

Europäische Kunstlehrpläne und Kompetenzdimensionen im Vergleich

Ergebnisse einer Expertenbefragung im Rahmen von ENViL

Constanze Kirchner/ Folkert Haanstra

Das Netzwerk „European Network Visual Literacy“ (ENViL) versucht, einen kompetenzorientierten europäischen Referenzrahmen für die Bildungsleistungen des Schulfaches „Kunst“ (Bildnerisches Gestalten, Visuelles Gestalten, Werken, Design, Bildnerische Erziehung etc.) zu entwickeln. Die Mitglieder des Netzwerks ENViL setzen sich derzeit aus neun europäischen Staaten zusammen, noch sind nicht alle europäischen Länder vertreten. ENViL ist eine deutschsprachige Initiative, die sich im besten Fall auf alle europäischen Staaten ausbreiten sollte.

Voraussetzung, um einen kompetenzorientierten europäischen Referenzrahmen für die Bildungsleistungen des Schulfaches „Kunst“ zu entwickeln, ist zunächst eine weitgehend vergleichbare Übersicht über die jeweiligen Bildungspläne/ Fachlehrpläne und deren Zielrichtungen. Insbesondere ist interessant, welches Kompetenzverständnis in den unterschiedlichen Ländern/ Regionen vertreten wird. Diese Übersicht soll mit einer Expertenbefragung und ihrer Auswertung erreicht werden. Die Konzeption der Befragung und erste Ergebnisse der Auswertung werden im Folgenden dargestellt.

I. Methodologische und methodische Überlegungen zur Erhebung

Der für den Vergleich entwickelte Fragebogen ist als eine Expertenbefragung angelegt und gliedert in zwei Segmente. Der erste Teil möchte konkrete Fakten zu einem ausgewählten Rahmen-/ Bildungsplan im Fach „Kunst“ einholen. Der zweite Teil erfragt eine interpretative Einschätzung der/s Expertin/en zu den Inhalten, Strukturen und Zielen des Lehrplans. 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 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 Antworten ermöglicht. Hierdurch können spezielle Themengebiete erschlossen, Verknüpfungen dargestellt und Kontexte erläutert 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 auszeichnen mit ihren Lehrplänen auskennen, sondern die darüber hinaus auch weitgehend die Pläne ihrer Republik kennen. Die erforderliche, gezielte Auswahl der Befragten aufgrund ihrer Expertenkompetenz wurde entsprechend getroffen (vgl. Pickel/ Pickel 2009, S. 447). Experteninterviews setzen sich die Erhebung von Insiderwissen zum Ziel (ebd. S. 444), in unserem Fall sind das vielfältige Kenntnisse über die Inhalte der Lehrpläne im Fach Kunst und den im jeweiligen Land praktizierten Kunstunterricht.

In ihrem Aufsatz „Qualitative Interviews als Verfahren des Ländervergleichs“ begründen Gert und Susanne Pickel (2009) aus politikwissenschaftlicher Perspektive, weshalb das Experteninterview als Erhebungsmethode in besonderer Weise geeignet ist, fachspezifische Daten aus verschiedenen Regionen zu gewinnen. Denn „das Experteninterview eröffnet eine Perspektive jenseits statistischer Grunddaten. ... (und ist) oftmals die einzige Form, um an bestimmte Informationen heranzukommen. ... Kernaussagen werden zu Grundprämissen verdichtet, diese werden wiederum abstrahiert und als beschreibend für eine Einheit (Land) verwendet“ (ebd. S. 462).

Das methodische Vorgehen für die Auswertung der Daten folgt den Gütekriterien zur Auswertung qualitativer Interviews mit 1). einer exakten Beschreibung der Sachverhalte, 2). der Interpretation der Daten, 3). der zielgerichteten Problemorientierung und 4). der Verallgemeinerung. Eine wissenschaftlich haltbare Auswertung ist dann gegeben, wenn die Rekonstruktion des Sinns nach klaren Kriterien und vor allem nachvollziehbar erfolgt (vgl. Mayring 1995). Kernaussagen, die aus dem Material hervorgehen, können zusammengefasst und gebündelt werden, um Theorien zu entwickeln, Begriffe zu destillieren, Modelle zu entwerfen und Strukturen zu rekonstruieren. Am Ende steht die Interpretation der Ergebnisse unter Berücksichtigung der zuvor formulierten Fragestellungen.

Für die vorliegende gezielte Stichprobe wurden Expertinnen und Experten aus 27 Nationen gebeten, den Fragenbogen über ihre gültigen Rahmenpläne oder Lehrpläne auszufüllen. Die endgültigen Daten resultieren aus 37 ausgefüllten Fragenbögen aus 22 Nationen (vgl. Tafel 1).

Nation/Land			
Dänemark	DK	1	
Deutschland	DE	4	Bayern, Niedersachsen, Schleswig Holstein, Sachsen
Estland	EE	1	
England/ Schottland	GB	2	
Flandern (Belgien)	BE	1	
Finland	FI	1	
Frankreich	FR	1	
Italien	IT	1	autonome Provinz Bozen
Luxemburg	LU	2	
Malta	MT	1	
Niederlanden	NL	3	
Österreich	AT	2	
Polen	PL	1	
Portugal	PT	1	
Schweden	SE	1	
Schweiz	CH	2	
Slovenien	SI	3	
Slowakische Republik	SK	1	
Tschechische Republik	CZ	2	
Türkei	TR	2	
Ungarn	HU	3	
Zypern	CY	1	
Total		37	

II. Formale und inhaltliche Daten zu den Lehrplänen

Unser Ziel war es, die Unterschiedlichkeit der verschiedenen nationalen Lehrpläne zu beschreiben und zu analysieren. Deshalb beschränkt sich die Auswahl der Lehrpläne nicht auf eine bestimmte Schulstufe oder auf eine bestimmte Schulart. Auch die Reichweite der Altersgruppen ist verschieden: In Schottland bezieht sich der Plan auf 3- bis 18jährige, in Ungarn bezieht sich der Plan auf 6- bis 18jährige, in der Schweiz auf 4- bis 15jährige Schülerinnen und Schüler, aber in Frankreich zum Beispiel auf 11- bis 15jährige aus der Sekundarstufe oder in Bayern auf 6- bis 10jährige Kinder aus der Grundschule. Die Schularten variieren von der Vor- und Grundschule bis hin zum Gymnasium und dem technischen Sekundarschulunterricht.

Das Erscheinungsjahr der Lehrpläne divergiert von 1993 bis 2014. Nur ein Lehrplan (Schweiz) entwickelt ein konkretes kompetenzorientiertes Konzept, das auch Kompetenzniveaus beinhaltet. Die Auftraggeber der Lehrpläne sind in fast allen Fällen die Unterrichtsministerien. Die Lehrpläne werden von Autorengruppen bearbeitet, die wechselnd zusammengestellt sind und denen meist Lehrkräfte, Kunsterzieher, Fachdidaktiker, Forscher und in einem Fall Mitarbeiter des Unterrichtsministeriums angehören.

In 27 Fällen ist die Benennung des Dokuments tatsächlich ‚Lehrplan‘, in fünf Fällen ‚Rahmenplan‘, und es gibt Ausnahmen wie: ‚Anforderungs- und Prüfungsstandards‘, die Teil des Rahmenplans zusätzlich zum Lehrplan sind (Ungarn) oder ‚Konkretisierung Hauptziele Primarstufe‘ (Niederlande).

28 von den 37 Lehrplänen sind verbindlich, in den anderen Fällen haben die Lehrpläne Empfehlungscharakter oder sie beinhalten Musterbeispiele. Allerdings zeigen die Antworten, dass die vorgeschriebene Verbindlichkeit relativ ist: „Die Lehrpläne sind verbindlich, lassen aber inhaltlichen Spielraum“ oder: „the parameters are quite fluid“ oder „der Lehrplan ist als Arbeitsgrundlage zu sehen“ oder: „der Lehrplan ist für jeden Lehrer verbindlich, was frei bleibt, sind die Methoden, die er benutzt, um die Bildungsstandards zu erreichen“.

Es gibt eine Vielfalt an Bezeichnungen des Faches: Kunst, Kunsterziehung, Bildnerische Erziehung, Bildnerisches Gestalten, Bild, Bildkunst, Bildende Kunst und Design, Textiles und technisches Gestalten, Visuelle Erziehung, Visuelle Kultur, Plastische Künste, Schöpferische Bildung, Grafische Fächer, Arts plastiques, Education artistique, Visual Arts, Art & Design, Fine Art, Education in Arts, Arts and Culture.

In Tafel 2 werden die Bezugfelder des Faches gezeigt, von vier Fragebögen fehlt hier die Antwort, ein Experte aus der Schweiz bezieht sich auf den Lehrplan zum textilen und technischen Gestalten, der parallel zum bildnerischen Gestalten existiert.

Bezugsfeld Fach	N = 37
Bildende Kunst	32
Design	23
Architektur	23
Mode	16
Medien Alltagsbilder	27
keine Angabe	04

Neben der Bildenden Kunst werden in die Mehrheit der Lehrpläne Design, Architektur und Medien/ Alltagsbilder als Bezugsfelder genannt, und in der Hälfte der Lehrpläne auch Mode. Neben diesen Kategorien werden auch noch einige weitere Bezugsfelder angegeben: ‚Technisches Gestalten‘, ‚Performance, Aktion, Objekttheater‘, ‚Kulturelles Erbe‘, ‚Alltagsästhetik‘ und ‚Film, Video Computeranimation‘, ‚Szenisches Gestalten‘, ‚Craft‘, ‚Traditional arts‘.

Gefragt wurde auch, wie viele Stunden Pflichtunterricht, also obligatorischer Unterricht, im Fach ‚Kunst/ Bild/ usw.‘ ein 8jähriger, 12jähriger und 16jähriger Schüler bekommt. Für die 8jährigen sind es meistens zwei Stunden (12x), teilweise auch nur eine Stunde (6x), eineinhalb Stunden (2x) und sogar 3 und 4 Stunden (1x). Aber in 14 Fällen ist der Stundenanteil unbekannt oder ‚not regulated‘. Für die 12jährigen gibt es meistens eine Stunde Kunstunterricht pro Woche, für eine Minderheit zwei Stunden. Nicht deutlich wird, ob diese Angaben Durchschnittswerte betreffen oder wirklich verpflichtende Stunden sind. Manchmal werden Pflichtstunden auch zusammen mit Musik und Sport erwähnt, dann entscheidet die Schule, wie die Stunden tatsächlich verteilt werden. Für die 16jährigen Schüler fehlt die Information dazu.

In 27 von den 37 Lehrplänen werden konkrete Bildungsstandards, also konkrete Ergebnisse von Lernprozessen formuliert. In 14 Lehrplänen handelt es sich um Regelstandards (durchschnittliches Erwartungsniveau), in 11 Plänen um Minimalstandards (basales Erwartungsniveau) und in einem Lehrplan um Maximalstandards (ideales Erwartungsniveau). Schließlich umfasst ein einziger Lehrplan (Schottland) alle drei Arten von Standards.

In 17 Lehrplänen wird angegeben, dass pro Kompetenz Kompetenzniveaus oder Kompetenzstufen beschrieben werden. In 10 Lehrplänen werden Themen oder Beispielaufgaben formuliert, um die Ziele und Kompetenzen zu konkretisieren. So wird im Lehrplan von Schleswig-Holstein im Arbeitsbereich Grafikdesign/ Druck/ Fotografie für Klassenstufen 5 und 6 genannt: „Schrift als Ausdrucksträger und typografische Gestaltungsmöglichkeit in einfachen Layout-Zusammenhängen spielerisch erproben“. Und im Lehrplan von Estland werden Themen vorgestellt, um Kunst aus verschiedenen Perioden zu vergleichen, wie „Human beings in art: status, relationships and actions“ und „pictorial symbols from cave paintings to graffiti“.

In fünf Nationen (Finnland, Malta, Slowakische Republik, Schweden und Ungarn gibt es eine zentrale Überprüfung der erreichten Kompetenzstufen.

Gefragt wurde als nächstes, ob im Lehrplan der Kompetenzbegriff beschrieben wird. Gemeint war damit, ob eine Definition des Kompetenzbegriffs selbst vorliegt. In 18 Lehrplänen ist das der Fall. Einige Befragte verweisen auf eine Definition nach Weinert (2001) oder auf eine im Lehrplan vorgegebene Beschreibung: *Kompetenzen umfassen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch Bereitschaften, Haltungen und Einstellungen, über die Schülerinnen und Schüler verfügen müssen, um Anforderungssituationen gewachsen zu sein.* Oder sehr kurz: ‚Prüfbares Verhalten‘.

Teilweise ist diese Frage falsch verstanden worden, so dass verschiedene Arten von Kompetenzen aus dem Lehrplan aufgelistet wurden. In 14 Lehrplänen wird gar kein Kompetenzbegriff benutzt. Die Pläne verwenden oft auch Begriffe wie: ‚Bildungsziele‘, ‚Zielbeschreibungen‘ und ‚Bildungsstandards‘. Oder auf Englisch: ‚primary goals‘, ‚general learning goals‘, ‚attainment targets‘, ‚aims and skills‘ und ‚art education standards‘. Bemerkenswert sind zwei Nationen, in denen früher wohl, aber heute nicht mehr von Kompetenzen gesprochen

wird: Schottland („we do not talk about competencies any more except in assessment; we talk about experiences and outcomes“) und Portugal („not any more, trend is goals not competencies“).

24 von 37 Lehrplänen bejahen, dass in den Kompetenzmodellen der Lehrpläne verschiedene Dimensionen unterschieden werden. Oft geht es um eine Zweiteilung (z.B. Wahrnehmen und Gestalten, oder Rezeption und Produktion), aber es gibt auch Dreiteilungen und Vierteilungen. Mit Abschnitt IV. werden diese Kompetenzdimensionen weiter analysiert.

III. Intentionen, Ziele, Lerngegenstände im Vergleich

Das Datenmaterial aus den Expertenantworten bietet eine Fülle von Auswertungsoptionen, denen gezielt nachgegangen werden kann. Vor dem Hintergrund unserer Aufgabe, eine gemeinsame Grundlage für einen europäischen Referenzrahmen zu erarbeiten, wird mit der Auswertung der Fragebögen versucht, das Kompetenzverständnis der einzelnen Lehr- bzw. Rahmenpläne zu filtern und Intentionen, Ziele, Lernbereiche zu erfassen. Darüber hinaus gilt das Untersuchungsinteresse der Vergleichbarkeit von verschiedenen Lernbereichen in Produktion und Reflexion sowie der unterschiedlichen Gewichtung von bestimmten Lerninhalten (erste Auswertung Teil B der Fragebögen). Da die Beantwortung der Fragen aus Teil B offen gestaltet war, geht die inhaltsanalytische in zwei Schritten vor. Zunächst wird nach jenen Kategorien ausgewertet, die in den Fragestellungen implizit bereits vorgegeben waren. Eine vertiefte Auswertung folgt mit der Fokussierung von Kriterien, die sich aus dem ersten Auswertungsschritt destillieren lassen (vgl. hierzu Kirchner/ Gotta-Leger/ Nockmann 2015).

Bildungspolitischer Kontext

Als Stichwörter zur ersten Frage nach dem bildungspolitischen Kontext waren „Bildungsstandards, PISA, Schulreformen; Legitimation der ‚Kunst‘-fächer“ vorgegeben. In den deutschen Lehrplänen wird betont, dass aktuelle Erkenntnisse der pädagogischen Wissenschaft, Erfahrungen aus Schulversuchen, Befragung von Lehrerinnen und Lehrern, Anhörung z.B. von Verbänden und Organisationen in die Lehrplanentwicklung eingegangen sind. Der Rahmenplan entstand vor dem Hintergrund der anstehenden Schulreformen und der neueren Legitimation des Faches Kunst vor dem Hintergrund der Kompetenzorientierung. Ein wichtiges Kriterium des neuen Lehrplans Kunst sollte seine „offene Auslegbarkeit durch eine ‚kreative Lehrerschaft‘ sein. So gibt es keinen verbindlichen chronologischen Kunstgeschichtsaufbau mehr. Kunstgeschichte/ Kunstreflexion wird da in den Unterricht einbezogen, wo es sich für die Grundthemen des Lehrplans anbietet. Den Ergebnissen von Lehr- und Lernprozessen im Unterricht kommt eine herausragende Bedeutung zu. Sie werden in Bildungsstandards und Kerncurricula beschrieben. Für eine Reihe von Fächern hat die Kultusministerkonferenz Bildungsstandards verabschiedet, durch die eine bundesweit einheitliche und damit vergleichbare Grundlage der fachspezifischen Anforderungen gelegt ist. Die niedersächsischen Kerncurricula nehmen die Gedanken dieser Bildungsstandards auf und konkretisieren sie“ (DE, C.H., S. 5).

Die Experten aus Luxemburg nennen die „Legitimation des Faches sowie die Qualitätssicherung des Unterrichts“ (LU, S.B/ D.S). „Schulreform“ (IT, M.E.S.) und „PISA“ (PT, T.E.). lauten die knappen Antworten aus Italien, Portugal und der Slowakischen Republik: „school reform

– ... introduction of key competences, concept and integration approach among arts subjects“ (SK, J.M.).

Als Begründung für die Genese des neuen Lehrplans in Österreich sind „allgemeine Lehrplanreformen“ verantwortlich. „Die ursprüngliche Absicht und Vorgabe des österreichischen Ministeriums, einen kompetenzorientierten Text (ohne Festlegung von Inhalten) zu erstellen, wurde im Verlauf der Lehrplanarbeit zurückgenommen (Widerstände der ‚Pilotschulen‘ und der regionalen Lehrer-Arbeitsgemeinschaften in der Test- und Begutachtungsphase)“ (AT, E.H.). Ziel in der Schweiz war die Harmonisierung der Ziele der Volksschule und des Kindergartens. Nationale Bildungsstandards bzw. Grundkompetenzen des Projekts HarmoS sollten als Grundlage der Lehrpläne dienen (CH, D.W.), und die Lehrpläne sollten über die Kantons Grenzen hinweg wirksam werden, um Synergien zu nutzen wie die Ökonomisierung und Zentralisierung der Lehrmittelproduktion. Inhaltlich sollte sich die Schulreform weg von der Inhaltsorientierung in bestehenden Lehrplänen hin zur Kompetenzorientierung“ (CH, S.J.) entwickeln.

Für Dänemark und Schweden finden sich lediglich Hinweise auf eine Anpassung der Lehrpläne aufgrund ministerieller Vorgaben (DK) bzw. „eines Beschlusses des Reichstags durch das Skolverket (Nationale Agentur für Bildung); es wurden das Benotungssystem und Inhalte erneuert“ (SE, H.Ö./A.M.). Die niederländischen Experten verweisen auf das Bedürfnis eines „effektiveren und methodischeren Aufbaus der Lehrpläne und ‚sichtbare Standards‘ für Bildende Kunst und Design in einem fundierenden Unterricht. Die Legimitation des Faches und die Bildungsstandards für Sprache und Rechnen/ Mathematik spielen indirekt ebenfalls eine Rolle“ (NL, F.H.); allerdings werden auch Freiräume betont: „The content has been described in the most minimal goals as possible, to give primary schools a maximum freedom to make their own choices. This is related to the Dutch tradition, that the government has no say in the way school organise their educational practices. And has very little say in what is taught in each school subject. Because of this many schools needed more elaborated examples how they could interpret these goals. The results are guidelines on content, with examples of what teachers could do to address these sub goals. The document also helps to indicate what could best be taught or learned at what age levels“ (NL, D.S.). Der niederländische Lehrplan von 2014 konzentriert sich verstärkt auf die Kreativitätsförderung - „stimulating creativity“ (NL, D.S.) wird als bildungspolitische Intention angegeben. Im Kontext der Schul- bzw. Curriculum-Reform (CZ, J.S./ V.S.) entstand der tschechische Rahmenlehrplan.

Für Frankreich gilt: 2005 wurden „gemeinsame Bildungsstandards für Kompetenzen (socle commun) formuliert. Diese stützen sich auf die Empfehlung des europäischen Parlaments, in Bezug auf die ‚Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen‘. Im Hintergrund waren auch die Ergebnisse von PISA, die nicht sehr gut für die französische Schule waren. Dieser Rahmen wurde von der Regierung als ein ‚Kitt der Nation‘ bezeichnet, als ein Mittel den nationalen Zusammenhalt durch eine nationale Gemeinschaft des Wissens, der Praktiken und der Haltungen zu verstärken. Nach diesem Rahmen, der für alle Fächer gedacht war, musste dann 2008 jedes Fach seine Lehrpläne neu gestalten, um klar zu machen, wie das Fach sich die Kompetenzen des gemeinsamen Rahmens aneignet“ (FR, C.H.). Auch der polnische Experte gibt die Empfehlung des europäischen Parlaments 2008 als Grundlage für die Revision der Lehrpläne an (PL, K.S.). Für die Reform der finnischen Curricula waren „quality, efficiency, equity and internationalisation“ die politische Motivation (FI, M-P-N.).

Manche Experten haben die Fragestellung anders beantwortet als gewünscht. So gibt der Experte aus Zypern beispielsweise einen Einblick in den Aufbau und die Kerninhalte des

Rahmenplans: „Now, regarding the context of the educational policy, the introductory paragraphs of the curriculum (p.2) offer a definition of visual arts and link visual arts with daily life and contemporary society, thus offering a justification of the visual arts subject in the school curriculum. The introductory paragraphs also stress that at the core of the design and planning of artistic activities lie the following two types of activities: activities for producing and creating and activities for viewing and interpreting“ (V.P.). Andere Experten machen überhaupt keine Angaben zu dieser Frage oder verweisen auf bildungspolitische Anweisungen: „Die Regierung erlässt ein Nationalcurriculum, das die Grundlage für sieben schulartspezifische Lehrpläne ist (ebenfalls durch Regierung erlassen)“ (HU, G.P.), „Regional standards“ (BE, K.D.), „Education reform“ (GB, G.C.), „National Standards“ (TR, M.G. und MT, R.V.), „school reforms“ (SI, M.K.).

Im Zuge politischer Reformbemühungen um europäische Bildungsstandards (PISA etc.) wurden in allen Ländern sukzessiv neue Lehrpläne und Curricula entwickelt, die vorrangig Minimalstandards formulieren. Ziele sind dabei in der Regel kompetenzorientierte Rahmenpläne, die vergleichbare Leistungen ermöglichen – meist ohne inhaltliche Vorgaben. Eine Schwierigkeit in der Auswertung stellt das heterogene Entstehungsdatum der Lehrpläne dar, die zum Teil die länderspezifischen Merkmale hinsichtlich des Diskurses um die Kompetenzorientierung überlagern. Denn eine Kompetenzorientierung ist nicht in allen Lehrplänen erkennbar, klare Kompetenzbeschreibungen finden sich am deutlichsten im schweizerischen Lehrplan.

Bildungsverständnis – Kompetenzorientierung

Für die zweite Frage nach dem impliziten Bildungsverständnis der Lehrpläne wurden die Stichwörter ‚individuelle Entwicklung, mündiger Staatsbürger (Literalität), soziale Gemeinschaft, Fachlichkeit‘ vorgegeben. Alle Aspekte spielen eine Rolle, so der slowakische Experte: „All were mentioned“ (SK, J.M.). Insbesondere die deutschen Experten betonen die individuelle Entwicklung der Schülerinnen und Schüler: „Die Grundschule hat den Auftrag, alle Schüler in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen ... Entwicklung von Selbstwertgefühl, Eigenverantwortung, bejahender Lebenseinstellung“ (DE, S.A.), „Es geht um die individuelle ästhetische und künstlerische Entwicklung der Schüler_innen. Es geht um Experiment, Suche, problemorientiertes Handeln, divergentes Denken, offenes Lernen, Entwicklung ästhetischer Gestaltungsfähigkeiten. Es geht um die Ausbildung von Bild-, Kommunikations-, Methoden- und Medienkompetenz sowie Wissen und Fähigkeiten hinsichtlich der Komplexität künstlerischer Produktions- und Rezeptionsprozesse“ (DE, M.-L.L.). Dem schließt sich auch der portugiesische Experte an: „personal development, cultural citizen“ (PT, T.E.). Die Experten aus Luxemburg betonen die Entwicklung von Bildkompetenz ebenso wie die individuelle Entwicklung sowie kritisches Denken fördern (LU, S.B./D.S.), so auch der italienische Experte: „Die individuelle Entwicklung und die Fachlichkeit stehen im Vordergrund“ (IT, M.E.S.). In Österreich fordert der Lehrplan: „Die Bereitschaft zum selbstständigen Denken und zur kritischen Reflexion soll gefördert, die Entwicklung zu einer sozial orientierten und positiven Lebensgestaltung unterstützt werden“ (AT, E.H.). Auch in der Schweiz stehen die Entwicklung zur eigenständigen Persönlichkeit und die Befähigung zu lebenslangem Lernen im Vordergrund des Lehrplans sowie verantwortungsvolles Handeln gegenüber Mitmenschen und Umwelt“ (CH, D.W.). Der dänische Lehrplan „basiert auf einer kritisch-ästhetischen Erfahrungspädagogik und der Bildung den 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“ (DK, A.C.). Die schwedischen Experten sagt: „Politisch lag die Betonung auf fachspezifischen Kompetenzen“ (SE, H.Ö./A.M.). Vorrangig die gesellschaftliche Perspektive nimmt der niederländische Lehrplan ein: „Das Hauptbildungsziel ist die Bildkompetenz der Bürger in einer Gesellschaft, in der Bilder eine wichtige Rolle in der Kommunikation haben usw. Auch ist bei visuellem Gestalten und Entwerfen die Rede von ‚Problemlösendem Handeln‘, das von künftigen Generationen gefordert wird“ (NL, F.H.).

„Mit dem tschechischen Rahmenlehrplan für die Grundbildung sind folgende Bildungsziele verbunden: individuelle Entwicklung, in der zweiten Phase der Schulreform dann visuelle Literalität“ (CZ, J.S.) sowie „Orientierung an Schlüsselkompetenzen, selbständiges und lebenslanges Lernen, Akzent auf Schülerindividualität, Kreativität, Problemlösung, mündiger Staatsbürger und EU Mitglied, soziale Gemeinschaft und Fachlichkeit“ (CZ, V.S.) Im ungarischen Lehrplan ist eine dreistufige Zielhierarchie zu erkennen: 1. Bildungspolitische, europäische Normen, Schlüsselkompetenzen. 2. Erwartungen von den einzelnen Fachbereichen, 3. konkrete Erwartungen geknüpft mit Entwicklungszielen“ (HU, G.P.).

Der belgische Experte nennt „personal development and participation in society“ (BE, K.D.) als wichtige Bildungsziele, Großbritannien verfolgt als Ziele „to enable each child or young person to be a successful learner, a confident individual, a responsible citizen and an effective contributor“ (GB, G.C.), und auch der türkische Lehrplan unterstützt „personal development and social adaptation/ cultural citizen“ (TR, M.G.). „The educational philosophy revolves around a development of cognitive, creative and visual process in each individual student“, so der Lehrplan in Malta (MT, R.V.). Slowenien fordert im Lehrplan: „Development of cognitive processes: the emphasis is on art practice, the use of different cognitive strategies, the use of materials and technologies, and problem-solving (see p. 4, par. 2)“ (SI, R.B.S.). Das Schulcurriculum für Zypern betont „a) the acquisition of a coherent and sufficient body of knowledge, b) the promotion of values, attitudes and actions that comprise the contemporary democratic citizenship, and c) the acquisition of capacities, capabilities, skills that are required by the 21st century society - key capabilities“ (CY, V.P.).

Der finnische Experte gibt „humanity und ethically responsible membership of society“ (FI, M.P.-N.) als wesentliches bildungspolitisches Ziel der Bildungsbemühungen an.

Konkreter sind die Zielformulierungen im polnischen Lehrplan: „Aufrichtigkeit, Zuverlässigkeit, Verantwortung, Ausdauer, Selbstachtung, Kreativität, Bereitschaft zur Teamarbeit, Bildung zum mündigen Staatsbürger, Achtung vor der eigenen Tradition und Kultur sowie Achtung der Kulturen und Traditionen anderer“ (PL, K.S.).

Hinsichtlich der Kompetenzorientierung ihrer Lehrpläne geben nicht viele Experten detaillierte Auskunft. Ein deutscher Experte schreibt: „Kompetenzorientierter Kunstunterricht entwickelt sowohl allgemeine als auch fachliche Methodenkompetenz. Sowohl in Phasen der Produktion als auch in Phasen der Rezeption werden Schülerinnen und Schüler methodisch geschult. Zudem werden allgemeine und fachliche methodische Kompetenzen in Reflexion und Präsentation entwickelt. Die fachmethodischen Kompetenzen gliedern sich in folgende Bereiche: Methoden der Produktion - Bilder gestalten - Prozesse reflektieren - Bilder präsentieren Methoden der Rezeption - Bilder beschreiben - Bilder untersuchen - Bilder interpretieren. Die fachmethodischen Kompetenzbeschreibungen sind in Doppeljahrgängen und in zunehmender Progression ausgewiesen. Methoden, Inhaltsbereiche, Kerninhalte, Grundlagen sowie das kulturgeschichtliche Orientierungswissen durchdringen sich wechselseitig. Insgesamt zielt das Kerncurriculum auf den Erwerb einer umfassenden Bildkompetenz, Seite 25“

(DE, C.H.). Zum Lehrplan von Malta wird ausgeführt: „There is an emphasis on the process of investigation and experimentation. On the whole, the curricular approach is rather traditional and formalistic, focusing on visual literacy and the visual elements (p.14). However, this does not mean that teachers necessarily are formalistic, many aren't“ (MT, R.V.). Hier wird die Differenz zwischen dem Anspruch des Lehrplans und der Unterrichtswirklichkeit deutlich. Interessant ist noch die Aussage des Experten aus Slowenien: „However, the key concept in Slovenian education is the concept of knowledge (not the concept of competence)“ (SI, R.B.S.). Dies verweist darauf, dass auch zwischen einem kompetenzorientierten Bildungsanspruch und einem vermeintlich kompetenzorientierten Curriculum Diskrepanzen liegen können.

Das allgemeine Bildungsverständnis bzw. Bildungsziel wird in den Rahmenplänen in unterschiedlichem Ausmaß und mit verschiedenen Schwerpunkten formuliert. In jedem Fall wird der Erwerb von Schlüsselkompetenzen bzw. die Erweiterung und Entwicklung bereits vorhandener Kompetenzen als Ziel angestrebt (z.B. Medienkompetenz, Kommunikationskompetenz, Bildkompetenz, visuelle Kompetenz). Des Weiteren werden unter anderem die Persönlichkeitsentwicklung, die Erweiterung von (Fach)Wissen und die Vermittlung von (kulturellen) Werten gefordert. Selbständiges, kritisches und kreatives Denken werden vielfach als Ziel genannt, aber auch die Vermittlung des kulturellen Erbes.

Tendenziell lässt sich festhalten, dass zwischen Persönlichkeitskompetenzen, Sozialkompetenzen, Handlungskompetenzen und Fachkompetenzen unterschieden wird, allerdings mit heterogenen Benennungen und selten eindeutigen Zuordnungen zu den Begriffen. Es fällt auf, dass insbesondere in den deutschen Lehrplänen die Methodenkompetenz dominiert – und zwar hinsichtlich der Produktions- wie der Rezeptionsmethoden (z.T. auch Präsentationsmethoden), die explizit erläutert werden. In den anderen Lehr-/ Rahmenplänen ist ein relativ ausgewogenes Verhältnis von fachlichen, methodischen, personales und sozialen Kompetenzdimensionen zu verzeichnen, wobei die Beschreibungen von Selbst- und Sozialkompetenz meist diffus bleiben. Schweden betont die Fachspezifik, einige Lehrpläne beschreiben Lernbereiche mit Kompetenz, z.B. Medienkompetenz. Bildkompetenz (LU) wird als übergeordneter Begriff ebenso verwendet wie Visuelle Kompetenz (DK) oder Visual Literacy (DK, CZ) oder Visuelle Kommunikation (AT). Als Bildungsziel steht die Persönlichkeitsentwicklung häufig im Vordergrund, verbunden mit dem Erwerb von Schlüsselkompetenzen, weitere Ziele sind die Erweiterung von (Fach)Wissen und Sozialkompetenzen. Selbständiges kritisches und kreatives Denken werden ebenfalls vielfach als Ziel genannt. Unklar bleibt, ob der Erwerb visueller Kompetenz immer auch die Gestaltungskompetenz einbezieht.

Handlungsorientierung – selbstorganisiertes Lernen

Die dritte Frage aus Teil B zielte auf die Lehrmethoden und das Fachprofil – mit den Stichwörtern Verstehen, Sachwissen, handlungsorientiertes, exemplarisches Lernen.

Die deutschen Experten geben an, dass „aktionsbetonte, kooperative und werkstattähnliche Formen des Unterrichts gewünscht sind, ... es soll interessendifferenziert gearbeitet werden“ (DE, S.A.). Disparate Ansätze verfolgen die Lehrpläne aus Sachsen und Niedersachsen. Während das sächsische Curriculum ein „problemlösendes, von hoher Selbstbildung getragenes, Interdisziplinarität, Diskursivität und Mehrschichtigkeit entwickelndes pädagogisches Konzept“ propagiert und „Schüler_innen lernen sollen, sich selbst Information zu beschaffen und eigene Problemlösungsstrategien zu entwickeln“ (DE, M.-L.L.), formuliert der niedersächsische Experte „angestrebt wird ein kulturgeschichtliches Orientierungswissen, das Zu-

sammenhänge erkennen lässt, eine Einordnung ermöglicht, exemplarisch Hintergründe von Bildern berücksichtigt und somit Einblicke in die Kulturgeschichte eröffnet. Grundsätzlich sollte mit aufsteigendem Alter der Schülerinnen und Schüler eine Bündelung und vergleichend-vernetzende Betrachtung erfolgen“ (DE, C.H.). Knapper fassen sich die meisten Experten: „von Handlungskompetenzen ausgehend, handlungsorientiertes Lernen, prozessorientiertes Arbeiten“ (LU, S.B./D.S.); „thematische Bildarbeit ist ein zentraler didaktischer Begriff“ (DK, A.C.); Handlungsorientierung ja, „aber Arbeitsformen werden nicht benannt“ (SE, H.Ö./A.M.). Das Konzept ist „handlungsorientiert, mit einer spezifischen Definition der Praxis: die Schüler sollen eine reflexive Praxis entwickeln, die dem Prozess die Hauptrolle gibt“ (FR, C.H.); „laut Absicht der Bildungspolitik ist handlungsorientiertes Lernen die Erwartung. In Wirklichkeit wirken die Traditionen immer noch sehr stark, es ist eher inhaltsbezogen“ (HU, G.P.); Sehr ähnlich äußern sich der belgische und der türkische Experte: „constructivism, activity-oriented“ (BE, K.D.), „constructivism, activity-oriented, cultural canon“ (TR, M.G.), auch die Experten aus Estland und Portugal geben „constructivism“ an (EE, E.K.; PT, T.E.), „activity oriented approach and constructivism“ sagt auch der slowakische Experte.

Der polnische Lehrplan will vor allem das „kreative Denken“ entwickeln und die „Problemlösekompetenz“ fördern (PL, K.S.). „The emphasis is on hands-on activities rather than historical or theoretical pedagogies“ schreibt der Experte aus Malta, „handlungsorientiertes Lernen ist ein zentraler Aspekt“ heißt es aus Italien (IT, M.E.S.). Aus Slowenien liegen drei Rückmeldungen vor, die sich auf den Lehrplan von 2011 beziehen, mit ähnlichen Aussagen zur Frage nach dem pädagogischen Konzept, die wenig Wertschätzung des Fachs vermuten lassen: „cultural canon is not a concept to be behind the (art) curriculum“ (SI, M.P.); „expressionism, laissez-faire model“ (SI, M.K.), „The basic concept is visual thinking, ... there is no ‚art historical thinking‘ included“ (SI, R.B.S.).

Der Experte aus Zypern nennt neben dem „Constructivism“ „children's interests and experiences“ als Ausgangspunkt des Unterrichts sowie „experiential learning is mentioned, that should be done in an interactive environment, ... the learners should be involved in creative actions, in processes of critical thinking, reconstructing their social context and promoting their ideas ..., the learners need to develop strategies that would enable them to learn how to learn“ (CY, V.P.). Hier verfolgt der Lehrplan einen deutlich höheren Bildungsanspruch als beispielsweise das Curriculum aus Slowenien.

Im österreichischen Lehrplan spielen die Handlungsorientierung und der Prozess des bildnerischen Gestaltens eine wichtige Rolle. Als Ziele werden genannt: Subjektbildung und Selbstvertrauen gewinnen, geistige Beweglichkeit und Orientierung, eigene Empfindungen ordnen und reflektieren Wertschätzung ausbilden, Entwicklung ästhetischen Eigensinns und biografische Subjektsensibilität, Kultur- und Kunsterfahrung, Prozesse der Erkundung von Selbst- und Fremdwahrnehmung, Position des Eigenen und des Fremden Verwobenheit von Kulturaneignung ...“ (AT, R.Z.). Der Experte aus den Niederlanden versichert, dass kein explizites pädagogisches Konzept liegt, „aber die Integration von Handlung (visuelle Gestaltung und Betrachtung) und Denken (kreatives Denken und Reflexion) wird betont“ (NL, F.H.); „in den Niederlanden sind Schulen und Lehrpersonen sehr frei, um ihre eigene Pädagogik und Didaktik zu wählen“ (NL, F.H.). Der Lehrplan aus der Schweiz legt u.a. Wert auf „fantasievolles Assoziieren oder planerisches Denken“, „Verständnis für kulturelle Identität sowie für interkulturelle Unterschiede“ und eine „neugierige und offene Haltung“ der Schülerinnen und Schüler (CH, S.J.), das tschechische Curriculum setzt einen „Akzent auf Personalkompetenzen“ (CZ, V.S.).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass generell keine konkreten pädagogischen oder didaktischen Konzepte aufgeführt werden. Die Experten betonen vor allem die Selbsttätigkeit und Handlungsorientierung der Schülerinnen und Schüler, zum Teil auch die pädagogische Freiheit der Lehrkräfte. Techniken sollen spielerisch/ experimentell erlernt werden, aktionsbetonte, kooperative und werkstattähnliche Formen des Unterrichts sind gewünscht. Häufig wird ein konstruktivistisches Lehr-/ Lernverständnis als pädagogische Grundlage genannt. Die Schüler sollen sich zunehmend mehr selbst organisieren, sie sollen lernen, sich selbst Information zu beschaffen und eigene Problemlösungsstrategien zu entwickeln. Unterricht findet von Handlungskompetenzen ausgehend statt, handlungsorientiertes Lernen, prozessorientiertes Arbeiten, eine produktbezogene Vermittlungsorientierung wird um das selbstgesteuerte Lernen erweitert.

Gegenstandsbereiche und Lernfelder

Frage Nummer 4 aus Teil B wollte wissen, welche Bereiche im Fachcurriculum dominant sind. Zwar wurden die Inhaltsfelder bereits in Teil A des Interviews abgefragt, hier sollte sich zeigen, ob über die üblichen Gegenstandsbereiche hinaus weitere Schwerpunktsetzungen vorhanden sind. Stichwörter hierfür waren: Kunst- oder Bildkompetenz/ historische oder aktuelle Kunst/ Werken/ Design/ Architektur/ Alltagsgegenstände/ künstlerische/ handwerkliche Praxis. „All fields are mentioned here ... well balanced“ führt der slowakische Experte aus (SK, J.M.).

Die meisten Aussagen bestätigen die in Teil A angeführten Inhaltsfelder, zusätzlich lassen sich jedoch Gewichtungen und inhaltliche Schwerpunkte erkennen. Die deutschen Experten betonen, dass eindeutig das eigene künstlerische Gestalten im Vordergrund des Kunstunterrichts steht, aber auch die Rezeption fester Bestandteil des Unterrichts ist. „Innerhalb der Werkbetrachtung liegt ein deutlicher Akzent auf Werken des 20. Jahrhunderts“ (DE, S.A.), dies gilt für die Primarstufe. „Kunst- und Bildkompetenz/ historische und aktuelle Kunst/ Typographie/ differenzierter Materialumgang/ eigenes Operieren nach zeitgenössischen künstlerischen Strategien / Prozesskunst und handlungsorientierte Kunst/ Architektur und Architekturgeschichte/ multimediale Techniken anwenden/ tradierte handwerkliche Produktionen (verschiedene Drucktechniken, Zeichnen, Malen, Plastiken gestalten)/ Design (Vergleich zeitgenössisches Design mit historischen Alltagsgegenständen/ analoge und digitale Fotografie und Bildbearbeitung/ Video und performative Inszenierung“ (DE, M.L.-L.) werden für den sächsischen Lehrplan genannt. Auch hier liegt offenbar eine Schwerpunktsetzung auf aktuellen zeitgenössischen künstlerischen Konzepten.

Die Struktur der Kompetenzbereiche des Lehrplans erläutert der niedersächsische Experte: „Basierend auf dem für den Kunstunterricht prägenden Bildbegriff ist die thematische Vielfalt des Kunstunterrichts nach Inhaltsbereichen kategorisiert: _ Bild des Menschen _ Bild des Raumes _ Bild der Zeit _ Bild der Dinge. Den vier Inhaltsbereichen untergeordnet sind die Kerninhalte, wie z.B. Bilderbuch/Bildsequenz, Figurative Plastik oder Gebauter Raum. Zudem werden die Inhaltsbereiche durch die sogenannten Grundlagen, die fachmethodischen Kompetenzen und das kulturgeschichtliche Orientierungswissen ergänzt“ (DE, C.H.). Die fachliche Struktur der Lehrplans aus Luxemburg gliedert sich in „Bildkompetenz und gestalterische Praxis / Kunstgeschichte/ Alltagsbilder“ (LU, S.B./D.S.); der österreichische Lehrplan erfasst ähnliche Bereiche: „Kunst, visuelle Medien, Umweltgestaltung und Alltagsästhetik“ (AT, E.H.), die wiederum das „Kennenlernen, Erproben und Anwenden von Ausdrucksmöglichkeiten in Bereichen wie Grafik, Malerei, Plastik, Raum, Schrift, Fotografie, Film, Video, Neue Medien, Spiel und Aktion sowie Gestaltung der eigenen Umwelt“ (AT, R.Z.) beinhalten. „His-

tory of art, visual communication, visual culture“ sind die wesentlichen Gegenstandsfelder im portugiesischen Kunstunterricht (PT, T.E.).

Der schweizerische Lehrplan nennt „Handwerkliche Praxis, Design, Technik, Spiel- und Alltagsgegenstände“ als Lernfelder (CH, D.W.); hinzu kommen „visuelle Erscheinungen, Situationen und Erlebnisse ... Zudem werden mit dem erweiterten Bildbegriff äußere und innere Bilder unterschieden, ... Bildfunktionen aus Kunst und Alltag sowie Bildtraditionen aus Vergangenheit und Gegenwart, digitale und virtuelle Bildwelten“ (CH, S.J.). Der Vielfalt an Bereichen schließt sich auch der dänische Lehrplan an: „Das Fach ist kein handwerkliches Fach, sondern ein breites Bildfach, wo die SchülerInnen sowohl Bilder produzieren sowie mit Bildern kommunizieren als auch Wissen über Bilder erwerben ... Der Lehrplan verweist auf: Kunst- und Bildkompetenz, Gegenwartskunst, Architektur, die visuelle Kultur, die digitale Bildkultur“ (DK, A.C.), so auch der schwedische Rahmenplan: „Bild in einem weiten Bildverständnis (Bilder aus der Kunst, den Massenmedien und der Populärkultur)“ (SE, H.Ö./A.M.). Alle weiteren Nationen nennen ähnliche Inhaltsfelder, „Kunst, Design, Architektur, Medienbilder“ (NL, F.H.), aber auch „fashion, books, television, toys“ (NL, D.S.). Zum Teil betonen die Experten auch die Kompetenzdimensionen ihrer Lehrpläne: „Personalkompetenzen, Kunst- und Bildkompetenz“ (CZ, V.S.), „vorwiegend ist Kunstkompetenz ... Bild, Design, Architektur, Alltagsgegenstände“ (FR, C.H.), „1. Gestaltung, bildende Kunst, 2. Visuelle Kommunikation 3. Design ... In den ersten Jahren ist Gestalten viel mehr betont, mit den Jahren wird's weniger und in der Sekundarstufe können wir nur noch reine Betrachtung sprechen ... zeitgenössische Kunst wird eigentlich gar nicht behandelt“ (HU, G.P.); Der ungarische Lehrplan legt ebenso wie der türkische Lehrplan wenig Wert auf die Vermittlung aktueller Kunst: „historic art, handicrafts, artistic practice“ (TR, M.G.). Das Curriculum für Estland beinhaltet verstärkt die Praxis in niedrigeren Schulstufen, bezieht „popular media, architecture, design, handicrafts“ ein, in höheren Schulstufen kommen historische und aktuelle Kunst hinzu (EE, E.K.). Der polnische Lehrplan nennt ohne Gewichtung Architektur, Bildende Kunst und Medien als Schwerpunkte (PL, K.S.), der finnische Experte gibt „cross-cultural themes and visual expression architecture, design, media and visual communication“ an (FI, M. P.-N.). Die Tendenz, dass die Gestaltungspraxis in den Primarstufen der Nationen überwiegt wird zwar nicht immer explizit genannt, ist aber die Regel. Über die üblichen Inhaltsfelder hinaus betonen die slowenischen Experten „techniques and technical skills“ (SI, M.P.) sowie „practise“ (SI, M.K.) und das Curriculum in Zypern nennt „photographs, digital images, comics, illustrations, advertisement“ (CY, V.P.).

In allen Lehrplänen wird also ein breites Spektrum aus allen Gegenstandsbereichen der Kunst angeboten – Kunstgeschichte, Bildrezeption, visuelle Kommunikation und das Erlernen verschiedener Ausdrucksmöglichkeiten (Malerei, Zeichnung, Grafik, Plastik, Raum, Fotografie, Film, Neue Medien, Spiel und Aktion, Umweltgestaltung) mit subjektbezogenen Themen. In den meisten Lehrplänen werden darüber hinaus explizit Architektur und Design genannt. Die zeitgenössische Kunst hat sich allerdings noch immer nicht in allen Lehrplänen etablieren können. Schwerpunkte sind generell historische und aktuelle Kunst, Prozesskunst und handlungsorientierte Kunst, Architektur, tradierte handwerkliche Produktionen, Design, analoge und digitale Fotografie und Bildbearbeitung, Video und performative Inszenierung, gestalterische Praxis, Alltagsbilder, visuelle Medien, Umweltgestaltung und Alltagsästhetik, handwerkliche Praxis, Technik, Spiel- und Alltagsgegenstände, digitale Bildkultur, Typographie, Massenmedien und Populärkultur. Es sind zwei Kategorien in den Antworten zu beobachten: Erstens wird ein ausgewogenes Spektrum aus allen Gegenstandsbereichen der Kunst ge-

nannt, häufig mit subjektbezogenen Themen. Zweitens werden verschiedene Ziele formuliert, die letztlich auf den Erwerb von Bildkompetenz zielen sollen: Kunst als „Bildfach“, weites Bildverständnis, Kommunikation durch Bilder etc. Genauere Erläuterungen dazu gibt es allerdings nicht.

Gestalterische Praxis

Mit der Frage Nummer 5 nach den bildnerischen Techniken und ihrem Verhältnis zu weiteren Kompetenzzielen sollte das quantitative Verhältnis produktiver und rezeptiver Anteile im Kunstunterricht erfasst werden. Als Stichwörter wurden „grafisches, farbiges, plastisches, skulpturales, mediales, spielerisches Gestalten, Materialkunde“ vorgegeben. Diese Vorgaben führten in den Antworten zum Teil zu einer Auflistung von Techniken und Verfahren, die im Laufe der Schuljahre erlernt werden sollen. Eine Korrelation zu Kompetenzzielen wird jedoch weniger genannt. Dies zeigt, dass sich konkrete Kompetenzformulierungen in den wenigsten Lehrplänen finden lassen. Wenn der Lehrplan vorgibt, „jeder Arbeitsbereich soll pro Jahrgangsstufe mindestens einmal gewählt werden“ (DE, S.A.), sind damit zwar implizit Kompetenzerwartungen verbunden, diese werden jedoch nicht expliziert. Auch Formulierungen wie „es besteht ein ausgesprochen ausgewogenes Verhältnis zwischen all den genannten Techniken und handwerklichen Fähigkeiten“ (DE, M.L.L.) oder „Technik ist nicht Selbstzweck, sondern zur Umsetzung von Gestaltungsabsicht, gleichwertig mit allen anderen Kompetenzen“ (AT, R.Z.) oder „formgebende, flächenbildende, Oberfläche verändernde, konstruierende Verfahren“ (CH, D.W.) geben nur eine grobe Orientierung hinsichtlich möglicher Kompetenzziele an. Sehr allgemein benennen der finnische und der niederländische Experte die Ziele: „understanding of visual culture in society – art, the media and environment (grades 1-4), in grades 5-9 media technology and fundamental techniques in visual art expression“ (FI, M.P.-N.), „eine der zehn Kompetenzen heißt ‚Materialen und Techniken‘“ (NL, F.H.). Der Experte aus Zypern schreibt „no techniques or technical skills are clearly described“ (CY, V.P.). Auffallend ist, dass die Experten aus der Schweiz und Polen die „Materialkunde“ stark betonen, der dänische Experte listet ausführlich und detailliert Gestaltungsprinzipien „zweidimensionaler, räumlicher und digitaler Bildarbeit“ (DK, A.C.) auf, allerdings auch ohne Kompetenzbeschreibungen zu liefern. Eine bemerkenswerte Aussage liefert der tschechische Lehrplan: „Es sind keine Techniken und handwerkliche Fähigkeiten genannt. Hinweise auf die bildnerische Techniken und das Werken sind im allgemeinen Niveau als Tätigkeiten mit den visuell bildnerischen Elementen und deren strukturalen Beziehungen (Linie, Form, Farbe, Licht, Bewegung u.s.w.)“ vorhanden (CZ, V.S.). Der Lehrplan aus Portugal fordert: „elements and principles of visual language; design processes“ (PT, T.E.), „grafisches und multimediales Gestalten“ heißt es Lehrplan der italienischen Designschule (IT, M.E.S.).

Einigen Antworten ist zu entnehmen, dass die gestalterische Praxis ab der 8. Klasse im Verhältnis zu den Rezeptionsanteilen im Unterricht in der Regel abnimmt: „Es werden sowohl analoge wie digitale Techniken und Fähigkeiten genannt, sowohl Farbe wie Form – ansteigend von Jahrgangsstufe 3 über 6 zu 9“ (SE, H.Ö./A.M.) oder: „gestalterische Fähigkeiten sind in Klasse 7 und 8 stärker betont (etwa zu 60%) im Vergleich zur Wahrnehmung/Interpretation und Reflexion“ (LU, S.B./D.S.);

Insgesamt zeigt sich, dass sich Kompetenzziele und Kompetenzerwartungen offenbar nicht an dem Erwerb bestimmter künstlerischer Techniken und gestalterischer Verfahren erweisen. Im Gegenteil: Die Gestaltungsprozesse und Gestaltungsprinzipien sowie der gestalterische Ausdruck sind vermutlich vielmehr Indikatoren für Bildkompetenzen auf einem be-

stimmten Niveau. Denn es geht in den Lehrplänen sowohl um spielerisches, erkundendes und körperorientiertes Entdecken von gestalterischen Lösungen – gepaart mit dem handwerklichen Erlernen von bestimmten Techniken; tradierte Techniken und zeitgenössische Strategien werden in einem ausgewogenen Verhältnis entwickelt, gestalterische Fähigkeiten dominieren in niedrigeren Schulstufen. Es besteht in den meisten Lehrplänen ein weitgehend ausgewogenes Verhältnis zwischen den genannten Techniken und handwerklichen Fähigkeiten. Allerdings werden teilweise in bestimmten Jahrgangsstufen Schwerpunkte auf die gestalterischen Fähigkeiten gelegt. Häufig stehen die handwerklichen Fähigkeiten nicht isoliert im Lehrplan, sondern werden im Kontext bestimmter Gestaltungsabsichten genannt.

Ideenfindung und kreatives Denken

Die sechste Frage richtete sich auf den Stellenwert von Ideenfindung und kreativen Fähigkeiten in den Kunstcurricula der europäischen Nationen. Stichwörter waren: „Problemlösekompetenz, Ideenfindung, unkonventionelle Gestaltgebung, Humor und flexibles Denken“, also Begriffe, die Kreativitätskriterien beinhalten. Aufschlussreich ist, dass Eigenständigkeit, problemlösendes Denken und interessenorientiertes Handeln in nahezu allen Plänen einen sehr hohen Stellenwert einnehmen. „One of the most common aims of arts curriculum ... is critical appreciation and development of creativity by means of process-oriented approach not product-oriented approach. ... Problem-finding and solving together with brain-storming, research and risk-taking create a good platform for boosting the ability of creation and creativity, as well as understanding of art and culture“ (SK, J.M.), so der Lehrplan der Slowakischen Republik.

Die Prozesshaftigkeit bei der individuellen Ideenfindung und während der Arbeit ist mindestens so wichtig wie das Produkt selbst. Außerdem werden die kreativen Kompetenzen meist als wesentlich wertvoller eingeschätzt als z.B. fachliche Kompetenzen und Fertigkeiten für eine Bildanalyse (vgl. Schweden). Die deutschen Experten schreiben beispielsweise: „Eigenständigkeit und Eigenständigkeit der Werkidee werden immer wieder genannt. ... Kreative Umgestaltung, spielerischer Umgang und Entdecken stehen bei der Gestaltung im Vordergrund“ (DE, S.A.), „alle oben genannten Stichworte – für künstlerisch-experimentelles wie auch diskursives Problemlösen – besitzen im sächsischen Lehrplan einen außerordentlich hohen Stellenwert“ (DE, M.L.L.) und „die Operatoren erproben, erfahren, experimentieren, erfinden und untersuchen haben einen hohen Stellenwert“ (DE, C.H.). Im Lehrplan fest verankert „sind Ideenfindung und Problemlösekompetenz“ (LU, S.B/D.S.), „Offenheit, Flexibilität, Experimentierfreude, Einfallsreichtum“ (AT, R.Z.), „Informationen, Ideen sammeln, experimentieren tauchen als Kompetenzen auf“ (CH, S.J.), „... werden die SchülerInnen zu innovativem und kreativem Denken herausgefordert, das ist ein Teil des künstlerischen Arbeitsprozesses“ (DK, A.C.), „der Stellenwert von Ideenfindung und kreativen Fähigkeiten ist gleich hoch wie das Gestaltungsvermögen, sie gelten etwas mehr als das Vermögen zur Bildanalyse“ (SE, H.Ö./A.M.), „kreatives Denken ist eine der drei Hauptdimensionen des Lehrplans. Eine der Kompetenzen hat als Titel ‚Divergenz‘“ (NL, F.H.). Der niederländische Lehrplan von 2014 betont darüber hinaus die Kreativität als Prozess: „orientation, research/experiment, making, presentation/evaluation“ (NL, D.S.).

„Die ganze Konzeption des Rahmenlehrplans basiert auf kreativen Bildungstätigkeiten und kreativem Handeln in Verbindung mit deren Reflexion“ (CZ, J.S.). „Es wird großer Wert auf die Innovation und Kreativität gelegt“ (CZ, V.S.). „Problemlösung ist überhaupt der Kern der Lehrmethode ... somit (sind) die Ideenfindung und die Entwicklung kreativer Fähigkeiten

selbstverständlicher Effekt“ (FR, C.H.). Ebenso betont der ungarische Lehrplan: „Problemlösung, Kreativität und Selbstkenntnisse kommen als eigene Kapitel vor“ (HU, G.P.).

„The problem solving ... and creative abilities are the leading concept of the art education subject“ (SI, M.P.), der „focus is on problem-based learning and creativity“ (SI, M.K.). „Problem finding/solving and creative abilities are the only abilities/ skills/ capabilities that are explicitly mentioned in the curriculum“ (CY, V.P.). Auch der polnische Lehrplan bestätigt den herausragenden Wert kreativer Fähigkeiten im Fachlehrplan: „Die Problemlösekompetenz wird im Kerncurriculum aufgenommen sowie das kreative Denken“ (PL, K.S.). „Problem finding as a method“ heißt es im portugiesischen Curriculum (PT, T.E.). „Ideenfindung und Problemlösekompetenzen sind relevant, stehen aber nicht im Vordergrund“ gibt der italienische Experte an (IT, M.E.S.).

Der finnische Experte weist darauf hin, dass die Kreativitätskriterien mit dem neuen Lehrplan, der 2016 in Kraft tritt, besonderes Gewicht erhalten (vgl. FI, M.P.-N.). In Bezug auf die Notwendigkeit, Designprozesse zu fördern, beschreibt der Experte aus Estland die Bedeutung von Problemstellung und Problemlösung (vgl. EE, E.K.). Indifferenter und ausweichend äußern sich die Experten aus Belgien, Großbritannien und der Türkei, der Experte aus Malta weist darauf hin, dass Kreativitätsförderung zwar gewünscht, jedoch nicht immer umgesetzt wird: „They are mentioned in the curriculum, but do not play a central role“ (MT, R.V.).

Zusammenfassend muss festgestellt werden, dass der Kreativitätsförderung ein wesentlicher Stellenwert in nahezu allen europäischen Nationen im Rahmen des Kunstunterrichts beigegeben wird. Es ist außerordentlich bemerkenswert, dass der Problemlösekompetenz und der Ideenfindung sowie der Flexibilität des Denkens – letztlich als Schlüsselkompetenzen, die im Kunstunterricht zu erwerben sind, – eine so hohe Bedeutung zukommt.

Präsentation und Reflexion

Mit der siebten Frage aus Teil B der Experteninterviews sollte herausgefunden werden, in welchem Maße der Kunstunterricht das Präsentieren und Reflektieren einbezieht bzw. inwiefern sich das Curriculum mit entsprechenden Kompetenzerwartungen auf die Präsentation und Reflexion der praktischen Schülerarbeiten bezieht. Als Stichwörter wurden Schulausgestaltung, Portfolio und regelmäßige Ausstellungen vorgegeben. Intention der Fragestellung war es nicht, nach Beurteilungskriterien und Beurteilungsmethoden von Schülerarbeiten zu fragen, dennoch wurden diese mit dem Begriff „Portfolio“ von manchen Experten verknüpft bzw. der Lehrplan gibt die Begriffe nur im Rahmen von Beurteilungsmaßnahmen wieder: „Der Beurteilung und Bewertung im Fach Kunst liegt ein Leistungsbegriff zu Grunde, der sich auf den gesamten Prozess der produktiven, rezeptiven sowie reflexiven Bearbeitung einer Aufgabenstellung und der Präsentation der erarbeiteten Ergebnisse bezieht und davon bestimmt wird“ (DE, C.H.) oder „bei den Prüfungserwartungen ... werden die Formen der Präsentationen detailliert beschrieben“ (HU, G.P.). Auch der slowakische Experte gibt an: „Assessment criteria are not used for visual products, they are slightly/ highly individual. Guidelines for teachers ... stressed the importance of self-assessment and critiques in relation to critical thinking and evaluation, social competences and personal development. On the other hand, portfolio and exhibitions relates to mostly subject-oriented competences“ (SK, J.M.).

Zwar lassen sich kaum quantitative Aussagen zu den Präsentationsformen treffen, jedoch zeigen sich qualitative Einschätzungen der Experten: „Die angemessene Präsentation von ästhetischen Forschungen als Portfolio und als Werkstattbuch, aber auch als Ausstellung

oder performative Darbietung wird gefordert und gefördert“ (DE, M.L.L.), „Portfolioarbeit ist im Rahmenplan verankert (in Klasse 9 verbindlich), (erhält jedoch) zu wenig Stellenwert“ (LU, S.B./D.S.); „Präsentation von Arbeiten als Möglichkeit zur Anregung von Reflexion“ kommt vor (AT, R.Z.), „Prozesse und Produkte präsentieren und dokumentieren‘ ist als eine Kompetenz festgehalten“ (CH, D.W.). Auch der Experte aus Estland gibt an: „The curriculum advised to use portfolio self and peer assessment, group critiques, exhibitions – but how important they are is decided by the teachers“ (EE, E.K.). Der polnische Lehrplan erwähnt zwar die Reflexion nicht, fordert aber die Präsentation von Schülerarbeiten in schulischen und außerschulischen Kontexten (vgl. PL, K.S.), der Experte aus Finnland gibt sogar an, dass Reflexion und Präsentation gleichrangig zum „Machen“, also zur Gestaltungspraxis, sind (vgl. FI, M.P-N).

Der niederländische Lehrplan von 2014 betont die Reflexion: „reflection on the working process, comparison with criteria, and with work of other students, appreciation of quality using arguments, knowledge and insight in the working process“ (NL, D.S.). Während in den Niederlanden „öffentliche Präsentation ... keinen großen Stellenwert (hat), individuelle Reflexion aber wohl“ (NL, F.H.), ist es in Dänemark „von besonderer Bedeutung und Wichtigkeit, dass die SchülerInnen ihre Werke in der Öffentlichkeit präsentieren“ (DK, A.C.) – so auch in der Tschechischen Republik, Slowenien und in Frankreich: „Präsentation wird oft auch als Art der Reflexion eigener Arbeit verstanden“ (CZ, V.S.), „Pupils are expected to reflect on and present visual products“ (SI, R.B.S.) und „die regelmäßige Ausstellung und der kollektive Austausch, der dann stattfindet, gilt als notwendig“ (FR, C.H.). Präsentation ist „not important“ meint der Experte aus Portugal (PT, T.E.), während eine „angemessene Präsentation und Erstellen eines aussagekräftigen Portfolios“ zwar zum Leitbild der italienischen Designschule gehören, dennoch im Rahmenplan „nicht ausdrücklich erwähnt“ werden (IT, M.E.S.).

Einige Experten haben die Frage mit Blick auf mögliche Arbeitsformen beantwortet: Das Präsentieren und die Reflexion „werden kaum ausdrücklich genannt, weil Arbeitsformen nicht benannt werden, aber indirekt finden sie sich in den Kompetenzanforderungen“ (SE, H.Ö./A.M.) oder „they are important to achieve dialogue in the classroom, to develop thinking about art and making art on their level“ (BE, K.D.) und „they are mentioned in the curriculum, but do not play a central role“ (MT, R.V.) oder „das Portfolio kann ein Präsentationsportfolio oder ein Arbeitsportfolio sein, wo reflektierende Kommentare mit verschiedenen Skizzen und Arbeitsprozessen verknüpft sind“ (DK, A.C.). Lediglich der Experte aus Zypern verneint die Frage nach Präsentation und Reflexion: „There is no mention to the ideas of 'portfolio', 'self assessment', and 'exhibitions' in the curriculum“ (CY, V.P.). Manche Experten geben keine oder wenig eindeutige Antworten (TR, GB).

Die Präsentation und Reflexion der Schülerarbeiten wird zwar in nahezu allen Lehrplänen erwähnt, es bleibt jedoch der Eindruck, dass das Präsentieren wenig in der Praxis vollzogen wird und damit an Stellenwert verliert. Reflexion ist nicht mit Präsentation gleichzusetzen, auch nennen nicht alle Lehrpläne das Präsentieren als Kompetenz. Das Portfolio z.B. ist bereits in vielen Lehrplänen als Beurteilungsmethode verankert.

Produktion und Rezeption im Verhältnis

Die achte Frage lautete: Welchen Stellenwert erhält die Kunstvermittlung/ Kunstbetrachtung gegenüber der Kunstpraxis bzw. der Lösung von gestalterischen Problemen. Als Stichwörter wurden curriculare Anforderungen sowie die Beschreibung der Kompetenzniveaus hinsicht-

lich Theorie- und Praxisanteilen vorgegeben. Bemerkenswert ist, dass die meisten Curricula die gleiche Bedeutung von Theorie und Praxis propagieren: „Rezeption, Produktion und Reflexion kommen gleichermaßen vor ... und (es wird) davon ausgegangen, dass der Kompetenzbereich ‚Prozesse und Produkte‘ gegenüber ‚Wahrnehmung, Kommunikation‘, ‚Kontexte und Orientierung‘ etwa 60% der Unterrichtszeit beanspruchen wird“ (CH, S.J.) und „appreciation and responding are equal important as making and designing“ (BE, K.D.) sowie „balanced“ (PT, T.E.). Auf die gleichrangige Bedeutung von Produktion und Rezeption verweisen auch die Experten aus Zypern und der Slowakei: „Appreciation and responding are considered to be as much important as making and designing“ (CY, V.P.), „relatively the same importance“ (SK, J.M.). „Neben der Gestaltung stehen die Bereiche Wahrnehmung und Rezeption gleichwertig nebeneinander ... ab Jahrgangsstufe 1 sowie das ‚Fach‘ Kunstgeschichte ab Jahrgangsstufe 10“, so der polnische Experte, der vermutet, dass in höheren Schulstufen „der Kunstbetrachtung ... ein höherer Stellenwert zukommt im Vergleich zur Gestaltung“ (PL, K.S.).

In vielen Plänen steigt das Verhältnis von zunächst wenig Theorie und viel Praxis sukzessiv an, bis zu einem ausgewogenen Verhältnis in den letzten Schuljahren: „jahrgangsstufenabhängig, aufsteigend bis 50:50“ (DE, C.H.), „grundsätzlich fordert der 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“ (AT, E.H.); „1. Gestaltung, bildende Kunst, 2. Visuelle Kommunikation 3. Design. Horizontal werden alle drei Teile von Gestalten und/ oder Betrachten durchdrungen. In den ersten Jahren ist Gestalten viel mehr betont, mit den Jahren wird’s weniger“ (HU, G.P.). „Kunstvermittlung/ Kunstbetrachtung soll in engem Zusammenhang mit der Praxis stehen, ihr Sinn verleihen“ (FR, C.H.).

Der niederländische Experte macht auf die Diskrepanz zwischen Lehrplan und Unterrichtsalltag aufmerksam, denn „(Kunst)betrachtung ist eine der drei Hauptdimensionen des Lehrplans. Ungefähr die Hälfte der zehn Kompetenzen bezieht sich auf Betrachtung (in Praxis ist das nicht der Fall)“ (NL, F.H.) und „appreciation of cultural heritage starts at age 4, where already examples of artists can be introduced for reflection and discussion“ (NL, D.S.). Auch der tschechische Experte verweist auf mögliche Unterschiede im Schulalltag: „Das Curriculum ... ermöglicht künstlerische Rezeption, Reflexion (Interpretation) als auch Produktion. Es liegt am Lehrer, wie er sich zu diesem Problem stellt“ (CZ, V.S.). Ähnlich äußert sich der finnische Experte: „Appreciation and responding are taught to be important, but in practice in basic education making seems to be more important“ (FI, M. P.-N.).

Explizit weist der Experte aus Estland auf das Diskrepanz-Problem hin: „Curriculum for basic schools has specially stressed the importance of discussions and responding, but usually teachers still focus mainly on making and designing. 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, discussion and reflection, but the proportions between different priorities are decided by the teachers“ (EE, E.K.).

Dass Kunstbetrachtung zwar vorkommt, wird häufig angegeben, doch die Relevanz der Rezeption wird teilweise nicht allzu hoch eingeschätzt: „They (Kunstbetrachtungen) are mentioned in the curriculum, but do not play a central role“ (MT, R.V.) oder „appreciation and responding is not one of the main ‚fields‘ of curriculum, if thinking of art history. Apprecia-

tion and responding is supposed to be as one of the ingredients in the painting, drawing, printmaking artistic assignments“ (SI, M.P.) und „appreciation is less important. Artworks are predominantly used as a didactical tool to demonstrate techniques, materials, motives, in which pupils would then make their own work“ (SI, R.B.S.).

Tendenziell überwiegt der Anteil gestalterischer Praxis in den Curricula, z.B. Kunstbetrachtung „ist mit beinhaltet, wird aber eher klein geschrieben“ (SE, H.Ö./A.M.).

Meist wird von einer Durchdringung produktiver und rezeptiver Anteile im Unterricht gesprochen. Der türkische Experte gibt an, dass sich Kompetenzbeschreibungen allein auf die Produktion richten: „description of competence levels referring to practice“ (TR, M.G.). Dies teilen auch die Experten aus Luxemburg mit: „Verbindung zwischen Theorie und Praxis besteht immer; es gibt jedoch keine Beschreibung der Kompetenzniveaus was Theorie angeht“ (LU, S.B./D.S.);

Im Lehrplanvergleich hat die Kunstvermittlung/ Kunstbetrachtung gegenüber der Kunstpraxis insgesamt einen recht ähnlichen Stellenwert – wobei die rezeptiven Theorieanteile aufsteigend nach Jahrgangsstufen zunehmen, zum Teil wird in höheren Klassen sogar ausschließlich Kunstgeschichte vermittelt und auf die Gestaltungspraxis verzichtet. Auch lässt sich als Tendenz festhalten, dass die Verknüpfung von Gestaltungspraxis und rezeptiven Anteilen im Kunstunterricht ausdrücklich gewünscht wird. Ausnahmen sind lediglich zwei Nationen, bei denen sich die Kompetenzformulierungen allein auf die Praxis richten.

Beteiligung und Konsens

Mit der neunten Frage sollte herausgefunden werden, inwiefern die Fachlehrkräfte in die Entstehungsprozesse des jeweiligen nationalen Curriculums involviert sind. Hier überschneiden sich die Aussagen teilweise mit den Antworten aus der ersten Frage, die auf den bildungspolitischen Hintergrund der Curricula zielt. Mit der Frage, „vertritt der Rahmenplan die Auffassung und Praxis der Mehrheit der für den Unterricht verantwortlichen Lehrpersonen“ und mit den Stichwörtern „Beteiligungsprozesse an der Lehrplanentwicklung, Anhörungen, Implementierungsmaßnahmen“, steht jedoch die Rolle der nationalen Fachexperten bei der Lehrplanentwicklung im Vordergrund, aber auch die Akzeptanz bei Fachkollegen im Unterrichtsalltag.

Hinsichtlich der allgemeinen Anerkennung und Akzeptanz der kompetenzorientierten Fachlehrpläne gehen viele Experten davon aus, dass allein durch eine dauerhafte und kontinuierliche Weiterentwicklung bzw. Aktualisierung der Curricula ein Mindestmaß an Akzeptanz gegeben sein sollte: „Der Lehrplan ist eine Weiterentwicklung eines Fachverständnisses, das 1991 eingeführt wurde, man kann also annehmen, dass die Mehrheit der dänischen Lehrerinnen Auffassungen und Praxis des Lehrplans teilen“ (DK, A.C.) und „das Schreiben des Lehrplans hat 4 Jahre gedauert (2008-2012) ... Es vertritt wahrscheinlich die Auffassung von der Mehrheit der Fachlehrer“ (NL, F.H.) oder „naja, es gibt mehrere Fachkonzeptionen, aber die Mehrheit bewertet kommunikative Fähigkeiten hoch, was sich in den Kursplänen für Bild zeigt“ (SE, H.Ö./A.M.). „I would say YES, since half of the authors are art teachers. Not all teachers can participate in the curriculum development, though“ (SI, R.B.S.). Auch der finnische Experte bestätigt die hohe Akzeptanz des Lehrplans bei den meisten Fachkollegen: „Yes, the national curriculum is renewed every five years. In between it is also renewed if needed. In practise there are always several issues to be corrected due to the feed-back of teachers“ (FI, M. P.-N.). Zustimmung zum Lehrplan kommt aus der Slowakischen Republik: „probably, yes“ (SK, J.M.).

Einige Experten verweisen darauf, dass sich gerade ältere Fachlehrkräfte mit den curricularen Neuerungen schwer tun: „Älterem Lehrpersonal, das bestimmte Techniken und Verfahren im eigenen Studium nicht gelernt hatte, fiel die Annahme des Lehrplans, der viele zeitgenössische Strategien einbezieht, schwer“ (DE, M.L.L.) oder „there seems to be a difference between different generations of art teachers, younger art teachers, trained at the university, tend to use a more issues-based approach and refer to modern and contemporary art more“ (MT, R.V.). Andere Experten sehen Diskrepanzen weniger aufgrund des Alters, sondern mehr in Bezug auf das Engagement der Lehrkräfte: „Der Rahmenlehrplan zeigt ein hohes Niveau der Qualität in der Bildungspraxis und wird von den ausgezeichneten Lehrern gut angenommen. Bei den durchschnittlichen und schwachen Lehrern überwiegt die Ablehnung gegenüber der Terminologie“ (CZ, J.S.) und „der Rahmenbildungslehrplan wird, nach meiner Erfahrung, von den Lehrern oft als zu kompliziert und abstrakt gesehen. Die engagierten Lehrer freuen sich über die Freiheit, die ihnen das Rahmenbildungsprogramm bietet“ (CZ, V.S.). Auch der Experte aus Österreich schreibt: „In der Praxis sind Lehrpläne vermutlich generell nur bedingt wirksam – in der Bandbreite zwischen Lehrer/innen, die ihn nicht lesen, und (engagierten) Lehrer/innen, die ihn nicht brauchen“ (AT, E.H.). Und: „Die Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker vertreten mehrheitlich die Auffassungen des neuen Lehrplans“ (CH, S.J.). der italienische Experte verweist auf eine „längere Einarbeitungsphase“ (IT, M.E.S.).

Es finden sich aber auch Aussagen, die eine Akzeptanz neuer, kompetenzorientierter Curricula für eher unwahrscheinlich erachten: „Die Lehrer können sich vielleicht höchstens zu 50% mit diesem Lehrplan identifizieren. Sie werden in der Expertengruppe vertreten, sie können ihre Kommentare äußern und ihre Vorschläge werden auch berücksichtigt. Behinderungen entstehen durch Mangel an Materialien, spezieller Ausrüstung, schwache methodische Kultur“ (HU, G.P) oder sogar vollständig verneinen bzw. persönlich ablehnen: „The final version is neither aspirational, nor inspiring, and certainly not ‘world class’ The final version does not describe the unique nature, depth, breadth and future of the subject, nor fully meet the needs of children and young people living and engaging in the 21st century“ (GB, J.S), „the curriculum represent the views of the curriculumdevelopers of that time, which were representative for the educational field at that time“ (BE, K.D). Akzeptanz zu erzielen, „das wird niemals gelingen“ (DE, C.H.), auch der portugiesische Experte verneint klar die Akzeptanz des Lehrplans „no“ (PT, T.E.) und verweist in den weiteren Bemerkungen auf die Aktualität des Lehrplans: „in the essence it remains a very modernist art education curriculum“ (PT, T.E.).

Bezüglich der Beteiligungsverfahren zeichnet sich ab, dass sich die Bildungspolitik häufig bemüht, Fachlehrkräfte, Fachverbände, Experten, fachliche Gremien, Fachwissenschaftler usw. in die Entwicklungsprozesse neuer Curricula einzubeziehen und mit aufwändigen Implementierungsmaßnahmen deren Akzeptanz zu unterstützen: Der Lehrplan wird durch „Multiplikatorinnenschulungen und im Rahmen der Fort- und Weiterbildung verbreitet. Ein Schulbuch unterstützt die Einführung und Umsetzung des neuen BE-Lehrplans in der Primarstufe. Sehr gute Rückmeldungen“ (AT, R.Z.), die Akzeptanz erfolgt durch „Beteiligung der LehrerInnen an der Entwicklung durch Feedback-Gruppen; Coaching“ (LU , S.B./ D.S.), durch „Weiterbildungsveranstaltungen zu Aufgabenstellungen bspw.“ (LU , S.B./ D.S.). „Verschiedene Gruppen von Autoren haben daran gearbeitet. Es gab ein Internetseite, wo man Bemerkungen zu dem Konzept machen konnte, und es wurde in der Versammlung des Berufsvereins besprochen“ (NL, F.H.). „Different teams were formed for every school subject and

the Ministry aimed at having the same procedures for all teams. However, in practice, it appeared that primary teachers outnumbered secondary teachers (for the visual arts curriculum), and that two primary school art inspectors were involved whereas only one secondary school art inspector was involved (CY, V.P.). "Several surveys had been performed for their ideas as far as I know" (TR M.G.). „Die Entwurfsversionen wurden periodisch in Expertenrunden diskutiert. Dabei fiel auf, dass traditionelle und fortschrittliche Sichtweisen sich oft konträr gegenüber stehen (CH, D.W.). „Angestrebt war ein möglichst breiter Konsens. Der Lehrplan hat vom Erstentwurf bis zum Gesetzestext einen dreijährigen Gestaltungsprozess durchlaufen, auf den prinzipiell alle Betroffenen über die regionalen Arbeitsgemeinschaften“ reagieren konnten (AT, E.H.). „Art teachers were participating in the process of developing the curriculum which was published 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“ (EE, E.K.).

Die Unterrichtsministerien verantworten die Lehrpläne, die in der Regel von speziell hierfür zusammengesetzten Gremien (Kunstlehrkräfte, Ministerialbeamte, Experten usw.) erarbeitet werden. Die Beteiligungsprozesse fallen zwar unterschiedlich aus, doch das Bemühen um eine möglichst vielfältige Beteiligung, die zu hoher Akzeptanz der neuen Lehrpläne beitragen soll, ist feststellbar. Einige Lehrkräfte können aktiv bei der Lehrplanentwicklung mitwirken, aber fühlen sich zum Teil auch damit überfordert. Andere haben lediglich eine Art beratende Rolle bei der Lehrplanentwicklung. Insgesamt ist die Überarbeitung oder Neuentwicklung des Lehrplans ein langwieriger Prozess (3-4 Jahre), der aber vor allem von guten Lehrerinnen und jüngeren Lehrkräften aufgrund der Offenheit und der vermehrten Freiheiten begrüßt wird.

Kommentare und Anmerkungen

Das zehnte und letzte leitende Interviewfeld bot die Möglichkeit, zusätzliche Bemerkungen und Hinweise zu den länderspezifischen Kunstlehrplänen vorzutragen. Beispielsweise wird nochmals auf die möglichen Unterschiede zwischen Lehrplan und Unterrichtswirklichkeit hingewiesen: „Konzepte der ästhetischen und künstlerischen Forschung und des interdisziplinären und intermedialen Unterrichts fördert dieser Lehrplan Kunst. Lehrende, die diesen zeitgenössischen Anforderungen an ein modernes Bildungskonzept in Kunst nicht gewachsen sind, fahren garantiert noch einen traditionellen, frontalunterrichtlichen und mit alten Inhalten ausgestatteten Lehrstil“ (DE, M.L.L.).

Einige Experten greifen die Lehrplanstrukturen nochmals auf: „The content of the Visual Arts Course Curriculum is fall into three learning fields such as ‚formation in visual arts‘, ‚visual art culture‘ and ‚museum consciousness‘“ (TR, M.G.), andere Experten geben eine Vielzahl an Links zu ihren Lehrplänen und zu weiteren Informationen zum Kunstunterricht an (FI, M.P.-N.).

Der Experte aus der Schweiz verweist nochmals auf die Kompetenzstrukturen und beschreibt ausführlich und detailliert fachliche, personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen. Interessant ist in besonderem Maße die Struktur der Kompetenzdimensionen: Bildnerisches Gestalten, Wahrnehmen und Rezipieren werden als Fachkompetenzen dargelegt, aber auch die personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen beinhalten fachliche Anteile, obwohl die Sozialkompetenzen im nichtfachlichen Vorspann des Lehrplans beschrieben werden: Im Bereich personaler Kompetenzen sollen die „Schülerinnen und Schüler lernen, eigenständige Bildideen umzusetzen, ihre bildnerischen Prozesse selber zu organisieren und

konzentriert und ausdauernd zu arbeiten. Schülerinnen und Schüler lernen den Umgang mit Bildern und Objekten und deren Wirkung zu reflektieren und setzen ihre Stärken entsprechend ihrem bildnerischen Ausdrucksbedürfnis bewusst ein. Bei den sozialen Kompetenzen entwickeln die Schülerinnen und Schüler in gemeinsamen bildnerischen Vorhaben die Kooperationsfähigkeit und im Umgang mit Vielfalt die Wertschätzung und Toleranz für eigene und fremde Bilder und Objekte. Bei den methodischen Kompetenzen werden vor allem die Sprachfähigkeit und verschiedene Strategien beim Lösen von bildnerischen Aufgabenstellungen gefördert“ (CH, S.J.).

Zwischenbilanz zum ersten Auswertungsschritt

Es existieren in allen Nationen mehr oder weniger kompetenzorientierte Fachlehrpläne, die mehrheitlich auf Empfehlung des Europäischen Parlaments entwickelt worden sind. Hierbei ist die Akzeptanz der Lehrpläne weitgehend durch aufwändige Beteiligungsverfahren gesichert. Allerdings wird von einigen Experten darauf hingewiesen, dass der Kunstunterricht nicht unbedingt dem Anspruch der Lehrpläne folgt. Die Curricula beinhalten verschiedene Kompetenzbereiche: Es werden Medienkompetenz und Bildkompetenz, Kunstkompetenz und Wahrnehmungskompetenz, Rezeptionskompetenz, GestaltungsKompetenz, visuelle Kompetenz und Kommunikationskompetenz als fachliche Kompetenzen genannt. Hinzu kommen Methodenkompetenz, Selbst- oder Personalkompetenz sowie Sozialkompetenz. Zum Teil werden die überfachlichen Kompetenzen als Schlüsselkompetenzen beschrieben, vielfach verfolgt das curriculare Konzept jedoch auch die Verzahnung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen.

Außerordentlich bemerkenswert ist die exorbitante Betonung des kreativen Denkens in nahezu allen Lehrplänen, häufig gepaart mit kritischem, selbstständigen und problemlösendem Denken. Handlungsorientierung sowie spielerisches, aktionsbetontes, kooperatives und experimentelles Lernen werden statt spezieller didaktischer Konzepte verfolgt, allerdings geben die meisten Experten an, dass ein konstruktivistisches Lehr-/Lernverständnis den Kunstunterricht prägt und die Selbstbildung der Schülerinnen und Schüler verlangt.

Interessanter Weise sind die inhaltlichen Schwerpunkte in den einzelnen Lehrplänen zwar verschieden ausgeprägt, aber doch insgesamt sehr ähnlich. Kunstgeschichte spielt ebenso eine Rolle wie Kunstpraxis, als Gegenstandsfelder werden Kunst, Design, Architektur, Medien, Spiel/ Aktion von fast allen Experten genannt. Die Kompetenzziele richten sich weniger auf solche Inhaltfelder oder auf die Anwendung von künstlerischen Verfahren, sondern zielen auf Bildkompetenzen, die auf dem produktiven und rezeptiven Erfassen von Gestaltungsprinzipien, auf der Ideenfindung und gestalterischen Lösungen in Bezug auf die intendierte Gestaltungsabsicht beruhen. Die Verbindung von produktiven und rezeptiven Anteilen im Kunstunterricht wird explizit gewünscht und spiegelt sich auch in den Expertenaussagen zu dem Verhältnis von Produktion und Rezeption wider. Das Präsentieren und die Reflexion von Schülerarbeiten hätten einer differenzierteren Fragestellung bedurft, da sich in den Antworten sowohl Beurteilungs- und Bewertungskriterien als auch Methoden des Kunstunterrichts gezeigt haben. Das Ausstellen von Schülerarbeiten in der Öffentlichkeit wird zwar häufig in den Lehrplänen betont, tatsächlich jedoch nur in wenigen Nationen praktiziert.

Die Zusammenschau der Fachlehrpläne ergibt, dass die Grundstrukturen der kompetenzorientierten Curricula in Europa zwar durchaus verschiedene Systeme und unterschiedliche Schwerpunkte aufweisen, letztlich sind jedoch die inhaltlichen und intentionalen Vorgaben recht vergleichbar: Sowohl die Inhaltfelder, als auch die genannten Kompetenzdimensionen

finden sich in den meisten Lehrplänen – auch wenn sich die Begrifflichkeiten oder die Modelle unterscheiden.

Da aus Bulgarien, Spanien, Rumänien, Litauen, Lettland, Kroatien, Irland und Griechenland keine Experten gewonnen werden konnten, liegen aus diesen Nationen Europas keine Daten zur Auswertung vor. Allerdings ist aufgrund der vorhandenen Ergebnisse zu vermuten, dass sich auch in diesen Staaten keine gravierend anderen Inhalte und Konzeptionen die Lehrpläne für den Kunstunterricht bestimmen. Dass der Kunstunterricht im Schulalltag nicht immer dem Anspruch eines kompetenzorientierten Lehrplans folgt, scheint in den meisten Ländern der Fall zu sein. Für die Entwicklung eines europäischen Referenzrahmens im Fach Kunst dürfte dieser Aspekt jedoch keine Rolle spielen. Wesentlich ist es, eine Struktur zu entwickeln, die alle kompetenzorientierten Lehrplansysteme der europäischen Staaten für das Fach Kunst integrieren kann. Deshalb wirft das folgende Kapitel nochmals einen differenzierteren Blick auf die Strukturen der Kompetenzdimensionen der Länder.

IV. Dimensionen von Fachkompetenzen Bild/ Kunst/ Bildnerische Erziehung usw.

„Bildungsstandards (...) stützen sich auf Kompetenzmodelle, die in Zusammenarbeit von Pädagogik, Psychologie und Fachdidaktik entwickelt werden müssen. Ein solches Kompetenzmodell unterscheidet Teildimensionen innerhalb einer Domäne (also z.B. Rezeption und Produktion von Texten, mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch), und es beschreibt jeweils unterschiedliche Niveaustufen auf solchen Dimensionen (Klieme et al., 2003, S. 22). Im Fragenbogen „Rahmenpläne ‚Kunst‘ im Vergleich“ wird nach den Dimensionen eines fachlichen Kompetenzmodells gefragt. Mit der Auswertung der Fragebögen wird versucht zu beschreiben, welche Dimensionen im Fach Bild/ Kunst/ Bildnerische Erziehung/Bildnerisches Gestalten usw. unterschieden werden, oder anders gesagt: Welche Teildimensionen von Bildkompetenz erwähnt werden. Niveaustufen der Dimensionen bleiben hier außer Betracht. Neben den Ergebnissen der Fragebögen werden auch einige andere Reviews benutzt – wie der Amerikanische Report *International Art Education Standards; A survey of the arts education standards and practices of fifteen countries and regions* (College Board, 2011a) und die Europäische Studie *Arts and Cultural Education at School in Europe* (Baidak & Horvath, 2009). Auch werden Konzepte aus Australien und US Standards in Betracht gezogen.

Zur Beantwortung der Frage nach der Struktur von Kompetenzmodellen muss beachtet werden, dass – wie in Kapitel II beschrieben – nicht alle Lehrpläne, Rahmenpläne usw. von einem Kompetenzbegriff ausgehen, der im Sinne von Klieme (2003) ist. Die bildungstheoretischen Unterschiede zwischen diesen Begriffen sollen hier nicht das Thema sein, vielmehr die Inhalte und Strukturierungen der Kompetenzdimensionen. Auch wenn in den meisten Lehrplänen keine expliziten Dimensionen angegeben sind, lassen sich dennoch oft die formulierten Ziele oder Kompetenzen in klare Dimensionen unterscheiden. So können verschiedene Sorten von Dimensionen festgestellt werden, nämlich neben den Dimensionen der Bildkompetenz selbst, ist auch die Rede von Dimensionen der Kompetenzbereiche (oder Handlungsfelder oder Gegenstandsbereiche). Zum Beispiel werden Rezeption und Produktion sowohl als (Teil)Kompetenzen als auch als Kompetenzbereiche erwähnt. In den Lehrplänen werden die Dimensionen entweder getrennt vorgestellt oder die Dimensionen werden integriert oder verknüpft präsentiert, das heißt, dass eine Kompetenz zwei oder mehr Dimensionen

beinhalten kann. Weiterhin werden Dimensionen unterschieden, die Fachkompetenzen von überfachlichen Kompetenzen trennen.

Rezeption und Produktion

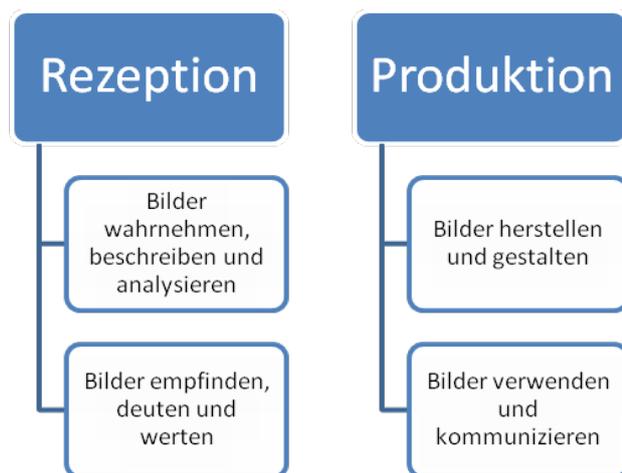
In vielen Lehrplänen ‚Kunst‘ (Bildnerisches Gestalten; Bild; Visuelle Erziehung usw.) kann man zwei Haupt- oder zentrale Kompetenzdimensionen unterscheiden, nämlich ‚Rezeption‘ und ‚Produktion‘. Ähnliche Zweiteilungen sind: wahrnehmen und gestalten, betrachten und gestalten, dekodieren und kodieren, verstehen und machen, Kultur bezogen und Praxis bezogen, theoretisch-reflexive Bildkompetenzen (beschreiben, analysieren, deuten) und praktische Bildkompetenzen (gestalten, verwenden, kommunizieren). In den englischen Publikationen heißt es: responding, appreciating, perception, sensing, spectating, apprehending, comprehending gegenüber production, expressing, creating, realizing, making, designing and constructing.



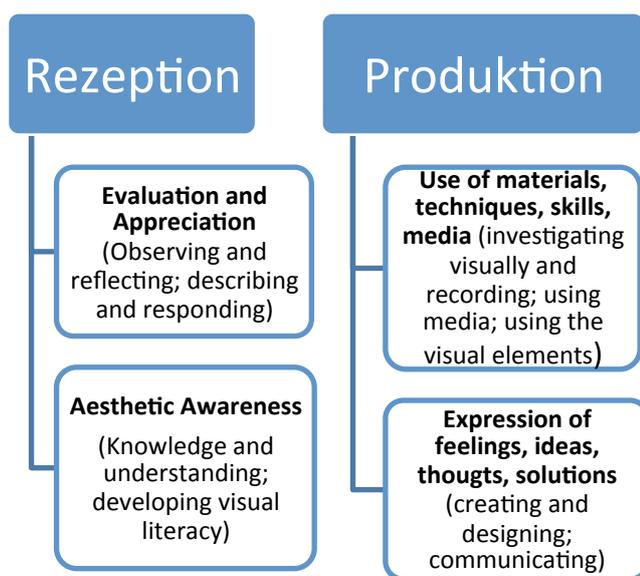
Es gibt Lehrpläne mit drei oder vier Dimensionen. Dabei handelt es sich einerseits um die genannten zwei Hauptdimensionen, wobei eine oder beide der Hauptdimensionen geteilt werden. Zum Beispiel verteilt sich Rezeption auf ‚perceptual abilities‘ (sensory, affective abilities, feeling and spatial perception) und ‚cognitive abilities‘ (analyzing, appraising, critiquing, comparing, evaluating, interpreting, studying context) (College Board, 2011a). Im türkischen Lehrplan nennt sich die Produktion ‚visual communication‘ und die Rezeption unterscheidet sich in ‚art criticism‘ und ‚cultural heritage‘. Im schottischen Curriculum for Excellence heißt Rezeption ‚critical activity‘ und die Produktion gliedert sich in ‚expressive activity‘ und ‚design activity‘.

Produktion kann auch in Codieren/ Gestalten/ Herstellen (selbst Bilder machen) und Kommunikation (Bilder verwenden oder benutzen) unterschieden werden. Im dänischen Lehrplan sind drei Dimensionen vorhanden: Bildwissen, Bildherstellung und visuelle Kommunikation. Und im Vorschlag der österreichischen Arbeitsgruppe ‚Schülerinnenkompetenzen in Bildnerischer Erziehung‘ werden als Kompetenzdimensionen einerseits das Decodieren (Verstehen) und andererseits das Codieren (Machen) und zum Dritten das Kommunizieren (Verwenden) genannt. Es ist übrigens nicht so, dass die ‚Kommunikation‘ oder das ‚Bilder verwenden‘ immer unter Produktion subsumiert werden kann. Im schweizerischen Konzept LP21 gelten Wahrnehmung und Kommunikation als Rezipieren.

Oft sind Rezeption und Produktion nochmals weiter unterteilt. Zum Beispiel sind im BDK-Papier Bildungsstandards im Fach Kunst für den mittleren Schulabschluss (BDK, 2008) Rezeption und Produktion jeweils in zwei Kompetenzbereiche geteilt: Rezeption in (1) Bilder wahrnehmen, beschreiben und analysieren und (2) Bilder empfinden, deuten und werten, Produktion in (3) Bilder herstellen und gestalten und (4) Bilder verwenden und kommunizieren. Daneben sind eigene Standards für wahrnehmen, beschreiben, analysieren, empfinden, deuten, werten, herstellen, gestalten, verwenden und kommunizieren formuliert worden.



Im Lehrplan von Malta werden einerseits die reflexive Einschätzung (beobachten, beschreiben) und die ästhetische Erkenntnis (Wissen, Verstehen) als rezeptive Kompetenzen erläutert, die sich andererseits von den produktiven Kompetenzen unterscheiden. Hier steht die Verwendung von Materialien, Techniken und Medien sowie der Ausdruck von Ideen und Gefühlen im Vordergrund. Auch hier ist also die Zweiteilung von Rezeption und Produktion zu erkennen.



Die britischen National Standards Art and Design von 2007 benennen fünf ‚general learning goals designed to develop knowledge, skills, and understanding.‘ Drei Hauptziele umfassen Vorbereitung, Ausführung und Evaluation von Produktion: Exploring and developing ideas, investigating and making art, craft and design, evaluating and developing work. Exploring and developing ideas umfassen auch Ziele, die man als Rezeption bezeichnen kann, aber vornehmlich Rezeption im Dienst von Produktion, wie: ‚record and analyze first-hand observations, to select from experience and imagination and to explore ideas for different purposes and audiences (Key stage 3)‘. Das vierte Ziel ‚knowledge and understanding‘ umfasst neben zwei weiteren Zielen, die sich sowohl auf Produktion als Rezeption beziehen können (wie Kenntnisse von Materialien, Media und Prozessen sowie Kenntnisse von visuellen Elementen wie Farbe, Linie, Form, Raum usw.), ein klares Rezeptionsziel, nämlich Kenntnisse der Kunst, Handwerk und Design in verschiedene Zeitalter und Kulturen. In dem neuen National Curri-

culum in England 2013 werden vier Hauptziele genannt. Die ersten zwei Ziele beziehen sich auf die Produktion: (‘produce creative work’ und ‘become proficient in drawing, painting, sculpture and other craft and design techniques’), die letzten zwei auf die Rezeption (‘evaluate and analyse creative works using the language of art, craft and design’ und ‘know about great artists, craft makers and designers, and understand the historical and cultural development of their art forms’).

Dreiteilungen

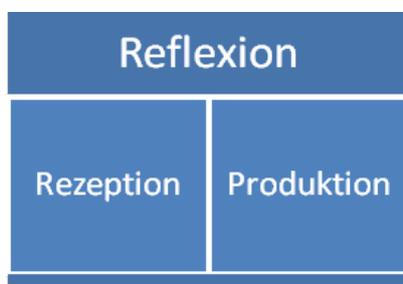
Es gibt Lehrpläne mit Dreiteilungen, wobei sich neben dem Hauptunterschied Rezeption und Produktion eine dritte Kompetenzdimension sowohl auf Rezeption als auch auf Produktion bezieht. Die dritte Dimension betrifft entweder eine kognitive Fähigkeit (wie Reflexion, Wahrnehmung oder kreatives Denken) oder bezieht sich auf den Kontext oder die kulturelle Umwelt der beiden anderen Dimensionen.

Reflexion

In den Lehrplänen wird Reflexion oft als metakognitiver Kompetenz bei rezeptiven und produktiven bildnerischen Handlungen genannt. In den kompetenzorientierten Bildungsstandards ‘Education artistique’ von Luxemburg heißt es: „Reflektieren über bildbezogene Zusammenhänge ist integraler Bestandteil der zwei anderen Bereiche: Wahrnehmen und deuten von Bildern sowie Gestalten von Bildern“ (S. 17). Auch das Amerikanische Arts PROPEL des Harvard Projects Zero (Winner, 1992) unterscheidet schon ‘Perception, Production and Reflection’. Reflexion wird dort beschrieben als: „Thinking about the process of making or responding to works of art, either in process or retrospectively“ (S. 8).

In ihrem Vorschlag „Ein europäischer Referenzrahmen für Bildkompetenz“ (Birkner, Kolb & Zapp, 2013) steht neben den drei Kompetenzdimensionen „wahrnehmen, sich etwas vorstellen; untersuchen, deuten und gestalten“, die Reflexion als metakognitive Dimension an der Spitze ihres Modells: „Eine zunehmende Bewusstheit bei rezeptiven wie produktiven bildnerischen Handlungen ist die Grundlage jeder Kompetenzentwicklung“ (ebd.).

Reflexion wird nicht immer als Fachkompetenz konkretisiert, sondern auch als überfachliche Selbstkompetenz bezeichnet, das heißt selbstkritisches Verhalten oder die Fähigkeit und Bereitschaft, eigenes und das Handeln anderer zu reflektieren. Auch kann die Reflexion als eine Art Methodenkompetenz (planen und strukturieren eigener Arbeit) präsentiert werden, oder als eigenständige, überfachliche Reflexionskompetenz.

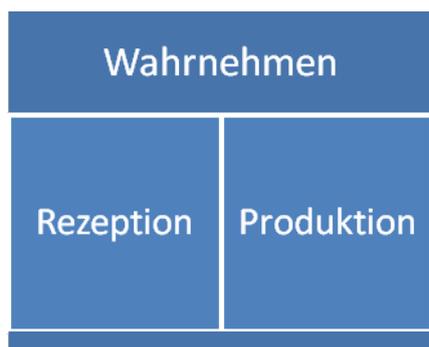


Wahrnehmen

Wahrnehmen wird oft als Teilkompetenz von Rezeption verwendet, aber manchmal auch als Kompetenz, die sowohl der Rezeption als auch der Produktion unterliegt. Diese Wahrnehmungskompetenz kann durch eine produktive wie auch durch eine rezeptive Auseinander-

setzung mit Bildern genutzt werden, oder umgekehrt, die Differenzierung der Wahrnehmung wird sowohl durch Betrachten als auch durch das Gestalten von Bildern gefördert.

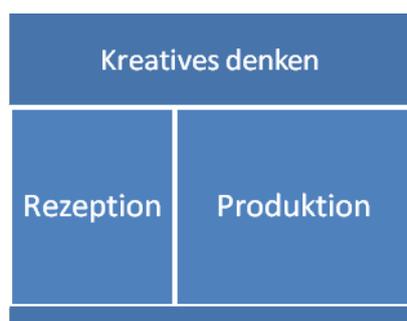
„Eine Grundlage für das bildhafte Gestalten und das Erfassen kultureller und historischer Dimensionen eines ästhetischen Phänomens ist deren Wahrnehmung‘ (...) Fühlen und Empfinden wirken dabei mit dem Begreifen, Verstehen und Erkennen zusammen. Dies gilt für die Wahrnehmung ästhetischer Produkte ebenso wie für die Wahrnehmung im gestalterischen Prozess“ (Kerncurriculum Kunst Niedersachsen, S. 12). Das Erlernen von Wahrnehmungskompetenzen wird in den Lehrplänen als Differenzierung, Sensibilisierung oder Kultivierung der Wahrnehmung, gezieltes Beobachten und sinnliche Wahrnehmungen verfeinern beschrieben. Es heißt: „Durch ein intensives, das heißt ‚verlangsamtes‘, präzises Betrachten von Bildern schulen die Schüler ihren Blick für Details“ (Luxembourg, S. 12). Oder: „In der Begegnung mit Materialien schärfen Schülerinnen und Schüler ihre Wahrnehmung“ (Entwurf Lehrplan 21, Schweiz, S. 10). „Im Fach Kunst wird die differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit der Schüler intensiviert und weiterentwickelt“ (Sachsen, 2004, S. 2). Die Sinneswahrnehmung wird in den Lehrplänen auch als ästhetische Wahrnehmung und ästhetische Erfahrungen aufgeführt, mit Umschreibungen wie ‚sinnliches Erkennen‘ oder ‚erlebte Sensationen, welche Vorstellungen und Erwartungen wecken und innere Bilder oder Formvorstellungen zu Folge haben‘. (Ästhetisches) Wahrnehmen meint also manchmal auch Wahrnehmung von inneren Bildern, sich etwas vorstellen, imaginieren.



Kreatives Denken

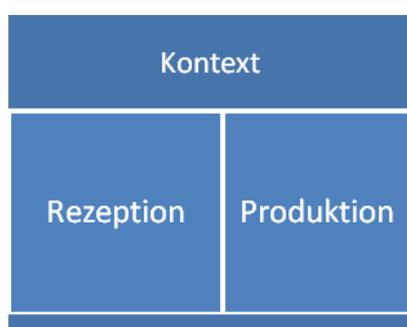
Kreatives Denken wird oft mit der Gestaltungskompetenz verbunden in Formulierungen wie: Bildlösungen erfinden, Bildvorstellungen explorieren und entwickeln, gestalterisch experimentieren, Risiken eingehen, assoziieren, durch ungewohnte Denk- und Darstellungsweisen zu Bildlösungen kommen. Im Englischen heißt es: *imagining, envisioning, exploring, playing, risk-taking, inventing, problem solving, idea generation*.

Die Wahrnehmung von inneren Bildern, sich etwas vorstellen oder imaginieren, ist schwer von kreativem Denken zu unterscheiden. In dem Report ‚International arts education standards‘ (The College Board, 2011a) werden diese Begriffe zusammengefasst. In den gesammelten Standards von 15 Ländern werden drei Hauptkompetenzen unterschieden: *Responding/ appreciating, Expressing/ realizing* und *Generating/ problem solving*: „the development of perceptual abilities, creative problem solving or idea generation“. Also werden die Differenzierung der Wahrnehmung und das kreative Denken in derselben Kategorie platziert. In einigen Lehrplänen (z.B. Leerplan Beeldende Kunst en Vormgeving, Niederlande) wird kreatives Denken nicht nur mit Produktion, sondern auch mit dem Analysieren, Interpretieren und Deuten von Bildern verknüpft, das bedeutet, auch mit der Rezeption verbunden.



Kontext

Auch Kompetenzen, die mit Kontext oder kultureller Umwelt zu tun haben, werden als eine Dimension aufgeführt, die sich auf sowohl auf die Rezeption als auch auf die Produktion bezieht.



Im schweizerischen Konzept LP 21 gibt es neben den Kompetenzbereichen ‚Wahrnehmung und Kommunikation‘ und ‚Prozesse und Produkte‘ als dritte Dimension ‚Kontexte und Orientierung‘, wobei es um den Bezug zur kulturellen Umwelt geht. Der dritte Kompetenzbereich beinhaltet drei Handlungs- resp. Themenaspekte, nämlich Kultur und Geschichte, Bild- und Kunstverständnis und Gesellschaft und Medien.

Der Lehrplan für die Sekundarstufe von Schleswig Holstein nennt drei Erfahrungsfelder: bildnerische Mittel, bildnerische Mitteilung und bildnerische Rahmenbedingungen: „Wahl und Verwendung bildnerischer Mittel und die jeweiligen bildnerischen Mitteilungen unterliegen immer auch dem Einfluss äußerer Bedingungen. Formen von Objekten, Situationen und Prozessen sind immer abhängig von technisch-funktionalen und gesellschaftlich-zeitgeistlichen Bedingungen“ (S. 19)

Im Kerncurriculum Kunst von Niedersachsen gibt es als drei ‚inhaltsbezogene‘ Kompetenzbereiche: 1. Wahrnehmen, 2. Gestalten und 3. Herstellen von kulturhistorischen Kontexten. Bei den Kontexten geht es zunächst um die Alltagskultur und die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, aber auch um ‚kulturell begründete Modelle für bildhafte Zusammenhänge‘ und ‚elementare Kenntnisse zu Entwicklungen in der Kunst‘ (S. 14). Man könnte sagen, dass hier die Kompetenzbereiche ‚Wahrnehmen‘ und ‚Herstellen von kulturhistorischen Kontexten‘ zusammen die Rezeption bilden.

In vielen Lehrplänen ist dieser Kontext auch in der Dimension Rezeption oder Betrachten und Verstehen untergebracht, wie z.B. ‚Bilder in gesellschaftliche Zusammenhänge stellen und Bezüge zum aktuellen Kulturgesehen herstellen‘ oder ‚lokale, zeitbedingte und media-

le Besonderheiten von Bildgestaltung erläutern‘, wie dies im österreichischen Vorschlag für ein Kompetenzkatalog zur Bildnerischen Erziehung zu finden ist.

Übrige Teilungen

Die neuen amerikanischen National Visual Arts Standards (2014) nehmen eine Gliederung in vier künstlerische Prozesse vor: Creating, Responding, Presenting und Connecting. Creating („conceiving and developing new artistic ideas and work“) und Responding („understanding and evaluating how the arts convey meaning“) vertreten Produktion und Rezeption. Presenting („interpreting and sharing artistic work“) und Connecting („relating artistic ideas and work with personal meaning and external context“) beziehen sich sowohl auf eigene visuelle Produkte von Schülerinnen und Schülern als auch auf visuelle Produkte von Künstlerinnen und Designern. Man kann also sagen, dass diese Dimensionen – Presenting und Connecting – sowohl die Produktion als auch die Rezeption betreffen.

Kombinieren, Überlappen, Verknüpfen, Integrieren

Kompetenzdimensionen werden oft unabhängig voneinander beschrieben, obschon man weiß, dass sie in der Unterrichtspraxis miteinander verbunden sind. So heißt es im Lehrplan von Niedersachsen: „erst die Verknüpfung von inhalts- und prozessbezogenen Kompetenzbereichen führt zu dem Erwerb von Kompetenzen“ (S. 8). In den britischen National Standards von 2007 haben Produktion und Rezeption scheinbar ein ungleiches Gewicht (nämlich mehr Ziele, die sich auf die Produktion beziehen), aber dennoch wird beabsichtigt, dass in der Schulpraxis eine Integration von Produktion und Rezeption in den Projekten stattfindet.

Oft kann man Kompetenzen im Bereich der Rezeption – wie etwa das Analysieren und Deuten von Bildern – auch auf die eigene Produktion von Bildern beziehen. Im ‚Draft shape of the Australian Curriculum, The Arts‘ (2010) gibt es drei Dimensionen oder ‚Stränge‘: Responding (sensory, cognitive, affective), Realizing (applying skills, producing, crafting, fabricating) and Generating (conceptualizing, experimenting, sketching, designing). Dabei wird betont, dass die drei Stränge eng miteinander verbunden sind: „The three strands may occur simultaneously (Diagram 1). For example, artists themselves are invariably responding to their work as they realize it; the development from generation to realization may be continuous and interwoven. Some complex functions such as directing and producing, contain both generating and realizing activities. The categorisation is also recursive, not linear. That is, often the realization process entails further generation. Sometimes responding to art, for example by historical or technical study of others‘ art, may generate new artwork. This recursiveness can be recognised in the teaching, approaches to activities and assessment criteria within each art form“. (S. 8)



Diagram 1: The recursive nature of organizing strands in the Arts

Übrigens kennt die definitive Version des australischen Arts Curriculum (2014) keine Dreiteilung der Dimensionen mehr, jedoch wieder die bekannte Zweiteilung von ‚Making und Responding‘. „*Making* includes learning about and using knowledge, skills, techniques, processes, materials and technologies to explore arts practices and make artworks that communicate ideas and intentions“ und „*Responding* includes exploring, responding to, analysing and interpreting artworks“. Betont wird, dass beide Dimensionen intrinsisch miteinander verbunden sind (intrinsically connected).

In einigen Lehrplänen werden Kombinationen von Kompetenzbereichen und Kompetenzen als Struktur dargestellt. Im Luxemburger Lehrplan ist die Rede von drei leitenden Handlungsfeldern und Kompetenzbereichen (Wahrnehmen, Gestalten und Reflektieren) und sechs Dimensionen von Bildkompetenzen (1. bildstrukturelle; 2. bildinhaltliche; 3. biografische; 4. crossmediale; 5. bildgeschichtliche und 6. komparative Kompetenz. Mit diesen Dimensionen verbinden sich konkrete fachliche Kompetenzen (Fähigkeiten und Einstellungen), die von Schülerinnen und Schülern in Prozessen des Gestaltens, Wahrnehmens und Deutens von Bildern sowie des Reflektierens erworben werden können.

Für alle sechs Bildkompetenzen sieht die Struktur dann so aus:

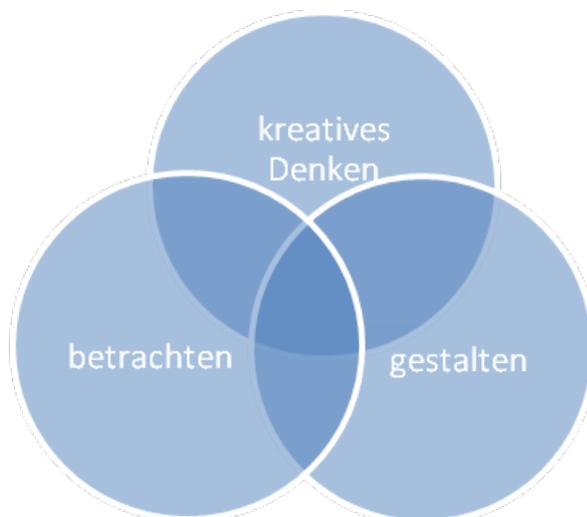
1. Die bildstrukturelle Dimension		
	Fähigkeiten und Einstellungen	Kenntnisse und Fertigkeiten
Wahrnehmen/ Deuten
Gestalten
Reflektieren

Das schweizerische Konzept LP21 zeigt folgende Strukturierung von Kompetenzbereichen, Handlungs- resp. Themenaspekten und Kompetenzformulierungen:

Kompetenzbereich Wahrnehmung und Kommunikation	
Handlungs-bzw. Themenaspekte	Kompetenzen
Wahrnehmung und Reflexion	<i>Die Schülerinnen und Schüler können</i>
	-
Präsentation und Kommunikation	-
	-
	-

Einige Lehrpläne stellen die Kompetenzen an Hand von integrierten Dimensionen oder Kompetenzfeldern dar. Im niederländischen Lehrplan Bildende Kunst und Design überlappen die drei Hauptdimensionen Betrachten, Gestalten und Kreatives Denken einander teilweise. Es sind zehn Kompetenzen definiert: zwei im Bereich von einer Dimension (wie „gesellschaftliche Rolle von Kunst und Design benennen“ innerhalb der Dimension Betrachten), drei im

Bereich von zwei Dimensionen, und fünf, die drei Dimensionen zugeordnet sind (z. B. „kann Ausdrucksfähigkeit von Bildern benennen und in eigenen Bildern aufrufen“).

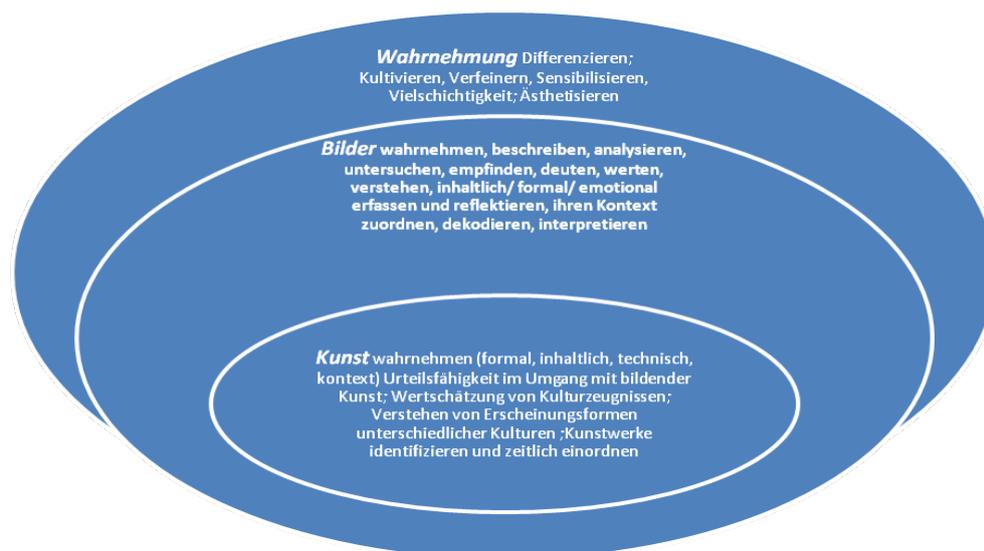


Dimensionen: Funktionen und Bezugsfelder

Die Hauptkompetenz Rezeption unterteilt sich in den meisten Lehrplänen in Teilkompetenzen, die einerseits verschiedene Funktionen darstellen, andererseits verschiedene Bezugsfelder beschreiben können. Z.B. im Lehrplan Kunst von Schleswig-Holstein unterteilt sich Rezeption in drei Funktionen: Wissen, Wahrnehmen und Beschreiben (syntaktischer Aspekt); Empfinden und Deuten (semantischer Aspekt); Werten und Verwenden (pragmatischer Aspekt). Im Lehrplan der bayerischen Grundschule sind die Funktionen hierarchisch geordnet: ... vom Schauen und Staunen über gezieltes Beobachten, Erkunden und Empfinden (Sinneswahrnehmung) zum Deuten und Verstehen des Gesehen (Sinnwahrnehmung). Im französischen ‚Programmes de l’enseignement d’arts plastiques‘ gibt es innerhalb der Rezeption eine Komponente, die sich auf Kenntnisse bezieht (etwa: ‚der Schüler besitzt die nötigen Kenntnisse um Kunstwerke zu identifizieren und zeitlich einzuordnen‘), Methoden (‚der Schüler versteht sich mit mehreren Analysemethoden umzugehen, um den Sinn von Kunstwerken, Architektur und Bildern – ob künstlerisch oder nicht – zu verstehen‘) und Verhalten (‚der Schüler wird autonom in seinem ästhetischen Urteil; er ist offen für Andersartigkeit und fühlt sich für das künstlerische Erbe verantwortlich‘).

Andererseits werden in manchen Lehrplänen Teilkompetenzen der Rezeption sowie auch von verschiedenen Bezugsfeldern charakterisiert. In den Lehrplänen gibt es Kompetenzen mit Bezug auf das Wahrnehmen (ohne spezifisches Bezugsfeld), auf das Bilder-Wahrnehmen, aber auch auf die Wahrnehmung von Kunst.

Ob Bildrezeption und Kunstrezeption verschiedene Bezugsfelder von Rezeption sind oder ob es sich um verschiedene bereichsbezogene Kompetenzen handelt, wird in den vorhandenen Kompetenzmodellen ungleich behandelt. Die Grenzen zwischen bereichsbezogenen Kompetenzen und Bezugsfeldern von Kompetenzen sind nicht immer leicht zu ziehen.

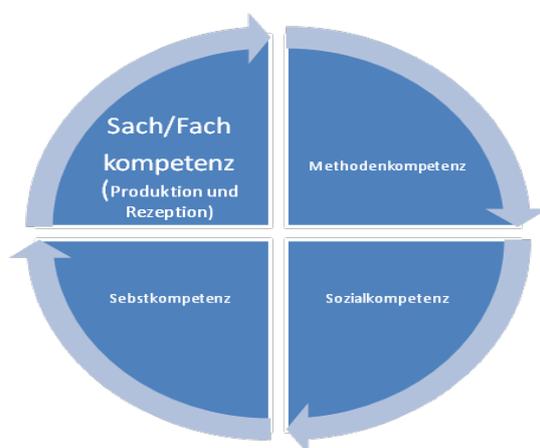


Fachkompetenzen und überfachliche Kompetenzen

In vielen Lehrplänen wird neben der Fachkompetenz ‚Bild‘ oder ‚Kunst‘ auch nach überfachlichen Kompetenzen oder Schlüsselkompetenzen unterschieden, wie Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen. Selbstkompetenz wird auch als Persönlichkeitskompetenz angedeutet. Und das Zusammenwirken von Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen wird zum Teil als Handlungskompetenz bezeichnet. In den Fragebögen werden überfachliche Kompetenzen wie Lernkompetenz, Arbeitskompetenz, bürgerschaftliche Kompetenz, Problemlösestrategien und Informationsverarbeitung weniger erwähnt.

Die Annahme in den meisten Lehrplänen ist, dass überfachliche Kompetenzen durch Kunst/ Bildende Gestaltung/ ästhetische Bildung vermittelt oder gefördert werden können. Drei Beispiele hierzu:

Im nationalen Lehrplan von Estland für die Sekundarstufen wird geschrieben, dass die Kunstfächer Musik und Kunst als generelle Kompetenzen (‚general competencies‘), also als Schlüsselkompetenzen, zum Bildungserfolg beitragen, nämlich im Sinne von: „learning to learn competence, self-management competence, entrepreneurship competence, social competence und communication competence“. Schließlich heißt es: „The development of mathematics competence is supported by finding and implementing solution strategies and analyzing solution options“ (S. 2).



Im Konzept LP 21 der Schweiz ‚Bildnerisches Gestalten‘ wird erwähnt, dass im Bereich der personalen Kompetenzen Selbständigkeit und Selbstreflexion erweitert werden. Im Bereich der methodischen Kompetenzen werden Sprachfähigkeit und Aufgaben/ Probleme lösen bearbeitet, z.B. verschiedene Strategien einsetzen, Herausforderungen annehmen, sich kreative Lösungen ausdenken, Informationen nutzen und Umsetzungsschritte planen. Im Lehrplan für die Sekundarstufe Schleswig Holsteins ist ebenfalls ein Abschnitt dem Beitrag des Faches zur Vermittlung von überfachlichen Kompetenzen gewidmet. Neben Sachkompetenzen (wie z.B. das Verfügen über visuelle und haptische Sensibilität, eigenständiges Gestalten mit bildnerischen Mitteln, Verstehen von Erscheinungsformen unterschiedlicher Kulturen) werden Beiträge für Methodenkompetenzen und Selbst- und Sozialkompetenzen genannt. Diese enthalten aber sowohl fachspezifische wie auch überfachliche Teilkompetenzen. Die Wahrnehmungsfähigkeit und die Fähigkeit zum kreativen Verhalten werden ‚fachspezifische Selbstkompetenzen‘ genannt, Kommunikationsfähigkeit und Fähigkeit zu initiativem Verhalten werden als ‚überfachliche Selbst- und Sozialkompetenzen‘ bezeichnet. Dies zeigt, dass der Unterschied zwischen fachbezogenen und überfachlichen Kompetenzen relativ ist. In Klieme et al. (2003) heißt es, dass fachbezogene Kompetenzen eine notwendige Grundlage für überfachliche Kompetenzen darstellen und dass es nicht ausreicht, überfachliche ‚Schlüsselqualifikationen‘ als eigenständige Zieldimensionen schulischer Bildung auszuweisen.

Zusammenfassung

Rezeption und Produktion sind zwei zentrale Kompetenzdimensionen in den Lehrplänen ‚Kunst‘ (oder Bildnerisches Gestalten oder Visuelle Erziehung). In den meisten Modellen sind Rezeption und Produktion jeweils weiter unterteilt: Produktion meist in die Dimensionen ‚selbst Bilder machen‘ und ‚Bilder verwenden oder benutzen‘, Rezeption in die Dimensionen ‚Bilder wahrnehmen und beschreiben‘ und ‚Bilder empfinden und deuten‘.

Den Teilkompetenzen der beiden Hauptdimensionen können einerseits verschiedene Funktionen innewohnen, andererseits können Teilkompetenzen auch unterschiedliche Bezugsfelder charakterisieren.

Neben dem Hauptunterschied von Rezeption und Produktion gibt es in den Lehrplänen häufig eine dritte Kompetenzdimension, die sich auf sowohl Rezeption als auch auf Produktion bezieht. Die dritte Dimension betrifft entweder eine kognitive Fähigkeit (wie Reflexion, Wahrnehmung oder kreatives Denken) oder sie bezieht sich auf den Kontext oder die kulturelle Umwelt der beiden anderen Dimensionen. Kompetenzdimensionen werden oft voneinander abhängig dargestellt, also als Kombinationen, Integrationen oder Überlappungen beschrieben.

Viele Lehrpläne gehen davon aus, dass überfachliche Kompetenzen wie Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen durch Kunst/ Bildende Gestaltung usw. vermittelt oder gefördert werden können. Der Unterschied zwischen fachbezogenen und überfachlichen Kompetenzen ist aber relativ.

Die vorangegangene Beschreibung der verschiedenen Dimensionen und Teildimensionen enthält keine Deutung oder Bewertung von Unterschieden. Aber die Wahl bestimmter Strukturen für Dimensionen und Kombinationen sowie das Benennen oder auch nicht Benennen von bestimmten Bezugsfeldern kann auf sehr verschiedene Auffassungen über Kunstunterricht/ Bildnerische Erziehung verweisen. Ein Vorbild aus dem angelsächsischen Bereich zeigt

dies: John O'Toole schreibt, wie die Abfassung des ‚National Curriculum for Arts‘ in Australien zu Stande kam und wie viele Kontroversen dies erzeugte. Man hatte sich auf die drei Hauptdimensionen forming, presenting und responding geeignet. Die Absicht war: „to bring together the bewildering diversity of terms and even more disparate definitions used in different states. Here we hit a rock: the dissidents (for whom the notion of ‘presenting’ did not seem a necessity) attacked not only the organizers, but the whole curriculum, publicly and relentlessly, seeking the whole process overturned and started afresh“ (O'Toole, 2013, S. 206).

Die Entwicklung eines europäischen Referenzrahmens für die Bildungsleistungen des Schulfaches „Kunst“ (Bildnerisches Gestalten, Visuelles Gestalten, Werken, Design, Bildnerische Erziehung etc.) erfordert zunächst einen Konsens über einen Kompetenzbegriff, dem ein gemeinsames Verständnis zugrunde liegt. Allein diesen Konsens herzustellen, ist eine große Herausforderung angesichts der heterogenen Voraussetzungen, wie sie dem Lehrplanvergleich zu entnehmen sind. Auf ein gemeinsames Kompetenzverständnis aufbauend, lässt sich dann ein Kompetenzmodell entwickeln, das Fundament für einen europäischen Referenzrahmen sein kann.

V. Überlegungen zu einem europäischen Kompetenzbegriff und Kompetenzstrukturmodell

Aufbauend auf den Erkenntnissen der Fragebogenauswertung sowie unter Berücksichtigung zusätzlicher Quellen versucht der folgende Abschnitt, Überlegungen zu einem europäischen Kompetenzbegriff zur Diskussion zu stellen, die möglicherweise einem konsensfähigen Fundament den Weg bereiten können.

In dem Kurzbericht zu den europäischen Schlüsselkompetenzen im Bildungsprozess (Gordon et al. 2009) wird auf eine europäisch gemeinsam erarbeitete Begriffsdefinition verwiesen: „Definitionen von ‚Kompetenz‘ beziehen sich meist auf einen komplexen Begriff, der über die kognitiven Aspekte hinausgeht und zusätzlich zu den Kompetenzen auch kontextabhängige Einstellungen und Fähigkeiten einschließt. Der europäische Referenzrahmen definiert Schlüsselkompetenzen als diejenigen Kompetenzen, die ‚alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung und Erfüllung, aktive Bürgerschaft, soziale Integration, und Beschäftigung benötigen“ (Gordon et al. 2009, S. 3). Als Grundlage für die Entwicklung der Kompetenzrahmen innerhalb der EU wird das UNESCO-Programm „Bildung für Alle“ genannt, das bereits 1996 „vier Säulen der Erziehung“ definierte: „wissen lernen, handeln lernen, zusammen leben lernen und sein lernen“ (ebd. S. 4), also Sachwissen erwerben, Methodenkompetenz, Sozial- und Selbstkompetenz.

Es heißt vergleichend in dem Bericht: „Die Definition von Schlüsselkompetenzen schließt Wissen, Fähigkeiten sowie kontextabhängige Einstellungen ein. Viele Mitgliedsstaaten haben sich auf eine Bewertung sowohl von Wissen als auch von Fähigkeiten zubewegt. Es gibt weniger Beispiele für die Beurteilung von Einstellungen. Dies scheint teilweise auf eine stärkere Gewichtung von Wissen und Fähigkeiten in den politischen Richtlinien, teilweise auf technische Gegebenheiten zurückzuführen zu sein. Darüber hinaus sind Kompetenzen immer durch den Kontext, in dem sie zur Anwendung kommen könnten, definiert (Gordon et al. 2009, S. 5).

„Im Sinne der Empfehlung bezeichnet der Ausdruck: (...)

f) „Lernergebnisse“ Aussagen darüber, was ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem er einen Lernprozess abgeschlossen hat. Sie werden als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen definiert;

g) „Kenntnisse“ das Ergebnis der Verarbeitung von Information durch Lernen. Kenntnisse bezeichnen die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Arbeits- oder Lernbereich. Im Europäischen Qualifikationsrahmen werden Kenntnisse als Theorie- und/oder Faktenwissen beschrieben;

h) „Fertigkeiten“ die Fähigkeit, Kenntnisse anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben;

i) „Kompetenz“ die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.“ (C 111/4 DE Amtsblatt der Europäischen Union 6.5.2008, Anhang I)

Im Amtsblatt der EU zur Einrichtung eines europäischen Qualifikationsrahmens heißt es, dass Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen zu erwerben sind (ebd.). Dabei sind Kenntnisse Fakten, Theorien und Wissensfelder. Fertigkeiten untergliedern sich in kognitive Fertigkeiten (Problemlösung und kreatives Denken) und praktische Fertigkeiten (Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen). Eine Kompetenz hingegen ist die Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die persönliche Entwicklung zu nutzen, inklusive der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit (Empfehlung des Europäischen Parlaments und Rates vom 23. April 2008, veröffentlicht am 06.05.2008). Implizit sind also die Selbstkompetenzen, die Sozialkompetenzen, die Methodenkompetenzen sowie die Fachkenntnisse in dieser Definition enthalten.

Auf diese Empfehlung des Europäischen Parlaments und Rates nach der PISA-Krise weisen einige der befragten Experten in Bezug auf die Reform der Kunstlehrpläne hin. Auch besteht Konsens bei den Kunstexperten, dass entgegen der oben genannten Beschreibung für den Kompetenzerwerb im Kunstunterricht zu betonen ist, dass kein expliziter Unterschied zwischen kognitiven und praktischen Fähigkeiten existiert. Die Verwendung von künstlerischen Methoden und Materialien ist auch kognitiv zu verstehen und kreatives Denken und Handeln sind von der künstlerischen Produktion nicht zu trennen. Die Verzahnung von Produktion und Rezeption wird von nahezu allen Experten ausdrücklich betont.

Fachkompetenzen und Teildimensionen

Die Kompetenzorientierung hat sich in allen europäischen Bildungsplänen niedergeschlagen, dies zeigt die Expertenbefragung eindeutig, allerdings sind die strukturellen Vorgaben hinsichtlich der in den Curricula genannten Kompetenzdimensionen nicht einheitlich. Heinrich Roth hat bereits 1971 eine allgemeine Unterscheidung der Kompetenzdimensionen in Selbstkompetenzen, Sozialkompetenzen sowie Lernkompetenzen vorgenommen (Roth 1971, S.180), wobei die Lernkompetenzen heute meist nochmals in Sach- und Methodenkompetenzen differenziert werden. Die Begriffe der Fachkompetenz (Bild-, Kunst-, Kommunikations-, Medienkompetenz usw.) finden sich üppig, aber heterogen in den Antworten der Experten zur Beschreibung der nationalen Lehrpläne.

Ausgehend von der überfachlichen Definition der Europäischen Union integriert die Fachkompetenz alle Teilkompetenzen, die sich auf fachliche Kenntnisse beziehen, auf die Anwendung fachbezogener Methoden, kognitiver wie fachpraktischer Fertigkeiten ebenso wie die persönlichkeitsbildenden und sozialen Kompetenzanteile, die aus Rezeptions- und Pro-

duktionsprozessen resultieren. Fachkompetenzen bedeuten also in Bezug auf das Gebiet der Kunst/ des Bildes/ der bildnerischen Erziehung nicht nur erlernbares Wissen und anwendbare Kenntnisse, sondern auch:

- Selbstkompetenzen z.B. die Fähigkeit zur Selbstreflexion über gestalterische Absichten, Beharrlichkeit und Ausdauer im gestalterischen Tun, Vertrauen in die eigene Gestaltungskraft, Neugier und Interesse an ästhetischen Phänomenen ...
- Sozialkompetenz, die etwa bei einem gemeinsamen Projekt wie der Schulhausgestaltung erworben werden, Kommunikationsfähigkeit, Verantwortung übernehmen, sich abstimmen oder kompromissfähig zu sein, um ein Gestaltungsprojekt zu realisieren.
- Der Wissenserwerb (Sachkompetenz) richtet sich auf Fachgegenstände und Sachkenntnisse über Gestaltungsmittel und Verfahren, Fachbegriffe und Kunstwerke.
- Methodenkompetenzen zielen auf Strategien im künstlerischen Produktions- und Rezeptionsprozess – wahrnehmen, experimentieren, erkunden, planen, recherchieren, umsetzen, gestalten, prüfen, verbessern, präsentieren ...

Fachkompetenz			
zielt auf die Bereiche Produktion und Rezeption (einschließlich Präsentation/ Reflexion) von Kunst/ Bild/ bildnerischem Gestalten ...			
<i>Sachkompetenz</i>	<i>Methodenkompetenz</i>	<i>Selbstkompetenz</i>	<i>Sozialkompetenz</i>
z.B. Anwenden von bildnerischen Verfahren, Fachbegriffen, Kontextwissen, Theorien, Epochen, Stile erkennen, bildnerische Mittel einsetzen, handwerkliche Fertigkeiten ...	z.B. Bilder erschließen und gestalten können durch wahrnehmen, experimentieren, Ideen entwickeln, erkunden, planen, recherchieren, umsetzen, gestalten, prüfen, verbessern, präsentieren, Lernstrategien ...	z.B. Verfügen über kreatives Denken, Vorstellungskraft, Risikofreude, etwas auszuprobieren, Anstrengungsbereitschaft, Ausdauer, Neugierde, Darstellungsfreude, subjektive Anmutung, Genussfähigkeit, Freude am Sinn stiften, Selbstreflexion, Leistungsbereitschaft ...	z.B. in Projekten Verantwortung übernehmen, sich abstimmen können, Kompromisse schließen, hilfsbereit sein ... (Kunst im öffentlichen Raum, Schulhausgestaltung, Filme entwickeln, Szenisches Spiel, eine Ausstellung initiieren ...)
Lerngegenstände und Lernbereiche sind hierbei Bilder, Objekte, Kunstwerke, Architektur, Design sowie das räumliche und farbige Gestalten, das grafische und textile Gestalten, das Gestalten mit technisch-visuellen Medien sowie das szenisches Gestalten ...			
Teil der Produktion wie der Rezeption ist die Präsentation/ Reflexion.			

Während die in Teildimensionen untergliederten Fachkompetenzen aus fachlichen Lernkontexten resultieren, existieren darüber hinaus überfachliche Kompetenzen – vor allem hinsichtlich der Selbst- und Sozialkompetenzen, die hier nicht explizit genannt werden. Einige Experten sprechen hier auch von „Schlüsselkompetenzen“. Die Übergänge speziell in diesen Teildimensionen von fachlichen zu überfachlichen Kompetenzen sind fließend. Das kreative, problemlösende Denken wird beispielsweise eindeutig als fachliche Kompetenz ausgewiesen – und dies in allen europäischen Kunstlehrplänen.

Es gibt Kompetenzmodelle, die nur die Sachkompetenz als Fachkompetenz beschreiben (z.B. Roth 1971) und die Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen als überfachliche Kompetenzen ausweisen. Hierbei gehen jedoch wesentliche fachliche Kompetenzdimensionen verloren.

Wie die Auswertung der Expertenfragebögen zeigt, sind außerordentlich vielfältige fachliche Kompetenzdimensionen in allen Lehrplänen verankert. Deshalb scheint es tragfähig, die

Fachkompetenzen neben den Sachkompetenzen um die fachlichen Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen zu erweitern. Dieses Modell entspricht auch den Ausführungen von Ursula Homberger zum Referenzrahmen für Gestaltung und Kunst (PH Zürich 2007, S. 57 ff.). Dort werden Sachkompetenzen ausgewiesen, die Ausdrucks- und Darstellungscompetenz, Methodenkompetenz (Verfahrens- und Arbeitstechniken), Reflexionskompetenz, Sozial- und Personale Kompetenz mit fachlichen Inhalten kompetenzorientiert füllen und auf die entsprechenden Analogien zum Europäischen Referenzrahmen für Sprachen verweisen.

Zum Begriff Fachkompetenz

Die Lehrpläne beinhalten außerordentlich heterogene Begrifflichkeiten, häufig verwoben mit Lernzielformulierungen. Als Gegenstandsbereiche werden Bilder, Objekte, Kunstwerke, Architektur, Design sowie das räumliche und farbige Gestalten, das grafische und textile Gestalten, das Gestalten mit Medien sowie das szenisches Gestalten und das Präsentieren genannt. Fachkompetenz kann als Begriff synonym mit Bildkompetenz verwendet werden.

Kompetenzen, die es im Fach Kunst/ Bild/ bildnerische Erziehung ... zu erwerben gilt, beziehen sich klassischer Weise auf die drei Lernbereiche Produktion, Rezeption und Reflexion, wobei die Reflexion als übergeordnete, metakognitive Ebene zu verstehen ist. Dies wird nicht von allen Experten in dieser Weise angegeben, gleichwohl ist hierüber in den Gesprächen der Expertengruppe ENVIL Konsens erzielt worden. In der Regel bedeutet der Bereich der Produktion (gestalterisches Handeln) Ideen zu entwickeln, sich etwas vorzustellen, zu fantasieren, darüber nachzudenken, wie etwas bildnerisch geordnet dargestellt werden kann, sich gestalterische Realisierungsmöglichkeiten zu überlegen. Es geht darum, wie etwas bildnerisch gestaltet und ausgedrückt werden kann. Zugleich gehören Vorstellungskraft und Risikofreude dazu, etwas auszuprobieren sowie Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer, etwas tatsächlich hervorzubringen, das der gewünschten Intention entspricht, – und dabei noch bildnerische und technische Mittel adäquat einzusetzen. Freilich sind hierfür verfahrenstechnische und handwerkliche Kenntnisse Voraussetzung. Dass der Blick auf den Prozess vielen Experten wesentlicher erscheint als das bildnerische Produkt, kommt in etlichen Expertenantworten zum Ausdruck. Der Kompetenzbereich der Rezeption wird von den Experten folgendermaßen beschrieben: Bilder genau betrachten, beschreiben, deuten und verstehen können. Subjektive Anmutung, emotionale Betroffenheit, Assoziationen, präzise Beobachtungen von Form-Inhalt-Beziehungen bestimmen die Deutungsansätze. Sinnzusammenhänge werden im gemeinsamen Gespräch erschlossen, wofür auch Kontextwissen recherchiert und herangezogen werden kann. Der übergeordnete Bereich der Reflexion beinhaltet, über Bilder kommunizieren zu können, aber auch eigene Bilder zu reflektieren, von anderen zu lernen sowie die eigenen gestalterischen Stärken und Schwächen einzuschätzen zu können.

Die Analyse der Fragebögen lässt erkennen, dass Produktion und Rezeption in den Antworten zur Frage nach Kompetenzmodellen sowohl als Teilkompetenzen als auch als Kompetenzbereiche oder Kompetenzdimensionen beschrieben werden. Gemeint sind allerdings meist Fachkompetenzen mit ihren jeweiligen Teildimensionen (Sachkompetenz, Handlungs-, Selbst-, Sozialkompetenz). Für eine bessere Vergleichbarkeit und Erkenntnisgewinnung ist es erforderlich, ein Modell zu entwickeln, das Fachkompetenzen, Teildimensionen von Kompetenzen und Lernbereiche sinnvoll miteinander in Bezug setzt.

Die Fachkompetenz bezieht sich laut einiger Expertenaussagen auf verschiedene Lernbereiche eines Fachs, in denen systematisch über die Jahre hinweg Fähigkeiten aufgebaut werden (z.B. für Deutsch: Sprechen, Schreiben, Lesen; für Kunst/ Bild: Produktion und Rezeption – oftmals auch Präsentation/ Reflexion).

Über die Festlegung von Kompetenzniveaus sollen idealerweise für jeden Lernbereich unterschiedliche Kompetenzanforderungen ausgewiesen werden, die empirisch, anhand von spezifischen Aufgabenstellungen, ermittelt werden müssen, um eine fundierte Aussage darüber treffen zu können, was auf den einzelnen Kompetenzniveaus erwartet werden kann. Aus der Expertenbefragung lässt sich bilanzierend ein vorläufiges Modell konstruieren, welches versucht, die angegebenen Strukturen in einer konsensfähigen Systematik zu subsumieren. Nahezu alle Aspekte der in den Fragebögen beschriebenen Lehrpläne lassen sich in die oben dargestellte Struktur einbinden.

	Acht Kompetenzdimensionen durchdrungen von Reflexion/ Metakognition	
<i>Kompetenzbereiche des fachlichen Bildungsbeitrags</i> ↓	Produktion/ Gestalten/ Bildherstellung/ Bilder machen	Rezeption, Bildwissen/ Bilder verstehen, Bilder verwenden
Wissen und Kenntnisse (Sachkompetenz)	z.B. Materialien, Verfahren, handwerkliche Fertigkeiten, bildnerische Mittel ...	z.B. Epochen, Stile, Bildsorten, Designtheorien, Farbtheorien, Ausstellungskonzepte ...
Methoden, Bilder zu erschließen, herzustellen und zu präsentieren (Methodenkompetenz)	z.B. künstlerische Gestaltungsstrategien, experimentieren, kombinieren ...	z.B. formale Analyse, vergleichen, beschreiben, kommunizieren ...
Individueller Nutzen/ eigene Bildsprache/ Entwicklungsvoraussetzungen (Selbstkompetenz)	z.B. individuelles Ausdrucksrepertoire erweitern, eigene Leistung einschätzen, Ausdauer, Risikofreude ...	z.B. genießen, reflektieren, einschätzen, bewerten
Gesellschaftlicher Nutzen/ soziale Belange (Sozialkompetenz)	z.B. gemeinsam Bilder herstellen, kooperieren, Teamfähigkeit ...	z.B. Sinn stiften, sich abstimmen, deuten, einschätzen, ästhetische Urteile fällen...

Diese Tabelle ist die Basis von vielen Diskussionen der ENViL Arbeitsgruppe, um ein tragfähiges Kompetenzstrukturmodell zu entwickeln.

Ausblick

Alle europäischen Länder bemühen sich nach PISA, die Qualitätssicherung in den Schulen auf der Basis von Bildungsstandards am Output der Schülerinnen und Schüler festzumachen. Nicht mehr die Inhalte, der Input, sondern das Gelernte, der Output, steht auf dem Prüfstand. Die Wirkungen und Ergebnisse von unterrichtlichem Handeln gelten als Leistungsstandards. Die Folge sind Kerncurricula, die auf bestimmte Kompetenzerwartungen hin zielen. Die erworbenen Kompetenzen sollten prüfbar sein, was eine eigenständige Problemlösung und Aufgabenbewältigung einschließt. Gleichwohl wird die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler betont. Der Blick auf den individuellen Kompetenzzuwachs beinhaltet, dass die Schülerinnen und Schüler mit ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten beobachtet und individuell gefördert werden müssen. Es geht nicht darum, möglichst umfassend stoffliche Inhalte zu vermitteln, die dann getestet werden, sondern die Lerninhalte so anzubieten, dass sich ein Kompetenzzuwachs daraus ergibt.

Wenn die Kompetenzorientierung, so Moegling (2010), nicht zu einer Minderung und qualitativen Abwertung von Bildungsprozessen führen soll, muss sie den Anforderungen eines umfassenden Bildungsbegriffs, wie er in den letzten Jahrzehnten entwickelt wurde, standhalten. Das bedeutet, dass der Erwerb von Selbstkompetenz und Sachkompetenz gleichermaßen berücksichtigt werden muss, dass die persönliche Bildung, gepaart mit kritischer Urteilsfähigkeit, einen entscheidenden Anteil im Bildungsprozess erhält, dass Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen gemeinsam erforderlich sind, um sich ein Bild von der Welt machen, dass Mitbestimmung und das Anregen zur Selbstbildung maßgebliche Faktoren im Enkulturationsprozess sind. Sowohl detailliertes Fachwissen als auch Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz sind notwendig, um ein vertieftes Verstehen bildnerischer und kultureller Sachverhalte zu ermöglichen. Bildungsprozesse im Fach Kunst sind vor allem Prozesse ästhetischer Bildung – und diese sind in besonderem Maße mit der individuellen Persönlichkeitsentwicklung sowie mit der Verantwortung für zukünftige kulturtragende schöpferische Leistungen verknüpft.

Mit der Kompetenzorientierung wird der Fokus stärker auf den Kompetenzgewinn in der Übung und Anwendung bestimmten Wissens – wie Materialkenntnisse, Techniken, Wissen um Kunstwerke, um bildnerische Mittel usw. – gerichtet und mit Nutzungsstrategien für andere Problemstellungen gekoppelt, die für das Subjekt und das Umfeld bedeutsam sind. Das heißt letztlich, die Lernbereiche des Kunstunterrichts bleiben wie bisher unverändert bestehen, doch offensichtlich verschieben sich die Schwerpunkte: Die Expertenbefragung belegt, dass in allen europäischen Nationen sehr viel Wert auf den Gestaltungsprozess, das problemlösende, kreative Denken, die Persönlichkeitsbildung und auf die soziale Gemeinschaft gelegt wird.

Augsburg/ Amsterdam, im August 2015

Literatur

- Amtsblatt der Europäischen Union vom 6.5.2008 (DE) C 111/1: *Empfehlung des Europäischen Parlaments und Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen*. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF> (Zugriff am 28.05.2013).
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA) (2012): *Shape of the Australian Curriculum: The arts*. http://www.acara.edu.au/verve/_resources/Draft+Shape+Of+The+Australian+Curriculum+The+Arts-FINAL.pdf
- Báidak, N. & Horvath, A. (2009). *Arts and Cultural Education at School in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, EURYDICE. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113en.pdf
- BDK (2008). *Bildungsstandards im Fach Kunst für den mittleren Schulabschluss* http://www.bund-deutscher-kunsterzieher-nrw.de/front_content.php?idcat=5&idart=41
- Birkner, C., Kolb, G. & Zapp, K. (2013). *Ein europäischer Referenzrahmen für Bildkompetenz. Ein Vorschlag*. GD Bildung und Kultur (2007): *Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Ein europäischer Referenzrahmen*. Europäische Gemeinschaften, Luxemburg. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_de.pdf (Zugriff am 27.05.2013).
- Gläser, Jochen/ Laudel, Grit (2010): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. (4. Aufl.), Wiesbaden.

- Gordon J./ Halasz, G./ Krawczyk, M./ Leney, T./ Michel, A./ Pepper, D./ Putkiewicz, E./ Wisniewski, J. (2009): *Schlüsselkompetenzen in Europa, Kunstdarstellung*. Kontrakt 2007-2090/001-001 TRA TRSPO - CASE, Polen 2009. <http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/keysumde.pdf> (Zugriff am 27.05.2013).
- Hoffmann, Dagmar (2005): *Experteninterview*. In: Mikos, Lothar/ Wegener, Claudia (Hg.): *Qualitative Medienforschung*. Ein Handbuch. Konstanz.
- Kirchner, Constanze/ Gotta-Leger, Tanya/ Nockmann, Marlene (2015): *Curriculare Strukturen des Kunstunterrichts in Europa. Qualitativ-empirische Auswertung einer ländervergleichenden Expertenbefragung*. Siehe: <http://envil.eu> → Ergebnisse oder <http://www.philso.uni-augsburg.de/lehrstuehle/kunstpaed/> → Forschung → Forschungsprojekte → Europäischer Referenzrahmen Kunst
- Klieme, E. (Koordination) (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Mayring, Philipp (1995): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (5. Aufl.). Weinheim 1995.
- Meuser, Michael/ Nagel, Ulrike (2009): *Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlage und methodische Anlage*. In: Pickel, Susanne/ Pickel, Gert/ Lauth, Hans-Joachim/ Jahn, Detlef (Hg.): *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen*. Wiesbaden, S. 465-479.
- Moegling, Klaus (2010): *Die Kompetenzdebatte. Zum Verhältnis von Bildung und Kompetenzorientierung*. www.schulpaedagogik-heute.de (Zugriff am 10.03.2010).
- National Core Arts Standards: *a conceptual framework for arts learning*
<http://nccas.wikispaces.com/file/view/Framework+FINAL1-13-13.pdf>
- National Standards for Arts Education (1994) <http://artsedge.kennedy-center.org/educators/standards.aspx>
- O'Toole, J. (2013): *A Common-Wealth of Arts?* In E. Liebau, E. Wagner & M. Wyman (Eds.) *International Yearbook for Research in Arts Education* (pp. 203-209). Münster: Waxmann.
- Pädagogische Hochschule (PH) Zürich (Hg.) (2007): *Referenzrahmen für Gestaltung und Kunst*, erarbeitet von Ursula Homberger, unter Mitarbeit von Urs Meier. Zürich.
- 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.
- Roth, Heinrich (1971): *Pädagogische Anthropologie. Band II. Entwicklung und Erziehung*. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover.
- The College Board (2011a). *International Arts Education Standards: A survey of the arts education standards and practices of fifteen countries and regions trends and communalities*. New York: National Coalition for Core Arts Standards.
- The College Board (2011b). *A Review of Selected State Arts Standards*. New York: National Coalition for Core Arts Standards. <http://nccas.wikispaces.com/State+and+Media+Arts+Standards>
- Weinert, Franz E. (2001): *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: Weinert, Franz E. (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim, S. 17-32.
- Winner, E. (Ed.) (1992) *Arts Propel: a handbook for visual arts*. Cambridge: Harvard Project Zero.

B. Merkmale des Lehrplans/ Rahmenplans: Interpretation der/s Expertin/en

Sie werden gebeten auf maximal zwei DIN A4 Seiten den Rahmenplan zu charakterisieren. Bitte wählen Sie einige Fragestellungen aus oder behandeln Sie alle kurz. *(Bitte Referenzen im Rahmenplan mit Seitenzahlen angeben!)*

- (I) In welchem bildungspolitischen Kontext ist der Rahmenplan entstanden?**
(Stichwörter: Bildungsstandards, PISA, Schulreformen; Legimitation der "Kunst"-fächer)
- (II) Welches Bildungsverständnis/ Bildungsziel liegt hinter dem Rahmenplan?**
(Stichwörter: individuelle Entwicklung, mündiger Staatsbürger (Literalität), soziale Gemeinschaft, Fachlichkeit)
- (III) Ist ein pädagogisches oder didaktisches Konzept erkennbar?**
(Stichwörter: Verstehen, Sachwissen, handlungsorientiertes, exemplarisches Lernen)
- (IV) Auf welche Gegenstandsbereiche bezieht sich der Rahmenplan vorwiegend?**
(Stichwörter: Kunst- oder Bildkompetenz/ historische oder aktuelle Kunst/ Werken/ Design/ Architektur/ Alltagsgegenstände/ künstlerische/ handwerkliche Praxis)
- (V) 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)
- (VI) Welchen Stellenwert erhalten die Ideenfindung und die kreativen Fähigkeiten im Verhältnis zu den weiteren Kompetenzzielen?**
(Stichwörter: Problemlösekompetenz, Ideenfindung, unkonventionelle Gestaltgebung, Humor, flexibles Denken)
- (VII) Welchen Stellenwert erhalten die Präsentation und die Reflexion der eigenen praktischen Arbeiten im Verhältnis zu den weiteren Kompetenzzielen?**
(Stichwörter: Schulhausgestaltung, Portfolio, regelmäßige Ausstellungen)
- (VIII) 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)
- (IX) Vertritt der Rahmenplan die Auffassung und Praxis der Mehrheit der für den Unterricht verantwortlichen Lehrpersonen?**
(Stichwörter: Beteiligungsprozesse an der Lehrplanentwicklung, Anhörungen, Implementierungsmaßnahmen).
- (X) Weitere Bemerkungen**

Anhang II Namen und Links von den Dokumenten in den ENVIL Fragebögen

Nat.	Titel	Link
BE	artistieke opvoeding	http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/eerste-graad/vakgebonden/a-stroom/artistieke-opvoeding/eindtermen.htm
DK	Fachheft 8, gemeinsame Ziele in Kunstpädagogik	http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Billedkunst
DE	Lehrplan Gymnasium Kunst (Sachsen)	http://195.37.90.111/apps/lehrplandb//downloads/lehrpl_aene/lp_gy_kunst_2011.pdf
DE	Lehrplan für die Grundschulen (Bayern)	http://www.isb.bayern.de/isb/index.asp?MNav=3&QNav=4&TNav=0&INav=0&LpSta=6&STyp=1
DE	Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1-4 Kunst Gestaltendes Werken Textiles Gestalten & Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5 bis 10 Kunst (Niedersachsen)	http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gs_ku_we_tg_nib.pdf http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_kunst_gym_i.pdf
DE	Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen (Schleswig Holstein)	http://lehrplan.lernnetz.de/index.php?wahl=136
EE	National Curriculum for Basic Schools (years 1-9)/ National Curriculum for Secondary Schools (years 10 - 12)	Basic Schools (Grades 1-9, translation in English) http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=11244/ Upper Secondary Schools (grades 10-12, translation in English) http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=11230
GB	English National Curriculum 2013	https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum
GB	Curriculum for Excellence	http://www.educationscotland.gov.uk/thecurriculum/
FI	FNBE, Finnish National Board of Education	Anmerkung M.P.-N.: neuer Lehrplan wird 2016 veröffentlicht
FR	Programme arts plastiques pour le college	http://www.education.gouv.fr/cid22115/mene0817080a.html
IT	Rahmenrichtlinien des Landes für die Festlegung der Curricula der schwerpunktspezifischen Fächer im zweiten Biennium und im fünften Jahr der deutschsprachigen Fachoberschulen für den wirtschaftlichen und den technologischen Bereich	http://www.provinz.bz.it/schulamt/schulrecht/381.asp
LU	Plan d' études école fondamentale	http://www.men.public.lu/priorites/ens_fondamental/090723_bibliotheque/090723_lois_rgd/110906_plan_etudes.pdf
LU	Kompetenzorientierte Bildungsstandards Education Artistique	http://www.men.public.lu/publications/postprimaire/socles_de_competences/100921_ed_artistique_est/100921_art_est.pdf
MT	Art and Design Syllabus	https://curriculum.gov.mt/en/Curriculum/Form-3-to-5/Pages/default.aspx
NL	TULE Kunstzinnige oriëntatie	http://tule.slo.nl/KunstzinnigeOriëntatie/F-KDKunstzinnige Oriëntatie.html
NL	Leerplan Beeldende Kunst en Vormgeving	http://www.vonkc.nl/downloads/Leerplan_beeldende_kunst_en_vormgeving.pdf
NL	Leerplankader kunstzinnige oriëntatie	http://kunstzinnigeorientatie.slo.nl/
AT	Lehrplan der österreichischen Volksschule, Pflichtfach Bildnerische Erziehung	http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14049/sieberterteilbildnerischeerz.pdf

	hung	
AT	Lehrpläne der Allgemeinbildenden Schulen	http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_abs.xml
PL	Kerncurriculum für Vorschulerziehung und Allgemeinbildung	first published: 1986; major changes in 1992. http://www.dgdc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=142
PT	Visual Education	first published: 1986; major changes in 1992. http://www.dgdc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=142
SE	Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet/ grundskolan Lgr 11, Bild	http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/
CH	Lehrplan 21	http://www.lehrplan.ch http://vorlage.lehrplan.ch/downloads.php
CH	Lehrplan 21	http://www.lehrplan.ch
SK	National curriculum for Fine Art (Annex ISCED 1)	http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/vzdelavacie_oblasti/vytvarna_vychova_isced1.pdf
SI	Likovna vzgoja	http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_likovna_vzgoja.pdf
SI	Programme of Primary School ART EDUCATION - Curriculum (English)	http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/osnovno_solstvo/ucni_nacrti/
SI	Likovna vzgoja (Art Education), published in 2011	http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_likovna_vzgoja.pdf
CZ	Rahmenlehrplan für die Grundbildung (mit Änderungen vom 1.9.2007, 3. Version)	http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007
CZ	Rahmenlehrplan für die Grundbildung	http://www.msmt.cz/uploads/Vzdelavani/Skolska_reforma/RVP/RV
TR	Visual Art (1-8 grade)	http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72
HU	NAT	www.ofi.hu/nat
HU	Rahmenlehrplan	www.ofi.hu/kerettanternv-2012
HU	Anforderungs- und Prüfungsstandards	www.nefmi.gov/kozoktatas/erettsegi-vizsga/erettsegi-vizsga
CY	Keine Angabe, Erscheinungsjahr: 2010	http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/nea-analytika-programmata/eikastikes_technes.pdf