

Ernst Wagner, Gabriella Pataky

Anekdotisches und Grundsätzliches anlässlich eines Vergleichs ungarischer und deutscher Kunst-Lehrpläne

Oder: Wie sollen wir mit Vielfalt umgehen?

Ende Juni 2012 fand in Zypern ein InSEA-Kongress statt, veranstaltet von der europäischen Sektion des Weltverbands für Kunstpädagogik „International Society for Education through Art“ (www.insea.org). Es war ein vielbesuchtes Treffen, voll mit Kurzvorträgen und Präsentationen. Die atemberaubende Vielfalt im 10-Minutentakt zeigte Weben im Museum in Kuwait, ästhetisches Wandern mit der Weltpräsidentin Rita Irwin, Lehrermodelle und -konzepte in Finnland, Umgang mit den ikonoklastischen Akten an zypriotischen Ikonen durch Muslime im Museum von Nikosia, Sternenbeobachtung in Südamerika, Handzeichnungen aus Deutschland oder Stoffdruck in Taiwan. Der aufnahmebereite Besucher kam sich ein bisschen vor wie der berühmte „Wanderer über dem Nebelmeer“, der damals, 1817, wohl auch einen ähnlichen Taumel an Formen in sanfter Bewegung gesehen haben muss. Und vielleicht ist das interesselose Wohlgefallen, gepaart mit einem leichten Schauer vor dem Unendlichen, auch die richtige Haltung, die dieser damals und die ein Besucher des Kongresses 2012 einnehmen sollten.

Doch für eine ausschließlich ästhetische Betrachtung, für den ausschließlich interesselosen Genuss war es in Zypern dann doch zu heiß, und zu teuer, und zu anstrengend. Ein darüberhinausgehender Mehrwert wäre da nicht schlecht. Doch was wäre denn die bestmögliche InSEA-Kongress-Kompetenz, um einen solchen Mehrwert sicherzustellen?

In Zypern trat auch eine Gruppe von deutschen und ungarischen KunstpädagogInnen<sup>1</sup> (darunter die Verfasser) auf: transnational gemeinsam, was schon mal den dort üblichen Rahmen von Einzelpräsentationen sprengte. Die Gruppe präsentierte die Zwischenresultate, die im Rahmen eines internationalen - aber deutschsprachigen - Netzwerks (auch das eine Novität) in den letzten beiden Jahren entstanden sind.

### **Déjà-Vu international**

Dieses Netzwerk hatte sich im Januar 2012 zuletzt in Salzburg getroffen. Dabei gab es auch einen Austausch über die Entwicklung von Lehrplänen etwa in der Schweiz, Ungarn, Österreich, den Niederlanden und Frankreich: über die Hintergründe für die jeweiligen Aufträge aus den Ministerien, die Umstände und die Vorgaben sowie die realen Ausgangsbedingungen / Ressourcenlage. Das

---

<sup>1</sup> Claudia Birkner, Gila Kolb, Gabriella Pataky, Ernst Wagner, Kati Zapp

Resultat war ein echtes Déjà-Vu-Erlebnis. Die Voraussetzungen in den jeweiligen Ländern sind ganz offensichtlich und auf überraschende Weise ähnlich, ja fast identisch. Kompetenzorientierung ist meist die einzige wirkliche Vorgabe der Ministerien, die den Auftrag an ihnen bekannte Experten (meist Lehrer, gelegentlich verstärkt durch Fachdidaktiker) erteilen. Die geringe Bedeutung des Fachs in der Öffentlichkeit spiegelt sich dabei auch in dem geringen inhaltlichen Interesse der (eh fachfremden) Vorgesetzten. Dies gibt den Kommissionen große Unabhängigkeit und wertvolle Freiheit, auch wenn sie sich durchaus mehr Aufmerksamkeit wünschen würden. Die für die Lehrplanentwicklung investierten Ressourcen bestehen dann meist aus Fahrkostenerstattungen und Zeitbudgets für die Experten. Für eine weitergehende Unterstützung bzw. Bereitstellung inhaltlicher Ressourcen (etwa Expertise, wissenschaftliche Fundierung) sehen sich weder die Schulverwaltungen noch die Hochschulen in der Lage. Das Basisgefühl der an den Prozessen beteiligten Fachcommunity ist dann auch dementsprechend: Wir sind ziemlich allein gelassen und dilettieren - so gut es denn geht. Als Randbemerkung: Kunstlehrer können das meist ziemlich gut.

### **Ungarn – Deutschland**

Doch zurück zum InSEA-Kongress in Zypern. Zunächst stellten die drei deutschen Teilnehmerinnen, die im Rahmen des Stipendiatenprogramms „Gestalten und Erkennen“ ([www.gestalten-und-erkennen.de](http://www.gestalten-und-erkennen.de)) zusammenarbeiten, die aktuellen deutschen Lehrplanentwicklungen im „Zeitalter der Kompetenzorientierung“ vor. Gabriella Pataky von der Loránd-Eötvös-Universität (ELTE) in Budapest tat dann das gleiche für die ungarische Seite. Zwischen beiden gibt es deutliche Unterschiede, auch bedingt durch die unterschiedlichen historischen Erfahrungen, wie sie Pataky im Hinblick etwa auf die postkommunistische Gesellschaft Ungarns herausstellte. So weit so gut. Eine weitere Facette in der atemberaubenden Vielfalt, wenn auch in einem relativ schmalen Segment. Und alles auch im Rahmen des zu erwartenden Pluralismus einer solchen Tagung, den man mit interesselosem Wohlgefallen genießen kann.

Doch die Gruppe ließ es nicht dabei bewenden und schloss zwei weitere Vorträge im gleichen Panel an: Im Folgenden gab es zunächst einen Vergleich beider Systeme am Beispiel von erwarteten Leistungen (verstanden als individuelle Kompetenzen) von 10-Jährige (in beiden Ländern der Bereich des Übergangs von der Grundschule in weiterführende Schulformen). Hier wurde schnell deutlich, dass es eine ganze Reihe von Gemeinsamkeiten und von signifikanten Unterschieden gibt – eine tabellarische Gegenüberstellung findet sich am Ende dieses Texts. Gemeinsam ist etwa die Orientierung an einem Kompetenzbegriff, der auch - neben Wissen und Fähigkeiten/Fertigkeiten auch Haltung mit einschließt. Fachspezifisch umfasst dieser Kompetenzbegriff dann - auch das ist gemeinsam - die Grunddimensionen Rezipieren und Produzieren.<sup>2</sup> In beiden Ländern sind darüber

---

<sup>2</sup> s.a. Andrea Kárpáti, Emil Gaul, *From Child Art to Visual Language of Youth*, Eastbourne, Chicago, 2008

hinaus beispielsweise die Lernbereiche, in denen die Kompetenzen erworben werden sollen, ganz ähnlich definiert: Kunst und gestaltete Umwelt (die angewandten Künste) stehen im Zentrum, wobei es in Ungarn einen zusätzlichen Fokus auf die Volkskunst gibt, einen Bereich, der hierzulande - seit der Erfahrung des Nationalsozialismus in Deutschland - kontaminiert ist. Auch hier wieder eine historische Bedingung, die das nationale Profil unterschiedlich prägt. Gemeinsam ist wieder die Einbeziehung von Schlüsselqualifikationen (Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz), die jenseits der Fachkompetenz in Ungarn wie in Deutschland jeweils mitgedacht wird.

Im Hinblick auf die konzeptionelle Struktur der Lehrpläne gibt es jedoch weitere deutliche Unterschiede. Während in Deutschland z. B. die konkreten Inhalte, d.h. die Lerngegenstände und Lernbereiche, an denen die jeweiligen Kompetenzen erworben werden, zumindest zugunsten einer deutlicheren Herausstellung der jeweiligen Schülerleistung (Kompetenzen, die ja auch genauso gut an einem anderen Gegenstand gelernt werden könnten) zurück gedrängt sind, werden diese in Ungarn explizit ausgewiesen. Das gleiche gilt für die bildnerischen Techniken. Dabei gilt es zu bedenken, dass gerade in diesem Punkt die Vorgehensweisen auch in den 16 deutschen Bundesländern variiert.<sup>3</sup> Das Land Nordrhein-Westfalen etwa erlässt nur sogenannte Kernlehrpläne, die an den einzelnen Schulen dann jeweils präzisiert werden müssen,<sup>4</sup> während andere Länder wie etwa Bayern weiterhin einen Kanon von Bildungsinhalten vorgeben.<sup>5</sup>

Dies alles ließe sich genauer untersuchen und immer weiter und differenzierter ausführen. Doch mögen die Andeutungen hier im Moment genügen. Entscheidend für die weiteren Überlegungen ist, dass es bei allen Unterschieden einen großen Bereich vor allem struktureller und konzeptioneller Gemeinsamkeiten gibt, etwa im Hinblick auf die Rahmenbedingungen oder auf die Orientierung an einem weitgehend ähnlichen Kompetenzmodell. Man kann dies auf den europäischen Raum übertragen, wie dies auch der Austausch über die nationalen Erfahrungen im oben genannten

---

<sup>3</sup> Generalisierende Aussagen über die Situation in Deutschland sind auf Grund der föderalen Struktur immer schwierig. Doch gerade der Blick aus dem Ausland zeugt, dass – bei allen Unterschieden zwischen den Bundesländern – das Spektrum insgesamt begrenzt ist. Dennoch wird in der Tabelle am Ende des Texts die Situation an einem konkreten Beispiel (Bayern) dargestellt.

<sup>4</sup> „Durch die Fokussierung auf wesentliche fachliche Inhalte und Kompetenzen geben Kernlehrpläne der einzelnen Schule ein Mehr an pädagogisch-fachlicher Gestaltungsfreiheit, denn sie decken nicht die gesamte Breite der schulischen Bildungsarbeit und der zur Verfügung stehenden Lehr- und Lernzeiten ab. Im Rahmen der Schulprogrammarbeit ist es Aufgabe der einzelnen Schule, diese Freiräume konkret zu gestalten und unter Berücksichtigung der schulspezifischen Gegebenheiten Schwerpunkte zu setzen.“

(<http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/kernlehrplaene-sek-i/einfuehrung/> 15.7.2012) „Idealerweise setzen die Entscheidungen der Fachkonferenzen an den im Lehrplan vorgegebenen Kompetenzen und deren Zuordnung zu Kompetenzbereichen und Inhaltsfeldern an und entwickeln hieraus abgestimmte Festlegungen zu Themen und Verfahren. Diese Verbindlichkeit sollte – bezogen auf einzelne Lerngruppen – in angemessener Weise individuelle Freiräume ermöglichen.“

(<http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/kernlehrplaene-sek-i/gymnasium-g8/kunst/hinweise-und-beispiele-kunst/schulinterner-lehrplan-kunst.html>)

<sup>5</sup> „Der [bayerische – Anm. des Verf.] Lehrplan beschreibt auch zukünftig hinreichend konkret, welches Wissen und Können erworben werden soll, und ordnet es in den Gesamtzusammenhang des Bildungsganges ein.“ Die zentral erlassenen Fachlehrpläne liefern demnach die „Beschreibung der Kompetenzerwartungen mit den dazugehörigen fachlichen Inhalten, gegliedert nach Lernbereichen im jeweiligen Fach.“ ISB, LehrplanPLUS- Handreichung, München 2011, S.16

Netzwerk deutlich zeigt. Mit diesem Befund kann man nun in zwei Richtungen agieren: die Gemeinsamkeiten fokussieren und mit diesen arbeiten oder eben die Unterschiede.

### **Mit Unterschieden arbeiten**

Die Unterschiede herauszuarbeiten mag – als Selbstzweck – akademisch zu rechtfertigen sein, im Kontext des Netzwerks spielt jedoch darüber hinaus die qualitative Weiterentwicklung der Praxis eine wichtige Rolle. Dies kann dann ergiebig werden, wenn im Vergleich des Einen mit dem Andern, des Eigenen mit dem Fremden kritische Selbstreflexion entsteht und damit – in Kenntnis möglicher Alternativen und Varianten – das jeweilige oder eigene Profil geschärft werden kann: Was macht uns in Deutschland, in Ungarn einmalig, unverwechselbar? Wie finden wir unsere spezifischen Antworten auf die jeweilige Situation mit unseren verschiedenen Traditionen und zu bewältigenden nationalen Geschichten? Wo sind unsere blinden Flecken? Wie sind unsere Grundmuster? Auf welchen Konzepten beruhen unsere Vorstellungen?

Was so entstehen kann ist profilierte Diversity. Europa als kultureller Raum war nicht nur sprachlich immer ein Raum der Vielfalt. Kulturelle Differenzierungen fanden und finden die Kunsthistoriker schon in den berühmten „Schulen“ oder „Kunstlandschaften“, nach denen heute noch jedes Museum organisiert ist. Unterschiede gibt es aber nicht nur räumlich synchron, sondern – was in einem Erdteil, der das Fortschrittskonzept so erfolgreich und folgenreich entwickelt hat, naheliegt – auch diachron. Beide Aspekte finden sich in entsprechenden Metaphern, die Disparates zusammenbringt, wieder. Und in unserem Zusammenhang vermögen sie auch einen Interpretationsrahmen abgeben: etwa Romano Ruggieros Slogan der „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“ oder aktuelle Schlagworten wie Hybridität oder glocal (als Verbindung von global und local) sowie Bilder eher aus dem politischen Raum wie „Europa der Regionen“.

Dabei ergeben sich aber auch eine ganze Reihe vor allem forschungsmethodischer Fragestellungen.<sup>6</sup> Ein grundsätzliches Problem ergibt sich etwa schon aus der Frage nach der Sprache, in der der Vergleich zwischen Ländern verschiedener Sprache geschieht. Jede Sprache transportiert mit ihren Worten auch Bedeutungshöfe, die nicht eins zu eins zu übersetzen sind, wenn Sinn als wesentlicher Aspekt mit bedacht sein will. Zwei prominente, das Fach Kunst zentral betreffende Beispiele sind etwa die Begriffe „Bild“ (das z.B. im Englischen in „picture“ und „image“ ausdifferenziert wird, wodurch sich kein wirkliches Äquivalent ergibt) und „Bildung“ (deren einzig mögliche englischsprachige Übersetzung „education“ eine ganz andere Konnotation hat). In welcher Sprache ein Kulturvergleich vollzogen wird, ist letztlich auch eine Machtfrage. Und ob das ja meist

---

<sup>6</sup> S. dazu – im Kontext des Vergleichs zwischen Tschechien und Deutschland – auch Uhl Skřivanová Vera, Kompetenzorientierung im tschechischen und deutschen Kunstunterricht, Komparation der Bildungsinhalte; in: BDK Mitteilungen, Hannover 1/2012, S.27ff.; sowie: Uhl Skřivanová Vera, Kompetenzzuwachs im Bildungsgang. Das Fach Kunst an den bayerischen Gymnasien durch die Augen einer tschechischen Kunstpädagogin, BDK INFO, München 2010, Heft 15, S. 54ff.

unvermeidliche Ausweichen in eine dritte Sprache (etwa der lingua franca Englisch) mehr Probleme schafft als löst (s. die gerade genannten Beispiele), wird man in der jeweiligen Situation immer neu beurteilen müssen.

Auch ist die wissenschaftliche Vorgehensweise von größter Bedeutung. Im Rahmen der hier vorgestellten Vorarbeiten wurde die Methode im Dialog der Partner (telefonische Interviews) entwickelt, ohne sie nochmals im Hinblick auf wissenschaftliche Standards zu reflektieren. Denkbar wäre es, hier – für eine anschließende und weitergehende Vertiefung – folgende Schritte systematisch zu vollziehen:

1. Exzerpieren der Basiskonzepte aus den Originaldokumenten in der Muttersprache durch ein gemischtes Zweier-Expertenteam (aus dem Land und aus dem Ausland).
2. Kontextualisierung der Basiskonzepte in Interviews mit nationalen Experten: Worauf antwortet das Konzept? Warum hat es sich so und nicht anders entwickelt?
3. Vergleich unter Berücksichtigung eines begründeten Bezugsapparats, eines Referenzrahmens als tertium comparationis.

Diese Grundanliegen hermeneutischer Verfahrens<sup>7</sup> wären jedoch in einem größeren Forschungsdesign nochmals an sich kritisch zu überprüfen, etwa in Bezug zu neueren Ansätzen, wie Diskursanalyse in der Tradition Michel Foucaults oder Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring, wie sie Skrivanova<sup>8</sup> vorschlägt. Zu diskutieren wäre ebenso, inwieweit etwa Verfahren der Triangulation<sup>9</sup> zur Qualitätssicherung einzusetzen wären.

Nicht nur diese methodischen Fragen machen deutlich, dass es für ein solches Vorhaben einen fachlichen (personellen wie institutionellen) Rahmen braucht, will ein komparatistischer Ansatz auch für die Kunstpädagogik fruchtbar gemacht werden. Ein solcher Background wäre aber auch wichtig, um den europäischen Reichtum an Vielfalt der kunstpädagogischen Konzepte als Wert an sich zu sichern, zu bewahren sowie für die Weiterentwicklung zu nutzen. Dazu bedarf es eines europäischen Verbunds von kunstpädagogisch (oder vielleicht auch kulturpädagogisch) forschenden Instituten, die die Ansätze etwa der von Diethart Kerbs gegründeten und heute erloschenen „Arbeitsstelle für vergleichende und historische Kunstpädagogik“ an der Berliner Universität der Künste<sup>10</sup> weiterführt.

---

<sup>7</sup> Hans Christoph Koller, Hermeneutik; in: R. Bohnsack, W. Marotzki, M. Meuser (Hrsg.), Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung, Opladen 2011, S. 83 ff.

<sup>8</sup> Uhl Skřivanová Vera, Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu aneb umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií, Brno, Paido, 2011, S. 56f.

<sup>9</sup> Agi Schründer-Lenzen, Triangulation; in: B. Friebertshäuser, A. Langer, A. Prengel, Handbuch Qualitative Forschungsmethoden, Weinheim 2010, S. 149 ff.

<sup>10</sup> Bereits 2009 hat Adelheid Sievert konstatiert: „Ein riesiges Defizit besteht zudem weiterhin im internationalen Vergleich ... Wenn die Arbeitsstelle für vergleichende und historische Kunstpädagogik ... nicht erhalten bleibt, würde sich dieses Defizit in der internationalen kunstpädagogischen Forschung noch verstärken.“ Torsten Meyer, Andrea Sabisch (Hrsg.), Kunst Pädagogik Forschung: Aktuelle Zugänge und Perspektiven, 2009, Bielefeld, S. 84. Ungeachtet dieser und vieler anderer Mahnung kündigt heute die Website: „Die Arbeitsstelle hat mit dem Jahr 2010 aufgehört zu existieren. ... Die Arbeitsstelle besaß eine umfangreiche Bibliothek.“ ([http://www.udk-berlin.de/sites/arku/content/index\\_ger.html](http://www.udk-berlin.de/sites/arku/content/index_ger.html) - Zugriff 14.7.2012)

## **Gemeinsamkeiten entwickeln**

Bereits oben haben wir darauf hingewiesen, dass auch die kunstpädagogische Komparatistik ein *tertium comparationis* braucht. Ein gemeinsamer Referenzrahmen, in dem sich die unterschiedlichen Ansätze wiederfinden, könnte - als Matrix - einen solchen Bezugspunkt abgeben. (Und das ist auch der Fokus, der für das Netzwerk im Moment [Juli 2012] vorgeschlagen ist.) Dabei birgt der Ansatz, einen solchen Rahmen zu entwickeln, einige theoretische wie praktische Herausforderungen. Könnte man z.B. aus den im Vergleich festgestellten Übereinstimmungen heraus einen gemeinsamen Kern der (zunächst sicher nur zentraleuropäischen) kunstpädagogischen Vorstellungen definieren? Die Vorstellungen über das, was Schülerinnen und Schüler, nachdem sie eine Unterrichtseinheit, ein Schuljahr, ihre Kindheit und Jugend erfolgreich an Kunstunterricht teilgenommen haben, besser können wie vorher; und zwar besser im Hinblick auf fachspezifisches Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten und Haltungen.

Fachspezifisch bedeutet in diesem Kontext die Orientierung an „Bildkompetenz“ als die zentrale fachliche Kompetenz, um die es im Kunstunterricht (oder wie auch immer das Fach in anderen Ländern heißen mag) geht. Dabei wäre ein sehr breiter Bildbegriff zu nutzen, der etwa der Definition in den Bildwissenschaften seit dem Iconic Turn in den 1990er Jahren folgt und dem sich auch die deutsche Kultusministerkonferenz angeschlossen hat.<sup>11</sup> Damit sind alle „visuellen Sachverhalte“ aus der Kunst (d.h. der professionellen bildenden Kunst), aus den angewandten Künsten (Architektur und Design) und der Alltagsästhetik (von der Volkskunst bis zur Jugendszenenästhetik, von Zimmereinrichtung bis zu Körperinszenierungen) gleichermaßen potenzieller Gegenstand. Ein solcher Referenzrahmen würde sich – im Gegensatz zu fachdidaktischen Positionen (die sich durch einen Referenzrahmen nicht erübrigen, da sie das Movers für die Weiterentwicklung des Fachs bilden) – nicht auf eine Auswahl festlegen, sondern den Rahmen der sinnvollen Möglichkeiten aufspannen.

Was dabei als „sinnvoll“ zu gelten hat, bestimmt sich aus zwei Perspektiven: zum einen aus der Empirie und zum andern aus dem konsensorientierten Diskurs der Fachcommunity. Empirisch deshalb, weil wir davon ausgehen, dass ein bestimmter Ansatz, der sich mit einer gewissen Tradition an einem Standort herausgebildet hat, eine bestimmte, produktive Funktion erfüllt (zumindest an diesem Standort) und damit im Hinblick auf den Referenzrahmen eine relevante Position darstellt: Wenn etwa in der Schweiz Kompetenzen im Designbereich sehr wichtig sind (mit eigenständiger Disziplin Designpädagogik und eigenem Schulfach) oder wenn in Ungarn Kompetenzen im Bereich der Volkskunst eine bedeutsame Rolle spielen, dann sind das eben Positionen, die ein solcher Referenzrahmen mit abdecken muss. Der Diskurs wiederum leistet etwa die strukturelle Durchdringung und Gliederung des Felds, aber durchaus auch die Möglichkeit des Ausschlusses von

---

<sup>11</sup> Bild wird von der Kultusministerkonferenz in den *Einheitlichen Prüfungsanforderungen* als „umfassender Begriff für zwei- und dreidimensionale Objekte, Artefakte, visuell geprägte Informationen, Prozesse und Situationen visueller Erfahrung“ verstanden (KMK, Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Kunst, Bonn 2005, S.4).

Positionen, die einem gemeinsam akzeptierten normativen Rahmen (wie etwa den Menschenrechten) widersprechen.

Der Referenzrahmen definiert also das Bezugsfeld, auf das sich die Fachcommunity einigt, und an dem sich die jeweilige nationale Curriculumentwicklung, der jeweilige fachdidaktische Standort an einer Hochschule, die jeweilige Autorengruppe eines Schulbuchs oder die Kursentwickler von freien Kunstschulen im nonformalen Bereich orientieren können. Sie gibt eine Orientierungskarte an die Hand, nach der sich die Akteure (kleinste Einheiten wie große Tanker) orientieren können. Einen solchen Referenzrahmen zu entwickeln, birgt viele praktische wie v.a. auch methodische Stolperschwellen. Deshalb benötigt ein solches Vorhaben auch die enge Verbindung von Konzeptentwicklung und empirischer Forschung / wissenschaftlicher Fundierung. Musik und die Sprachen<sup>12</sup> haben hier exzellente Vorarbeit geleistet, die sicher vieles einfacher machen wird.

Zum Schluss nochmals zurück zum InSEA-Kongress in Zypern. Die von der ungarisch-deutschen Gruppe vorgeschlagene Arbeit an einem solchen internationalen, europäischen Referenzrahmen wurde positiv aufgenommen: Neue Partner wurden gewonnen und ein Mandat durch InSEA steht in Aussicht.

## **Anhang: Lehrplanarbeit in Europa**

### **Zu einem Vergleich einzelner Länder (Ungarn – Bayern) im Hinblick auf die Diskussion um Kompetenzorientierung<sup>13</sup>**

	Ungarn	Bayern
Bezeichnung des Fachs	Visuelle Erziehung	Kunst
Stundenausstattung	2 – 1 Schulstunde pro Woche / Oberstufe fakultativ	2 – 1 Schulstunde pro Woche
Umfang des Lehrplans in DIN-A-4 Seiten pro Jahrgangsstufe	Nationalcurriculum 1-2 Seiten Rahmenlehrplan 10-20 Seiten	1 Seite

<sup>12</sup> Für die Sprachen gibt es den seit den 1980er Jahren entwickelten Common European Framework of Reference (CEFR): [www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_en.asp). Im Fach Musik existiert ein - eher komparatistisch angelegtes - Vorhaben „meNET“: <http://menet.mdw.ac.at/menetsite/german/index.html> (s. dort v.a. im Menü über „Themen und Ergebnisse“, zu „Musikunterricht“, „Länder“ und „Lernergebnisse“).

<sup>13</sup> Die hier vorgeschlagene Gliederung basiert u.a. auf den systematischen Überlegungen von Vera Uhl-Skrivanova: Uhl Skřivanová, V. Německo. In Šupšáková, B. *Vytvarna vychova vo vseobecnom systeme vzdelavania*. Bratislava: Linww/Kraft, 2009. S. 142-163; Uhl Skřivanová, V. Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu aneb umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií. Brno: Paido, 2011. S. 56-57

## Rahmenbedingungen und Organisation der Lehrplanarbeit

	Ungarn	Bayern
Gültigkeit	Neue Lehrpläne erlassen in den Jahren 1995, 2003, 2012	durchschnittlich 10 – 15 Jahre, keine festen Rhythmen
rechtliche und organisatorische Verankerung des Lehrplans im Bildungssystem	Die Regierung erlässt ein Nationalcurriculum, das die Grundlage für 7 schulartspezifische Lehrpläne ist (ebenfalls durch Regierung erlassen)	Vom Ministerium erlassen, Ausdifferenzierung jeweils für die einzelnen Schularten (Deutschland: Einige Bundesländer erlassen nur sog. Kerncurricula, die an den einzelnen Schulen dann konkretisiert werden müssen.)
Verantwortlich für die fachliche Ausarbeitung	Kommission mit 7 Experten (3 Lehrer und 4 universitäre Fachdidaktiker)	durch Lehrplankommission (4 Lehrer) am Landesinstitut, das dem Ministerium zugeordnet ist
Vorgaben durch das Ministerium	Das Nationalcurriculum bildet die Grundlage.	Einheitlichkeit bzgl. Form und Grad der Kompetenzorientierung
Ressourcen zur Erarbeitung	3 Monate Zeit, Sitzungen alle 10 Tage, finanzielle Anerkennung der Arbeit durch zusätzliche Teilzeitbeschäftigung am Ministerium	2 Jahre Zeit, 6 Sitzungen pro Jahr, Fahrtkosten und Ermäßigungsstunden für Kommissionsmitglieder
Wissenschaftliche Fundierung	durch die unmittelbare Beteiligung der Fachdidaktiker automatisch gegeben; in Ungarn gibt es eine ausgeprägte Forschung in diesem Bereich	Keine eigentliche Begleitforschung; als wissenschaftlicher Background steht nur das zur Verfügung, was die jeweiligen Mitarbeiter „mitbringen“ sowie die Begleitung des Stipendientkollegs „Gestalten und Erkennen“.

## Lehrplan und Lehrkräfte

	Ungarn	Bayern
Ausbildung der Lehrkräfte		von nicht ausgebildeten Lehrern (v.a. Grundschulen) bis an Kunstakademien ausgebildeten, nur Kunst unterrichtenden Lehrern (Gymnasien)
Unterstützung bei der Implementierung	Fortbildungen für Lehrer	vereinzelte Fortbildungen für Lehrer / Kommunikation auf Veranstaltungen für Lehrer und Hochschulen

## Konzeptioneller Ansatz / Kompetenzorientierung

	Ungarn	Bayern
Gibt es eine (in der Fachcommunity akzeptierte) Orientierung am Kompetenzbegriff?	Kompetenzorientierung bereits 2003/07 eingeführt	Ja (weitgehend)
Wie wird Kompetenz als Begriff beschrieben?	Zusammenspiel der (Handlungs-) Ebenen Wissen - Fertigkeiten - Haltungen	Zusammenspiel der (Handlungs-) Ebenen Wissen - Fertigkeiten - Haltungen



Dimensionen des Fach-Kompetenz-modells	Rezipieren – Produzieren/Gestalten	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wahrnehmen – sich etwas vorstellen</li> <li>• Analysieren – Deuten – Werten</li> <li>• Gestalten</li> <li>• Kommunizieren</li> </ul>
Integration oder Trennung der Dimensionen?	integriertes Verständnis	Dimensionen werden als Aspekte eines ganzheitlichen Bildungsprozesses verstanden.
Verhältnis Rezeption – Produktion in der Theorie	sich, je nach Alter verändernde prozentuale Aufteilung: bei höherem Alter steigt der Rezeptionsanteil	Ausgeglichen (möglichst ineinander verschränkt)
Berücksichtigung von Metakognition		Ansatzweise
Bezugsfelder / Lernbereiche	Kunst(-geschichte) incl. Architektur, Design, Medien	Kunst, Architektur/Design, Alltagsästhetik – inkl. des Performativen (KMK-Definition „Bild“ [EPA])
Berücksichtigung von Inhalten / Lerngegenständen	Ja	werden genannt, nur z.T. verpflichtend, sonst eher als Anregung
Benennung von bildnerischen Techniken, Verfahren, Methoden	Ja	teilweise benannt, jedoch nicht verpflichtend
Bildungsstandards / Kompetenzerwartungen formuliert	ja (im Rahmenlehrplan)	ja
zentrale Überprüfung (Tests)	Abitur als Wahlfach	nur als Zentralabitur, ansonsten Überprüfung durch die jeweiligen Lehrkräfte