

Lehrerkompetenzen im Fach Bildnerische Erziehung in der Tschechischen Republik – Transfer des Referenzrahmens in die Lehrerbildung

Věra Uhl Skřivanová,

Abstract

Based on empirical research, this study aims to identify, evaluate and define the qualities of teachers' competencies in teaching Visual Literacy with regard to the newly defined 'expected outcomes' of the Czech curriculum as well as to the students' competencies of the CEFR-VL. Qualification works at the University of West Bohemia (Západočeská univerzita v Plzni) and the Charles University in Prague (Univerzita Karlova) were analysed in regard to the required professional competencies of art educators. The most used typology of professional competencies of an art teacher (Slavík, 1993) in the Czech Republic has been updated (Uhl Skřivanová, 2015) and has served as an instrument for the diagnosis of art teachers' competencies in terms of the research presented.

In 2014/2015 students of the University of West Bohemia and the Charles University in Prague had accumulated empirical research data at 10 Czech grammar schools. Competencies of grammar school teachers were specified and analysed in relation to the newly defined pupils' subject-specific competencies. The qualitative analysis of content according to Mayring (2007) was used to describe the educational results recorded in observation protocols. The study gives rise to questions with regard to new requirements in the field of teachers' qualification in an international context. The results will be used in pre-service and in-service teacher-training, or as input for further development of concepts.

Professionelle Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer im kompetenzorientierten Unterricht. Schülerkompetenzen als Ausgangsbasis der Operationalisierung von Lehrerkompetenzen

Das traditionelle Modell der Schule mit dem Ziel, Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie kulturelle Muster und Werte des jeweiligen Landes zu vermitteln, wurde in der Tschechischen Republik durch ein neues, persönlichkeitsorientiertes Modell ersetzt (Walterová, 2000, S. 10). Die neuen, nun schülerorientierten Konzeptionen basieren auf der konstruktivistischen Theorie. Der Akzent liegt dabei auf einem aktiven Anteil des Schülers im Unterricht. Der Lehrer tritt vor allem als Begleiter einer kompetenzorientierten Bildung auf.

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 damit verbundene Demokratisierung der Bildung unterstützt die Integration, Inklusion und interkulturelle Dimension des Unterrichts (Vašutová, 2004, S. 68).

Im Rahmen der Europäischen Union wurden acht Schlüsselkompetenzen definiert die als Kern der Bildung eines europäischen Bürgers verstanden werden und als Bildungsziele in curriculare Dokumente europäischer Länder implementiert werden sollen. Die Tschechische Republik hat bereits 2004 ähnliche Schlüsselkompetenzen den tschechischen Rahmenbildungsprogrammen zugrunde gelegt: die Kompetenz zu Lernen, Problemlösungskompetenz, kommunikative Kompetenz, soziale und personale Kompetenz, bürgerliche Kompetenz, Arbeitskompetenz (RVP ZV, 2007, 2013). Die tschechischen Rahmenbildungsprogramme für allgemeine Bildung definieren allerdings keine Fachkompetenzen, anders als z.B. der Berliner Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I (Berliner Rahmenlehrplan 2006) für das Fach Bildende Kunst. Die Bildungsziele verschiedener Fächer werden in Tschechien mit Hilfe der Kategorie ‚erwartete Ergebnisse‘ konkretisiert und auf diese Weise festgelegt. Das Erreichen aller ‚erwarteten Ergebnisse‘ führt dann zur Erreichung der Schlüsselkompetenzen die das tschechische Rahmenbildungsprogramm (RVP ZV, 2013, S. 10) als einen „Komplex von Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Einstellungen und Werten definiert, die für eine Persönlichkeitsentwicklung jedes Mitglieds der Gesellschaft wichtig sind.“ Die Auswahl und Konzeption der Schlüsselkompetenzen wiederum gründet auf den in der Gesellschaft akzeptierten Werten und der gemeinsamen Vorstellung, welche Kompetenzen ein Individuum zu seiner Bildung benötigt, eine Bildung, die ihn zu einem zufriedenen und erfolgreichen Leben führt und seine Rolle in der Bürgergesellschaft stärkt.

Der Begriff Kompetenz wird im gegenwärtigen Diskurs jedoch nicht nur im Zusammenhang mit den Schülerkompetenzen benützt sondern auch im Kontext von Lehrerqualifikationen. Auch vom Lehrer wird die effektive Anwendung seiner Kompetenzen im Rahmen seiner professionellen Rolle erwartet. Das Dokument ‚Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications‘ (European Commission, 2010, S. 2-3) definiert als wichtige Qualitäten der Lehrerkompetenz die Anwendung von Fachkenntnissen, Flexibilität, Lernen während des ganzen Lebens, Reflexion von Lern- und Lehrprozessen, sowie das Nutzen von verschiedenen Lehrstrategien. Das tschechische Pädagogische Wörterbuch wiederum versteht Lehrerkompetenzen als einen Komplex professioneller Fertigkeiten und Dispositionen (Průcha, Walterová & Mareš, 2009, S. 103). Janík (2005, S. 15) empfiehlt, sich auf die Suche nach dem Kern der Lehrerkompetenzen zu begeben, d. h. die

Schlüsselkompetenzen der Lehrer zu definieren, die einen Bezug zu einer realen Situation aus der Schulpraxis haben (vgl. Terhart, 2000; Terhart & Allemann-Ghionda, 2006).

Standard, Evaluation und Diagnostik der professionellen Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer im Fach Bildnerische Erziehung in der Tschechischen Republik

Zum Thema Standards der Lehrkompetenzen läuft seit Jahr 2000 in der Tschechischen Republik eine Diskussion. Im Jahr 2012 entstand ein nationaler Qualifikationsrahmen für die Hochschulbildung der auch für Gebiet ‚Künste und Kunstwissenschaften‘ die Ziele der jeweiligen Fächer und deren Absolventenprofile definiert (<http://qram.reformy-msmt.cz/soubory-ke-stazeni/publikace/>). Der nationale Qualifikationsrahmen ist aus dem Europäischen Qualifikationsrahmen, der im Bologna Prozess entstand, abgeleitet. Dieser Qualifikationsrahmen ermöglicht einen internationalen Vergleich der Fachqualifikationen mit dem Ziel, Übersichtlichkeit und Durchlässigkeit der Bildungssysteme im internationalen Kontext zu sichern. Er richtet sich auf erwartete Ergebnisse des Lernens, also bestimmte Kompetenzen der Hochschulabsolventen. Das Kapitel 2.5 ‚Künste und Kunstwissenschaften‘ des tschechischen Qualifikationsrahmens ist unterteilt in Charakteristik und Historie der künstlerischen Fächer, deren Ziele sowie das Profil der Absolventen von Bachelor-, Master- und Doktorprogrammen.

Slavík (1993, S. 9 – 10) definiert die Kompetenzen der Fachlehrerinnen und Fachlehrer als Voraussetzung zur Handlung in einer konkreten Situation. Und da die Aktivitäten des Lehrers mit den Aktivitäten der Schüler eng verknüpft sind, steht am Anfang der Operationalisierung von Lehrerkompetenzen das Bild der jeweiligen Schülerkompetenzen. Erst nach deren Erkennen/Definieren können wir ableiten, welche Kompetenzen die Lehrer im Fach Bildnerische Erziehung haben sollen. Im Rahmen kompetenzorientierter Unterrichtsprozesse zeigen sich diese dann vor allem an ihrer Tätigkeit in der konkreten Unterrichtssituation. Für die Diagnostik der Kompetenzen der Lehrer im Fach Bildnerische Erziehung gibt es in Tschechien bereits seit den 90iger Jahren eine Typologie und eine Skala der professionellen Kompetenzen (Slavík, 1993), die im Rahmen der Lehrerbildung oft genutzt werden (z.B. Kubátová, 2012). Als Lehrerkompetenz wird das komplexe professionelle und persönliche Potenzial des Lehrers verstanden, welches für die Vorbereitung, Realisierung, Reflexion, Evaluation und Optimierung des Unterrichts im Rahmen der Anforderungen des jeweiligen Curriculums zur Verfügung steht. Die Funktion der Lehrer ist die bestmögliche Unterstützung der Entwicklung der Schülerkompetenzen im Rahmen einer aktuellen Lehrsituation. Daher

zeigt sich die Lehrerkompetenz nicht nur in der konkreten Handlung eines Lehrers sondern gleichzeitig auch in der Handlung der Schüler während des Unterrichts.

Die Struktur der Lehrerkompetenz kann man in zwei Dimensionen unterteilen: a) ontodidaktische Lehrerkompetenz (gerichtet vor allem auf das unterrichtete Fach); b) psychodidaktische Lehrerkompetenz (gerichtet vor allem auf die jeweiligen Schüler). Alle direkt und indirekt beobachtbaren Manifestationen von Kompetenzen kann man allerdings nur mit Blick auf den jeweiligen Kontext (Unterrichtssituation, nationales Curriculum und Fachdiskurs) evaluieren, da man das gleiche Ereignis in einem Kontext als kompetent und in einem anderen Kontext als noch nicht kompetent bezeichnen kann. Vor allem im Rahmen eines internationalen Vergleichs ist es daher notwendig, auch die Methoden der Schulethnographie und der vergleichenden Didaktik zu nützen.

Ontodidaktische Lehrerkompetenz

Die ontodidaktische Lehrerkompetenz basiert auf der Kenntnis der jeweiligen Fachinhalte und des Curriculums. Der gesellschaftliche Anteil der ontodidaktischen Kompetenz wird beeinflusst von den Kenntnissen des jeweiligen Bildungskontexts und der jeweiligen Ziele der Bildung. Ein Maßstab zur Überprüfung der ontodidaktischen Kompetenz ist der aktuelle Stand des Wissens, der spezifische Methodologie und die Art der Kommunikation im Fachunterricht.

Psychodidaktische Kompetenz

Die psychodidaktische Kompetenz basiert auf dem Kennen der jeweiligen Schüler und deren Charakteristika (inklusive der Kenntnisse über die Schülergruppe oder deren Alter) und ist mit der ontodidaktischen Kompetenz verbunden. Den gesellschaftlichen Anteil der psychodidaktischen Kompetenz bilden die Kenntnisse über den Bildungskontext und die Ziele der Bildung, jetzt unter Berücksichtigung eines idealen Bilds (Profils) der Schülerpersönlichkeit als europäischen Bürger. Den sozialen und persönlichen Anteil der psychodidaktischen Kompetenz bilden im Allgemeinen pädagogische und psychologische Kenntnisse und Fertigkeiten. Der Maßstab der psychodidaktischen Kompetenz ist sowohl der aktuelle Stand der Schülerinteressen am Lernen als auch die Entwicklung ihrer Schlüsselkompetenzen.

Typologie der professionellen Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer

Die nachfolgende Typologie basiert auf der Arbeit von Slavík (Slavík, 1993, aktualisiert Uhl Skřivanová, 2015).

1. Ontodidaktische - bildnerische Kompetenz

1.1 Kompetenz des Lehrers, mit den Fachinhalten zu arbeiten

1.2 Kenntnisse und Fertigkeiten (theoretische und handwerkliche)

- ästhetisch-bildnerische (z.B. Konzept der Form)
- technisch-bildnerische (z.B. Materialien und Techniken)
- historische (z.B. Kunstgeschichte, Geistesgeschichte, Zeitgeschichte, Persönlichkeiten, Stillrichtungen, aktuelle Ergebnisse der Kunst- und Bildwissenschaften).

1.3 Präsentation (z.B. Ausstellen der Arbeiten)

1.4 Reflexion und Evaluation der Schülerarbeiten

2. Psychodidaktische Kompetenz

2.1 Didaktische Anteile

- Motivation
- Didaktische Aufbereitung des Inhalts (kompetenzorientierte Formulierung der Aufgaben / des Problems, Komplexität des Inhalts)
- Angemessenheit
- Engagement
- Kommunikation
- Verständlichkeit (Erläuterung, Leitung, Evaluation, Bildungsziele, Sinn der Aufgabe)
- Strukturierung der Stunde, Feedback, Originalität (des Inhalt und seiner Präsentation)
- Ausdruck (Technik der Stimme, Gestik, Bewegung)
- Organisation (Effektivität, Autorität, Zeitplanung, Disziplin)
- Ausstattung (Anwendung von Material und Werkzeug)

2.2 Psychosoziale Anteile der psychodidaktischen Kompetenz, z.B. Stabilität, Authentizität, Akzeptanz, Hilfsbereitschaft, Empathie, Humor, Atmosphäre

Um eine Bewertung durchführen zu können, muss die Lehrerkompetenz operationalisiert werden. Zum Beispiel bei Kategorie ,1.1 Kompetenz des Lehrers' mit den Fachinhalten zu arbeiten: „Der Lehrende hat ein angemessenes Thema für die bildnerische Tätigkeit ausgewählt. Das Thema der bildnerischen Tätigkeit war inspirierend und inhaltlich wichtig. Es schuf die Voraussetzungen für gute bildnerische Ergebnisse.“ Das Operationalisieren

wird im Zusammenhang mit den Teilkompetenzen des gemeinsamen Referenzrahmens durchgeführt. Wie bereitet der Lehrer die Unterrichtssituation vor, damit die Schüler die Fachziele erreichen können?

Empirische Forschung im Fach Bildnerische Erziehung an den tschechischen Schulen – Transfer des gemeinsamen Referenzrahmens in die Lehrerbildung

Ziel der im Folgenden dargestellten Studie ist es das Verhältnis von Schülerkompetenzen und Lehrerkompetenzen - auch im internationalen Kontext - zu reflektieren. Dieses geschieht anhand einer empirischen Forschung zu Qualitäten der Lehrerkompetenzen im Fach Bildnerische Erziehung – bezogen auf die „erwarteten Lernergebnisse eines Schülers für einen bestimmten Zeitraum“ nach dem tschechischen Rahmenbildungsprogramm (RVP ZV 2013, RVP G 2007) bzw. auf die Teilkompetenzen des hier vorgelegten Gemeinsamen Referenzrahmens Visual Literacy. Auf diese Weise wird auch eine Charakteristik der veränderten Lehrerrolle im kompetenzorientierten Unterricht erstellt.

Die Untersuchung wurde – von Studierenden im Rahmen von Schulpraktika 2014-2015 – an 10 tschechischen Schulen (Gymnasium Na Pražáče, Gymnasium Jana Nerudy, Gymnasium Karviná, Gymnasium Na Zatlance, Gymnasium Karviná, ZUŠ Petřiny, PJZŠ Horáčkova, NG Veletržní palác, Gymnasium Špitálská, Gymnasium Nad Štolou) während etwa 100 Unterrichtsstunden realisiert. Die Beobachter haben den gesamten Unterrichtsprozess aufgezeichnet. So wurde die Ein- und Umsetzbarkeit des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Visual Literacy in die Lehrerbildung überprüft. Darüber hinaus wurden die Lehrerkompetenzen der Fakultätslehrerinnen und -lehrer¹ im Zusammenhang mit den definierten Schülerfachkompetenzen beschrieben und analysiert. Sampling richtete sich nach der Intention des Forschungsvorhabens (Pelikán, 1998, S. 48).

<i>Namen der Schule</i>	<i>Thema der Kunstaufgabe</i>	<i>Foto sehe Bildbeilage</i>	<i>Alter der Schüler</i>
<i>Gymnázium Na Pražáče</i>	Kompositionsschema Linie im Raum	Abb. 1 Abb. 2	15 - 16 Jahre 15 - 16 Jahre
<i>Gymnázium Jana Nerudy</i>	Plastik aus Kaugummi Traumlandschaft Animation nach eigenem Szenar	Abb. 3, 4 Abb. 5, 6	14 - 15 Jahre 15 - 16 Jahre 14 - 15 Jahre

¹ Fakultätslehrerinnen und -lehrer in der Tschechischen Republik sind Lehrer in der Schulpraxis, mit denen die Pädagogische Fakultät einen Vertrag abgeschlossen hat, damit Studierende im Rahmen ihres Studiums dort ein pädagogische Praktika absolvieren können.

<i>Gymnázium Karviná</i>	Abstraktion mit dem Faden	Abb. 7	11 - 12 Jahre
	Etno-Ornament	Abb. 8	12 - 13 Jahre
	Automatische Zeichnung	Abb. 9	12 - 13 Jahre
<i>Gymnázium Na Zatlance</i>	Abstraktion nach Kupka	Abb. 10	15 - 16 Jahre
	Objekte aus Weide	Abb. 11	16 - 17 Jahre
	Buttons	Abb. 12	15 - 16 Jahre
<i>Gymnázium Budějovická</i>	Turmbau zu Babel	Abb. 13	15 - 16 Jahre
	Herbstlaub	Abb. 14	12 - 13 Jahre
	Allee	Abb. 15	11 - 12 Jahre
<i>ZUŠ Petřiny</i>	Götter	Abb. 16	10 Jahre
	Zauberer aus der Geschichte	Abb. 17	11 - 14 Jahre
	Venus	Abb. 18	9 Jahre
<i>Horáčkova PJZŠ</i>	Ausblick aus dem Fenster	Abb. 19	13 - 14 Jahre
	Stilleben	Abb. 20	13 - 14 Jahre
	Landschaft für Blinde	Abb. 21	13 - 14 Jahre
<i>NG Veletržní palác</i>	Weggeworfen-wiederentdeckt	Abb. 22	10 Jahre
	Objekt-Architektur nach David Rabinowitch	Abb. 23, 24	10 Jahre
	Richard Loskot und Illusion	Abb. 25	10 Jahre
<i>Gymnázium Špitálská</i>	Floorball	Abb. 26	10 Jahre
	Dada-Objekte	Abb. 27	13 - 14 Jahre
<i>Gymnázium Nad Štolou</i>	Bethlehem	Abb. 28	13 - 14 Jahre
	Käfer	Abb. 29	13 - 14 Jahre
	Außerirdische	Abb. 30	12 - 13 Jahre

Tabelle 1: Kunstaufgaben aus der Schulpraxis von 10 tschechischen Lehrerinnen und Lehrer

Dabei wurde die Aufmerksamkeit vor allem auf folgende Themen gelegt:

- Design des kompetenzorientierten Unterrichtes, vor allem die Formulierung kompetenzorientierter Aufgabenstellungen;
- erwartete Lernergebnisse als ‚Abbild‘ der Lehrerkompetenz (Bildungsziel und Bildungsinhalt, Erreichen der Schlüsselkompetenzen nach dem tschechischen Rahmenbildungsprogramm);
- erreichte Schülerkompetenzen/Fachkompetenzen im Sinne der Teilkompetenzen des Referenzrahmens für Visual Literacy.

Anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2007) wurde das gesamte Textmaterial im Hinblick auf die Teilkompetenzen des CEFR-VL ausgewertet. Gleichzeitig war es notwendig, bei der Interpretation der Forschungsergebnisse im internationalen Zusammenhang auch die Methoden der vergleichenden Erziehungswissenschaft (Adick. 2008) zu berücksichtigen. Darüber hinaus wurde zur Operationalisierung der

Lehrerkompetenzen die Typologie und Skala von J. Slavík (1993, aktualisiert Uhl Skřivanová, 2015) angewendet.

Die Studierenden lernten bei dieser Untersuchung auch einen mehr bewussten Umgang mit didaktischen Kategorien. Sie suchten Antworten auf folgende Fragen:

- Welchen Schülerkompetenzgewinn ermöglichen die Aufgabenstellungen?
- Welche Lehrerkompetenzen setzen die realisierten Schüleraufgaben voraus?
- Wie unterscheiden oder gleichen sich die Zielkategorien des tschechischen Rahmenbildungsplan und des Gemeinsamen Referenzrahmen für Visual Literacy?
- Welche professionellen Kompetenzen benötigt ein Lehrer im Fach Bildnerische Erziehung, auch im internationalen Vergleich?
- Wie kann die Typologie der Lehrkompetenzen nach Slavík – im Hinblick auf den internationalen Vergleich – ergänzt werden?

Kompetenzpotenzial der eingesetzten Aufgaben

Die Teilkompetenzen des Strukturmodells des Gemeinsamen Referenzrahmens Visual Literacy können nicht trennscharf voneinander unterschieden werden, z.B. *deuten*, *beurteilen* und *wertschätzen* überlappen sich konzeptionell – ebenso wie etwa *entwerfen*, *experimentieren* und *realisieren*. Trotzdem ist es möglich, einzelne Teilkompetenzen anhand der beobachtbaren Schülertätigkeiten im Unterricht zu identifizieren und zu operationalisieren.

Bilder / Objekte beschreiben

Die tschechische Kunstdidaktik unterstützt den Gewinn dieser Teilkompetenz vor allem in der Reflexionsphase des Unterrichtes, die bereits als Grundprinzip einer guten Bildnerischen Erziehung verstanden wird und im Unterricht der meistens Fakultätslehrerinnen und -lehrer auch verwirklicht wird. Diese steht im Unterricht oft mit den Teilkompetenzen Bilder/Objekte *untersuchen*, *kommunizieren* und *präsentieren* im Zusammenhang. Die Beobachtung zeigt allerdings auch Unterschiede im Umgang mit dieser Teilkompetenz. Nur etwa bei der Hälfte der Kunstaufgaben wurde sie so strukturiert und systematisch gefordert, dass man sie vorrangig auch als Methodenkompetenz verstehen kann.

Z. B. Die Schüler beschreiben den Prozess und Erlebnisse, wie eine Plastik aus Kaugummi im Mund modelliert wurde. Sie beschreiben die Schwierigkeiten eigene Erlebnisse

auszudrücken. Sie suchen einen Namen für die fertige Plastik. Sie beschreiben verbal ihre Form und untersuchen diese. Sie fotografieren ihre Arbeit, projizieren sie vergrößert an die Wand, vergleichen verschiedene Plastiken miteinander und formulieren die Unterschiede. Wie unterscheidet sich die Vorstellung über die gerade im Mund modellierte Plastik, mit der Wahrnehmung der installierten Plastik im Sinne eines dreidimensionalen Objektes und der Wahrnehmung einer zweidimensionalen Zeichnung der Plastik aus Kaugummi (Na Pražačce, Abb. 3, 4)? .

Bilder/Objekte untersuchen

An allen Schulen, die an der Forschungsstudie teilgenommen haben, wurde die Teilkompetenz Bilder/Objekte *untersuchen* im Unterricht gefordert und gefördert. Wie allerdings bereits oben formuliert, scheint die Anwendung eines strukturierten und systematischen Vorgehens beim Fördern dieser Teilkompetenz im Unterricht manchmal auch problematisch. Trotzdem haben sich die Schüler vor allem an den Gymnasien Jana Nerudy, Na Pražačce, im Veletržní Palác einer strukturierten Analyse des Bildinhaltes und der Form gewidmet, bei der Rezeption (Kunstgeschichte) und während des bildnerischen Prozesses. Sehr oft integrieren die tschechischen Lehrer auch interdisziplinäre Zugänge in den Unterricht. Die Lehrer nutzen dazu Kompetenzen aus ihrem jeweiligen zweiten Studienfach (z. B. Literatur und tschechische Sprache, oder englische Sprache) (Uhl Skřivanová, 2011). Dadurch bekommen die Schüler die Möglichkeit, die Ausdrucksmittel verschiedener Gattungen (z.B. Literatur und Bildende Kunst) zu *untersuchen* und zu vergleichen.

Z. B. Die Schüler hören eine Geschichte von Alfréd Kubin. Sie versuchen die Technik des Tuschezeichnens auf Aquarellpapier (lineare und räumliche Darstellung). Sie waschen die Tusche aus. Sie untersuchen die Eigenschaften von Aquarellpapier, mit dem sie zum ersten Mal arbeiten. In den Farbfleck assoziieren die Schüler eine Fantasielandschaft, die sie weiter ausmalen. Mit Hilfe von einem kleinen Fenster im Karton suchen sie eine gute Komposition und ein interessantes Detail. Sie untersuchen und interpretieren die unterschiedliche Wirkung des kompletten Bildes und seine Details (Jana Nerudy, Abb. 5, 6).

Bilder/Objekte deuten

Diese Teilkompetenz wurde im Rahmen der realisierten Aufgaben ziemlich selten gefordert. Problematisch scheint vor allem wieder der systematische Vorgang des Deutens. Obwohl die Reflexion der eigenen bildnerischen Arbeit im Unterricht oft präsent ist und die Schüler Kenntnisse z.B. über die Epochen und Gattungen der Bildenden Kunst haben, werden diese nur selten einbezogen und passend mit den Aufgaben verbunden.

Gute Beispiele konnte man z. B. an den Schulen *Na Zatlance*, *Na Pražáčce*, oder im *Veleržní palác* beobachten. Die Schüler besuchten eine Ausstellung des Architekten *Martin Rajniš*. In der Schule haben sie dann diese Ausstellung anhand von Architekturbeispielen reflektiert und Sinn, Wirkung und Bauelemente der Naturarchitektur von *Rajniš* im Kontext der Ökologie, Environment, Urbanismus und Philosophie diskutiert. Inspiriert von den Kompositionen der von Holzbauelemente des Architekten, haben die Schüler eigene Kunstarchitekturobjekte aus Weide entworfen. Ferner haben sie diese benannt, im Schulgebäude installiert und deren Sinn und Funktion im Rahmen der experimentalen Architektur beschrieben und multiperspektivisch interpretiert (*Na Zatlance*, Abb. 11).

Mit Bildern/Objekte kommunizieren

Eine Kategorie der ‚erwarteten Schülerergebnisse‘ im tschechischen Rahmenbildungsprogramm (RVP ZV, 2013, S. 71) heißt ‚Überprüfen der Kommunikationswirkung‘. Die Lehrer sind verpflichtet, dieses Ziel zu verfolgen. Das Rahmenbildungsprogramm für die sekundäre Stufe des Gymnasium enthält sogar ein ganzes Inhaltsgebiet ‚Künstlerisches Gestalten und Kommunikation‘ (RVP G. 2007, S. 55 – 56). Im Rahmen der Untersuchung wurde immer wieder *kommunizieren* im hospitierten Unterricht mit der Teilkompetenz Bilder/Objekte *präsentieren* verbunden, stärker als mit der Teilkompetenz Bilder/Objekte *verwenden*. *Kommunizieren* wurde dabei oft als eine verbale Präsentation der jeweiligen Schülerarbeit gesehen. Aus der vergleichenden tschechisch-bayerischen Forschung (Uhl Skřivanová 2011) ergibt sich, dass an den damals hospitierten bayerischen Gymnasien Präsentation meistens als Präsentation der Bilder im Rahmen einer Ausstellung verstanden wurde. An tschechischen Gymnasien hingegen ist Präsentation häufig auch eine Vorstellung der eigenen Arbeit im Schülerkreis. Diese Ergebnisse wurden hier bestätigt. Damit deckt sich die Erfahrung auch mit der Definition der Teilkompetenz des CEFR-VL, die mit

Bildern *kommunizieren* als soziale Interaktion fasst, womit die Teilkompetenz vorrangig auch als soziale Kompetenz zu verstehen ist.

Z. B. Die Schüler präsentieren sich selbst in der Rolle Außerirdischer in Kostümen aus Abfallmaterial (Nad Štolou, Abb. 29). Die Schüler teilen einerseits anhand eigener bildnerischen Arbeit eine Botschaft mit, andererseits kommunizieren sie verbal oder nonverbal auch während der Gruppenarbeit und gemeinsamer Performance miteinander (Na Pražačce, Abb. 2).

Ästhetisch erfahren

Ästhetisch erfahren basiert auf der Teilkompetenz *wahrnehmen*, die sich mit Einfühlung verbindet, sowie von den Teilkompetenzen *beschreiben* und *untersuchen* beeinflusst wird. *Ästhetisch erfahren* ist eine Formulierung, die in der tschechischen Didaktik selten genutzt wird. Um ein Verständnis für diesen Begriff zu bekommen, muss man sich der Ästhetik nach Mukařovský (1935) oder der deutschsprachigen philosophischen Tradition bedienen. Im tschechischen Unterricht spielen die oben genannten Teilkompetenzen eine sehr wichtige Rolle. Eine Erklärung für diese Bedeutung in der Rezeption wie Produktion kann die starke Position der expressiv-kreativen Konzeption der Didaktik ‚Artefiletik‘² in Tschechien sein. Diese Konzeption fokussiert vor allem auf die Unterstützung von Personal- und Sozialkompetenzen der Schüler.

Z. B. Die Schüler untersuchen die Grundlagen der Porträtzeichnung, hören einer spannenden Geschichte zu, charakterisieren zuerst verbal einen Zauberer und zeichnen diesen dann (ZUŠ Petřiny, Abb. 17). Die Schüler verbinden sich die Augen und führen sich gegenseitig durch das Schulgebäude. Wie fühlen sich Blinde? Was kann man mit Hilfe seiner Hände etwas ertasten/erkennen? In Gruppen versuchen die Schüler eine haptische Landschaft als großformatige Papierkollage (B1) darzustellen. Nach dem die Arbeit beendet ist, verbinden sich die Schüler erneut die Augen und bummeln mit den Händen durch die von ihnen erschaffene Landschaft. Im Gespräch mit dem Lehrer und den Mitschülern reflektieren sie, wie sich die haptische Wahrnehmung von der optischen unterscheidet? (Horáčkova, Abb. 21). Die Schüler nehmen das Werk in der Galerie von David Rabinowitch war. Inspiriert

² Artefiletik ist eine kunstpädagogische Konzeption, deren Ziel eine Transformation der kunsttherapeutischen Prozesse in die Schulpraxis ist, basierend auf der Semantik der fiktionalen, imaginativen Bildwelten, die als Artefakte der ästhetischen Tätigkeiten verstanden werden.

durch die künstlerische Strategie und Gestaltungsprinzipien versuchen sie ein Objekt – Architektur aus Karton zu entwerfen, durch drehen, biegen, falten, ... (Veletržní palác, Abb. 23, 24).

Imaginieren

In der Tschechischen Republik werden für diese Teilkompetenz die Begriffe ‚Bildhaftigkeit‘, oder ‚Imagination‘ verwendet. Imagination ist eine wichtige Voraussetzung für die kreative, gestalterische Produktion. *Imaginieren* selbst ist nicht beobachtbar, es wird jedoch bei bestimmten Tätigkeiten (z.B. *beschreiben, gestalten*) erkennbar. Die beobachtbaren Gestaltungs- und Rezeptionsprozesse der Schüler weisen auf die wichtige Rolle der Imagination im hospitierten Unterricht hin. Die Lehrer an den hospitierten Schulen setzten sich oft die Unterstützung von Fantasie, Kreativität und Imagination als Unterrichtsziel. Die Schülerergebnisse am Ende des Unterrichtsprozesses sind daher sehr individualisiert und weisen auf die Verwendung eigener Gedanken, Ideen und die Erzeugung neuer, innerer Vorstellungen hin.

Z. B. Die Schüler werden durch eine Ausstellung von Richard Loskot „Die Farbe ist das, was es nicht gibt“ inspiriert. Sie bilden einen illusorischen Fantasieraum mit Hilfe einer Projektion von verschiedenen Farbfolien und Gegenständen. Die Schüler fügen ein Foto/ Zeichnung ihrer Person in diesen Raum ein. Die Schüler verschieben die verschiedene Elemente, experimentieren dabei mit den einzelnen Elementen im Raum und mit ihrer Abbildung, beobachten die neu entstehenden Räume und Veränderungen die Illusion, suchen eine eigene Position im neu entstehendem Raum (Veletržní palác, Abb. 25). Nur selten wurden Schülern Aufgaben gestellt wie z. B. „Die Schüler bilden Herbstlaub anhand verschiedener Techniken ab“ (Budějovická, Abb. 14) die wenig Raum für eigene Imagination lassen.

Gestalten

Gestalten ist eine komplexe Kategorie, die eng mit dem Kern der expressiv-kreativen Konzeption des Faches in Tschechien verbunden ist. Eine spielerische Form der Kreation und *Experimentieren* unterstützen das Selbstbewusstsein der Schüler, sich an den eigenen bildnerischen Ausdruck zu wagen.

Z. B. Inspiriert vom Werk von Tadeusz Kantor „Ein Stück vom Herr Gott“ (1964) suchen die Schüler aus verschiedenen Abfallmaterialien ihren Werkstoff aus. Sie machen sich

Gedanken wozu sie die Materialien gebrauchen können. Die Schüler suchen die Antworten auf die Frage, welche Bedeutung die verschiedenen Abfallgegenstände tragen, damit sie eine eigene bildnerische Lösung für eine Assemblage – Remix der Bedeutungen entwerfen, gestalten, realisieren und interpretieren können (Veletržní palác, Abb. 22).

Die verschiedenen tschechischen Konzeptionen unterstützen die bildnerische Expression der Schüler, die mit individuellen Erfahrungen, Erlebnissen und Reflexionen verbunden ist, allerdings im Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Kontext von Kunst und Kultur im Rahmen des gegenwärtigen Diskurses. Die starke Betonung des Expressiven, die zu einer Persönlichkeitsorientierung führen soll, birgt jedoch auch das Risiko einer gewissen inhaltlichen ‚Entleerung‘, die man auch in einigen wenigen Fällen bei der Forschung beobachten konnte. *Die Schüler experimentieren, malen mit Hilfe von Fäden abstrakte Bilder (Karviná, Abb. 7).*

Bilder/Objekte und bildnerische Prozesse wertschätzen und beurteilen

Die Teilkompetenzen Bilder/Objekte und bildnerische Prozesse *wertschätzen* und *beurteilen* konnte im Rahmen des untersuchten Unterrichts nur selten beobachtet werden. Oft konnte man zwar im Rahmen der Reflexionsphase des Unterrichtes eine Suche der Schüler nach einer Interpretation der eigenen Arbeit erkennen, selten wurde allerdings eine begründete Stellungnahme formuliert, um eine nachvollziehbare, intersubjektive Einschätzung hervorzubringen.

Welche Lehrerkompetenzen setzen die eingesetzten Aufgaben voraus?

Die Beobachtungen der Studierenden im Rahmen der Praktika wurden dann an der Universität ausgewertet und diskutiert. Die Studierenden haben sich dafür mit der Operationalisierung der Lehrerkompetenzen mit Hilfe der Typologie (Skalen und Indikatoren) nach J. Slavík (1993, aktualisiert Uhl Skřivanová, 2015) beschäftigt und so die beobachteten Leistungen beurteilt. Die verwendete Skala weist 9 Stufen auf, von 1 (sehr schlecht bzw. sehr unklar) bis 9 (sehr gut bzw. sehr ausdrucksvoll). Die Ergebnisse stellen sich wie folgt dar.

	Na Praha	Jana Nerudy	Karviná	Zatanka	Budějovická	Petřiny	Horáckova	Veletržní palác	Špitálská	Nad Štolou	Durch schni
--	-------------	----------------	---------	---------	-------------	---------	-----------	--------------------	-----------	---------------	----------------

Bildnerische Kompetenzen												
Themenauswahl	7,25	7,38	6,25	6,08	6,33	8,5	7,42	8,75	5,85	8,25	7,21	
Evaluation	7,25	8	6,55	8,33	5,67	9	8,08	9	7	7,67	7,65	
Kenntnisse	9	7,75	7,25	7,3	5,33	8,5	7,67	9	7,43	8,58	7,78	
Präsentation	7	7	7,33	8	6	9	7,67	9	8	9	7,8	
Didaktische Anteile der psychodidaktischen Kompetenz												
Motivation	7,27	6,6	6	6,13	5,07	8,4	7,67	8,73	6,4	8,67	7,09	
Unterrichtsatmosphäre	7,73	6,12	6,2	6,93	5,8	8,8	8,2	8,6	8	8,4	7,48	
Angemessenheit zum Alter	8,7	8,1	6,27	6,6	5,53	8,93	7,67	9	8,5	8,6	7,79	
Individualisierung	7,19	6,43	5,71	6,29	2,9	7,33	7,57	7,81	8,7	6,3	6,62	
Komplexität des Inhaltes	7,42	8,19	7,42	6,75	3,3	7,84	7,46	8,67	6,38	5,04	6,85	
Verständlichkeit	7,07	8,3	6,87	5,07	7	7,87	7,4	8,07	8	8,07	7,37	
Strukturierung	8,53	8,6	7,33	6,27	6,8	8,67	7,53	8,53	8,4	7,51	7,82	
Feedback	7	7,2	6,2	4,87	6,2	6,8	6,93	8,67	7	7,1	6,8	
Originalität	8,67	7	6	7,17	2	8,33	6,5	9	6,5	8,17	6,93	
Ausdruck	7,09	7,84	7,34	5,45	8	6,89	7,22	9	8,33	8,45	7,56	
Organisation	8,4	8,5	8,2	4,53	7,6	8,27	7,4	8,13	7,4	7,93	7,64	
Ausstattung	6,47	8,3	8,33	6,07	6	7,93	7,93	8,6	6	7,2	7,28	
Psychosoziale Anteile der psychodidaktischen Kompetenz	6,6	5,4	6	6,8	4,73	8,2	7,87	8	8	8,53	7,01	
Subjektive Einschätzung - Bereichen der Praktikantin	8,33	7,61	8,22	7,33	7	8,42	7,73	9	8,2	7,87	7,97	

Tabelle 2: Ergebnisse der Einschätzungen durch die Studierenden zur Diagnostik und Evaluation der Lehrerkompetenzen

Qualitäten der Lehrerkompetenz	Durchschnitt (absteigend)
Strukturierung	7,82
Angemessenheit	7,79
Präsentation	7,80
Kenntnisse	7,78
Evaluation	7,65
Organisation	7,64
Ausdruck	7,56
Atmosphäre	7,48
Verständlichkeit	7,37
Ausstattung	7,28
Themenauswahl	7,21
Motivation	7,09
Psychosoziale Anteile der psychodidaktischen Kompetenz	7,01
Originalität	6,93
Komplexität des Inhaltes	6,85
Feedback	6,80
Individualisierung	6,62

Tabelle 3: Ergebnisse (Durchschnittswerte) – Diagnostik und Evaluation der
Lehrerkompetenzen

Es ist notwendig die Ergebnisse dieser Diagnostik auch qualitativ zu interpretieren. Die Skala dient dabei als Orientierungshilfe. Gleichzeitig müssen diese Ergebnisse in Zusammenhang mit dem Bild der Schülerkompetenzen gesetzt und interpretiert werden, da sich – wie oben dargestellt – die Anforderungen an die Lehrerkompetenzen an den Schülerkompetenzen orientieren sollen.

Die hier vorgestellte Studie eröffnet dafür eine neue Perspektive – gerade im internationalen Vergleich. Deren Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Fakultätslehrerinnen und -lehrer den Unterricht im Fach Bildnerische Erziehung in den Augen der Praktikantinnen in gut erkennbare Phasen strukturiert haben. Die Lehrerinnen und Lehrer beziehen den Bildungsinhalt sinnvoll auf die jeweils ausgewählte Thematik, deren Erklärungen systematisch und gut verständlich präsentiert wurden. Der CEFR-VL als Instrument zur Diagnostik von Schülerkompetenzen weist allerdings auf bestimmte Probleme hin: So waren z.B. die Teilkompetenzen Bilder/Objekte *beschreiben* und *untersuchen* bei etwa der Hälfte der gegebenen Aufgaben problematisch. Es fehlte hier ein strukturierter und systematischer

Kompetenzerwerb, vor allem im Hinblick deren Bedeutung als Methodenkompetenzen. Die Schülerinnen und Schülern haben auch zu selten eine Möglichkeit bekommen, die eigene bildnerische Arbeit systematisch zu *deuten*. Andererseits integrieren die tschechischen Lehrerinnen und Lehrer oft interdisziplinäre Ansätze in den Kunstunterricht, damit die Schüler eine Möglichkeit bekommen, die Ausdrucksmittel verschiedener Kunstgattungen zu *untersuchen* und zu vergleichen.

Hierbei ist auch noch von Interesse, dass der Erwerb der Teilkompetenzen *beschreiben* und *untersuchen* häufig erst in der Reflexionsphase des Unterrichtes, der die bildnerische, gestalterische Praxis im Vordergrund sieht unterstützt wurde. Diese Reflexionsphase des Unterrichtes ist in Tschechien oft die letzte Phase innerhalb einer Aufgabenstellung, eines Unterrichtsprojekts. Die Schülerinnen und Schüler gewinnen dabei - anhand der Interpretation ihrer eigenen bildnerischen Arbeit - vor allem Personalkompetenzen (vgl. Uhl Skřivanová, 2011). In der Fachdidaktik in Deutschland wird dagegen als letzte Phase des Unterrichtes oft der Transfer gesetzt: „Die Phase des Transfers beinhaltet, erlerntes Wissen und die erworbenen Methodenkompetenzen in neuen Kontexten anzuwenden und auf andere Fragestellungen zu beziehen“ (Kirchner & Kirschenmann, 2015, S. 180). Dieser Transfer in neue Kontexte scheint im Rahmen des hier untersuchten Unterrichtes manchmal problematisch zu sein. Die Aufgaben werden zu selten in ihrer Komplexität betrachtet, um sie in anderen kulturellen Kontexten weiter zu verwerten.

Die hospitierten tschechischen Lehrerinnen und Lehrer haben allerdings selbst gute Fachkenntnisse nachgewiesen und konnten die Schülerinnen und Schüler bei Problemen im Rahmen von bildnerischen Prozessen im Sinne der formativen Evaluation sinnvoll beraten. Die dazu notwendigen Informationen wurden verständlich präsentiert. Während des Unterrichtes haben sie innerhalb des bildnerischen Prozesses der Schüler auf die Fragen reagiert und die Schüler ermutigt und fachlich unterstützt. Allerdings weisen die Forschungsergebnisse auch darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler mehr Feedback und individuelle Beratung erwartet hätten.

Auch die Aufgaben wurden dem Alter der Schüler angemessen formuliert. Durch sie wurden in den meisten Fällen ein bildnerisches Problem eröffnet. Das Format der Kunstaufgaben eröffnete die Möglichkeit, dass die Schülerinnen und Schüler aktiv am Unterricht Anteil nehmen. Es unterstützte ihre Kreativität, Fantasie und Flexibilität und ermöglichte die Integration eigener Erfahrungen. Im Rahmen der in Tschechien realisierten Aufgaben spielen dabei – wie oben erwähnt – die Teilkompetenzen *wahrnehmen*, *einfühlen*, *ästhetisch*



erfahren, experimentieren, imaginieren und *gestalten* die wichtigste Rolle. Die Forschungsergebnisse weisen allerdings darauf hin, dass auch hier mehr Originalität erwartet würde.

Dabei respektierten die Lehrerinnen und Lehrer die individuellen Bedürfnisse der Schüler. Die Organisation durch die Lehrer ermöglichte problemlos die notwendigen Schülertätigkeiten, die Lehrerweisungen waren sachlich und effektiv. Die tschechischen Kunstpädagoginnen und -pädagogen haben sich mit der Kompetenzorientierung im Unterricht (vgl. Feindt & Meyer, 2010, S. 29-33) intensiv auseinandergesetzt, da alle ein kompetenzorientiertes ‚Schulbildungsprogramm‘ geschrieben haben. In diesem werden die erwarteten fachspezifischen Lernergebnisse des Rahmenbildungsprogrammes (RVP ZV, 2013, RVP G, 2007) konkretisiert und auf die vorgegebenen Schlüsselkompetenzen bezogen.

Diskussion: Kompetenzorientierung im tschechischen Unterricht – Herausforderung oder gelebte Praxis? Empfehlungen für die Aus- und Weiterbildung

Die Forschungsergebnisse tragen zu einer Charakterisierung der tschechischen Schulpraxis unter dem Aspekt bei, wie der Kompetenzzugewinn im Fach Bildnerische Erziehung verbessert werden kann. Bereits im Jahre 2004 wurde in der Tschechischen Republik eine curriculare Reform im Sinne der Kompetenzorientierung durchgeführt. Seitdem formatieren die tschechischen Lehrer ihre Aufgabenstellungen nach dem tschechischen Rahmenbildungsprogramm (RVP ZV, 2013; RVP G, 2007) im Sinne von kompetenzorientierten Aufgaben (vgl. Sowa, 2010, Wagner & Schuster, 2010). Im Rahmen selbst entwickelter Schulbildungsprogramme erstellen sie darüber hinaus eigene Konzepte. Das bedeutet, dass sie selbständig ein curriculares Dokument entwerfen. Dennoch zeigen sich Probleme im hospitierten Unterricht des Fachs Bildnerische Erziehung, alle Teilkompetenzen des CEFR-VL adäquat zu berücksichtigen. Mit Hilfe eines internationalen Instruments, das einen Vergleich mit nationaler Praxis ermöglicht, kann nicht nur das Profil des Faches im jeweiligen Land sichtbar gemacht werden. Es zeigt auch Stärken und Schwächen z.B. im Hinblick auf die Lehrekompetenzen und Fachqualifikation im konkreten Land auf.

Die Veränderung der Lehrerrolle im kompetenzorientierten Unterricht verlangt von den Lehrerinnen und Lehrern vor allem flexibles und offenes Denken. In diesem Sinne sind die Lehrer in der Tschechischen Republik bereits durch ihre intensive Beschäftigung mit kompetenzorientierten Formulierungen ziemlich erfahren. Der internationale Vergleich an

den ausgewählten Schulen anhand von CEFR-VL zeigt allerdings, dass es in der tschechischen Schulpraxis in der Hälfte der Fälle an Möglichkeiten zum systematischen Erwerb von Methodenkompetenzen mangelt. Gleichzeitig wäre es wichtig, einen stärkeren Akzent auf die Komplexität der bildnerischen Schülerarbeit und derer spätere Kontextualisierung zu legen.

Abschließende Bemerkung: Die Ergebnisse der Forschungsstudie im Rahmen der Lehreraus- und Lehrerfortbildung an der Karlsuniversität in Prag und an der Westböhmischen Universität in Pilsen als Inputkonzepte weiter genutzt und diskutiert werden. Ein internationales Instrument wie der CEFR-VL sollte nicht nur der Selbstevaluation dienen, sondern auch als Instrument für den internationalen Vergleich. Daher ist es in der Zukunft notwendig sich auf die Umsetzbarkeit der Fachbegriffe des CEFR-VL im Schul- und Fachkontext in Bezug auf verschiedene europäische Länder zu konzentrieren. Es wäre gut eine strukturelle semantische Methode in Bezug auf die Fachbegriffe des Strukturmodells CEFR-VL und deren Übersetzung anzuwenden und sich auf den Transfer des Strukturmodells CEFR-VL in verschiedene Sprachen und Traditionen weiter zu konzentrieren.

Literaturverzeichnis

Adick, Ch. (2008). *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Deakin-Crick (2008). Key Competencies for Education in a European Context: Narratives of Accountability or Care. *European Educational Research Journal*, 7(3), 311-318.

Berliner Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Jahrgangsstufe 7-10. Hauptschule.

Realschule. Gesamtschule. Gymnasium, Bildende Kunst (2006). Herausgeber

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin. Verfügbar unter:

https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_bildende_kunst.pdf?start&ts=1450262874&file=sek1_bildende_kunst.pdf [10.11.2015].

European Commission, Directorate-General for Education and Culture (2010). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Verfügbar unter:

http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/common_eur_principles_en.pdf [10.12.2015].

European Commission. (2013) *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Verfügbar unter:

http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf [10.12.2015].

Eurydice (2002) *Key competencies A developing concept in general compulsory education*. Verfügbar unter: http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=503 [10.11.2015].

Feindt, A. & Meyer, H. (2010). Kompetenzorientierter Unterricht. In *Grundschulzeitschrift*, 237, SS 29-33. Lichtenau: Friedrich Verlag. Verfügbar unter: http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CD4QFjAB&url=http%3A%2F%2Fci-muenster.de%2Fthemen%2FReligionsunterricht_Religionspaedagogik%2FKompetenzorientierung_Religionsunterricht_KompRU_2010.pdf&ei=0BGCUZDMMIGVtAavuoGYDQ&usg=AFQjCNEKpixKzaKbEm7G2IfWhNSFvxp5PA&sig2=p1Ump_Fcw9sraA4xZsO0wQ&bvm=bv.45960087,d.Yms [10.12.2015].

Hartl, P. & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000.

Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.

Kirchner, C. & Kirschenmann, J. (2015). *Kunst unterrichten. Didaktische Grundlagen und schülerorientierte Vermittlung*. Seelze: Fiedrich Verlag, Klett & Kallmeyer.

Klíčové schopnosti pro celoživotní učení. Doporučení 2006/962/ES Evropského parlamentu a rady ze dne 12. 2006 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení (Úř. věst. L 394 ze dne 30. 12. 2006). *Europa, Přehledy právních předpisů EU*. Verfügbar unter:

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_cs.htm. [5. 5. 2015].

Kubátová, A. (2012). *Uplatňované kvality profesních kompetencí učitele v hodinách výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ. Diplomová práce ZČU v Plzni*. Verfügbar unter:

https://portal.zcu.cz/portal/studium?pc_pagenavigationalstate=H4sIAAAAAAAAAAGNgYGBkYDOxMDMzMhJmZADxOIpLEktSvVMrwTwRXUslj2NjcyMDYzMLUxNzc1NTI0ugDAMA9UnsbjoAAAA#cpa_486622 [9.11.2015].

KMK (2015). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 11.06.2015) Verfügbar unter:

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf [10.11.2015].

Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Nantl, J. & Černíkovský P. a kol. (2012). *Národní kvalifikační rámec terciálního vzdělávání České republiky. 1. Díl. Národní deskriptory*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Pelikán, J. (1998). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum.

Průcha, J. (2012). *Srovnávací pedagogika. Mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál.

Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. 6, aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2013). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (2007). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.

Romainville, M. (1996). L'irrésistible ascension du terme compétence en éducation. *Enjeux*, 37/38, 132-142.

Slavík, J. (1993). *Didaktika výtvarné výchovy – teze přednášek*. Praha: UK- Pedagogická fakulta.

Slavík, J. & Siňor, S. (1993). Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*, 43(2), S. 156-159.

Sowa, H. (2010). Kompetenzorientierte Aufgabenstellungen im planvollen pädagogischen Handeln, *Kunst + Unterricht* 341. 2010. Verfügbar unter:

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdfwww.kunst-und-unterricht.de. [10.11.2014].

Terhart, E. (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim u.a: Beltz.

Terhart, E. & Allemann-Ghionda, C. (Hrsg.) (2006). *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf*. Weinheim u.a: Beltz.

Uhl Skřivanová, V. (2011). *Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu aneb umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií*. Brno: Paido.

Vančát, J. (2000). *Tvorba vizuálního zobrazení*, Praha: Karolinum.

Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.

Walterová, E. (2000). *Výzkumný záměr „Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu“: úvodní teoreticko-analytická studie*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Wagner, E. & Schuster, U.. 2010. Operatoren für kompetenzorientierte (Prüfungs-) Aufgaben. *Inflow: Kunst + Unterricht* [online], 341 Verfügbar unter: <http://www.kunst-und-unterricht.de> [12. 10. 2015].

Weinert, F. E. Hrsg. (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz.