

Kompetenzorientierte Aufgabenstellungen

im planvollen pädagogischen Handeln

Es scheint so, als bewege sich der Kunstunterricht heute zwischen der Skylla funktionalistischer und taylorisierter „Kompetenzherstellung“ und der Charybdis eines sich in den vagen Raum subjektiver Beliebigkeit entziehenden „künstlerischen“ Projektbegriffs. Zwischen diesen schlechten Alternativen stellt sich die Frage: Was heißt eine vor dem Hintergrund der Fachgeschichte „kompetenzorientierte Aufgabenstellung nun wirklich? Löst man den Kompetenz-Begriff von der verengten bildungs-ökonomischen Konnotation einer von allen personalen Zielen ablösbaren und polyfunktional verwertbaren Teilfertigkeit (vgl. die Kritik von Krautz 2006, 2007 sowie von der Groeben/Schnack 2009), dann müssen wohl unweigerlich folgende Faktoren berücksichtigt werden:

- die Ansprüche einer Themenstellung, die auf die entwicklungsbezogene personale Motivation und die bildhaften Ausdrucksbedürfnisse der Schüler eingeht und sie fördert,
- die sachbezogenen Notwendigkeiten eines handwerklich/technischen und gestalterischen Wissens und Könnens, das in Lehrgängen und Übungen erlernt und „auswendig“ bis zur gesicherten Beherrschung eingeübt worden ist,
- der Horizont eines bewusstseinsmäßig verfügbaren kulturell relevanten Bildwissens, das sich aus der Geschichte der Bilder, auch aus der Geschichte der Kunst-Bilder nährt,
- der Horizont eines jeweils vorangegangenen klar didaktisch strukturierten Unterrichts, aus dem allein sich Aufgabenstellungen – und zumal Prüfungsaufgaben – rechtfertigen können,
- und schließlich der Horizont eines allgemein bildenden Gesamtcurriculums, das die Bildform ebenso berücksichtigt wie die kulturell und geschichtlich relevanten geistigen Inhalte.

Aus diesen Orientierungspunkten kann dann für die konkrete kompetenzorientierte kunstpädagogische Aufgabenstellung gefolgert werden:

Kunstpädagogische Aufgabenstellungen sollten

- vor allem für die Schüler in einem vollen Sinne verstehbar sein (das heißt auch, dass die Aufgabenformulierung mehrfach auf Präzision der Begriffe und Operatoren zu prüfen und in der Aufgabe jede Form einer künstlerisch-ästhetischen Indifferenz zu meiden ist),

- sich auf eine vorangegangene ausführlich lernende Einübung aller handwerklichen und gestalterischen Basisvoraussetzungen beziehen, auch auf langfristig gesicherte Standards, d.h. auf ein durch Übung im Laufe des langjährigen Schulcurriculums selbstverständlich gewordenes Können und Wissen (vgl. Grünewald/Sowa 2006, Sowa 2009), das sich in allen Aufgabenstellungen verlässlich wiederholt und durch Innovationen langsam vertieft und erweitert wird,
- sich insgesamt auf eine den Schülern transparente unterrichtliche Lernsituation und ein vorgängiges klar gesichertes Üben beziehen,
- für die Schüler in einem transparenten und begründeten Verhältnis zu einem gesamt- und spiralcurricularen Gang des Unterrichtens und Lernens stehen, d.h. sie sollten klar erkennbar „aufbauen“ auf jeweils vorangegangene Aufgabenstellungen,
- gestalterisch-handwerkliche Form und geistig-personalen Inhalt (Aussageintention) in ein für die Schüler plausibles Verhältnis bringen, das mit dem entwicklungsbedingten Bildverständnis, Bildwollen und Bildkönnen der Schüler konvergiert,
- dementsprechend auch sinnvoll verantwortete Spielräume des freien und personalen Ausdrucks, Meinens und Bedeutens öffnen,
- die gestuften Differenzen des eingeforderten Leistens in eingeübten und sicher gewussten Kriterien transparent machen (vgl. Peez 2008),
- in sinnvoll gestufter und akzentuierter Weise die Aspekte des handwerklich-gestalterischen Wissens und Könnens, der antwortenden Bezugnahme auf geschichtliche Vorgaben, des freien Imaginierens und Spielens, des persönlichen Meinens und Intendierens vereinen,
- eine transparente innere Differenzierung in Teilleistungen (Beurteilungsfelder) enthalten,
- die Aspekte der Leistungsanforderung und des Leistungsbedürfnisses, der Fremdbewertung (durch den Lehrer) und der Selbstbewertung (durch den Schüler) in ein sinnvoll balanciertes Verhältnis bringen (vgl. Peez 2008),
- schließlich – alles in allem – vom Charakter der freien und persönlichen Anwendung des erlernten intersubjektiven Wissens und Könnens getragen sein.

Literatur

- Grünewald, Dietrich/Sowa, Hubert: Künstlerische Basiskompetenzen und ästhetisches Surplus. Zum Problem der Standardisierung von künstlerisch-ästhetischer Bildung. In: Schulz/Kirschenmann/Sowa (Hg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München 2006, S. 286–313.
- Krautz, Jochen: Kunstpädagogik im Projekt der ökonomisierten Bildung. Zum Hintergrundrauschen von Standards und Modulen. In: BDK-Mitteilungen 3/2006, S. 5–9.
- Ders.: Die Vereinnahmung der Person. Zu Auswirkungen und Hintergründen des Kompetenz-Konzepts. In: engagement – Zeitschrift für Erziehung und Unterricht 3/2007, S. 211–227.
- Peez, Georg (Hg.): Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. Modelle und Unterrichtsbeispiele zur Leistungsmessung und Selbstbewertung. Velber 2008.
- Sowa, Hubert: Wie vermittelt das „Neben“fach Kunst relevante Kompetenzen? Der Kompetenzbegriff ist im Fach Kunst hilfreich – als kritische Instanz. In: Pädagogik 9/09, Weinheim 2009, S. 42–45.
- von der Groeben, Annemarie/Schnack, Jochen: Kompetenzorientierung und ihre Folgen. Versuch einer kritischen Bilanz. In: Pädagogik 12/2009, Weinheim 2009.