht ausreichen wird.

Erst während der Materialorganisation, also nach abgeschlossener Aufgabenvermittlung, informiert die Lehrperson (vermutlich eher organisatorisch als didaktisch motiviert) darüber, dass ohne Lineal gearbeitet werden soll, was sich für viele Kinder offensichtlich nicht mit ihren Prozessvorstellungen und ‚Handlungsplänen‘ verbinden lässt und zu mehreren Nachfragen führt.

Unklarheiten im Aufgabenverständnis bezüglich „Perspektive“ und „Zeitpunkt“

Die Aufgabenstellung ist in ihrem Kern auf die Darstellung des Geschehens aus einer Perspektive und in einem bestimmten Moment angelegt. Einige Fragen zeigen, dass es diesbezüglich Unklarheiten im Aufgabenverständnis gibt: „Dürfen wir uns entscheiden, ob wir – also dürfen wir die Perspektive äh aussuchen?“ (Kunst_Lehrkraftkamera_Minute 20:12–20:20). Und zwei Minuten später „Müssen wir uns eine Perspektive aussuchen, oder müssen wir ähm vier machen oder mehr?“.

Die Fragen nach Menge und Wahl der Perspektive könnten zuerst dadurch entstanden sein, dass die vier durchnummerierten Darstellungsmöglichkeiten auf der 4. Folie mehrfach als „die Aufgabe“ bezeichnet wurden. Im Gesprächsverlauf verstärkt die Lehrperson die entstandenen Unklarheiten, indem sie die bis dahin implizit ausgeschlossene, künstlerisch aber denkbare Möglichkeit der Kombination mehrerer Perspektiven und Zeitpunkte einräumt: „Wenn du da zwei verbindest, die die Geschichte erzählen, daaann wäre das – kannst du das auch machen, aber such dir hauptsächlich eine aus, gell?“ (Kunst_Lehrkraftkamera_Minute 22:20–22:30). „Und da darf auch vielleicht beides passieren auf dem Bild, ja? Da wird die Geschichte dargestellt.“ (Kunst_Lehrkraftkamera_Minute 20:35–20:40)

Bedeutung der offenen Gestaltungsentscheidungen für die Qualität der Bildlösungen

Die beiden von den Kindern zu treffenden zentralen Gestaltungsentscheidungen (Blickwinkel und Moment) haben sehr unterschiedliche Auswirkungen auf die Qualität der Bildlösungen: Das Geschehen lässt sich im Prinzip aus jedem Blickwinkel wirksam darstellen, das heißt die Entscheidung für eine Perspektive kann rein nach persönlichen Vorlieben getroffen werden, ohne dass daraus automatisch bessere oder schlechtere Bildlösungen entstehen würden (divergenter Lösungsraum). Anders verhält es sich mit der Wahl des darzustellenden Moments, die den Kindern in gleicher Weise freigestellt wird: Damit „über das Bild hinaus eine Geschichte erzählt wird“, muss der ausgewählte Moment des Geschehens klug gewählt werden (Schmid, 2012). Hierfür gibt es tatsächlich bessere und schlechtere Entscheidungen, geeignetere und weniger geeignete Strategien zur Lösung des Problems.

Eine klare Vermittlung der unterschiedlichen Bedeutung dieser beiden zentralen Gestaltungsentscheidungen würde bei den Kindern das fachliche Verständnis für die Bildaufgabe erhöhen. Gleichzeitig könnten dadurch unproduktive Unsicherheiten reduziert werden, zumal wenn die Arbeiten – wie auf Nachfrage einer Schülerin bestätigt wird – benotet werden sollen.

4.3. Fall 3: Analyse der grundlegenden didaktischen Struktur

Für den Unterricht wurde ein Bildanlass (Zeitungsartikel, vgl. Spiegel, 2015) aufgegriffen, der sich auszeichnet für die Ableitung vielfältiger bildnerischer Vorhaben und damit komplexer, fachlich relevanter und für Kinder mit unterschiedlichen Interessen motivierender Aufgabenstellungen eignet.

Die gewählte Aufgabenstellung (Zeichnung des Geschehens aus einer selbst gewählten Perspektive so, dass im Bild ohne Text eine Geschichte erzählt wird) ist im Hinblick auf die erforderlichen Teilleistungen nicht nur quantitativ komplex (vgl. Menge der unterschiedlichen Wissenseinheiten; Maier et. al., 2013), sondern auch in Bezug auf das schon allein altersbedingt verfügbare Wissen und Können der Kinder. Eine solche komplexe Aufgabenstellung könnte als Hauptaufgabe im Zentrum einer längeren Unterrichtseinheit stehen, in der zuvor in verschiedenen kleineren, methodisch vielfältigen Lernsituationen erforderliches Wissen und Können aufgebaut wird (Schoppe & Rompel, 2018; Sowa, 2015a. Dies würde für die Bewältigung der vielen Teilleistungen, die die Entwicklung einer individuellen, komplexen und kreativen Bildlösung erfordert, den Rückgriff auf nahen Transfer ermöglichen – und dabei das

Erleben der ‚Nützlichkeit‘ von zuvor Gelerntem und Geübten für die Realisierung eigener Bildideen.

Auch bei einer stärkeren unterrichtlichen Einbettung der Aufgabenstellung brauchen die Lernenden für einen motivierten und fokussierten bildnerischen Prozess jedoch eine hinreichend klar definierte Aufgabenstellung ohne widersprüchliche Informationen bezüglich der Offenheit von Aufgabenstellung und Lösungsraum. Dies erfordert in der Aufgabenkonstruktion eine didaktisch begründete klare Reduktion der vielfältigen künstlerischen Möglichkeiten, die der gewählte Bildanlass eröffnet.

In der Aufgabenvermittlung während der Initialphase müssen schließlich alle Phasen des erforderlichen *sukzessiven* Vorstellungsaufbaus methodisch unterstützt werden, hier also von Vorstellungen des darzustellenden Geschehens über die Entwicklung von ersten Bildvorstellungen bis hin zu Vorstellungen vom eigenen bildnerischen Prozess. Dafür wurden didaktisch interessante Impulse entwickelt (z. B. Fragen auf Folie 3), die ihr Potential jedoch kaum entwickeln konnten, weil dafür kein Raum gegeben wurde. Die erforderlichen komplexen und dichten Vorstellungen stellen sich nicht automatisch und ad hoc ein, sondern erfordern Zeit (Eisele, 2012) sowie die Möglichkeit der konkretisierenden, klärenden Formulierung in verschiedenen ‚Darstellungsmedien‘ (Sowa, 2015b). Zumindest müssten die Kinder in allen Phasen des Vorstellungsaufbaus über ihre zunächst vagen Vorstellungen sprechen können, um sie dabei zu klären und zu verdichten. Dies könnte auch in Kleingruppenphasen geschehen, in denen die Kinder sich über ihre Ideen austauschen.

Eine methodische Herausforderung ist zudem, dass einerseits ein gemeinsamer Vorstellungskern aufgebaut werden muss, andererseits aber auch flexible Vorstellungen von möglichen Varianten in Bezug auf verschiedene bildnerische Entscheidungen (hier: Betrachterstandpunkt, Moment, Bildintention). Entsprechend komplexe Vorstellungen des Lösungsraums und der Vielfalt von Lösungsmöglichkeiten können sich nur aufbauen, wenn nicht alle Faktoren gleichzeitig variiert werden, sondern wenn nach und nach, ausgehend von einem sicher entwickelten Vorstellungskern, Ideen von Varianten entwickelt werden.

5. Fazit

Der Unterricht ist ein anschauliches Beispiel für die in allen Schularten gängige, in mehrfacher Hinsicht problematische Praxis von Kunstunterricht als Abfolge (bewerteter) bildnerischer Aufgabenstellungen (Themen) ohne Trennung von Lern- und Leistungsaufgaben und ohne unterrichtliche Einbettung in methodisch vielfältige

Lernphasen zum systematischen Aufbau von Wissen und Können (Sowa, 2015a). Hier wären bereits in der Lehrerbildung, gegebenenfalls aber auch in Fortbildungen ein klar ausgeprägtes curriculares Verständnis und ein vielfältigeres didaktisch-methodisches Repertoire für fachspezifische Lernsituationen aufzubauen.

Die Aufgabenstellung und ihre Vermittlung im Unterricht machen die fachspezifischen Herausforderungen bei der Aufgabenkonstruktion nachvollziehbar, vor allem die Schwierigkeit, komplexe bildnerische Aufgabenstellungen mit einem fachlich adäquaten lernwirksamen Grad der Offenheit zu entwickeln, die den Lernenden die Entwicklung eigener Bildprozesse und bildnerische Problemlöseerfahrungen ermöglicht. Für gymnasiale Kunstlehrende, die über eine hoch entwickelte künstlerische Expertise verfügen, liegt die Schwierigkeit dabei eher nicht darin, fachlich adäquate künstlerische Prozessideen zu entwickeln. Stattdessen kann es für sie schwierig sein, eine didaktisch reflektierte Begrenzung aus der Fülle der künstlerischen Möglichkeiten, die ein Bildanlass bietet, vorzunehmen. Eine andere Schwierigkeit kann sein, sich von eigenen künstlerischen Vorstellungen von Prozess und Produkt zu lösen und eine bildnerische Problemstellung mit divergentem Lösungsraum zu entwickeln, die von den Lernenden die Entwicklung eigener Bildlösungen erfordert. In beiden Fällen könnten Fortbildungen hilfreich sein, in denen eventuell basierend auf allgemeindidaktischen Kategorien zur Aufgabenanalyse und Kriterien für gute Aufgabenstellungen ausgehend von künstlerischen Ideen schulische Aufgabenstellungen entwickelt werden.

Unterrichtsmethodisch stellt die Anregung und Entwicklung der für den Bildprozess erforderlichen Vorstellungen, die als fachspezifische Variante kognitiver Aktivierung verstanden werden könnten, eine zentrale Herausforderung dar, die erst in den letzten Jahren größere Aufmerksamkeit in der kunstpädagogischen Forschung bekommt. Auch hierfür wären für Lehrkräfte (aller Schularten) Fortbildungen sinnvoll, damit gute Aufgabenstellungen im Unterricht lernwirksam werden können.

Literatur

Brandenburger, K. (2020). *Bildung zeichnerischer Strategien: Lehr- und Lernprozesse des konstruktiven Sachzeichnens. IMA-GO: Bd. 12*. kopaed.

Diehl, L., Diehl Ott, L. & Glaser-Henzer, E. (2010). *Schlussbericht ‚raviko‘. „Räumlich-visuelle Kompetenzen in Bezug auf ästhetische Erfahrungen im Unterricht Bildnerisches Gestalten“: Eine qualitativ-empirische Untersuchung im Rahmen der fachdidaktischen Entwicklung von Kompetenzniveaus für Bildungsstandards in den Klassenstufen 4–6*. Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. http://www.kunstunterricht-projekt.ch/pdfs/Schlussbericht_raviko.pdf

Eisele, J. M. (2012). (Wie) Lässt sich imaginierendes Gestalten fördern? Zur Diagnostik und Didaktik des „Malens aus der Phantasie“. In H. Sowa (Hrsg.), *Bildung der Imagination: Band 1: Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung* (S. 472–484). Athena-Verl.

Maier, U., Bohl, T., Kleinknecht, M. & Metz, K. (2013). Allgemeindidaktische Kategorien für die Analyse von Aufgaben. In M. Kleinknecht, T. Bohl, U. Maier & K. Metz (Hrsg.), *Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht – Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse* (S. 9–45). Klinkhardt.

Przybilla, P. (2012). Szenische und narrative Imagination: Qualitativ-empirische Untersuchung zum malerischen Prozess bei Realschülern. In H. Sowa (Hrsg.), *Bildung der Imagination: Band 1: Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung* (S. 379–391). Athena-Verl.

Schmid, V. (2012). Vorher – Jetzt – Nachher: Die Bildung narrativer Imaginationsstrukturen bei Kindern. In H. Sowa (Hrsg.), *Bildung der Imagination: Band 1: Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung* (S. 392–411). Athena-Verl.

Schoppe, A. & Rompel, J. (2017). *Aufgaben im Kunstunterricht: Didaktische Grundzüge und Beispiele einer praxisorientierten Unterrichtsplanung* (2. Aufl.). Friedrich Verlag.

Schuster, M. (2000). *Psychologie der Kinderzeichnung* (3. überarb. Aufl.). Hogrefe Verl. für Psychologie.

Sowa, H. (2015a). Grundlagen der Kunstpädagogik – anthropologisch und hermeneutisch. In A. Glas, U. Heinen, J. Krautz, M. Miller, H. Sowa & B. Uhlig (Hrsg.), *Kunstunterricht verstehen: Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik* (S. 481–517). kopaed.

Sowa, H. (2015b). *Gemeinsam vorstellen lernen: Theorie und Didaktik der kooperativen Vorstellungsbildung. IMAGO: Band 2*. kopaed.

Spiegel (2015, Januar 30). *Kurz und krass: Männer lösen mit Tankstellenstaubsauger Explosion aus*. <https://www.spiegel.de/panorama/justiz/a-1015980.html>

Sucker, C. (2012). Vorstellungsbild und Darstellungsbild: Imagination und zeichnerische Transformierung eines Gegenstandes. In H. Sowa (Hrsg.), *Bildung der Imagination: Band 1: Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung* (S. 252–263). Athena-Verl.