With the support of the Lifelong Learning programme of the European Union

Sieben Jahre nach dem BDK-Papier „Bildungsstandards“

Bemerkungen zur Kompetenzdebatte in der Kunstpädagogik

Die Debatte um die Kompetenzorientierung in der Kunstpädagogik hat eine kurze Geschichte voller Kontroversen. 1997, elf Jahre vor dem BDK-Papier (BDK 2008) hat der Kompetenzbegriff in Deutschland mit den Konstanzer Beschlüssen der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) erstmals Bedeutung gewonnen. Diese waren eine Reaktion auf die ernüchternden Ergebnisse der „Internationalen Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie“. Um sie zu verbessern, sollte zukünftig „die Entwicklung grundlegender Kompetenzen […], die die Schülerinnen und Schüler zu einer gleichberechtigten Teilhabe am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, kulturellen und politischen Leben befähigen“ (KMK 1997) fokussiert werden. Wenig später verstärkte der „PISA-Schock“ die Forderungen nach einer grundlegenden Reform des Bildungssystems: Die KMK beschloss nun endgültig die Einführung von Bildungsstandards als Steuerungsmaßnahme (KMK 2004).

Für die weitere Entwicklung wurde dann das sog. Klieme-Gutachten von 2003 zentral. Nach diesem müssten Bildungsstandards allgemeine Bildungsziele aufgreifen, aber ebenso festschreiben, welche „Kompetenzen“ Kinder und Jugendliche in einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben (Klieme 2003). Dafür zieht die Studie die Kompetenzdefinition von Franz E. Weinert heran: Kompetenzen sind die verfügbaren oder erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert 2001). Diese Position wird in der Tradition verortet: „‚Kompetenzen‘ beschreiben nichts anderes, also solche Fähigkeiten der Subjekte, die auch der Bildungsbegriff gemeint und unterstellt hatte: Erworbene, also nicht von Natur aus gegebene Fähigkeiten, die an und in bestimmten Dimensionen der gesellschaftlichen Wirklichkeit erfahren wurden und zu ihrer Gestaltung geeignet sind, Fähigkeiten zudem, die der lebenslangen Kultivierung, Steigerung und Verfeinerung zugänglich sind.“ (Klieme 2003, S. 65)

This project has been funded with support from the European Commission. This publication [communication] reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Das Gutachten gab dem folgenden Paradigmenwechsel im deutschen Bildungssystem die Grundlagen: von der reinen Input- zur vorrangigen Outcome-Orientierung, von den zu vermittelnden Inhalten/Zielen zu den Lernenden/Kompetenzen. Dabei betonte das Konzept, dass Kompetenzen sich immer in der Auseinandersetzung mit konkreten Fachgegenständen ausbilden, also domänenspezifisch sind. Und: In den Fächern seien Kompetenz(struktur)modelle auf der Basis eines „latenten Konsens" zu entwickeln. Diese müssten das „Wesen", die Identität des jeweiligen Faches darstellen.

Im gleichen Jahr, 2003, beschloss dann die KMK, Bildungsstandards für die Fächer Deutsch, Mathematik, die Fremdsprachen sowie die Naturwissenschaften auszuarbeiten. Die Fächerauswahl verstärkte (gewollt?) nochmals die bereits eh vorhandene Hierarchie von „Haupt-" und „Nebenfächern": Für die Nebenfächer werden die nötigen intellektuellen wie finanziellen Ressourcen schlicht nicht investiert. Um dieser Entwicklung zu begegnen, begannen einzelne Fachverbände oder Fachdidaktiker, Konzepte in Eigeninitiative zu erstellen.

Im Fach Kunst stammt der entsprechende Vorschlag vom BDK. 2007 erarbeiteten Lehrkräfte und Lehrplanentwickler das Papier „Bildungsstandards im Fach Kunst für den mittleren Schulabschluss" [beigetragen haben Detlef David (Brandenburg/Berlin), Jutta Johannsen (Schleswig-Holstein), Rolf Niehoff (NRW), Ernst Wagner und Rainer Wenrich (Bayern) unter Beteiligung des damaligen Bundesvorstands]. Dieses Papier wurde 2008 von der BDK-Hauptversammlung einstimmig verabschiedet (BDK 2008).

In ihm wird zunächst der Beitrag des Faches zur allgemeinen Bildung formuliert: „Bilder verstehen, mit Bildern kommunizieren, verschiedene bildliche Darstellungsformen beherrschen und auch Imagination und Kreativität entfalten, sind Voraussetzungen für die Orientierung in einer zunehmend von Bildern geprägten Welt und die Teilhabe am kulturellen Leben sowie auch als Vorbereitung einer beruflichen Ausbildung." (BDK 2008) Als leitendes fachspezifisches Bildungsziel wird „Bildkompetenz" genannt, wobei der Bildbegriff sehr weit gefasst ist, er umgreift die Bereiche Kunst, angewandte Künste (Architektur, Design) sowie Alltagsästhetik. Die unterschiedlichen Dimensionen des Faches werden schließlich in zwei große Kompetenzbereiche zusammengefasst, Rezeption und Produktion, und sie werden durch einen Katalog von Einzelkompetenzen ausdifferenziert: Wahrnehmen, Beschreiben, Analysieren, Empfinden, Deuten und Werten im rezeptiven Bereich, Herstellen, Gestalten, Verwenden und Kommunizieren im produktiven.

This project has been funded with support from the European Commission. This publication [communication] reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Lifelong Learning Programme
With the support of the Lifelong Learning programme of the European Union

Vergleich einzelner deutscher Bundesländer

Inhalte – ja oder nein?

Seit 2003 wurden in vielen Bundesländern neue Curricula erlassen, die alle (mehr oder weniger) kompetenzorientiert sind. Interessant sind dabei die verschiedenen Ansätze, im Folgenden am Beispiel von fünf Bundesländern besprochen: Baden-Württemberg (2004), Bayern (2004), Berlin (2006), Hamburg (2011) und Niedersachsen (2012).

Bereits in den Bezeichnungen der jeweiligen Texte lassen sich unterschiedliche Auffassungen ablesen. Bayern etwa entwickelte einen „Lehrplan", Berlin einen „Rahmenlehrplan", Hamburg einen „Bildungsplan", Baden-Württemberg einen „Bildungsplan mit Bildungsstandards" und Niedersachsen ein „Kerncurriculum". „Lehrpläne geben an, was ‚gelehrt' werden soll. Ein Bildungsplan gibt an, was junge Menschen im weitesten Sinne des Wortes ‚lernen' sollen." (Baden-Württemberg 2004, S. 1) Der Bildungsplan Baden-Württemberg formuliert dementsprechend Bildungsstandards für 12-, 14-, 16- und 18-Jährige. (Bereits in der Umformung von Jahreslehrplänen zu Bildungsstandards für nur jede zweite Jahrgangsstufe wird die Neuorientierung deutlich: Es geht nicht mehr darum, welche Inhalte in jedem Schuljahr gelernt werden sollen, sondern um Fähigkeiten, die zeitlich nicht so eng getaktet sein können.) Inhalte, an denen die Kompetenzen erworben werden, werden nicht festgelegt. Die 12-jährigen Schüler z.B. können „sammeln und dokumentieren; exemplarische Werke betrachten, benennen, beschreiben, vergleichen und reflektieren; die Vielfalt der Darstellungsweisen als Anregung für die eigene praktische Arbeit auffassen; eine angemessene Fachsprache anwenden." (Baden-Württemberg 2004, S. 295)

Auffällig ist hier die Verwendung von Operatoren, die bezeichnen, was die Schüler können. Inhaltlich wird nur festgelegt, dass dies durch „intuitiv-experimentellen und bewussten Umgang mit Schülerarbeiten, künstlerischen Werken aus der Gegenwart und Tradition, mit Bildmedien und der gestalteten Umwelt" erreicht wird, d.h. mit allem Möglichen. Dementsprechend werden natürlich auch keine kunstgeschichtlichen Themen benannt. Im bayerischen Lehrplan des gleichen Jahrs hingegen werden viele Inhalte verbindlich gesetzt. So sind z.B. in jedem Jahrgang kunstgeschichtliche Epochen vorgeschrieben, während die baden-württembergischen Schüler ihre Kompetenzen „an vor Ort ausgewählten Gegenständen" erwerben. Außerdem müssen 12-jährige Schüler in Bayern z.B. Folgendes

This project has been funded with support from the European Commission. This publication [communication] reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

können bzw. erreichen: „Beobachten von Körpersprache (Mimik und Gestik) in Bildern; Beschreiben von Mythischem und Märchenhaftem z.B. in Bildern, Spielen und Filmen; Einblick in die Entwicklung der Schrift: römische Capitalis als Basis heutiger Blockschriften; Einblick in Möglichkeiten der Informationsdarstellung (gestalteter Text, Bild, Diagramm)“ (Bayern 2004, 6. Jgst.).

Auch andere Ansätze formulieren Kompetenzen sowie Inhalte, etwa der Berliner Rahmenlehrplan und der Hamburger Bildungsplan. Im Berliner Rahmenlehrplan finden sich etwa Strategien wie z.B. Sammeln, Erforschen, Verfremden und Inszenieren, aber auch die Festlegung von Materialien (Gebrauchsgegenstände, Pflanzliches, Textilien), von Verfahren (Drucken, Collagieren, Arbeiten mit dem Computer) sowie eine Auflistung einzelner Künstler (Berlin 2006). Auch im Hamburger Bildungsplan werden Inhalte (gegliedert in Arbeitsbereich, Bezugsfelder, Strategien, Grundwissen und praktische Fähigkeiten sowie Bilder und Kunstwerke) ausgewiesen (Hamburg 2011).

Mindest- oder Regelanforderung

Die KMK ist der Empfehlung der Klieme-Studie, Mindest- statt Regelstandards auszuarbeiten, nicht gefolgt. (Mindeststandard definieren das Niveau, das alle Schüler erreichen müssen/sollen, Regelstandards Kompetenzen, die im Durchschnitt erreicht werden sollen.) Dennoch weisen einige Bundesländer Mindeststandards aus, wie z. B. der Hamburger Bildungsplan. Der Berliner Rahmenlehrplan dagegen legt gestufte Standards fest: sog. Regelanforderungen und erweiterte Anforderungen.

Im Vergleich der Formulierungen für 14-Jährige im Bereich Rezeption wird deutlich, wie wenig konzise die Zuordnung jeweils ist. Ein Beispiel:

Hamburger Bildungsplan (Mindestanforderungen)	**Berliner Rahmenlehrplan (Regelanforderungen)**
Die Schülerinnen und Schüler • können sich selbstständig und aufmerksam mit der Betrachtung gestalteter Werke beschäftigen, • untersuchen Bilder und Objekte	Schülerinnen und Schüler • nähern sich den Arbeiten ihrer Mitschüler/innen und Kunstwerken über Fragen und Bildvergleiche an und finden Antworten durch eigene

This project has been funded with support from the European Commission. This publication [communication] reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

ansatzweise systematisch, • nähern sich Bildern durch assoziative Verfahren an. (Hamburg 2011, S. 24)	Erfahrungen und aufbereitete Informationen. (Berlin 2006, S. 15)

Beide Formulierungen bleiben vage, letztlich beliebig. Hinsichtlich des angestrebten Niveaus besteht wenig, bzw. kein Unterschied. Ja, die Mindestanforderungen Hamburgs zielen mit „ansatzweise systematisch" eigentlich auf ein höheres Niveau als die Berliner Regelstandards, die nur eine Annäherung an Werke über Fragen und eigene Erfahrungen fordern.

Dass Mindeststandards oft an Maximalanforderungen heranreichen, zeigt auch das folgende Beispiel aus Hamburg: 14-jährige Schüler „reflektieren ihren Wahrnehmungsprozess zunehmend differenzierter, formulieren dabei persönliche Eindrücke, Assoziationen und Urteile verständlich und der Sache angemessen" (Hamburg 2011, S. 24). Den eigenen Wahrnehmungsprozess zu reflektieren, also über Wahrnehmung als solche nachzudenken, ist wohl ein extrem anspruchsvoller und komplexer Vorgang, der hier als Mindeststandard für 14-Jährige (!) gesetzt wird.

Visualisierung von Kompetenzmodellen

Der Rahmenlehrplan Berlin und der Grundschullehrplan in Bayern (Bayern 2014) weisen ein grafisch visualisiertes Kompetenzmodell auf (Abb. 1 u. 2). Das Berliner Modell stellt den Lernenden als handelndes Subjekt ins Zentrum, von dem aus wechselseitige Bezüge zum eigenen Ich, zu Anderen und zur Welt gesetzt sind. Kunst ist dabei das Medium, welches die Bereiche miteinander verbindet. Interessant ist hier, dass keinerlei Kompetenzformulierungen vorkommen. Das Modell visualisiert also eigentlich gar kein Kompetenzmodell, wohl eher ein fachdidaktisches Konzept. Das zweite Modell nennt dagegen die zentralen Kompetenzdimensionen (formuliert als Operatoren – im äußeren Kreis) und bezieht diese auf Lernfelder, in denen die Kompetenzen erworben werden (im inneren Kreis).

Gliederung in Dimensionen – Konsens und Differenzen

Allen Modellen liegt jeweils eine Differenzierung in Dimensionen zugrunde:

- Baden-Württemberg: Umgang mit Werken und Praktisches Arbeiten

This project has been funded with support from the European Commission. This publication [communication] reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

- Bayern: Wahrnehmen und Gestalten (2004) / Wahrnehmen – Imaginieren – Analysieren – Deuten – Werten – Gestalten – Durch Bilder kommunizieren (2014)
- Berlin: Produktion, Rezeption und Reflexion
- Hamburg: Produktion, Rezeption / Reflexion und Präsentation
- Niedersachsen: Produktion und Rezeption.

In allen Curricula werden also Rezipieren und Produzieren als zentrale fachspezifische Kompetenzdimensionen benannt. Offensichtlich gibt es hier eine weitreichende inhaltliche Übereinstimmung, ein Befund, der auf viele europäische Staaten ausgedehnt werden kann, wie die Studie von Folkert Haanstra und Constanze Kirchner zeigt (Haanstra/Kirchner 2014).

Dieser Konsens ist ein positives Signal. Die Unstimmigkeiten sind auf alle Fälle durch die fehlende Abstimmung im föderalen System (mit) bedingt. Da die Ressourcen für die Nebenfächer wie Kunst in den jeweiligen Ländern so gering sind, dass eine stringente Arbeit dort nicht geleistet werden kann, wird mit unzureichenden Mitteln das Rad jeweils neu erfunden. Welche Räder dabei herauskommen, kann man sich – im Hinblick auf die oben genannten Beispiele – vorstellen.

Die kontroverse Debatte im deutschen Fachdiskurs

Diese Defizite sind jedoch auch durch Zurückhaltung der Fachdidaktiker in Deutschland mit begründet. Deren bisherige kritische Diskussion nimmt die eben benannten Fehler kaum in den Blick, sondern richtet sich eher fundamental gegen den Ansatz als solchen. Das hat sicher vielfältige Gründe: So war etwa die schnelle Implementierung der Kompetenzorientierung zu sehr an PISA gebunden. [Dabei sehen die Kritiker jedoch nicht, dass alle Bildungssysteme westlicher Prägung – unabhängig vom PISA-Ranking – ebenfalls an einem solchen Paradigmenwechsel arbeiten, die Grundlagenforschung und Theorieentwicklung dazu fand bereits in den 1960er Jahren statt (Wagner 2014).] Da PISA von der OECD stammt, einer Organisation mit wirtschaftspolitischer Perspektive, und das auch noch in der Hochzeit des Neoliberalismus, lag der Schluss nahe: Kompetenzorientierung sei gleichbedeutend mit Ökonomisierung von Bildung (Krautz 2009). Bildung würde zur „Ware, die in zertifizierten Fertigungsprozessen hergestellt, nach Standards quantifiziert, getestet und im Hinblick auf das, was sie einbringt, evaluiert werden kann. Bildung wird zum Teil der wirtschaftlichen

This project has been funded with support from the European Commission. This publication [communication] reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Verwertungszyklen“ (Parmentier 2011). Mit hohem Pathos vorgetragen kommt es zum Showdown zwischen Kompetenzorientierung und Bildung, deren Bezugspunkt dann meist Schiller (Briefe zur Ästhetischen Erziehung) ist. In der Mischung mit einer allgemeinen System- und Herrschaftskritik stieß dies bei vielen auf offene Ohren.

In den letzten Jahren haben sich jedoch auch differenzierte Positionen zu Wort gemeldet: Maike Aden und Maria Peters etwa argumentieren aus Sicht einer prozessorientierten Kunstpädagogik und fordern Standards, die aber das spezifisch Künstlerische berücksichtigen müssten (Aden/Peters 2011). Und Günther Regel begreift den Kompetenzbegriff sogar ausdrücklich als Chance: „Kompetenz ist ein sehr komplexes Merkmal von Bildung und gerade deshalb besonders gut geeignet, langfristige Bildungsziele zu kennzeichnen, zumal wenn es um die hochkomplexe künstlerische Bildung geht“ (Regel 2003). Dennoch beharren manche auf der Position, dass der Kompetenzansatz das Wesentliche des Fachs Kunst grundsätzlich verfehlt. Da die Kritiker jedoch keinen Gegenvorschlag vorlegen, auf welche Paradigma sich künftige Curricula beziehen müssten, gibt es bislang kein ernst zu nehmendes Alternativmodell.

Fazit

Deutschlandweit werden weiterhin Curricula für das Fach Kunst neu geschrieben, kompetenzorientiert – aber ohne wissenschaftliche Fundierung und fachliche Koordination. Die Konzentration auf Entwicklungen in den „Hauptfächern“ und der Mangel an Ressourcen paart sich mit der genannten Haltung vieler Fachdidaktiker, aktiv mitzugestalten. Das ist fatal, führt zu einem beklagenswerten Desiderat an Theoriebildung und zu einer weiteren Marginalisierung im Fächerkanon.

Lange überfällig ist dagegen die Bündelung von allen Kräften mit dem Ziel, ein gemeinsames, wissenschaftlich fundiertes Kompetenzmodell zu entwickeln. ENVIL (www.envil.net), eine Gruppe von Forschern und Lehrplanentwicklern aus elf europäischen Ländern, geht – unterstützt durch das Long Life Learning Programm der Europäischen Union – mit der Entwicklung eines gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für das Fach Kunst einen entscheidenden Schritt in diese Richtung (BDK-Mitteilungen 1/2013, S. 35). Dass es sich bei diesem Modell um ein integratives Modell handelt – ja, handeln muss –, ein Modell, das die Bandbreite der verschiedene Verständnisse berücksichtigt, macht deutlich, dass gerade durch

This project has been funded with support from the European Commission. This publication [communication] reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

die Fokusverschiebung auf Schülerkompetenzen ein weitreichender Konsens in der Fachcommunity erreicht werden kann.

Literaturverzeichnis

Aden, Maike/Peters, Maria: Risiken und Nebenwirkungen einer kompetenzorientierten Kunstpädagogik. Ein kritischer Forschungsbericht. Bremen: Universität Bremen 2011. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:46-00102369-13

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.): Bildungsplan 2004. Allgemein bildendes Gymnasium. Stuttgart 2004. http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym_Bk_bs.pdf

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus/Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: Lehrplan Gymnasium 2004. www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/lehrplan/gymnasium

BDK Fachverband für Kunstpädagogik: Bildungsstandards im Fach Kunst für den mittleren Schulabschluss, BDK-Mitteilungen 3/2008, S. 2–4.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg/Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg: Rahmenlehrplan Kunst. Sekundarstufe I des Landes Berlin, Jahrgangsstufe 7–10. Berlin 2006. www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_bildende_kunst.pdf?start&ts=1394618125&file=sek1_bildende_kunst.pdf

Haanstra, Folkert/Kirchner, Constanze: Unveröffentlichtes Manuskript – erscheint demnächst auf der Seite von ENViL 2014. www.envil.net

Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung/Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung: Bildungsplan Gymnasium, Sekundarstufe I. Hamburg 2011. www.hamburg.de/contentblob/2373218/data/bildende-kunst-gym-seki.pdf

Kultusministerkonferenz: Beschluss vom 24.10.1997. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_10_24-Konstanzer-Beschluss.pdf

Kultusministerkonferenz: Erläuterungen der Bildungsstandards zur Konzeption und

This project has been funded with support from the European Commission. This publication [communication] reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Entwicklung (am 16.12.2004 von der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen). www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf

Klieme, Eckhard et al.: Bildungsforschungsband 1. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn/Berlin (BMBF) 2003.

Krautz, Jochen: Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. München (Diederichs) 2009.

Niedersächsisches Kultusministerium: Kerncurriculum für das Gymnasium, Schuljahrgänge 5 bis 10. Hannover 2012. http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_kunst_gym_i.pdf

Parmentier, Michael: Ästhetische Lust. Didaktisches Forum des Schroedel-Verlags. Juli 2011. www.schroedel.de/kunstportal

Regel, Günther: Zur Problematik der Fachkompetenz und der langfristigen Bildungsstandards für den Kunstunterricht und die künstlerische Bildung überhaupt. Vortrag auf dem Internationalen Symposium „MAPPING BLIND SPACES –Neue Wege zwischen Kunst und Bildung“ 2003. www.zpg-gm.de/inhalte/reg-text.pdf

Weinert, Franz Emanuel: Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz Emanuel (Hg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim/Basel (Beltz) 2001.

Wagner, Ernst: The concept of competencies in formal and non-formal arts education. In: International Yearbook for Research in Arts Education – Vol. 2, Münster/New York 2014.

Ernst Wagner (Jg. 1952), Dr., ist Kunstlehrer. Er arbeitet am UNESCO-Lehrstuhl für Kulturelle Bildung (Universität Erlangen-Nürnberg) sowie an der Akademie der Bildenden Künste München. Er war von 1998 – 2011 Referent beim Bundesvorstand des BDK; E-Mail: ernst@wagner-mchn.de

Katrin Zapp (Jg. 1979), ist Kunstpädagogin und als Kunstlehrerin am Gymnasium tätig. Sie ist an den UNESCO-Lehrstuhl für Kulturelle Bildung abgeordnet und promoviert als Stipendiatin des Promotionskollegs „Gestalten und Erkennen - Kompetenzbildung in den künstlerischen Fächern und Fachbereichen der Schule“ zum kindlichen Farbumgang; E-Mail: katrin.zapp@googlemail.com

This project has been funded with support from the European Commission. This publication [communication] reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

With the support of the Lifelong Learning programme of the European Union

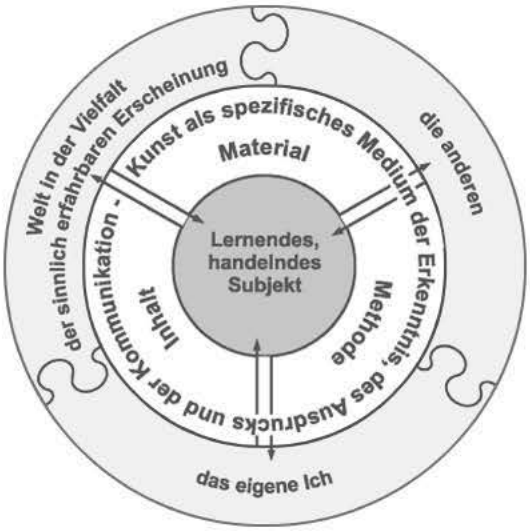

Abb. 1 Fachdidaktisches Kompetenzmodell, Rahmenlehrplan Berlin

Abbildungen

This project has been funded with support from the European Commission. This publication [communication] reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

With the support of the Lifelong Learning programme of the European Union

Abb. 1 Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg/Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg: Rahmenlehrplan Kunst. Sekundarstufe I des Landes Berlin: Modell 2006.

Abb. 2: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus/Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: Lehrplan Gymnasium: Modell 2004.

Abb. 3: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus/Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: Lehrplan Gymnasium: Modell 2012/2013.

Abb. 4 : Illustration zum Kompetenzverständnis

This project has been funded with support from the European Commission. This publication [communication] reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.