

Curriculare Strukturen des Kunstunterrichts in Europa

Qualitativ-empirische Auswertung einer ländervergleichenden Expertenbefragung

Constanze Kirchner/ Tanya Gotta-Leger/ Marlene Nockmann

Basis für das Gesamtvorhaben, einen Referenzrahmen für das Fach Kunst zu entwickeln, ist eine vergleichbare Übersicht über die jeweiligen Bildungspläne/ Fachlehrpläne und deren Zielrichtungen in den verschiedenen europäischen Ländern. Deshalb wurde eine europaweite Expertenbefragung durchgeführt, um Informationen zu den Curricula im Fach Kunst zu erhalten. Im ersten Teil der Befragung werden konkrete Fakten zu einem ausgewählten Rahmen-/ Bildungsplan im Fach „Kunst“ eingeholt. Der zweite Teil erfragt eine interpretative Einschätzung der Expertinnen und Experten zu Inhalten, Strukturen und Zielen des Lehrplans mit einer qualitativen Datenauswertung, die zur Gewinnung eines Überblicks über Gemeinsamkeiten und Differenzen der Basiskonzepte sowie der Erarbeitung von Kernaspekten eines europäischen Referenzrahmens beiträgt. Da sich die Rahmenpläne innerhalb der jeweiligen Staaten je nach Kanton, Region, Bundesland usw. erheblich unterscheiden, werden zum Teil mehrere Experten eines Staates befragt, die Antworten beziehen sich allerdings jeweils auf einen einzigen Rahmenplan, den die Expertinnen und Experten auswählen und benennen. Teil A der Expertenbefragung ist stark strukturiert und erfasst konkrete formale und inhaltliche Daten zu den derzeit gültigen Lehrplänen (Rahmenplänen/ Fachcurricula) im Fach Kunst (Bildnerisches Gestalten/ Visuelles Gestalten, Werken/ Design) – mit wenig subjektiven Spielräumen in der Beantwortung der gestellten Fragen, teilweise auch mit standardisierten Antwortvorgaben. Teil B hingegen gleicht einem offenen Leitfadeninterview, das freie schriftliche Antworten ermöglicht. Hierdurch können spezielle Themengebiete erschlossen, Verknüpfungen dargestellt und Kontexte erläutert werden.

Expertenbefragung: Lehrpläne im Vergleich

Kompetenzen, die im Kunstunterricht erworben werden, binden sogenannte Schlüsselkompetenzen ein. Dies zeigt sich deutlich in den ersten Analyseergebnissen der ländervergleichenden Expertenbefragung (Kirchner/ Haanstra 2015) innerhalb der europäischen Staaten, wofür Lehrplangestalter für das Fach Kunst europaweit befragt wurden. Kompetenzen wie kreatives Denken oder Wahrnehmungssensibilität, Präsentationskompetenz oder ästhetisches Vermögen finden sich ebenso in den Präambeln der Lehrpläne wie in den Curricula zum Fach Kunst. Für die Verbindung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen spricht auch, dass der Kunstunterricht keine ästhetische Bildung auslösen könnte, wenn der personale oder der soziale Kompetenzerwerb von den fachlichen Kompetenzen trennbar wäre. Die Bildkompetenz beinhaltet deshalb zwangsläufig auch den Erwerb von Schlüsselkompetenzen, die Wissen, Fähigkeiten sowie kontextabhängige Einstellungen und Haltungen, Motivationen und volitionale Bedingungen einbinden.

Dass Fachkompetenzen und überfachliche Kompetenzen im Kunstunterricht unlösbar miteinander verzahnt sind, ist ein Gedanke, der aus der ersten Sichtung der Expertenbefragung resultiert: Fachkompetenz, die im Kunstunterricht erworben wird, beinhaltet überfachliche Schlüsselkompetenzen, die sich aus fachlichen Kenntnissen ergeben: aus der Anwendung fachbezogener Methoden, kognitiver wie fachpraktischer Fertigkeiten ebenso wie aus den persönlichkeitsbildenden und sozialen Kompetenzanteilen, die aus Rezeptions- und Produktionsprozessen entstehen (ebd.).

Zu der Verknüpfung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen konnte in einer ersten Sichtung der Auswertungsergebnisse festgestellt werden, dass sich der Wissenserwerb im Kunstunterricht zwar mit unterschiedlichen Schwerpunkten, jedoch inhaltlich weitgehend ähnlich auf Fachgegenstände wie z.B. Gestaltungsmittel und Verfahren, Fachbegriffe und Kunstwerke, Bilder, Objekte, Architektur, Design sowie das räumliche und farbige Gestalten, das grafische und textile Gestalten, das Gestalten mit technisch-visuellen Medien sowie das szenisches Gestalten richtet. Darüber hinaus wird in nahezu allen Rückmeldungen aus den Interviews neben dem erlernbaren Wissen und den anwendbaren Kenntnissen die Fähigkeit zur Selbstreflexion über gestalterische Absichten genannt. Als Persönlichkeitskompetenzen finden sich Beharrlichkeit und Ausdauer im gestalterischen Tun, Vertrauen in die eigene Gestaltungskraft, Neugier und Interesse an ästhetischen Phänomenen usw. in den Expertenaussagen.

Zwar mit verschiedener Gewichtung, aber doch ebenfalls durchgängig sind in allen Lehrplänen soziale Kompetenzen gefordert: Ohne Kommunikationsfähigkeit, ohne Verantwortung zu übernehmen, sich abzustimmen oder kompromissfähig zu sein, wird ein gemeinsames Gestaltungsprojekt nicht realisiert werden können. Methodenkompetenzen werden in den Interviewantworten eher implizit erwähnt – sie zielen auf Handlungsstrategien, Verfahrens- und Arbeitstechniken im künstlerischen Produktions- und Rezeptionsprozess – z.B. experimentieren, erkunden, planen, recherchieren, umsetzen, gestalten, prüfen, verbessern, präsentieren. Mit dem Anspruch, Anwendungsbezüge herzustellen sowie selbstständiges Lernen, eigenständige Problemlösungen und den Methodengebrauch zu entwickeln, werden Kooperationsfähigkeit, Kommunikationsvermögen, Empathie, kritisches und kreatives Denken, Selbstständigkeit, Durchhaltevermögen – in besonderem Maße gefördert. Diese spezifischen Haltungen und personalen Fähigkeiten ziehen sich wie ein roter Faden als ein Kompetenzerwerb, der im Kunstunterricht zu erwarten ist, durch die Antworten der Interviewexperten.

Die vorangegangene erste Auswertung der Expertenbefragung (vgl. ebd.) hat die Aufmerksamkeit auf folgende Aspekte gerichtet, die – neben strukturellen Konzepten und formalen Angaben (Teil A) – weitgehend den leitenden Fragestellungen des offenen Interviews (Teil B) entsprechen: Bildungspolitischer Kontext, Bildungsverständnis – Kompetenzorientierung, Handlungsorientierung – selbstorganisiertes Lernen, Gegenstandsbereiche und Lernfelder, Gestalterische Praxis, Ideenfindung und kreatives Denken, Präsentation und Reflexion, Produktion und Rezeption im Verhältnis, Beteiligung und Konsens sowie die Lehrplanstrukturen. Mit dem Fokus auf diese Kategorien konnten bereits einige Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Auffassungen und Inhalten der einzelnen Länder herausgestellt und Schwierigkeiten in der Entwicklung von Auswertungskriterien verdeutlicht werden. Zu den einzelnen Fragestellungen wurden zusammenfassende Einschätzungen vorgetragen, denen vergleichende Darstellungen der länderspezifischen Antworten zugrunde liegen. Zu jeder Frage (siehe Kasten) existiert somit eine erste ländervergleichende Auswertung (vgl. ebd.).

Fragen aus Teil B der Expertenbefragung

In welchem bildungspolitischen Kontext ist der Rahmenplan entstanden?

(Stichwörter: Bildungsstandards, PISA, Schulreformen; Legimitation der "Kunst"-fächer)

Welches Bildungsverständnis/ Bildungsziel liegt hinter dem Rahmenplan?

(Stichwörter: individuelle Entwicklung, mündiger Staatsbürger (Literalität), soziale Gemeinschaft, Fachlichkeit)

Ist ein pädagogisches oder didaktisches Konzept erkennbar?

(Stichwörter: Verstehen, Sachwissen, handlungsorientiertes, exemplarisches Lernen)

Auf welche Gegenstandsbereiche bezieht sich der Rahmenplan vorwiegend?

(Stichwörter: Kunst- oder Bildkompetenz/ historische oder aktuelle Kunst/ Werken/ Design/ Architektur/ Alltagsgegenstände/ künstlerische/ handwerkliche Praxis)

Welche bildnerischen Techniken und handwerkliche Fähigkeiten sind genannt und wie ist ihr Stellenwert im Verhältnis zu den weiteren Kompetenzzielen?

(Stichwörter: grafisches, farbiges, plastisches, skulpturales, mediales, spielerisches Gestalten, Materialkunde)

Welchen Stellenwert erhalten die Ideenfindung und die kreativen Fähigkeiten im Verhältnis zu den weiteren Kompetenzzielen?

(Stichwörter: Problemlösekompetenz, Ideenfindung, unkonventionelle Gestaltgebung, Humor, flexibles Denken)

Welchen Stellenwert erhalten die Präsentation und die Reflexion der eigenen praktischen Arbeiten im Verhältnis zu den weiteren Kompetenzzielen?

(Stichwörter: Schulhausgestaltung, Portfolio, regelmäßige Ausstellungen)

Welchen Stellenwert erhält die Kunstvermittlung/ Kunstbetrachtung gegenüber der Kunstpraxis bzw. der Lösung von gestalterischen Problemen?

(Stichwörter: curriculare Anforderungen, Beschreibung der Kompetenzniveaus hinsichtlich Theorie- und Praxisanteilen)

Vertritt der Rahmenplan die Auffassung und Praxis der Mehrheit der für den Unterricht verantwortlichen Lehrpersonen?

(Stichwörter: Beteiligungsprozesse an der Lehrplanentwicklung, Anhörungen, Implementierungsmaßnahmen).

Weitere Bemerkungen

Mit einer vertieften Auswertung der Expertenbefragung (Teil B) geht es nicht mehr nur darum, die vorliegenden Antworten zu vergleichen, sondern es sollen inhaltsanalytisch Kategorien entwickelt werden, die es ermöglichen, die Kunstlehrpläne der einzelnen Länder genauer zu untersuchen. Zusätzlich zur vertieften Auswertung nach den oben genannten Kriterien, werden Kategorien gebildet, die es erlauben, die Antworten zu Teil B systematisch zu untersuchen.

Expertenbefragung: Vorgehensweise und Ziele

Ausgehend von den Ergebnissen der Expertenbefragung hat die Arbeitsgruppe ENViL ein Kompetenzstrukturmodell entwickelt, das einen europaweit akzeptierten Rahmen für die erlernbaren Kompetenzen im Fach Kunst bietet. Von daher war es von immenser Bedeutung, möglichst viele europäische Partner in die Expertenbefragung einzubinden. Aus den Expertenaussagen ergibt sich ein breites Bild der curricularen Sachlage im Fach Kunst. Mit aufwendigen Recherchen ist es gelungen, Lehrplan-Expertinnen und Experten in nahezu allen europäischen Ländern zu finden. Schwierigkeiten dabei waren unbekannte bzw. stark heterogene bildungspolitische Strukturen der einzelnen Staaten sowie sprachliche Hürden. In einem langwierigen Prozess konnte das Spektrum an Expertenrückmeldungen erweitert und die Anzahl der Befragungen erhöht werden.

Mit Blick auf die Heterogenität der Bildungspläne in den unterschiedlichen Ländern/ Regionen/ Kantonen und europäischen Staaten ist es für eine Vergleichbarkeit notwendig, unterschiedliche Aspekte zu filtern und hierfür Experten heranzuziehen, die sich nicht nur ausgezeichnet mit ihren Lehrplänen auskennen, sondern die darüber hinaus auch weitgehend die Pläne ihrer Republik kennen. Die erforderliche, gezielte Auswahl der Befragten aufgrund der nötigen Expertenkompetenz wurde entsprechend getroffen, zum Teil liegen Antworten von bis zu vier Experten aus einem Land vor.

Insgesamt haben 37 europäische Experten an der Befragung teilgenommen, die sorgfältig über persönliche fachliche Kontakte und Kooperationen sowie die Kontaktaufnahme mit Bildungs-Netzwerken, Verbänden, Bildungseinrichtungen und Bildungsministerien ausgewählt wurden. Nicht von allen angefragten Personen sind Rückmeldungen eingegangen. Von 28 Mitgliedstaaten der Europäischen Union haben Experten aus 20 Staaten sowie aus der Schweiz und der Türkei den Fragebogen ausgefüllt zurückgesendet. Angaben aus Griechenland, Bulgarien, Spanien, Rumänien, Litauen, Lettland, Kroatien und Irland fehlen trotz intensiver Bemühungen um entsprechende Rückantworten.

Die Entwicklung der Fragebögen, einschließlich methodologischer Überlegungen, sowie die Konkretisierung der inhaltlichen Aspekte sind Voraussetzung, um Experten für die Befragung

einzuwerben. Es folgte die Übersetzung der Fragebögen und des Anschreibens in englische Sprache als Grundlage der weiteren sprachlichen Kommunikation in nicht-deutschsprachigen Ländern.

Nach einer ersten Sichtung und vorläufigen Auswertung (vgl. ebd.) wurden weitere Kategorien gebildet und Quellen recherchiert, um die intensive Auswertung aller Fragebögen voranzutreiben. Die Ergebnisse der Expertenbefragung wurden kontinuierlich auf jeder Arbeitstagung des ENViL – Verbundes vorgestellt und intensiv diskutiert. Denn insbesondere das – ausgehend von der jeweiligen Datenbasis – vorgestellte Kompetenzstrukturmodell, das lange Zeit acht Kompetenzdimensionen aufwies, bedurfte der eingehenden Diskussion und Konsensfindung in der Gruppe. Der fortwährende Diskurs über die Kompetenzdimensionen hat gezeigt, dass das aus der Expertenbefragung resultierende Kompetenzstrukturmodell als Arbeitsmodell tauglich ist. Um die Dimensionen des Kompetenzstrukturmodells inhaltlich zu füllen, mussten die Auswertungskategorien für die vertiefte Analyse der Expertendaten angepasst und nochmals gefiltert werden.

Ziel war, nach der sukzessiven Evaluierung der Interviews eine solide Basis zur Entwicklung eines kompetenzorientierten europäischen Referenzrahmens für das Schulfach „Kunst“ (Bildnerisches Gestalten, Visuelles Gestalten, Werken, Design, Bildnerische Erziehung etc.) in einem prototypischen Modell zu liefern. Hierzu gehörte auch die theoretisch fundierte, inhaltliche Überarbeitung des Strukturmodells mit weiteren Recherchen zu Visual Literacy, Kompetenzmodellen im Vergleich, Recherchen zu Standards und Assessments in den USA (vgl. ebd.). Die auf den Arbeitstreffen diskutierten inhaltlichen Hinweise und Korrekturen sind in das Modell ebenso eingegangen wie der inhaltliche Vergleich mit europäischen Lehrplanstrukturen und diversen kompetenzorientierten Lehrplanmodellen im Fach „Kunst“ (Bildnerisches Gestalten, Visuelles Gestalten, Werken, Design, Bildnerische Erziehung etc.).

Mit unterschiedlichen Versuchen wurde darüber hinaus der Frage nachgegangen, inwiefern das zu entwickelnde Kompetenzstrukturmodell mit möglichen Kompetenzniveauomodellen in Verbindung zu bringen sein könnte. Diese Versuche wurden sowohl auf dem Arbeitstreffen in Utrecht als auch – in modifizierter Form – auf der Tagung in Wien vorgestellt und diskutiert. Bislang ist es jedoch noch nicht gelungen, in Bezug auf das Kompetenzstrukturmodell ein kohärentes System eines Niveaumodells zu entwickeln, das auf einem gemeinsamen Konsens aller Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer beruht.

Parallel zu diesen intensiven Erarbeitungen und inhaltlichen Überlegungen hinsichtlich der Formulierung und Strukturierung unterschiedlicher Kriterien für Kompetenzniveaus im Fach „Kunst“ (Bildnerisches Gestalten, Visuelles Gestalten, Werken, Design, Bildnerische Erziehung etc.), die sich auf die Kompetenzdimensionen des Kompetenzstrukturmodells beziehen, ist die Entwicklung des Kompetenzstrukturmodells weiter fortgeschritten. Denn mit jedem Arbeitstreffen wurde die Diskussion des Strukturmodells fortgesetzt und das Modell entsprechend angepasst. In arbeitsteiligen Gruppen erfolgte die Weiterarbeit zum Teil auch im Nachgang zu den Diskussionen der Tagungen. Die schriftlich formulierten Rückmeldungen wurden aufgenommen und immer neu in das Strukturmodell integriert. Der Fortschritt wurde auf jedem Arbeitstreffen dargestellt, so konnte der Diskurs darüber kontinuierlich weiterentwickelt werden. Das vorliegende Kompetenzstrukturmodell beruht auf einem gemeinsam getragenen Konsens der Projektgruppe.

Da es ein wesentliches Ziel der Expertenbefragung war, eine gemeinsame europäische Basis für einen europäischen Referenzrahmen des Fachs Kunst zu entwickeln, richtete sich die Untersuchung vor allem auf die Gemeinsamkeiten der Lehrpläne für das Fach Kunst bzw. Bildnerisches Gestalten/ Visuelles Gestalten, Werken/ Design in Europa und weniger auf die

Unterschiede, die selbstverständlich auch vorhanden sind, wie schon die unterschiedlichen Bezeichnungen für das Schulfach allein in den deutschsprachigen Ländern verdeutlichen.

Expertenbefragung: Datenerhebung

Der für den curricularen Vergleich der Lehrpläne entwickelte Expertenfragebogen gliedert sich in zwei Segmente. Der erste Teil möchte konkrete Fakten zu einem ausgewählten Rahmen-/ Bildungsplan im Fach „Kunst“ einholen. Es wird deshalb nach formalen und inhaltlichen Daten zu den derzeit gültigen Lehrplänen (Rahmenplänen/ Fachcurricula) im Fach Kunst (Bildnerisches Gestalten/ Visuelles Gestalten, Werken/ Design) gefragt. Hierbei ist wichtig, dass die Experten sich auf einen konkreten Lehrplan für eine bestimmte Jahrgangsstufe festlegen, der auch genannt wird. Zur Beantwortung dienen vorrangig standardisierte Antwortvorgaben. Im zweiten Teil, der offene Leitfragen enthält, ist explizit eine interpretative Einschätzung zu den Inhalten, Strukturen und Zielen des Lehrplans gewünscht. Hier können Kenntnisse zur Lehrplanentwicklung, zu impliziten Inhalten der Lehrpläne des jeweiligen Landes oder zu bildungspolitischen Hintergründen ebenso einfließen wie Bildungsziele, fachdidaktische Konzeptionen, Lerngegenstände, inhaltliche Schwerpunktsetzungen und konkrete fachliche und überfachliche Ziele. Es sollte u.a. herausgefunden werden, welchen Stellenwert die kreativen Fähigkeiten im Verhältnis zu den weiteren Kompetenzzielen erhalten oder auch welche Bedeutung der Präsentation und der Reflexion praktischer Schülerarbeiten zukommt.

Experteninterviews erheben Insiderwissen (Pickel/ Pickel 2009, S. 444). Da die Lehrpläne der Länder für den fremden Blick meist undurchsichtig strukturiert sind sowie darüber hinaus die Inhalte und Ziele im Fach Kunst oft extrem divergieren, und da es so gut wie keine konkreten Kompetenzanforderungen gibt und zugleich europaweit erhebliche sprachliche Hürden zu meistern sind, ist es naheliegend, Expertenmeinungen über die Inhalte der Lehrpläne im Fach Kunst und den jeweils vorhandenen Kunstunterricht einzuholen. Dass aufgrund der nötigen Expertenkompetenz eine gezielte Auswahl der Befragten erforderlich ist, muss dabei entsprechend berücksichtigt werden (vgl. Pickel/ Pickel 2009, S. 447).

Experteninterviews werden häufig in der Politikwissenschaft eingesetzt, um Informationen aus unterschiedlichen Ländern zu erhalten. Denn die länderspezifische Perspektive mit ihren bildungspolitischen Besonderheiten und kulturellen Eigenheiten erschließt sich nicht aus statistischen Daten. Hier sind zu bestimmten Problemstellungen Befragungen vor Ort lebender Personen meist aussagekräftiger (vgl. Pickel/ Pickel 2009). Die Politikwissenschaftler Gert und Susanne Pickel (2009) erklären sogar, dass das Experteninterview als Erhebungsmethode „oftmals die einzige Form (ist), um an bestimmte Informationen heranzukommen“ (ebd., S. 462).

Ziel der vorliegenden Befragung ist nicht nur das standardisierte Sichern von Daten (Teil A, Kirchner/ Haanstra 2015), sondern auch der Versuch, bestimmte implizite Sachverhalte hinsichtlich des Fachverständnisses und der Kompetenzorientierung im Fach Kunst zu verstehen und inhaltliche Schwerpunktsetzungen in Bezug auf Produktion und Rezeption oder eine bestimmte Werkauswahl oder der Kreativitätsförderung usw. abzuleiten.

Dass die Erhebung der Daten mittels Experteninterviews auch methodische Probleme mit sich bringt, ist zu befürchten. Denn nicht immer ist beispielsweise geklärt, ob die Befragten nicht selbst an der Lehrplanentwicklung mitgewirkt haben oder ob kritische Äußerungen zum Lehrplan politisch nicht erwünscht sind. Insofern wären die Experten dann in ihrer Meinungsäußerung befangen. Dieser Aspekt wird im Gesamtkontext der Aussagen jeweils kritisch hinterfragt.

Das methodische Vorgehen für die vertiefte Auswertung Teil B orientiert sich an den Prämissen qualitativer Forschung, die neben der Bindung an theoretische Grundlagen verlangt, dass das Untersuchungsfeld vertraut ist, um daraus Forschungsfragen zu entwerfen. Dies ist der Fall, da alle an der Auswertung beteiligten Personen Fachexperten sind.

Expertenbefragung: Datenauswertung

Mit offenen Leitfragen erhobene Daten, die qualitativ-inhaltsanalytisch ausgewertet werden, haben den Vorteil, dass sich im Laufe des Auswertungsprozesses die Auswertungskategorien verschieben können. Die Empirie dient nicht der Verifikation oder Falsifikation von Hypothesen, sondern trägt vielmehr den Charakter einer Erkundung von Lehrplanstrukturen. Die Interviewergebnisse werden nach bestimmten Auswertungskriterien auf ihre Brauchbarkeit hin geprüft. Die vorliegenden Kriterien resultieren aus einer ersten Sichtung der Ergebnisse sowie dem Fundament fachlicher Theorie. Erst die hermeneutische Verknüpfung aller sich wechselseitig ergänzenden, induktiv zu gewinnenden Untersuchungselemente, nämlich Praxiserfahrung und Theorieanteile sowie Erkenntnisse der Interviewauswertung, führen zu geeigneten Forschungsergebnissen.

Hermeneutisch zu argumentieren heißt, die Interpretation als methodisches Verfahren heranzuziehen und anzuerkennen, dass der Erkenntnisgewinn im Interpretationsprozess nur aufgrund intersubjektiver Nachvollziehbarkeit Gültigkeit besitzen kann. Der verstehende Zugang zum Subjekt ist nicht messbar (vgl. u. a. Lamnek 1993, S. 42 f., Eberwein/ Mand 1995). Die intersubjektive Prüfbarkeit der Ergebnisse setzt die ausführliche Dokumentation des empirischen Vorgehens voraus sowie das Einhalten bestimmter Verfahrensregeln, die das systematische Bearbeiten des Materials betreffen. In diesem Rahmen kann nicht der gesamte Erhebungs- und Auswertungsprozess vorgeführt werden, Plausibilität und Nachvollziehbarkeit werden jedoch angestrebt. Hermeneutisches Verstehen beinhaltet zudem die Reflexion des subjektiven Vorverständnisses (Alltagswissen, theoretische Standpunkte u. ä.) der Forschenden, um der Gefahr zu entgehen, die eigenen Vorstellungen und Wirklichkeiten in den Expertenantworten zu sehen.

Die Auswertung der erhobenen Daten aus der schriftlichen Befragung erfolgt inhaltsanalytisch nach Mayring (1994), zum Teil in Verschränkung mit der Analyse von jenen Lehrplänen, auf die die Experten verweisen. Da die Datenerhebung von Teil B der Expertenbefragung nicht eindeutig durch ein Forschungsrastrer prädeteminiert ist, sind die Kategorien und Begriffe, nach denen das Material ausgewertet wird, im sukzessiven Sichten und Sortieren zu entwickeln. Die Auswertungskategorien korrespondieren mit den theoretischen Vorannahmen, bzw. werden in Wechselwirkung mit dem Vorverständnis, das sich in den Leitfragen zeigt, entfaltet. Mit dieser Mischform induktiven und deduktiven Vorgehens können theoretisch fundierte Vorannahmen genutzt werden, zugleich aber bleibt die Offenheit für Überraschungen des Datenmaterials erhalten (Altrichter/ Posch 1994, S. 155). Systematisches Vorgehen, d. h. Regelgeleitetheit und Theoriegeleitetheit in Analyse und Auswertung, kennzeichnet die Inhaltsanalyse (Mayring 1994, S. 48).

Um die Kategorienbildung systematisch zu entwickeln, werden die schriftlich vorliegenden Expertenantworten einerseits nach fachlich relevanten Kriterien untersucht, andererseits ergeben sich neue Kriterien aus dem vorliegenden Datenmaterial. Farbige Markierungen bestimmter Leitbegriffe helfen, das Datenmaterial zu systematisieren, zu bündeln und die leitenden Kategorien zu bilden, die Grundlage des länderspezifischen Lehrplanvergleichs sind.

Das methodische Vorgehen für die Auswertung der offenen Interviewantworten folgt den Gütekriterien zur Auswertung qualitativer Interviews mit einer Beschreibung der Sachverhal-

te, der Interpretation der Daten und der zielgerichteten Problemorientierung, die eine gemeinsame europäische Grundlage für das Entwickeln eines kompetenzorientierten Referenzrahmens für das Fach Kunst sucht. Die notwendige Verallgemeinerung der Ergebnisse richtet sich somit auf die europäischen Gemeinsamkeiten der Inhalte und Schwerpunkte des Kunstunterrichts – nicht auf die Unterschiede.

Eine wissenschaftlich haltbare Auswertung ist dann gegeben, wenn die Rekonstruktion des Sinns nach klaren Kriterien und vor allem nachvollziehbar erfolgt (vgl. Mayring 1994). Kernaussagen, die aus dem Material hervorgehen, können zusammengefasst und gebündelt werden, um einen Rahmen bzw. ein Kompetenzstrukturmodell zu entwickeln. Hierfür müssen Fachbegriffe destilliert und hinter den Interviewaussagen liegende Bildungsmodelle und Fachverständnisse rekonstruiert werden. Am Ende steht die Interpretation der Ergebnisse unter Berücksichtigung der zuvor formulierten Fragestellung und deren methodische Reflexion. In dem hier vorgegebenen Rahmen ist es nicht möglich, den gesamten Auswertungsprozess in seiner Systematik darzustellen, gleichwohl werden die Ergebnisse nachvollziehbar präsentiert.

Gemeinsame Aspekte des Kunstunterrichts in Europa

Mit der ersten Auswertungsrunde der Expertenmeinungen von Experten aus zweiundzwanzig Ländern des europäischen Kontinents ergab die Sichtung von Teil B der Expertenbefragung, dass zahlreiche Gemeinsamkeiten hinsichtlich fachlicher Intentionen, Ziele und Lerngegenstände vorhanden sind. Die meisten Lehrpläne sind im Zuge der EU-Empfehlung, kompetenzorientierte Rahmenpläne zu schaffen, entstanden, allerdings zeigt sich die Kompetenzorientierung eher marginal in den Lehrplanformulierungen. Häufig werden vier Kompetenzbereiche beschrieben: Fach-, Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenzen, wobei meist in Fach- und überfachliche Kompetenzen unterschieden wird und die Begriffe nicht klar definiert werden. Zudem ist oftmals die Rede von Bildkompetenz oder visueller Kompetenz. Prozessorientiertes Lernen, Selbsttätigkeit und Handlungsorientierung erhalten einen hohen Stellenwert, auch wenn implizit in manchen Ländern durchscheint, dass im konkreten Unterricht an dieser Forderung noch gearbeitet werden muss. Insbesondere der mit dem Fach Kunst verbundene personale Kompetenzerwerb fällt in den Interviewantworten auf, der mit der vertieften Auswertung eingehender beleuchtet werden soll.

Dass es ein breites Spektrum an Inhaltsbereichen in allen Ländern gibt, zeigt sich in den Antworten. An dieser Stelle ist ein zweiter Blick auf die vorläufigen Ergebnisse (Kirchner/ Haanstra 2015) erforderlich, um die Schwerpunkte der Gegenstandsfelder in den Ländern zu fokussieren. Nicht in allen Ländern nimmt etwa die Architekturvermittlung im Rahmenplan breiten Raum ein, auch die zeitgenössische Kunst kommt nicht überall vor, der Bereich Mode wird nur selten erwähnt. Das jeweilige Verhältnis von produktiven und rezeptiven Anteilen im Kunstunterricht ist jahrgangsstufenabhängig aufsteigend hin zur Rezeption. Dies bedarf ebenfalls der weiteren Untersuchung, um die mit der Gestaltungspraxis verbundenen Intentionen zu vergleichen, die offenbar stark divergieren. Überraschend ist, dass die Ideenfindung, die Innovation und das kreative, problemlösende Denken insgesamt eine sehr hohe Bedeutsamkeit in den Fachlehrplänen erhalten. Auch hier gilt es herauszufinden, welche Begründungen und Intentionen mit dem Entwickeln kreativer Fähigkeiten einhergehen. Entgegen der Ausgangserwartung ist auch das Präsentieren und Reflektieren im Kunstunterricht in den Lehrplänen deutlich erkennbar, jedoch scheint es in der Unterrichtspraxis weniger relevant zu sein, weshalb auch dieser Aspekt nochmals genauer zu untersuchen ist. Wenig aussagekräftig ist bislang der Befund zur Entstehung der Lehrpläne bzw. den Beteiligungsprozessen. Hier sind die Strukturen und politischen Systeme zu undurchschaubar, die Dis-

krepanz zwischen Unterrichtspraxis und bildungspolitischen Anforderungen ist zu hoch. Deshalb wird dieser Aspekt mit der vertieften Auswertung nicht weiter verfolgt. Dies gilt auch für die Lehrplanstrukturen, die länderspezifisch mit schulcurricularen Rahmenvorgaben verzahnt sind, und sich aus fachlicher Perspektive nicht untersuchen lassen. Diese nichtfachlichen Systeme und Modelle gehen nicht weiter in die Auswertung ein. Lediglich der Aspekt zentraler Überprüfungen der Kompetenzen muss eingehender angeschaut werden, da hier etliche Unstimmigkeiten auffallen (ebd.).

Auf der Basis der ersten Auswertung (ebd.) können folgende Aspekte festgestellt werden, die alle Expertinnen und Experten explizit betonen bzw. die weiterer Untersuchung bedürfen:

- problemlösendes, kreatives Denken und Handeln
- Entwicklung von Personalkompetenz
- besonderer Stellenwert von Ideenfindung und kreativen Fähigkeiten
- besonderer Stellenwert von Präsentation und Reflexion (z.B. Portfolioarbeit)
- Spezifik der Gegenstandsbereiche und Inhaltsfelder
- Gewichtung von Produktion, Rezeption, Reflexion
- Kompetenzorientierung und Bildungsverständnis
- Besonderheiten der Nationen

Diese grundlegenden Untersuchungsaspekte werden im Folgenden ausführlicher untersucht und zusammenfassend dargestellt. Es wird im weiteren Verlauf des Textes die gemeinsame Fachbezeichnung „Kunst“ gewählt, obgleich die Begrifflichkeiten für den Kunst- und Designunterricht europaweit stark divergieren: Kunst(erziehung) (DE; PL; SI; EE), Kunst und Design (MT; GB; SC), Arts plastiques/ Education artistique (LU), Arts plastique (FR), Bildnerische Erziehung (AT), Textiles und technisches Gestalten/ Bildnerisches Gestalten (CH), Bildkunst (DK), Visuelle Kunst (FI; TR), Bild (SE), Bildnerische Erziehung/ Bildende Kunst und Design (NL), Bildnerische Erziehung (CZ), Visuelle Erziehung (HU; PT), Musische Erziehung (BE).

Die nachfolgende vertiefende Analyse rekurriert vorrangig auf Teil B der Expertenbefragung, die sich auf die Merkmale des jeweiligen Lehrplans/Rahmenplans bezieht und eine Interpretation der Experten verlangt. Allerdings werden bei Bedarf zusätzliche Angaben aus Teil A der Expertenbefragung herangezogen und die Daten mit den jeweils genannten Lehrplänen, soweit sprachlich möglich, verglichen.

Die Befragten wurden gebeten, auf maximal zwei DIN A4-Seiten den aktuellen Rahmenlehrplan zu charakterisieren. Die Namen der Experten sind zwar bekannt, werden jedoch in der weiteren Auswertung nur mit Kürzeln versehen, um die Anonymität der Autoren zu wahren, zugleich aber die Nachvollziehbarkeit zu gewähren. Länderkennzeichen werden für die Zuordnung der einzelnen Staaten genutzt.

Rahmenbedingungen kompetenzbezogener Lehrplanentwicklung

Alle europäischen Fachlehrpläne werden in der Regel von einem Autorenteam entwickelt. Dieses Gremium setzt sich aus Fachexperten und Vertretern der Bildungspolitik zusammen. Zum Teil sind auch die Kunstlehrkräfte aus den jeweiligen Schulformen in die Entstehungsprozesse involviert, das bedeutet, die Autoren stammen entweder aus dem Schuldienst oder aus der universitären Lehre. In einzelnen Fällen werden externe Berater einbezogen. Die Anzahl der beteiligten Autoren und deren Zusammensetzung divergiert zwar, doch die Entwicklungsverfahren sind häufig ähnlich strukturiert.

Zwölf Experten können die Lehrplanautoren direkt oder durch eine Beschreibung der Gremiumsgröße und der beteiligten Institutionen angeben. Der niederländische Experte verweist auf „zwanzig Fachdidaktiker, Lehrer usw.“ (F.H., S. 2). Der schwedische Experte gibt an, dass

es sich um einen Mix aus Experten und Fachlehrkräften handelt, in Österreich waren ca. achtzig Personen in den Entstehungsprozess des Kunstlehrplans involviert. Meist sind die Autorentams jedoch kleiner. Zudem ist zwischen den Lehrplanautoren und den Beteiligungsverfahren zu unterscheiden. Nachdem ein Team den Lehrplan entwickelt hat, werden meist Fachverbände, Elternverbände, Universitätsvertreter, bildungspolitische Gremien usw. zu den jeweiligen Lehrplänen um Stellungnahmen gebeten. Möglicherweise sind die Aussagen zur Autorenschaft der Rahmenpläne und dem jeweiligen Beteiligungsverfahren nicht immer trennscharf von den Experten angegeben. Inwieweit die Benennung einer Vielzahl von Autoren zur Akzeptanz eines Curriculums beiträgt, kann aus der vorliegenden Erhebung nicht geschlossen werden. Denn die Akzeptanz des jeweils gültigen Lehrplans wird von den befragten Experten unterschiedlich bewertet, unabhängig von der Größe des Autorentams und den Beteiligungsverfahren. Korrelationen spezifischer Merkmale, die zu einer höheren Akzeptanz führen, sind nicht erkennbar, auch nicht wenn besondere Partizipationsmöglichkeiten u.a. von Fachverbänden in unterschiedlichen Entwicklungsphasen eines Curriculums die Beteiligung der Fachcommunity steigern. Die Befragungsdaten geben keine klare Antwort darauf, ob Fort- und Weiterbildungen sowie Coachings (vgl. Luxemburg) zur Implementierung neuer Curricula in den europäischen Ländern existieren und ob diese sich evtl. positiv auf die Akzeptanz und Umsetzung der Fachlehrpläne in den Schulen auswirken.

In Österreich wird begleitend zur Einführung des neuen Rahmenplans für den Unterricht im Fach Kunst ein neues Schulbuch herausgebracht, das ebenfalls von den Autoren der Lehrplankommission (vgl. R.Z.) entwickelt worden ist. Hierdurch erhalten die österreichischen Lehrkräfte eine feste Struktur und zahlreiche Anregungen zur Umsetzung des Curriculums. Ob auch in anderen Nationen Materialien zur Umsetzung der Lehrpläne vorhanden sind, ist nicht bekannt, da die Experten nicht explizit danach gefragt wurden.

Luxemburg betont in seinen Interviewfragen, dass die von den Schülerinnen und Schülern erzielten Kompetenzen „getrennt zur Note als schriftlicher Zusatz im Zeugnis beschrieben“ werden (S.B./D.S., S. 2 f.). Diese Zusatzformulierungen im Zeugnis sollen belegen, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler erworben haben, um Eltern oder Arbeitsgeber zu informieren. Ein solcher Hinweis auf den Kompetenzerwerb ist einzigartig und findet sich in keinen weiteren Angaben der europäischen Experten.

Der Expertenbefragung aus Teil A (ebd.) ist zu entnehmen, dass in der Türkei, in Dänemark, Schweden und den Niederlanden sowie in einigen Bundesländern Deutschlands kompetenzorientierte Beispielaufgaben für den Kunstunterricht vorliegen. Alle anderen Rückmeldungen geben an, dass es keine Beispielaufgaben gibt. Eine „zentrale Überprüfung“ (vgl. Teil A Frage 18, ebd.) von Kompetenzen existiert bei der Mehrheit der befragten Nationen nicht. Dass zentrale Überprüfungen der erreichten Minimal- oder Regelstandards im Kunstunterricht existieren, wird lediglich von den Experten aus Schweden, Finnland, Ungarn, Malta und der Slowakei bejaht. Dies ist zum Teil verwunderlich, denn in vielen Bundesländern Deutschlands existiert beispielsweise ein Zentralabitur (z.B. Hessen), also ein Überprüfungsverfahren, in dem alle Schülerinnen und Schüler eines Bundeslandes dieselben Abituraufgaben bearbeiten müssen. Allerdings kann Kunst nicht überall als Abiturfach gewählt werden.

Drei von zwei Antworten aus Slowenien verneinen zentrale Überprüfungen, ein Experte bejaht. Warum größtenteils die Fragen nach der Überprüfung erreichter Kompetenzstufen verneint werden, liegt möglicherweise auch darin begründet, dass unter dem Begriff „zentrale Überprüfungen“ andere Verfahrensweisen verstanden werden oder dass die Vorstellung der Überprüfung von „Kompetenzniveaus“ kleinteiligere und spezielle Prüfungsaufgaben nahelegt.

Problemlösendes, kreatives Denken und Handeln

Die Mehrheit der befragten Experten benennt das problemlösende, kreative Denken und Handeln als wichtige Kompetenz, die die Schülerinnen und Schüler im Kunstunterricht erlernen und erproben sollen. Dies geschieht in den Niederlanden mit Blick auf die Zukunft der Lernenden: „Auch ist bei Visuellem Gestalten und Entwerfen die Rede von ‚Problemlösendem Handeln‘, das von künftigen Generationen gefordert wird“ (F.H., S. 4). Ähnlich sieht das auch der Experte aus Estland: „The curriculum has stressed the importance of problem finding and problem solving, advised to use design processes together with brainstorming and research - but how important they succeed to be - this is guided by the teachers“ (E.K., S. 7). Die Lehrperson wird hier als Gradmesser für eine erfolgreiche Umsetzung problemhaltiger Aufgabenstellungen im Kunstunterricht in den Blick genommen. In Finnland gilt das Problemlösen als wichtig, schriftlich wird es aber erst im neuen Curriculum 2016 zu finden sein (vgl. M.P.-N., S. 7).

In Luxemburg ist vor allem die Prozessorientierung der Aufgabenstellungen dazu da, dass „Ideenfindung“ und „Problemlösekompetenz“ (vgl. S.B./D.S., S. 5) bei den Lernenden gefördert und gefordert wird. Malta betont hingegen, dass Problemfindung und Kreativität wie Präsentation und Reflexion im Lehrplan verankert sind, sie haben aber wenig Spielraum, so die Expertenmeinung (vgl. R.V., S. 6).

Im polnischen Lehrplan steht zum problemlösenden, kreativen Denken und Handeln: „Das Entwickeln von kreativem Denken soll die Problemlösekompetenz fördern.“ (K.S., S. 6). Es wird explizit darauf verwiesen, dass es vor der Kompetenzorientierung keinen Vermerk zu diesem Punkt im Lehrplan gab (ebd.). Der portugiesische Rahmenplan beschreibt die Problemlösung als eine Methode, führt diese aber nicht weiter aus (vgl. T.E., S. 5). Dementgegen benennt Slowenien problemlösendes, kreatives Denken und Handeln explizit als Bildungsziel, das durch das praktische Arbeiten gefordert und gefördert wird (vgl. R.B.S, S. 5). Als explizites Bildungsziel wird mit „stimulating creativity“ (D.S., S. 4) auch im neuen niederländischen Lehrplan von 2014 die Kreativitätsförderung hervorgehoben.

In einem komplexeren Zusammenhang sieht der tschechische Experte das kreative, problemlösende Denken und Handeln: „Mit dem neuen Rahmenlehrplan in Tschechien sind folgende Bildungsziele verbunden: Orientierung an Schlüsselkompetenzen, selbstständiges und lebenslanges Lernen, Akzent auf Schülerindividualität, Kreativität, Problemlösung, mündiger Staatsbürger und EU Mitglied, soziale Gemeinschaft und Fachlichkeit“ (V.U.S., S. 5). Als überfachliche Schlüsselkompetenzen sind kreative und problemlösende Fähigkeiten also Teil eines umfangreichen Prozesses, den die Lernenden erfahren und durchlaufen müssen. Zypren hingegen betont, dass die Problemlösung, neben der Kreativität, nicht überfachlich, sondern speziell im Fachlehrplan genannt wird: „Problem finding/solving and creative abilities are the only abilities/skills/capabilities that are explicitly mentioned in the curriculum“ (V.P., S. 7).

Fazit: Nahezu alle Nationen betonen das problemlösende, kreative Denken und Handeln als eine wichtige Fähigkeit, um selbstständig Ideen zu finden und kreative Prozesse durchzuspielen. Häufig wird das problemlösende, kreative Denken und Handeln in Zusammenhang mit dem Erlernen von Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit und der allgemeinen Bildung von mündigen Bürgern genannt. Dabei wird auch Bezug auf die zukünftige Bürgerrolle der Schülerinnen und Schüler in der EU genommen. Es zeigt sich, dass das problemlösende, kreative Denken und Handeln zum Teil als überfachliche Kompetenzen, zum Teil als fachspezifische Kompetenzen ausgewiesen werden. Interessant ist darüber hinaus die Unterscheidung zwischen dem Ziel, das problemlösende, kreative Denken und Handeln im allgemeinen Bildungsprozess zu verfolgen, und der Methode, das problemlösende, kreative Denken und

Handeln konkret im Kunstunterricht anzuwenden. Erst mit der Anwendung als Methode erweisen sich letztlich die kreativen Fähigkeiten und können gezielt gefördert werden.

Entwicklung von Personalkompetenz

Schülerinnen und Schüler zu selbstständigen und selbsttätigen Persönlichkeiten zu erziehen (s.o.), sind gemeinsame Schwerpunkte, die vielen befragten Ländern in ihren Lehrplänen wichtig sind. Einige Lehrpläne formulieren klar, dass sich die zukünftige Bürgerrolle der Schülerinnen und Schüler nicht nur auf das eigene Land, sondern auch auf Europa bezieht. Ein dänischer Experte schreibt hierzu: „Der Lehrplan basiert auf einer kritisch-ästhetischen Erfahrungspädagogik und der Bildung des mündigen Bürgers, der im Besitz von visueller Literalität – visueller Kompetenz [und damit selbstverständlich Fachkompetenz] ist und im Stande ist, an der gesellschaftlichen Diskussion teilzunehmen – auch visuell“ (A.C., S. 4). Kunstunterricht soll dazu beitragen, dass „Schülerinnen Erlebnisse, Haltungen, Gefühle und Fantasien“ ausdrücken, indem sie „Erkenntnisse über sich selbst und Verständnis für die Umwelt“ entwickeln. (A.C., S. 5). Das Fach Kunst hilft den Schülern ihre Umwelt zu entschlüsseln, zu verstehen und kritisch zu hinterfragen. In Finnland wird festgestellt: „The objective of basic education is to support pupils' growth towards humanity and ethically responsible membership of society and to provide them with the knowledge and skills needed in life“ (M.P-N., S. 6). Neben der verantwortungsbewussten Bürgerrolle und der Vorbereitung auf Fähigkeiten, die Lernende im Leben benötigen, werden auch ethische und humanitäre Bildungsziele angesprochen.

Ganz anders geht der französische Lehrplan auf den Erwerb von Selbstkompetenz ein. Hier wird Personalkompetenz bei den Schülerinnen und Schülern gefördert, indem „regelmäßige Ausstellung[en] und [ein] kollektive[r] Austausch“ (C.H., S. 5) im Kunstunterricht stattfinden. Es wird davon ausgegangen, dass die Lernenden in Folge dessen „Haltung gegenüber Kunst“ sowie „soziale/gesellschaftliche Kompetenzen“ und „Selbstständigkeit“ (vgl. C.H., S. 5) entwickeln.

Im tschechischen Lehr- bzw. Rahmenplan wird in unterschiedlichen Zusammenhängen auf den Bereich der Personalkompetenz hingewiesen: Die Personalkompetenz wird als überfachliche Kompetenz bezeichnet und ist Teil der pädagogischen und didaktischen Konzeption für das Fach Bildende Erziehung (vgl. V.U.S., S. 5). Außerdem wird die Selbstkompetenz als wichtiges Element im Zusammenhang von Bildungszielen genannt: „Mit dem neuen Rahmenlehrplan in Tschechien sind folgende Bildungsziele verbunden: Orientierung an Schlüsselkompetenzen, selbständiges und lebenslanges Lernen, Akzent auf Schülerindividualität, Kreativität, Problemlösung, mündiger Staatsbürger und EU Mitglied, soziale Gemeinschaft und Fachlichkeit“ (V.U.S., S. 5).

Fazit: Diese wenigen Beispiele verdeutlichen die Heterogenität in den Antworten hinsichtlich der Ziele, die mit dem Fördern von Selbstkompetenz verbunden werden. Die Entwicklung einer selbstbewussten, kritisch-reflexiven Persönlichkeit, die ihre Lebenswelt eigenständig und individuell gestaltet, ist der eine Pol, der ebenfalls kritisch-reflexive Bürger, der verantwortungsbewusst und kompetent die Gesellschaft mitgestaltet, ist der andere Pol. Hierauf legen besonders die skandinavischen Länder großen Wert. Allein die tschechischen Rahmen- und Fachlehrpläne verfolgen beide Ziele als Schlüsselkompetenz.

Die Mehrheit der befragten Nationen sieht die Selbstkompetenz im Kontext von individuellem, problemlösendem Handeln und kreativem Denken. Demzufolge ist Personalkompetenzentwicklung nur dann möglich, wenn selbstständig und selbsttätig Kreativität ermöglicht

wird und das Finden von Ideen und eigenständigen Lösungsansätzen in einem prozesshaften Unterrichtssetting gegeben ist.

Stellenwert von Ideenfindung und kreativen Fähigkeiten

Dreizehn von zweiundzwanzig befragten Ländern gehen näher auf den Bereich der Ideenfindung und den Bereich der Kreativität im Kunstunterricht ein und weisen den kreativen Fähigkeiten zum Teil eine hohe Bedeutung zu, insbesondere vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Personalkompetenz.

Der dänische Experte schreibt hierzu: „In der thematischen Bildarbeit und bei der Arbeit an verschiedenen Themen im Bereich der visuellen Kultur werden die SchülerInnen zu innovativem und kreativem Denken herausgefordert, das ist ein Teil des künstlerischen Arbeitsprozesses. Es ist essentiell, dass die SchülerInnen zu anderem Denken und zu anderen Lösungen herausgefordert werden“ (A.C., S. 6). In England/Großbritannien sind Ideenfindung und Kreativität genauso wie Präsentation und Reflexion ein Schwerpunkt im Kunstunterricht (vgl. J.S.). Auch der Experte aus Estland schreibt: „The curriculum has stressed the importance of problem finding and problem solving, advised to use design processes together with brainstorming and research“ (E.K., S. 7). In Frankreich steht die Ideenfindung im Kontext mit dem dort existierenden pädagogischen Konzept der Handlungsorientierung (vgl. C.H., S. 5), dabei ist eine „reflexive Praxis“ das zentrale Moment im Kunstunterricht (vgl., ebd.).

Luxemburg will v.a. das „kritische Denken fördern“ (S.B./D.S., S. 4), dabei handelt es sich um ein wesentliches Bildungsziel, das realisiert wird, indem ein „handlungsorientiertes Lernen [...] und prozessorientiertes Arbeiten“ (S.B./D.S., S. 5) verfolgt wird. Hier sind die Ideenfindung und die Kreativitätsförderung implizit mitgedacht, so lässt es sich dem Gesamtkontext entnehmen. Dies ist vergleichbar mit den Aussagen zu den französischen Lehrplänen. Ähnlich äußert sich auch der Experte aus Malta, allerdings mit der Ergänzung, dass die Ideenfindung und das Fördern kreativer Fähigkeiten zwar im Lehrplan stehen, aber in der Schule wenig Beachtung finden (vgl. R.V., S. 6).

Ganz anders verhält es sich in den Niederlanden. Der niederländische Experte beschreibt die Bedeutung von Kreativität als einen Prozess, der „orientation, research/ experiment, making, presentation/ evaluation“ (D.S., S. 5) beinhaltet. In den Niederlanden sind Ideenfindung und Kreativität überaus wichtig (vgl. D.S., S. 7), wie auch in Polen, wo „das Entwickeln von kreativem Denken [dazu verwendet wird, um] die Problemlösekompetenz [zu] fördern“ (K.S., S. 6).

In Schweden wird der Bereich der Ideenfindung in Bezug zum Gestaltungsvermögen gesetzt (vgl. H.Ö./A.M., S. 4) und es wird betont, dass beides „etwas mehr“ Bedeutung hat als das „Vermögen zur Bildanalyse“ (ebd.). Diese Formulierung wirft allerdings die Frage auf, ob nicht das kreative Schaffen in manchem Verständnis mit der produktiven Gestaltungspraxis gleichgesetzt wird und damit eher irreführend hinsichtlich der Förderung kreativer Fähigkeiten ist. Insofern wird im gesamten Auswertungsprozess sehr genau darauf geachtet, inwiefern die einzelnen Aussagen im Gesamtverständnis und dem damit verbundenen Gebrauch der jeweiligen Begriffe zu verstehen sind. Insbesondere einschlägige Begriffe – wie z.B. Kreativität – werden auf ein grundlegendes Verständnis hin im jeweiligen Gesamtkontext untersucht, eingeschätzt und ausgewertet.

Die Slowakische Republik sieht nach Meinung des Experten die Bedeutung der Kreativität im Kunstunterricht aller Nationen als gegeben an: „One of the most common aims of arts curriculum (in all states, not just in Slovakia) is critical appreciation and development of creativity by means of process-oriented approach not product-oriented approach. In order to

achieve this goal the children and youth must be motivated by the ‚first-hand‘ experience with art objects and within the process of creation of the art work“ (J.M., S. 6).

Tschechische Experten weisen darauf hin, dass „die ganze Konzeption des Rahmenlehrplans ... auf den kreativen Tätigkeiten und dem kreativen Handeln im Zusammenhang mit deren Reflexion [gründet]“ (J.S., S. 6). Hier wird zum ersten Mal die Kreativität als Basis für ästhetisches und reflexives Schülerhandeln im Kunstunterricht genannt. Im türkischen Lehrplan wird das kreative Denken und Handeln ebenfalls als Schlüsselkompetenz beschrieben: „the curriculum provides students to get mainly creative ability and some critical skills by using flexible thinking and problem solving method“ (V.Ö., S. 5). Leider lässt sich aus solchen Formulierungen nicht ableiten, inwiefern das kreative Denken und Handeln konkret im Kunstunterricht eine Rolle spielt. Es ist auch möglich, dass die Rahmenpläne solche Ziele ausweisen, diese aber dennoch keine große Relevanz im täglichen Kunstunterricht erhalten.

In ungarischen Aussagen ist der Bereich der Ideenfindung ebenfalls stark vertreten, vor allem vor dem Hintergrund, dass Problemlösekompetenz entwickelt werden soll (vgl. G.P., S. 5). Die Punkte „Kreativität und Selbsterkenntnisse“ (ebd.) werden in Ungarn als eigenes Kapitel im Rahmenlehrplan erwähnt. Vergleichbar ist das mit den Ansätzen in Dänemark, Luxemburg, Frankreich und Polen.

Fazit: Der Stellenwert von Ideenfindung und Kreativität ist in der Mehrheit der befragten Länder außerordentlich hoch. Beide Aspekte werden in der Regel zusammen genannt und dienen dazu, selbsttätiges Handeln und damit einhergehend ein kritisches Denken der Schülerinnen und Schüler aufzubauen, auszubilden und zu fördern. Die diesbezüglichen Interviewaussagen korrelieren insofern eng mit den Angaben zur Förderung von Selbstkompetenz sowie zum problemlösenden, kreativen Denken und Handeln.

Stellenwert von Präsentation und Reflexion

Generell ist bei den teilnehmenden Nationen der Erhebung festzuhalten, dass in der Mehrheit der Curricula sowohl das Präsentieren als auch das Reflektieren als fester Bestandteil vorkommt. Beispielsweise betonen die jeweiligen Fachlehrpläne in Dänemark (vgl. A.C., S. 6) wie in Deutschland explizit die immense Bedeutung von Präsentation und Reflexion. Nicht nur deutsche Experten verweisen in diesem Zusammenhang immer wieder auf die Arbeit mit Portfolios im Unterricht hin, ebenso Aussagen aus Estland (vgl. E.K., S. 7), Finnland (M.P.-N., S. 7), der Türkei (vgl. V.Ö., S. 5 f.), Slowenien (M.K., S. 5) und Luxemburg (vgl. S.B./D.S., S. 5.). Wie bereits bei den vorangegangenen Abschnitten zur Problemlösekompetenz und zur Ideenfindung genannt, sieht der französische Rahmenplan den Aspekt Reflexion und Präsentation in einem konkreten Kontext im Kunstunterricht verankert, nämlich mit dem Anspruch verknüpft, an die Öffentlichkeit zu gehen und Ausstellungen zu entwickeln. Insbesondere das Ausstellen von Schülerarbeiten nimmt hierbei eine wichtige Funktion ein. Die Bedeutung, Schülerarbeiten auszustellen, erhält auch in Polen (K.S., S. 7) und in der Türkei (vgl. V.Ö., S. 5 f.) hohe Relevanz. Ganz anders gestalten sich die Vorgaben in Luxemburg, dort hat die Präsentation von Schülerarbeiten „zu wenig Stellenwert“ (vgl. S.B./D.S., S. 5.), und die „Portfolioarbeit“ ist lediglich für die „Klasse 9 verbindlich“ (ebd.). Ähnlich verhält es sich in Malta (vgl. R.V., S. 6), auch hier wird geklagt, dass das Präsentieren und Reflektieren im Kunstunterricht häufig zu kurz kommt und im Lehrplan festgeschrieben werden sollte.

In Polen (vgl. K.S., S. 7) und Schweden (vgl. H.Ö./A.M., S. 4) fehlen im Curriculum Hinweise auf die Reflexion der eigenen Schülerarbeiten völlig. Möglicherweise wird die Reflexion auch als selbstverständlich im Gesamtkontext lernpsychologischer Voraussetzungen gesehen und deshalb nicht explizit genannt.

In Slowenien müssen die Lernenden über den künstlerischen Entstehungsprozess berichten und diesen reflektieren (Vgl. R.B.S., S. 6) und Portfolios sind Gegenstand von Kunstunterricht (M.K., S. 5). Das ungarische Kunstcurriculum sieht keine Beschreibung von Präsentation und Reflexion vor. Stattdessen existiert ein „dritter Teil“ des ungarischen Curriculums, der sich mit den Prüfungserwartungen beschäftigt und in dem das Thema Präsentation genannt wird (vgl. G.P., S. 5 f.). Inwiefern auch in anderen Ländern das Thema Präsentation in einem übergreifenden Rahmen eines für alle Fächer geltenden Lehrplans beschrieben wird, ist aus den Fragebögen – bis auf Zypern – nicht ersichtlich. Hier schreibt der Experte aus Zypern: „There is no mention to the ideas of 'portfolio', 'self assessment', and 'exhibitions' in the curriculum. Critiques are only mentioned as part of the need to acquire capacities/skills/capabilities for the 21st century and as part of the core of the curriculum, which is named 'Creative expression and Thinking'. 'Thinking' is more or less described as the ability to respond, interpret, decipher meanings, and express judgments to/about the messages of the environment, of artistic work of other children, and of other visual stimuli“ (V.P., S. 8).

Fazit: Präsentation und Reflexion spielen in vielen befragten Nationen eine wichtige Rolle im Kunstunterricht. Präsentationen erfolgen in der Regel durch Ausstellungen der Schülerarbeiten. Reflexionen werden laut Lehrplanvorgaben in der Mehrheit durch Portfolios gestützt, die kreative Prozesse dokumentieren und reflektieren. Davon abgesehen ist zu vermuten, dass – wie in jedem guten Unterricht – kontinuierliche Reflexionen die Lernprozesse mit individuellen und gemeinsamen Gesprächen, Selbsteinschätzungsmöglichkeiten, Beurteilungsarbeitsblätter usw. begleiten. Damit werden metakognitive Prozesse angestoßen, die selbstverständlicher Teil schulpädagogischer Arbeit sind.

Spezifik der Gegenstandsbereiche und Inhaltsfelder

In Teil A der Befragung (vgl. ebd.) galt eine Frage den Gegenstandsfeldern, die im Fach Kunst unterrichtet werden. Hier war es nicht Ziel, einen bestimmten Umfang an Inhalten abzufragen, sondern es sollte lediglich die Bandbreite der Gegenstandsfelder erfasst werden. Alle Experten geben für den Lehrplan Kunst an, dass die Bildende Kunst ein Lerngegenstand ist, es sei denn, es wird ein anderer Lehrplan – etwa für den Bereich Werken herangezogen.

Design als Lernbereich wird in der Regel bejaht, nur von den Experten aus Schweden, Belgien, Zypern und Polen verneint. Allerdings fällt auf, dass bei Ländern, aus denen mehrere Rückmeldungen eingingen, nicht immer identische Antworten vorliegen. Im Grundschulunterricht spielt Design weniger eine Rolle als in höheren Schulstufen. In Belgien, Schweden, England, Malta, Zypern und der Türkei ist die Architektur nicht Teil des Kunstunterrichts, und der Bereich der Medien in Malta, Zypern und der Türkei auch nicht. In diesen Nationen liegt der Schwerpunkt des Kunstunterrichts vorrangig auf der Bildenden Kunst – sowohl in der Rezeption als auch im produktiven Gestalten.

Die Liste der im Interview erhobenen Gegenstandsbereiche (Teil A) erhielt die Begriffe Bildende Kunst, Design, Architektur, Mode und Alltagsbilder/Medien sowie ein frei einzutragendes Feld „Übriges“. Freilich ist die Bildende Kunst das von allen genannte Gegenstandsfeld. Dass es allerdings ausschließlicher Inhalt ist, trifft, wenn überhaupt, nur für Grundschullehrpläne zu. Außer in den Lehrplänen aus Zypern, der Türkei und Malta sind übereinstimmend auch Medien- und Alltagsbilder Gegenstand der Curricula. Schweden, Zypern und die Türkei verneinen die Architektur als Gegenstandsbereich, auch in machen Grundschullehrplänen – wie z.B. aus Belgien – fehlt die Architekturvermittlung.

Auffällig sind die Angaben zu dem Gegenstandsbereich „Mode“, der nur vereinzelt im Kunst- und Designunterricht in Europa thematisiert wird. Denn der Gegenstandsbereich Mode wird

lediglich von Experten aus sieben Ländern angekreuzt (Slowakei J.M., Österreich E.H., nicht alle befragten Experten aus Österreich nennen Mode als Gegenstandsbereich (vgl. R.Z.), Deutschland M-L.L., I.H., Ungarn B.I., G.P., A.P., Luxemburg S.B./D.S., Schweiz S.J., D.W., Niederland D.S., F.H.). Das Thema Mode scheint in fünfzehn von zweiundzwanzig Nationen keine Bedeutung im Kunstunterricht und Designunterricht zu haben. Mögliche Gründe lassen sich aus der vorliegenden Befragung nicht erschließen. Eine Ursache hierfür könnte jedoch in der etwas unglücklichen Überschneidung der Bereiche Design und Mode liegen. Denn letztlich ist Mode nur eine Subkategorie von Design, also im Grunde inhaltlich ein Teilbereich von Design und evtl. in diesen Angaben inkludiert. Von daher kann es sein, dass „Mode“ als Gegenstandsfeld in den Lehrplänen nicht separat genannt wird.

Etwas disparat sind die Angaben zum Begriff „Kultur“, die zum Teil, wie in den Niederlanden, als „kulturelles Erbe“ mit kunsthistorischem „Weltkulturerbe“ korreliert, zum Teil jedoch auch als Auseinandersetzung mit „fremden Kulturen“ beschrieben wird. Daher ist nicht immer klar, ob es um die Vermittlung des kulturellen Erbes Europas geht, oder um die ästhetischen Phänomene, die sich in unterschiedlichen Kulturen zeigen und die interkulturelle Auseinandersetzung zum Ziel haben.

Die Auswertung der Experteninterviews in Teil B hat über die Datenerhebung aus Teil A hinaus eine bestimmte Häufung spezieller Begriffe ergeben, die Gegenstandsbereiche bzw. Inhaltfelder beschreiben. Aus der Häufung der Angaben lassen sich zwar keine quantitativen Aussagen ableiten, es zeigt sich jedoch ein Rahmen, der Schwerpunkte in Bezug auf die Inhaltsbereiche des europäischen Kunstunterrichts zu erfassen vermag. Auch ist nicht immer geklärt, welche inhaltlichen Vorstellungen sich hinter den einzelnen Begriffen verbergen, wie z.B. die Bildkompetenz oder Kunstkompetenz, dennoch ist die Zusammenschau hilfreich, um einen Überblick über die Schwerpunkte des Kunstcurriculums zu erhalten. Dass die Angaben der einzelnen Länder nicht immer identisch sind, liegt daran, dass sich die Experten in der Regel auf unterschiedliche Lehrpläne aus verschiedenen Schulstufen oder Schularten bezogen haben. Die Aussagen wurden für die unten stehende Tabelle zusammengefasst.

	Gestaltung	Design/ Kunst- handwerk	Kunstge- schichte	Bild/ Visuel- le Komm./ Alltags- bilder	Archi- tektur	(digit.) Medien	Kunst- kompetenz	Kultur/ Kultur- teilhabe/ Kulturelles Erbe
BE	X							X
DK	X			X	X	X	X	
DE	X	X	X		X	X		
GB	X	X	X			X		X
EE		X	X		X	X		
FI	X			X	X	X		X
FR		X		X				
IT		X						
LU	X		X	X				
MT		X					X	
NL	X	X			X	X		
AT	X			X			X	
PL	X				X	X		
PT	X		X	X				X
SE	X			X				
CH	X	X		X			X	
SK	X		X	X	X		X	
SI	X	X	X	X	X		X	
CZ	X			X			X	
TR	X	X	X					
HU	X	X		X				
CY	X			X		X		X

Fazit: Inhaltliche Schwerpunkte liegen im Bereich der Gestaltungsmittel und Gestaltungsverfahren, also der gestalterischen Praxis. Die Praxis spielt in allen Lehrplänen eine Rolle, gleichwohl wird sie in den Expertenangaben auch anderen Aspekten untergeordnet. Überraschend ist, dass die Umwelt- und die Produktgestaltung einen sehr hohen Stellenwert erhalten. Die funktionalen Aspekte, die Design und Kunsthandwerk bestimmen, sind neben den künstlerischen Verfahren wesentlicher Bestandteil des Kunstunterrichts. Auch die Alltagsbilder, und damit ein breites Bildverständnis, fließen in hohem Maße in die Lehrpläne des Kunstunterrichts ein. Dass die Kunstrezeption und die Kunstgeschichte nicht immer explizit genannt werden, liegt möglicherweise daran, dass häufig die produktiven und rezeptiven Anteile im Unterricht eng miteinander verzahnt werden. Digitale Medien gehen vermutlich auch vielerorts als selbstverständliches künstlerisches Mittel in die Gestaltungsprozesse ein, so dass auch hier auf eine explizite Nennung verzichtet wird. Dass die Architektur nicht überall ein herausragendes Inhaltsfeld ist, könnte darauf zurückzuführen sein, dass dieser Bereich einerseits selten praktische Anwendung findet, andererseits auch Teil der Vermittlung von Kunstgeschichte ist und von daher nicht separat angegeben wird.

Gewichtung von Produktion, Rezeption, Reflexion

Die Lernbereiche Produktion und Rezeption sind im Kunstunterricht häufig inhaltlich miteinander verknüpft. Denn Bildkompetenz bzw. bildnerische Kompetenz entwickelt sich in Wechselwirkung von Herstellen und Anschauen, von Gesprächen über Bilder, der Gestaltung von Bildern, im Anwenden von Wissen über Bilder ebenso wie im Gebrauch von Bildern. Das Beobachten, das konkrete Anschauen, das Bildverstehen, das kreativ Tätig-Sein, das Reden über Bilder, der Austausch und die Sinn-Entwicklung sowie das gezielte bildnerische Gestalten sind Voraussetzung für die Entwicklung von Bildkompetenz.

Versucht man aus den erhobenen Daten die curricularen Anteile von gestalterischer Praxis (Produktion), von Kunst-/ Architektur-/ Design- und Bildvermittlung (Rezeption) sowie von dem Bereich der Reflexion, (also den Gesprächen über die eigenen und die Werke anderer, über Herstellungsprozesse, die Ideenfindung, verwendete Materialien, Gestaltungsprinzipien, Präsentationen, Qualitätsmerkmale und Einschätzungen ästhetischer Werte), herauszufinden, scheint auf den ersten Blick ein recht ausgewogenes Verhältnis der drei Bereiche zu existieren. Allerdings lassen einige Kommentare darauf schließen, dass nicht nur in den niedrigeren Schulstufen die gestalterische Praxis die anderen Felder zumindest im zeitlichen Anteil deutlich übersteigt.

	Produktion	Rezeption	Reflexion	Kommentar
BE	JA	JA	JA	LP vor der Phase der Kompetenzorientierung entstanden
DK	JA	unklar	JA	Bild steht im Zentrum von allem
DE	JA	JA	JA	Gewichtung auf Produktion
GB	JA	JA	JA	Skizzenbuch, key stages; Kompetenzformulierungen in verschiedenen Levels (Schottland)
EE	JA	unklar	unklar	Große Freiheiten seitens der Kunstlehrer machen Einschätzung unmöglich
FI	JA	JA	JA	Eindeutige Gewichtung auf Produktion
FR	JA	JA	JA	Alle Bereiche sinnvoll miteinander verknüpft, Rezeption erfolgt als Mittel zum Zweck für die Produktion
IT	JA	NEIN	NEIN Portfolio	Fragebogen ist in dieser Hinsicht nicht aussagekräftig
LU	JA	NEIN	NEIN Portfolio	Portfolio als Spezialform von Reflexionsarbeit, kommt sonst nicht vor
MT	JA	NEIN	NEIN	Junglehrer bringen anfangs noch „neue“ Ideen mit, werden aber früher oder später von der sehr traditionellen und veralteten Grundidee des Lehrplans eingenommen

NL	JA	JA	JA	Kreatives Denken und Kunstbetrachtung gehören zu den drei Hauptdimensionen. Rezeption kommt meist zu kurz, obwohl sie die Hälfte der Kompetenzdimensionen ausmacht
AT	JA	JA	JA	Trotz der Ausgewogenheit im LP sind die Vorgaben in der Praxis nur bedingt wirksam
PL	JA/NEIN	JA	unklar	In höheren Klassen überwiegt Rezeption
PT	JA	JA	NEIN	Kunstgeschichte einer der Hauptbereiche des LP, aber keine Angabe zum Alltag des KU
SE	JA	WENIG	NEIN	Kunstbetrachtung wird „eher klein geschrieben“, Reflexion ist selbstverständlicher Teil des Unterrichts
CH	JA	JA	JA	Kompetenzformulierungen und Niveaus werden angegeben
SI	JA	JA	JA	Alle Bereiche ausgeglichen in Hinblick auf Förderung des Selbstkonzepts, eindeutige Gewichtung auf Produktion. Rezeption als Mittel zum Zweck für Technikvermittlung
SK	JA	JA	JA	Die Produktion ist im Lehrplan deutlich vorherrschend, Reflexion lediglich Mittel zum Zweck, Reflexion wird erwähnt.
CZ	JA	JA	JA	Rahmenplan sieht alle Bereiche im ausgewogenen Verhältnis vor, Realität schlecht zu beurteilen, da große Freiheiten bei Lehrern
TR	JA	NEIN	NEIN Portfolio	Größte Diskrepanz zwischen Vorgaben des Lehrplans und der Realität
HU	JA/NEIN	JA	NEIN	In höheren Klassen keine gestalterische Praxis mehr, Kunstbetrachtung immer vorgeschrieben, aber keine Reflexion betont.
CY	JA	JA	JA	„Kritische Pädagogik“ meint den Mix aus Produktion/ Reflexion/ Rezeption

In der Sekundarstufe I, also bei Zehn- bis Fünfzehnjährigen, zeigen die meisten befragten Experten eine klare Schwerpunktsetzung im Bereich der Produktion, die v.a. durch das selbstständige und prozessorientierte Handeln der Schülerinnen und Schüler bestimmt ist. Dies ändert sich z.T. schlagartig mit dem Eintritt in die Sekundarstufe II, die mehrheitlich durch die Rezeption geprägt ist (z.B. Ungarn). Dieser Wandel ist auf die Entwicklung der Lernenden zurückzuführen, die mit Eintritt in die Sekundarstufe II vermehrt auf der kognitiven Ebene Lerninhalte rezipieren müssen. Gleichzeitig wird davon ausgegangen, dass die Schülerinnen und Schüler durch eine umfangreiche handlungsorientierte Praxis zuvor mit der Rezeption anknüpfen können. Gleichwohl wird aus fachlicher Perspektive die Auffassung vertreten, dass es besser wäre, der Lehrplan würde die Praxis kontinuierlich einbeziehen, indem – wie z.B. in Polen – von der ersten Klasse an eine Auseinandersetzung mit Bildern auf einer analytischen und interpretativen Ebene erfolgt, die sich kumulativ mit den Jahren aufbaut. Insgesamt lässt sich festhalten, dass ein Konsens über die Priorität produktiver Tätigkeit im Kunstunterricht vorliegt. Auch existiert ein gemeinsames Grundverständnis zur dreigliedrigen Struktur von Produktion, Rezeption und Reflexion, wobei die Reflexion zum Teil auch als didaktische Selbstverständlichkeit übergeordnet steht. Geografisch fällt auf, dass südliche Länder wie Italien, Portugal, Malta oder die Türkei den Aspekt der Reflexion nicht explizit in ihren Kunstlehrplänen beinhalten. Als besondere Form der Präsentation und Reflexion wird jedoch in den Curricula aus Italien und der Türkei – wie auch aus Luxemburg das Portfolio empfohlen. In dem französischen und dem slowenischen Lehrplan wird die Rezeption vorrangig der Gestaltungspraxis untergeordnet, z.B. für die Einführung in besondere Techniken.

Fazit: Überall überwiegen die Produktionsprozesse auch noch in höheren Jahrgangsstufen, nur in den Lehrplänen von Ungarn und Polen nimmt die Produktion in höheren Jahrgangsstufen ab, und die Rezeption steht ohne produktive Gestaltungspraxis im Vordergrund des Kunstunterrichts. Etwa die Hälfte aller befragten Länderexperten geben an, dass im Rahmenplan auf ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Produktion, Rezeption und Reflexion geachtet wird, wie jedoch die Realität aussieht, weiß niemand genau. Einige Experten sind sich dessen bewusst und erwähnen dies explizit. Als ein Stichwort zur Frage nach den Reflexionsanteilen wurde die Präsentation von Schülerarbeiten genannt. Dieser Bereich der Präsen-

tion im Kunstunterricht wird von den Experten unterschiedlich interpretiert, einige benennen das Portfolio als Möglichkeit der Präsentation wie der Reflexion. Schülersausstellungen im Schulgebäude und Präsentationen an außerschulischen Lernorten sind häufig genannte Formen der Ausstellung von Schülerergebnissen. Reflexion kann auf verschiedenen Ebenen stattfinden: in der kritischen Betrachtung von Ideen, von Gestaltungsprinzipien und Ausdrucksformen (Reflexion über Praxisprozesse) ebenso wie im konkreten praktisch-gestalterischen Machen (bildnerische Praxis als Reflexion) oder auch im Reflektieren über eigene und die Schaffensprozesse anderer. Mit der kommunikativen Deutung von Bildern finden ebenso Reflexionsprozesse statt wie im Aushandeln von Bildinterpretationen. Die Fragestellung im Interview hat viele dieser Reflexions-Optionen eröffnet, aber es nicht immer eindeutig, in welcher Weise die Experten den Begriff „Reflexion“ verstanden haben.

Kompetenzorientierung und Bildungsverständnis

Die erworbenen Kompetenzen zeigen sich erst dann, wenn die Schülerinnen und Schüler gezielt bildnerisch darstellen sowie Bilder beurteilen können, wenn sie also mit bzw. durch und über Bilder, Kunst und die gestaltete Umwelt kommunizieren können. Wenn dies gelingt, kann von Bildkompetenz bzw. Kunstkompetenz gesprochen werden, die im Kunstunterricht vermittelt wird. Aus der Expertenbefragung geht hervor, dass die meisten Lehrpläne verbindlich zu erwerbende Kompetenzen vorschreiben, lediglich in der Schweiz entscheiden die Kantone über die Verbindlichkeit. Die meisten Experten geben an, dass die Lehrpläne kompetenzorientiert sind, konkrete Kompetenzbeschreibungen gibt es jedoch nahezu keine und lediglich in den Lehrplänen der Schweiz finden sich eindeutige Beschreibungen von Kompetenzniveaus im Fach Kunst.

Die Beschreibung der Kompetenzdimensionen ist heterogen, richtet sich jedoch im Wesentlichen auf die Bereiche Produktion/ Bilder herstellen und Rezeption/ Bilder verstehen, manchmal finden sich auch die Begriffe Wahrnehmung und Kommunikation. Eine weitere Unterscheidung gilt den Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen, zum Teil wird auch nur von Bild- oder Gestaltungskompetenzen gesprochen. Abgesehen von dem Curriculum der Schweiz, legt eine genauere Betrachtung der Kompetenzangaben die Vermutung nahe, dass die Beschreibung der Kompetenzen noch nicht ausgereift ist. Möglicherweise sind Unschärfen hinsichtlich der bildnerischen Kompetenzen auch bewusst intendiert, um eine gewisse Offenheit im Kunstunterricht zu gewährleisten. Interessant ist, dass die Experten aus Schottland und Portugal angeben, ihre Lehrpläne sprechen *nicht mehr* von Kompetenzen, *vielmehr wieder* von Zielen.

Um grundsätzliche länderspezifische Unterschiede im Unterricht von der fachlichen Perspektive zu separieren, sollte ein Blick auf das hinter den fachlichen Anforderungen liegende Bildungsverständnis klären, wohin das bildungspolitische Ziel des jeweiligen Staates führt. Deshalb sind die Interviewdaten hinsichtlich folgender Kriterien für jedes Land ausgewertet und Prioritäten festgelegt worden: Individuelle Entwicklung; Mündiger Staatsbürger; Soziale Gemeinschaft; Fachkompetenz; kritisches Denken; Bildkompetenz; kulturelle Bildung; visuelle Kommunikation, Vermittlung von Werten; lebenslanges Lernen; Problemlösekompetenz; Schlüsselkompetenz. Abzüglich der fachlichen Komponenten sowie aller Korrelationen und Schnittmengen, kristallisieren sich zwei Aspekte heraus, die in den meisten Lehrplänen wiederzufinden sind: Die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler (individuelle Entwicklung, gepaart mit Problemlösekompetenz) sowie die Sozialkompetenz (als mündiger Staatsbürger mit Perspektive auf die soziale Gemeinschaft). Je nach Aufbau und Struktur der Lehrpläne sind diese bildungspolitischen Anforderungen in Präambeln oder dem allgemei-

nen Lehrplanrahmen verankert. In den Fachlehrplänen nehmen die Problemlösekompetenz und das kreative Denken einen breiten Raum ein.

Besonderheiten der Nationen

Mit der Zielvorgabe, möglichst die Gemeinsamkeiten der Länder zusammenzustellen und in eine systematische Zusammenschau zu bringen, ist es erforderlich, auch die Unterschiede zwischen einzelnen Lehrplänen anzuschauen und Begründungen für stark divergierende Aussagen zu finden. Erst mit der Einschätzung, inwiefern einer bestimmten Aussage Relevanz zukommt, können Strukturmodelle entwickelt werden, die wesentliche Elemente des europäischen Kunstunterrichts als Basis für einen Referenzrahmen verdeutlichen. Einige Auffälligkeiten werden im Folgenden vorgestellt und ggf. diskutiert.

Belgien

Der belgische Experte (K.D.) bezieht sich auf ein Curriculum, das in den 1990er Jahren für den Primarstufenbereich verfasst wurde. Dabei handelt es sich um einen Rahmenplan, der sich nicht auf einen Kompetenzbegriff und auf Kompetenzdimensionen bezieht: „The curriculum is developed in a ‚pre-competence‘ area“ (K.D., S. 5). Mit Blick auf den Kompetenzdiskurs kann deshalb für Belgien kaum eine gültige Aussage getroffen werden. Ohnehin scheint bereits in der Fachbezeichnung „Musische Erziehung“ eine weitere Differenz auf, die sich in der Auflistung der Gegenstandsbereiche mit der Ergänzung „Musik, Theater, Bewegung“ erklärt: In der Grundschule werden die Bereiche Kunst, Sport, Theater, Musik zusammen unterrichtet. Für Belgien gilt es zu prüfen, ob in nächster Zeit kompetenzorientierte Lehrpläne entstehen. Zwar ist der Lehrplan vor der Zeit des kompetenzorientierten Unterrichts entstanden, dennoch gibt einen inhaltlich interessanten Aspekt: Es wird betont, dass der Rezeption und der Reflexion ein ähnlicher Stellenwert zukommt wie der Produktion. Dies ist speziell in einem Grundschulunterricht, der sich einer breiten ästhetischen Bildung widmet, bemerkenswert.

Dänemark

Der dänische Experte führt aus: „Der Lehrplan basiert auf einer kritisch-ästhetischen Erfahrungspädagogik und der Bildung des mündigen Bürgers, der im Besitz von visueller Literalität – visueller Kompetenz [und damit selbstverständlich Fachkompetenz] ist und im Stande ist, an der gesellschaftlichen Diskussion teilzunehmen – auch visuell“ (A.C., S. 4). Das Fach Kunst wird als breites Bildfach verstanden, d.h. auch mit/durch Bilder kommunizieren, Erwerb von Bildkompetenz, thematische Bildarbeit im Bereich der visuellen Kultur.

Präsentations- und Reflexionsprozesse sind von besonderer Bedeutung und finden sich im breiten Methodenspektrum wieder. Zum Bereich der Kunstrezeption werden keine Angaben gemacht, wobei einige Kompetenzformulierungen eigentlich die Notwendigkeit von Kunstbetrachtung implizieren. Es bleibt aber unklar.

Der Experte gibt keine Antwort zum Vergleich des Stellenwerts der „Kunstvermittlung/ Kunstbetrachtung“ zur „Kunstpraxis“, sondern setzt drei Fragezeichen (A.C., S. 6). Daraus lässt sich schließen, dass eine Trennung der beiden Bereiche in Dänemark möglicherweise gar nicht gedacht ist, sondern in enger Verzahnung als „kritisch-ästhetische Erfahrungspädagogik“ praktiziert wird. Es wird auch gesagt, dass das Fach „Bildkunst“ kein handwerkliches Fach ist, sondern sich als „ein breites Bildfach“ versteht, in dem „die SchülerInnen sowohl Bilder produzieren sowie mit Bildern kommunizieren als auch Wissen über Bilder erwerben“ (A.C., S. 5).

Dieser Aspekt wird implizit auch von anderen Experten weiterer Länder betont: Produktion, Rezeption und Kommunikation sind wesentliche Kompetenzbereiche, die sich auch in der Beschreibung der Kompetenzdimensionen (Teil A der Befragung) wiederfinden lassen.

Deutschland

In Deutschland existiert in jedem der sechzehn Bundesländer ein eigenes kompetenzorientiertes Curriculum für das Fach Kunst in der Primar-, Sekundarstufe I und für die Sekundarstufe II. Die am häufigsten angewandte Lehrplanstruktur ist eine Aufteilung der Kompetenzbereiche in zwei Säulen. Auf der einen Seite stehen die Praxisfelder: das grafische, farbige, räumliche Gestalten, dies schließt auch das Arbeiten mit neuen Medien ein sowie das szenische Spiel. Die zweite Säule beschäftigt sich mit historischer und aktueller Kunst, Architektur, Design (Umwelt- und Produktgestaltung).

Die Bereiche Produktion und Rezeption sind in den oberen Schulstufen zu gleichen Teilen vertreten, in der Primarstufe überwiegt die bildnerische Praxis deutlich. Das Verhältnis von produktiver und rezeptiver Tätigkeit nähert sich zunehmend an. Obwohl der Schwerpunkt bis zur Oberstufe meist auf der Gestaltung liegt, spielt die Kunstbetrachtung auch eine wichtige Rolle (nicht nur Kunstgeschichte, auch Alltagsbilder etc. werden zum Gegenstand der Rezeption). Es werden viele Ansätze und Methoden für die Ideenfindung zusammen mit der Prozessorientierung genannt (z.B. Spiel, Experiment). In höheren Jahrgangsstufen spielt die Werkanalyse eine immer größere Rolle, die das Analysieren formaler Aspekte trainiert und Orientierungswissen vermitteln soll.

Großbritannien

Der englische Lehrplan legt einen Schwerpunkt auf die Bereiche Ideenfindung, Kreativität, Präsentation und Reflexion (vgl. J.S.). Dies sind Bereiche, die sich in vielen Expertenantworten finden. Eine Besonderheit – im Vergleich zu anderen befragten Ländern – ist, dass der Gegenstandsbereich Mode im Lehrplan verankert ist. Es fehlt hingegen das Gegenstandsfeld Architektur (J.C., S. 5). Ursachen hierfür sind anhand des Datenmaterials nicht nachvollziehbar.

Als besonderes Ziel ist ausgewiesen, dass sich die Schülerinnen und Schüler möglichst umfassende Kenntnisse und Fertigkeiten in vielen Bereichen aneignen sollen. Es werden Lehr-Lernziele formuliert, in denen sich die drei Aspekte der Produktion, Reflexion und Rezeption wiederfinden. Die Kompetenzanforderungen stehen in sogenannten Key Stages, welche mit höherer Altersstufe auch an Niveau zunehmen. Besonders anzumerken ist das Skizzenbuch, welches als Hauptinstrument im Kunstunterricht für die Produktion, Rezeption und Reflexion vorgeschrieben wird.

Das Fach gliedert sich im schottischen Lehrplan in folgende Bereiche: art and design, dance, drama, music. Es finden sich außerdem genauere Beschreibungen zu einzelnen Techniken, Materialien etc. sowie eine Tabelle mit Kompetenzformulierungen, die unterschiedliche Levels für unterschiedliche Niveaus beinhaltet. Der Kompetenzbegriff findet im schottischen Lehrplan keine Verwendung, stattdessen ist er auf „experiences and outcomes“ ausgerichtet. Die drei zentralen Elemente im Lehrplan sind: „Expressive activity, Design activity and Critical activity“ (G.C., S. 3). In der Darstellung des Bereichs „expressive arts“ stehen Erläuterungen, welche die Felder Produktion, Reflexion und Rezeption gleichermaßen abdecken. Das Curriculum bezieht sich auf die Altersspanne von drei bis achtzehn Jahren. Zur Akzeptanz des Lehrplans sowie zum Verhältnis von Präsentation und Reflexion werden keine Angaben gemacht. Die etwas „dürren“ Antworten sind wenig aussagekräftig und weiterführend, zumal für Schottland kein Vergleichsfragebogen existiert.

Estland

Der Kunstlehrplan in Estland nimmt eine Aufteilung der Gegenstandsbereiche schulstufenabhängig vor: „Basic schools: mainly artistic practice with some design-architecture-media. Upper secondary schools: history of art and contemporary art; artistic practice; less attention to design, architecture and media“ (E.K., S. 7). Mit Blick auf die Freiheit der Lehrkräfte bzw. Schulen, gibt der Rahmenplan den Hinweis: „Upper secondary school curriculum by tradition previously used to be only art history. Since 2011 the new curriculum also has demanded the possibility for making and designing, discussions and reflection, but the proportions between different priorities are decided by the teachers“ (E.K., S. 7).

Der Bereich der Rezeption ist in Estland in den unteren Schulstufen kaum im Curriculum fixiert. Die Kompetenzdimensionen im Bereich des produktiven Gestaltens sind stärker vertreten. In höheren Schulstufen dominiert die Vermittlung von Kunstgeschichte, erst seit 2011 besteht die Möglichkeit, auch kunstpraktisch zu arbeiten, je nach individueller Schwerpunktsetzung der Lehrpersonen.

Auch die Gegenstandsbereiche sind in der Grundschule ein wenig anders verteilt als in den weiterführenden Schulen (zeitgenössische Kunst wird z.B. in der Grundschule ausgeklammert). Gestaltungs- bzw. Produktionsprozesse werden häufig problemorientiert initiiert. Außerdem wird stets betont, dass die Kunstlehrpersonen große Freiheiten im eigenen Unterricht haben, sodass unklar bleibt, inwiefern Inhalte des Lehrplans umgesetzt werden, z.B. wenn es um die (Selbst)Beurteilung/ Präsentation oder um die Kunstrezeption geht. Ferner ist zur Entscheidungsfreiheit von Lehrkräften im Unterricht zu lesen: „Art teachers were participating in the process of developing the curriculum which was published in 2011. The teachers have a lot of freedom how to interpret and implement the curriculum. Teachers' feedback was main basis for editing the curriculum in 2014“ (E.K., S. 8). Hier finden sich Parallelen zu den Niederlanden und der Schweiz. Dort sind Kantone, Schulen oder Lehrkräfte in die Entwicklung der Lehrpläne involviert und können über die konkrete Umsetzung an den Schulen entscheiden.

Finnland

Finnland erstellt in einem fünfjährigen Turnus einen neuen nationalen Lehrplan, der bei Bedarf in der Zwischenzeit einer Überprüfung und Überarbeitung unterzogen wird (vgl. M.P-N., S. 7). Im Lehrplan wird die Arbeit mit dem Portfolio betont.

Die Gegenstandsbereiche sind breit gestreut und umfassen auch „seltene“ Aspekte wie den erweiterten Kunstbegriff. Produktion wie Rezeption sind im derzeitigen Curriculum zu gleichen Teilen vertreten. Die Produktion soll genauso gewichtet sein wie die Rezeption und Reflexion/Präsentation, jedoch überwiegen im Alltag die Produktionsphasen.

Frankreich

Prozess- und Handlungsorientierung gelten im französischen Lehrplan als besonders wichtig. Bei den Kompetenzanforderungen steht vor allem die Problemlösekompetenz an vorderer Stelle. Aspekte wie Ideenfindung und die Entwicklung von kreativen Fähigkeiten werden vorausgesetzt und deshalb nicht explizit im Lehrplan erwähnt. Kunstbetrachtung soll im engen Zusammenhang mit der Produktion stehen und ihr Sinn verleihen. Darüber hinaus ist im französischen Curriculum feststellbar, dass es eine reflexive Praxis gibt, die der Kunstrezeption untergeordnet ist. Diese Praxis soll sinngebend für das Kunstverstehen sein. Präsentationen und Ausstellungen sind äußerst relevant für die reflexive Praxis. Außerdem fördert der mit den Präsentationen verbundene Diskurs soziale Kompetenzen. Der Lehrplan bezieht sich

auf die Sekundarstufe I (elf bis fünfzehn Jahren). Der neue Lehrplan erhält im Vergleich zu den vorausgegangenen Varianten die „Einführung von Kunstgeschichte“ (C.H., S. 6), die von der Mehrheit der Kunstpädagogen positiv bewertet worden ist. Ein handlungsorientierter Unterricht, der problemlösendes Handeln verfolgt und darauf abzielt, dass die Schülerergebnisse in Ausstellungen präsentiert werden, ist der Kern im französischen Lehrplan für das Fach Kunst.

Italien/ Südtirol

Handlungsorientiertes Lernen ist in allen schulischen Fächern ein zentraler Aspekt in Italien (vgl. E.M., S. 4). Handlungsorientierung, Problemlösekompetenz und Ideenfindung sind zwar auch im Kunstunterricht relevant, sie stehen aber nicht im Vordergrund des Kunstlehrplans. Die Rezeption von Bildender Kunst wurde in den Lehrplänen bis 2013 vernachlässigt. In einer Designschule sind Portfolios und Präsentationen besonders wichtig, diese finden aber in den regulären Lehrplänen keine besondere Erwähnung. Es ist zweifelhaft, ob der Experte, der seine Aussagen für einen Lehrplan einer speziellen Designschule in Südtirol getroffen hat, aussagekräftige Angaben für die kompetenzorientierten Fachlehrpläne in Italien machen kann. Deshalb wurden diese Daten nicht weiter für die Auswertung herangezogen.

Luxemburg

Der luxemburgische Lehrplan, der der Expertenbefragung zugrunde liegt, richtet sich an die Grundschule und an die Sekundarstufe I (1-9 ggf. 10 Schuljahr). Die Prozessorientierung wird als wesentliches didaktisches Konzept genannt. Darunter fallen die Ideenfindung und die Problemlösekompetenz, die ein deutlicher Schwerpunkt des Rahmenplans sind. Die Portfolioarbeit ist in der 9. Jahrgangsstufe fest vorgesehen, sonst fällt der Aspekt der Reflexion eher zu gering aus, so die Experten. In Bezug auf die Rezeption wird zwar die Verbindung zwischen Theorie und Praxis als erforderlich angesehen, jedoch werden hierzu keine näheren Erläuterungen im Lehrplan gemacht. Interessant ist dennoch, dass Theorie und Praxis explizit verknüpft werden sollen, um die gestalterischen Fähigkeiten zu fördern. Wahrnehmung, Interpretation und Kunstverstehen sollen auf der Rezeptionsseite unterstützt werden. Theorie und Praxis findet in allen Klassen statt (ebd.), allerdings in den Klassen 7 und 8 ein Verhältnis 60:40 % zwischen gestalterischen Fähigkeiten (und) Wahrnehmung/Interpretation und Reflexion (vgl. S.B./D.S., S. 5). Kompetenzniveaus, die sich an Regelstandards orientieren, werden nur für den Bereich der Praxis angegeben, nicht für die Theorie (S.B./D.S., S.4). Der Lehrplan thematisiert die Kompetenzorientierung, indem „die erreichten Kompetenzen/Standards [...] getrennt zur Note als schriftlicher Zusatz im Zeugnis beschrieben [werden]. Hingegen ist nur die Note ausschlaggebend für den Unterricht“ (S.B.+D.S., S. 2 f.). Luxemburg hat zur Akzeptanz des Rahmenlehrplans unterschiedliche Verfahren verfolgt. Während der Erarbeitung, in die Fachlehrkräfte einbezogen wurden, hat es „Feedback Gruppen“ (S.B./D.S., S. 5 f.) gegeben, und später, bei der Implementierung, haben „Coachings; Weiterbildungsveranstaltungen zu Aufgabenstellungen“ (ebd.) stattgefunden. Die Experten halten fest, dass der neue Rahmenlehrplan zu einem „Überforderungsgefühl“ (ebd., S. 6) bei den Lehrenden geführt hat, da diese, so wird gemutmaßt, nicht an „neuer Fachdidaktik“ (ebd.) interessiert sind.

Malta

Im Lehrplan zum Fach Kunst in Malta wird die Entwicklung von kognitiven, kreativen und visuellen Prozessen betont. Außerdem wird auf das Forschen und Experimentieren Wert gelegt. In der Produktion wird der Aspekt der Handlungsorientierung hervorgehoben, jedoch

erscheinen die Techniken und Genres sehr „traditionell“ (das Stilleben wird als Beispiel für das observatorische Arbeiten erwähnt). Weitere Beispiele aus anderen Gegenstandsbereichen werden nicht genannt. Auch Rezeption und Reflexion spielen keine Rolle. Obwohl junge Lehrkräfte häufig noch gute Ideen mitbringen, werden sie im Laufe der Zeit von den traditionellen und formalistischen Inhalten eingenommen, betont der Experte.

Der Schwerpunkt im maltesischen Kunstcurriculum liegt auf der Praxis (vgl. R.V.). Der Bereich von Präsentation bzw. Reflexion wird im Curriculum zwar genannt, ist aber nur marginal relevant im Unterricht (ebd.). Auch in anderen Expertenaussagen gibt es den Hinweis, dass vermehrt Praxis unterrichtet wird, obwohl im Curriculum die Bereiche Rezeption, Reflexion und Präsentation gefordert sind. Die Ursachen liegen in allen Ländern in der Umsetzung der Lehrplan-Vorgaben durch die Lehrkräfte, die ihren Unterricht individuell konfigurieren.

Niederlande

Der niederländische Lehrplan gliedert sich in drei Hauptdimensionen: das Betrachten von Bildern und Kunstwerken (Rezeption), das Gestalten als Visualisieren (Visuelles Gestalten) kennzeichnet den Bereich der Produktion, hinzu kommt das kreative Denken. Es wird kein konkretes pädagogisches Konzept vorgegeben, da man großen Wert auf die Freiheit der Lehrperson legt.

Die individuelle Reflexion der Lernprozesse spielt eine Rolle, aber weniger „allgemeine“ Präsentationsformen, die Anlass zur Reflexion sein könnten. In der Praxis kommt die Kunstbetrachtung meist zu kurz, und das praktische Arbeiten nimmt mehr Raum ein, obwohl sich die im Lehrplan genannten zehn Kompetenzen zu gleichen Teilen auf Produktion und Rezeption beziehen.

Einerseits erhält das kreative Denken einen hohen Stellenwert im Lehrplan, andererseits zeichnen sich strukturell drei inhaltliche Felder ab: a.) wahrnehmen, erfahren, erleben, b.) Bilder verstehen und c.) Bilder herstellen. Es wird ebenso großer Wert auf die Ausdrucksfähigkeit und die visuelle Kommunikation gelegt wie auf die Reflexion der eigenen und der Arbeit von Anderen. Bemerkenswert im Lehrplanvergleich der Länder sind die im Lehrplan geforderten Kenntnisse über das kulturelle Erbe sowie die Achtung davor.

Zum Auftraggeber des jeweiligen Lehrplans gibt es von den befragten Experten unterschiedliche Antworten, einmal ist der Auftrag vom Kultusministerium (D.S., S. 1) ausgegangen, im anderen Fall lautet der Auftraggeber: „VONCK: Berufsverein Lehrer Kunst und Kultur im Unterricht“ (F.H., S. 1).

Im niederländischen Kunstlehrplan existiert ein Hinweis auf ein Lexikon, das viele künstlerische und handwerkliche Techniken und Materialien beschreibt. Dies könnte eine Orientierungshilfe für die Lehrkräfte darstellen und Begriffsdefinitionen anbieten sowie ein breites Spektrum von Techniken und Verfahren für den Unterricht sicherstellen. Denn in den Niederlanden verfügen die Schulen über Entscheidungsfreiheit bei der Umsetzung der Curricula (vgl. F.H., S. 4).

In der Grundschule ist vermehrt ein „Gruppenlehrer/Allgemeinlehrer“ für den Kunstunterricht zuständig, keine ausgewiesene Fachlehrperson. Daher wird angenommen, dass in der Realität die fachgerechte Umsetzung des Lehrplans nicht unbedingt gegeben ist (vgl. F.H., S. 6). In den anderen Schulstufen wird hingegen davon ausgegangen, dass die Mehrheit der Lehrkräfte mit den Lehrplanvorgaben einverstanden ist und diese auch entsprechend umsetzt (ebd.).

Der neue niederländische Lehrplan von 2014 konzentriert sich verstärkt auf die Kreativitätsförderung und betont darüber hinaus das kreative Handeln als Prozess (D.S., S. 4 f.). Weiterhin erhält die Reflexion ein größeres Gewicht (D.S., S. 5).

Österreich

Grundsätzlich fordert der österreichische Lehrplan eine Gleichwertigkeit von Gestalten, Reflektieren und Wissenserwerb mit dem didaktischen Anspruch, spezifische Lernchancen aus der Vernetzung von praktischer Arbeit und Reflexion zu entwickeln. Die Einbeziehung auch außerschulischer Lernorte (Ateliers, Galerien, Museen, Architekturbegehungen usw.) wird explizit gefordert. Der Schwerpunkt liegt in Österreich auf der Selbstkompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler.

Zwei Säulen sind im Lehrplan erkennbar: a.) das bildnerische Gestalten/ Reflexion, Ausdrucksmöglichkeiten zu vermitteln und b.) die Bereiche Wahrnehmung/ Reflexion/ Bildrezeption/ Kunstvermittlung und Präsentation in den Blick zu nehmen.

Für die Expertenbefragung liegen Lehrpläne für die Sekundarstufe I und II vor. Besonders hervorzuheben ist das Autorenteam des BMBWK (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur), das sich aus ca. 80 Personen unterschiedlicher österreichischer Institutionen zusammensetzt. Diese große Anzahl an Experten ist einmalig im europäischen Ländervergleich für die Erstellung eines Curriculums. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer entstammen „Pilotschulen“, sind Experten aus schulischen (Fach-)Verbänden oder kommen aus regionalen Lehrer-Arbeitsgemeinschaften. Es waren Vertreter aus allen österreichischen Bundesländern und allen schulischen Institutionen beteiligt (vgl. E.H., S. 2), die zusätzlich über einen Zeitraum von drei Jahren durch das Mitwirken „regionaler Arbeitsgemeinschaften“ (E.H., S. 6) unterstützt wurden. „Angestrebt war ein möglichst breiter Konsens“ (ebd.).

Polen

Die drei Bereiche Wahrnehmung, Gestaltung und Rezeption werden im polnischen Lehrplan als gleichwertig betrachtet, haben im Laufe der Schuljahre jedoch unterschiedliche Gewichtung: Während in den ersten Schuljahren die Gestaltung überwiegt, bekommt die Werkbeurteilung in den letzten Schuljahren einen höheren Stellenwert.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Problemlösekompetenz, die im Lehrplan zusammen mit interdisziplinären Bildungszielen vorkommt. Polens Lehrplan legt Wert auf Kreativität und Ideenfindung, die die Problemlösekompetenz fördern sollen (vgl. K.S., S. 6). Ferner wird betont, dass eine „Achtung vor der eigenen Tradition und Kultur sowie Achtung der Kulturen und Traditionen anderer (S. 71 f.)“ wichtig ist (K.S., S. 5). Hier ist eine Parallele zu den Niederlanden und zu Portugal zu finden, die das „kulturelle Erbe“ ebenfalls im Kunstunterricht behandeln sollen.

Ab der Klasse 10 wird das Fach Kunstgeschichte unterrichtet (vgl. K.S., S. 7). Es gibt jedoch den Hinweis, dass bereits mit dem ersten Schuljahr der „Umgang mit kulturellen Texten (Bildern) und dessen Analyse sowie Interpretation [stattfindet]“ (K.S., S. 7).

Eine Einschätzung über die Realität des Kunstunterrichts kann, wie in vielen anderen Nationen auch, nicht gegeben werden.

Portugal

Wichtige Bildungsziele sind im portugiesischen Lehrplan die persönliche Entwicklung und die des mündigen Staatsbürgers. Zu dem Hauptbereichen gehören Kunstgeschichte und Visuelle Kommunikation. Problemlöseverfahren werden als Methoden genannt, der Aspekt der Reflexion erhält keine besondere Bedeutung und wird implizit vorausgesetzt. Auf eine gewisse Ausgewogenheit zwischen Produktions- und anschließenden Präsentationsphasen wird geachtet. Die Bereiche a.) Visuelle Kommunikation und b.) Visuelle Kultur prägen maßgeblich den Lehrplan (vgl. T.E., S. 5).

Die Bereiche Theorie und Praxis kommen weitgehend ausgewogen im Lehrplan vor (ebd.). Die Antworten des Fragebogens sind nicht besonders aussagekräftig und weiterführend, da es sehr knappe Antworten sind und kein Vergleichsfragebogen vorhanden ist.

Schweden

Das Medium Bild steht im Vordergrund des schwedischen Kunstunterrichts, auch die Fachbezeichnung lautet „Bild“. Gemeint ist das Bild „in einem weiten Bildverständnis (Bilder aus der Kunst, den Massenmedien und der Populärkultur)“ (H.Ö./A.M., S. 4). Das Bild ist der Ausgangspunkt für jeglichen Unterrichtsinhalt.

Dass sowohl analoge wie digitale Techniken zum gestalterischen Einsatz kommen, und mediale Bilder ebenso wie Kunstwerke im Zentrum stehen, wird erwähnt, jedoch ohne konkrete Beispiele.

Die Ideenfindung und kreative Fähigkeiten sind sehr wichtig; die Kunstrezeption fällt eher gering aus, und der Bereich der Reflexion wird nicht explizit in den Kompetenzanforderungen erwähnt. Auch andere befragte Experten beziehen sich mit ihren Bild-Definitionen auf die Bereiche Massenmedien und Populärkultur, indem sie Bezug auf die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler nehmen, die in einer medialen Welt aufwachsen und im Unterricht ein kritisches Bewusstsein mit der Rezeption visueller Umwelt aufbauen sollen. Doch so explizit wie im schwedischen Lehrplan rückt das „Bild“ nirgends in den Fokus.

Im Ländervergleich auffallend ist, dass die schwedischen Schülerinnen und Schüler regulär 60 Minuten Kunstunterricht in der Woche erhalten. Dies sind im Vergleich zu den Stundentafeln anderer Länder 30 Minuten weniger. Schweden ist eines der Länder, das zentrale Überprüfungsverfahren angibt, jedoch ist anhand des Datenmaterials nicht ableitbar, wie sich diese Überprüfungen gestalten. Als Besonderheit ist hervorzuheben, dass der schwedische Kunstunterricht regelmäßig im Zwei-Jahres-Rhythmus evaluiert wird.

Schweiz

Der Lehrplan für den Kunstunterricht in der Schweiz ist einer der wenigen wirklich kompetenzorientierten Rahmenpläne. Er deckt nahezu alle Kompetenzen ab, die im Kunstunterricht erworben werden können, nicht zuletzt, weil er sehr umfangreich ist. Außerdem werden zu jeder Kompetenzformulierung entsprechende Niveaustufen formuliert.

Der sogenannte Lehrplan 21 bezieht sich auf die Zeitspanne zwischen Kindergarten bis zum Ende der 9. Klasse (S.J., S. 2). Der Lehrplan 21 wurde für die ganze Schweiz erstellt, die einzelnen Kantone entscheiden jedoch autonom über die Umsetzung der Vorgaben des Rahmenplans (vgl. J.S., S. 2).

Das Verhältnis von Kunstbetrachtung zur Kunstpraxis fällt mit 40% zu etwa 60% zu Gunsten der Praxis aus, die vornehmlich im Kompetenzbereich „Prozesse und Produkte“ erfolgt (vgl. J.S., S. 9). Dass das praktische Gestalten im Kunstunterricht vor allem in den niedrigeren Schulstufen überwiegt, ist in vielen anderen europäischen Ländern ebenfalls der Fall, auch noch in der Sekundarstufe I.

Die Reflexion stellt den Überbau im schweizerischen Lehrplan dar, der dann von folgenden drei Säulen gestützt wird: a.) Produktion, b.) Rezeption und c.) Kontexte, die Orientierung geben sollen. Auf die Rolle der Lehrperson wird im Lehrplan dezidiert eingegangen. Die Lehrkraft begleitet, fördert, berät, unterstützt, fragt nach, führt Einzel- und Plenumsgespräche, orientiert sich an den „Befindlichkeiten und [den] situativen Motivations- und Interessenslage[n] der Schülerinnen und Schüler“, sie ist offen, sucht einen „konstruktiven Umgang mit Schwierigkeiten und Herausforderungen“, nimmt eine förderorientierte Grundhaltung ein und initiiert vielfältig Lernwege (vgl. J.S., S. 7). Wenn sich ein Lehrplan so klar zu dem

Rollenverständnis einer Lehrkraft äußert, dann hat das zur Folge, dass diese Erwartungen und Ansprüche auch in der Lehrerausbildung vermittelt werden müssen. Dass auf das Verhalten der Lehrperson in einem Rahmenplan ausdrücklich Bezug genommen wird, ist im Ländervergleich einzigartig.

Auch ist die Schweiz das einzige Land innerhalb der vorliegenden Studie, das mit dem Rahmenplan versucht, anschlussfähige Konzepte hinsichtlich der Bildungspläne für Kindergarten und Vorschule bzw. für nachfolgende, höhere Schulstufen vorzulegen. Das „Projekt HarmoS“ (D.W., S. 4), verfolgt die „Harmonisierung der Ziele von Volksschule und des Kindergartens“ (ebd.).

Slowakei

Der slowakische Lehrplan ist stark an prozessorientiertem Unterricht ausgerichtet. Die Prozessorientierung soll die Reflexion und die Kreativität fördern. Außerdem werden gezielt Methoden zu Problemlöseverfahren eingesetzt (Brainstorming, Recherchen). Ideenfindung und Kreativität sind eindeutig Schwerpunkte im Kunstcurriculum in der Slowakei.

Die Frage nach zentralen Überprüfungen wird bejaht und mit dem Hinweis konkretisiert: „National Institute for Certified Educational Measurements (NICEM) carries out more important international assessments of outcomes and context of education that fulfill criteria of comparative pedagogical researches. They realize five international studies: mainly OECD PISA and TALIS and studies of IEA PIRLS, TIMSS and ICCS“ (J.M., S. 5).

Die Slowakei orientiert sich damit konkret an fünf internationalen Überprüfungsverfahren, um die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu testen und einen internationalen Standard zu verfolgen. Allerdings ist der Kunstunterricht in diesen Studien nicht unbedingt vertreten, und es ist unklar, wie diese Überprüfungen aussehen sollen. „Slovakia together with Czech republic has a unique system of Basic Schools of Arts. Basic School of Arts provides educational programs for gifted children to deepen their interest in one or more art fields (including Fine Arts and audiovisual production) or for youth wishing to continue their studies at secondary arts schools or at universities“ (J.M., S. 7). Offenbar bezieht sich der Kunstlehrplan hier u.a. auf ein besonderes Kunst-Schul-Programm, das sich vom regulären Unterricht unterscheidet.

Slowenien

Im slowenischen Lehrplan erfolgt eine Dreigliederung der Inhalte des Kunstunterrichts in die Schwerpunkte a.) Praxis, b.) Materialkunde und c.) zwei- und dreidimensionale Kunstwerke. Hier ist z.B. Architektur eingeschlossen. Die Produktion ist im Lehrplan deutlich vorherrschend. Das Wissen über Material und Technik – gepaart mit Gestaltungsgrundlagen erhält besonderen Stellenwert. Nicht nur in der Rezeption, auch in der Kunstpraxis wird zwischen zweidimensionalem und dreidimensionalem Gestalten unterschieden. Die Rezeption ist diesbezüglich vor allem Mittel zum Zweck, entsprechende Techniken und Verfahrensweisen zu veranschaulichen, die in eigenen Gestaltungsprozessen Anwendung finden sollen. Präsentations- und Reflexionsformen werden auch gefordert, um kognitive Prozesse/Kreativität zu fördern.

Kunstlehrkräfte haben Einfluss auf die Lehrplanentwicklung, da sie ca. die Hälfte der Lehrplan-Autoren ausmachen.

In Slowenien findet sich zum ersten Mal der Hinweis, dass ein Kapitel, hier das Einführungskapitel, in englischer Übersetzung vorliegt. Vermutlich soll auch ausländischen Interessierten Einblick in die bildungspolitischen Vorstellungen des Landes gewährt werden.

Tschechien

Der tschechische Rahmenplan bezieht sich auf die Bereiche Produktion, Rezeption und Reflexion. Im Idealfall sollen die Bereiche in gleichem Maße berücksichtigt werden, inwiefern dies jedoch in der Schulpraxis Eingang findet, ist jeder Lehrperson überlassen. Anstelle von Techniken und Verfahren werden bildnerische Gestaltungsmittel zur Orientierung für die Lehrkräfte genannt, um gestalterische Kompetenzen zu vermitteln. Im Rahmen der Personalkompetenzen wird viel Wert auf die Kreativitätsförderung als Schlüsselkompetenz gelegt. Die enge Verbindung von Produktion und Rezeption zur Reflexion wird betont und als Methodenkompetenz zur Vermittlung, z.B. in Form von Präsentationen eigener Arbeiten, empfohlen. Kreatives Handeln steht im Zentrum des tschechischen Lehrplans, wie in vielen anderen europäischen Curricula.

Türkei

Die Bereiche Gestaltung und Design dominieren den neuen Lehrplan, der seit 2013 im Einsatz ist (vgl. V.Ö., S. 6). Ferner erfolgt eine Dreiteilung in folgende Lernfelder: a.) formation in visual arts, b.) visual art culture, c.) museum consciousness (ebd.). Dass ausdrücklich ein Bewusstsein für die museale Rezeption von Kunst geschaffen werden soll, ist offenbar ein Signal an die Lehrkräfte, Museumsbesuche verstärkt in ihren Unterricht einzubeziehen. Während in den Lehrplänen anderer Länder Museumsgänge als Unterrichtsmethode genannt werden, verbindet die türkische Bildungsidee mit „museum consciousness“ möglicherweise auch den Gedanken an die Vermittlung von „kulturellem Erbe“ – dieser Inhaltsbereich findet sich als Gegenstandsfeld auch in weiteren europäischen Rahmenplänen. Hierfür spricht auch, dass die Kultur u.a. im Zusammenhang mit dem Bildungsverständnis genannt wird. Allerdings bleibt offen, ob es vorrangig um die eigene und/oder fremde Kultur/en dabei geht.

Es werden zahlreiche künstlerische Verfahren, handwerkliche Techniken und rezeptive Vorgaben aufgelistet, die aufeinander aufbauend zu vermitteln sind: „Painting, drawing, graphics, sculpture, digital media, knowledge about materials. The curriculum provides opportunity to the students to have some knowledge about art history, art criticism and aesthetics before they start to practice art technics“ (V.Ö., S. 5). Zunächst sollen die Schülerinnen und Schüler also theoretisches Fachwissen erlernen, bevor sie zur praktischen Gestaltung kommen. Dies ist ein höchst ungewöhnliches didaktisches Konzept, da gerade jüngere Kinder intuitiv gestalten und sich bildnerisch ausdrücken möchten. Wenn dies der Realität des türkischen Kunstunterrichts entsprechen sollte, wäre dieses Vorgehen im europäischen Vergleich einzigartig, denn üblicherweise steht das praktische Gestalten im Vordergrund, die Theorieanteile erhöhen sich mit zunehmendem Alter. Der türkische Lehrplan von 2013 bezieht sich auf Kunstunterricht für Kinder und Jugendliche im Alter von sieben bis vierzehn Jahren.

Ohnehin klaffen die Vorgaben aus dem Lehrplan und die Unterrichtswirklichkeit weit auseinander. Der Experte verweist auf Zeit- und Raumprobleme als Schwierigkeiten in der Umsetzung der Lehrplanvorgaben. Die Produktion bzw. das Gestalten beschränke sich auf einfache Techniken in der Fläche. Das Portfolio wird als Präsentationsform genannt, jedoch kommen die Aspekte der Rezeption/Reflexion so gut wie gar nicht vor, und prozessuales Arbeiten oder Handlungsorientierung spielen offenbar auch keine Rolle im türkischen Lehrplan. Das neue Curriculum ist innerhalb von „zwei bis drei Monaten“ von wenigen Experten entwickelt worden, die aus dem Schuldienst kommen und die im Lehrplan namentlich genannt werden (vgl. V.Ö., S. 6). Dies ist im Vergleich zu Bildungsinstitutionen anderer europäischer Staaten, die über mehrere Jahre an den Rahmenplänen arbeiten, ein extrem knappes Zeitfenster.

Ungarn

Die im Kunst-Lehrplan dargestellten Inhalte sind in drei Bereiche aufgeteilt: a.) Gestaltung/ Bildende Kunst, b.) Visuelle Kommunikation und c.) Design. Alle Inhaltsfelder sind jeweils von der Kunst-/ Designbetrachtung durchdrungen, in höheren Jahrgangsstufen gibt es auch Rezeptionsphasen ohne gestalterische Praxis. Das Problemlösen und die Kreativitätsförderung sollen zwar in alle drei Felder der Produktion und Rezeption sowie der Visuellen Kommunikation eingehen (vgl. G.P., S. 4 f.), doch erhalten die Problemlösung und die Kreativität besonders im Gestaltungsprozess einen hohen Stellenwert. Hier wird die Ideenfindung in hohem Maße betont, vor allem um Problemlösungskompetenz bei den Lernenden zu entwickeln und innovative Ideen für bildnerische Lösungen zu produzieren (vgl. G.P., S. 5). Interessant ist auch, dass „Kreativität und Selbsterkenntnisse“ (ebd.) als ein eigenes Kapitel im Rahmenlehrplan genannt werden. Es ist demnach wichtig, dass Selbsterkenntnisprozesse bei den Lernenden freigesetzt werden, um deren Personalkompetenz zu fördern und zu fordern. Formen der Präsentation oder Reflexion werden jedoch nicht ausdrücklich genannt, obgleich hierdurch auch die Selbstreflexion hinsichtlich des kreativen Denkens unterstützt werden könnte.

Der Anteil des Gestaltens ist in den ersten Schuljahren höher als in der Sekundarstufe. Generell ist festzustellen, dass mit dem Eintritt in höhere Klassenstufen der Anteil des Gestaltens abnimmt und die „reine Betrachtung“, also die rezeptive Beschäftigung mit Kunst, Design und Alltagsbildern, zunimmt. Im ungarischen Lehrplan wird die Kunstgeschichte chronologisch gelehrt und zeitgenössische Kunst wird „eigentlich gar nicht behandelt“ (G.P., S. 5). Das Ausklammern von zeitgenössischer Kunst im Unterricht ist nicht ungewöhnlich im Ländervergleich.

Zypern

Im Zuge bildungspolitischer Reformen im Jahr 2010 wurde der Schwerpunkt des Kunstlehrplans auf „creative expression and thinking“ gelegt. Der kreative gestalterische Ausdruck sowie das kreative Denken, das sich auch auf Reflexionsprozesse richtet, sind der Kern des neuen Lehrplans. Konkret fordert der Lehrplan „activities for producing and creating and activities for viewing and interpreting“ (V.P., S. 5 f.). Die inhaltlichen Handlungsfelder beziehen sich sowohl auf künstlerische Herstellungsprozesse als auch auf das Wahrnehmen, Beobachten, Verstehen und Interpretieren von Kunst und visueller Kultur. „Visual Culture“ wird als Oberbegriff für die Inhaltsfelder verwendet, auf die sich drei Lernbereiche beziehen: Erstens der Wissenserwerb (Sachkenntnisse), zweitens die Vermittlung von Werten/ Haltungen (Selbst- und Sozialkompetenzen) sowie der Kompetenzerwerb (Anwendung des Gelernten, Methodenlernen). Zu den Inhaltsbereichen werden keine näheren Angaben gemacht.

Methodenreflexion zur Expertenbefragung

Pro Nation kommt es zu einem Rücklauf von einem bis zu maximal vier ausgefüllten Expertenfragebögen, wobei sich die landesgleichen Experten bis auf Slowenien und Luxemburg auf unterschiedliche Lehrpläne beziehen. Aus acht Ländern liegen beispielsweise jeweils zwei Fragebögen vor. Die zum Teil unterschiedlichen Antworten von Experten desselben Landes rühren daher, dass verschiedene Quellen von Curricula (Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II) zur Beantwortung der Fragen herangezogen wurden. Es ist zwar davon auszugehen, dass die Antworten auf dem jeweils aktuellsten Lehrplanstand basieren, die Erscheinungsjahre divergieren allerdings erheblich. Freilich können nicht alle Curricula für alle Schulformen und Schulstufen gleichzeitig überarbeitet werden. Gerade im Hinblick auf die

Kompetenzorientierung weisen die Rahmenpläne jedoch sehr große Unterschiede auf, insbesondere wenn sie noch aus den 1990er Jahren stammen.

Differenzen in den Aussagen gibt es sowohl zwischen den europäischen Staaten als auch innerhalb eines Landes. Gleichwohl setzt sich im Auswertungsprozess ein Gesamtbild zu der fachlichen Ausrichtung eines Landes zusammen. Mehr Interviewrückläufe pro Land wären sicher nicht aussagekräftiger und weiterführender gewesen. Bedauerlich ist, dass nicht aus allen Ländern Europas eine Beteiligung erfolgte. Dennoch sind die inhaltlichen Schnittmengen so deutlich, dass eine solide Grundlage für einen europäischen Rahmenplan geschaffen werden kann.

Generell gestaltete sich die Akquise von Experten, die den Fragebogen ausfüllen können, als schwierig. Die Ursachen hierfür sind verschieden: Ein Auswahlkriterium war, dass die Experten außerordentlich kundig in der Kunst-Lehrplanentwicklung ihres Landes sein sollten. Zugleich aber sollten sie nicht unbedingt von ministerialen Institutionen kommen, um politische Färbungen in den Antworten zu vermeiden. Im Nachhinein wäre es möglicherweise sinnvoll gewesen, zunächst die Internetlinks der einzelnen Kunstcurricula in Europa zu bündeln und hier gezielt nach Autorennamen zu suchen, die an den Plänen mitgewirkt haben. Eine direkte Beteiligung der Autoren hätte andererseits jedoch auch zu einer gewissen Voreingenommenheit in der Beantwortung der Fragebögen führen können. Viele europäische Länder (Deutschland, Luxemburg, Türkei, etc.) führen ihre Autorenteam mit Namen und Funktion auf, die zumeist aus dem universitären Bereich stammen (Prof. Dr.). Dieses Recherchevorgehen ist auch bei mangelnden Sprachkenntnissen möglich, indem in die Textsuchmaske die Vorsilbe eines akademischen Titels eintragen wird.

Der Vorteil des gewählten Verfahrens, nämlich Experten aufgrund intensiver fachlicher Kontakte ausfindig zu machen, ist, dass die Experten größtenteils in der Lage sind, verschiedene Perspektiven auf die Lehrpläne einzunehmen: Sie sind nicht nur fachlich Experten, sondern auch in Kontakt mit Lehrkräften und kennen die Schulpraxis, sie diskutieren in Fachgremien ihres Landes, sind zum Teil an der Lehrplanentwicklung beteiligt und sind in der Ausbildung von Kunstlehrkräften tätig. Perspektivisch ist es wünschenswert, die Internetplattform des Netzwerks ENVIL zu nutzen, um Links zu den europäischen Kunstlehrplänen gebündelt bereitzustellen. Diese Bündelung könnte einen Überblick über existierende Kunstcurricula verschaffen, allerdings erschweren sprachliche Hürden den Zugang.

Insgesamt fällt bei den untersuchten Antworten aus den Fragebögen auf, dass es zum Teil Verständnisschwierigkeiten in Bezug auf die Sprache sowie die Verwendung einzelner Begriffe gibt. Die Fragebögen wurden in englischer und deutscher Sprache verfasst und konnten entsprechend in diesen Sprachen beantwortet werden. Begriffliche Differenzen, die auf Verständigungsschwierigkeiten schließen lassen, kommen allerdings sowohl in deutscher als auch in englischer Beantwortung vor, da der Gebrauch von Fachbegriffen – wie Bildkompetenz oder Kunstkompetenz, Werkverstehen oder Gestaltungsmittel, ästhetische Erfahrung und sinnliche Erkenntnis, Produktion, Reflexion und Rezeption, etc. – oftmals nicht eindeutig geklärt ist. Hinzu kommt, dass im englischen Sprachkontext die Begriffe zum Teil etwas anders konnotiert sind. Aus dem inhaltlichen Gesamtzusammenhang aller Antworten eines Experten lassen sich in der Regel jedoch die Wortbedeutungen erschließen. Am deutlichsten zeigen sich sprachliche Probleme, wenn Experten geantwortet haben, die ausschließlich in der Schule unterrichten und weniger im wissenschaftlichen Umfeld aktiv sind. So ist feststellbar, dass Experten aus der Schule oft Direktzitate aus dem Curriculum in die Antwortfelder eintragen bzw. hineinkopieren (vgl. C.H., Deutschland). Zum Teil wird auch aufgelistet, welche Techniken Schülerinnen und Schüler erlernen müssen (vgl. S.A., Deutschland).

Befragte aus der Schule haben teilweise auf eine Frage mit einer Gegenfrage, zum Verständnis der vorgegebenen Fragestellung, reagiert (vgl. S.A., Deutschland). Hier scheint bei den jeweiligen Experten keine klare Vorstellung einzelner Fachbegriffe zur Kompetenzorientierung zu existieren, darauf lassen die Antworten bzw. Rückfragen einiger befragten Personen zu den Kompetenzdimensionen im Fragebogen schließen. Generell ist feststellbar, dass befragte Experten aus dem Bereich der Wissenschaft mit den verwendeten Fachtermini (z.B. Bildungsstandards, Kompetenzen, Kompetenzdimensionen) weniger Probleme haben, weil sie gezielt auf diese eingehen. Bei Experten aus dem Bereich der Forschung wird in Teil B der Erhebung häufig frei-erklärend und mit interpretierenden Ansätzen auf die gestellten Fragen geantwortet (vgl. V.U.S., Tschechien). Offenbar ist ein Expertenkreis aus der Lehrerbildung oder der Forschung vertrauter mit Fachbegriffen aus dem Kompetenzdiskurs als Experten aus dem Schuldienst es sind.

Einige Experten haben ihre Fragebögen in Tandems ausgefüllt. Dabei weisen die Experten aus Luxemburg daraufhin, dass diese Form der Beantwortung noch einmal eine Diskussion unter den Experten hervorgerufen hat. Mit dieser Auseinandersetzung konnten neue Erkenntnisse zum eigenen Lehrplan gewonnen werden. Dies zeigt, dass nicht nur die Beantwortung der Leitfragen Interpretationsspielraum zulässt, auch die Einschätzung der Fachlehrpläne ist nicht unbedingt eindeutig. Mit den stichprobenweise vorgenommenen Einblicken in die angegebenen Kunstcurricula sowie mit dem Vergleich korrespondierender Aussagen zu unterschiedlichen Fragestellungen konnte zumindest ansatzweise die Validität der Angaben überprüft werden. Die Nachvollziehbarkeit der Expertenaussagen im Gesamtkontext ihrer Angaben ist Grundlage der vorliegenden Auswertung.

Insgesamt hat sich die gewählte Methode der Datenerhebung mittels einer Expertenbefragung als außerordentlich zielführend und fruchtbar erwiesen. Denn aufgrund von Sprachbarrieren wäre es nicht gelungen, eine Lehrplananalyse durchzuführen, die im Rahmen des begrenzten Zeitbudgets solche aussagekräftige Erkenntnisse in Bezug auf die strukturellen und inhaltlichen Vorgaben der kompetenzorientierten Lehrpläne für das Fach Kunst zulassen. Da die Untersuchung einer klaren Zielvorgabe folgte, ist auch die Auswertungsmethode nach inhaltsanalytisch gefilterten Kriterien erfolgreich verlaufen.

Die ersten Auswertungsergebnisse können mit der hier vorliegenden vertieften Auswertung bestätigt werden (Kirchner/ Haanstra 2015). Die einzelnen Aspekte, die im Ländervergleich zum Tragen kommen, wurden nochmals auf ihre Gemeinsamkeiten hin fokussiert und differenziert mit ihren unterschiedlichen Facetten für jedes einzelne Land dargelegt.

Augsburg, im August 2015

Literatur

- Kirchner, Constanze/ Haanstra, Folkert (2015): *Europäische Kunstlehrpläne und Kompetenzdimensionen im Vergleich. Ergebnisse einer Expertenbefragung im Rahmen von ENViL*, siehe <http://envil.eu> → Ergebnisse oder <http://www.philso.uni-augsburg.de/lehrstuehle/kunstpaed/> → Forschung → Forschungsprojekte → Europäischer Referenzrahmen Kunst.
- Altrichter, Herbert/ Posch, Peter (1994): *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. (2. Aufl.). Bad Heilbrunn.
- Eberwein, Hans/ Mand, Johannes (Hg.) (1995): *Forschen für die Schulpraxis. Was Lehrer über Erkenntnisse qualitativer Sozialforschung wissen sollten*. Weinheim.
- Lamnek, Siegfried (1993): *Qualitative Sozialforschung, Bd.1: Methodologie*. Weinheim.
- Mayring, Philipp (1994): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (1. Aufl. 1983). Weinheim.
- Pickel, Susanne/ Pickel, Gert (2009): *Qualitative Interviews als Verfahren des Ländervergleichs*. In: Pickel, Susanne/ Pickel, Gert/ Lauth, Hans-Joachim/ Jahn, Detlef (Hg.): *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen*. Wiesbaden, S. 441-464.