

Technische Universität Dortmund
Wintersemester 2012/13

Fakultät 15 – Kunst- und Sportwissenschaften
Institut für Kunst und Materielle Kultur
Seminar für Kunst und Kunstwissenschaft

Bachelorarbeit im Studiengang Bachelor fachwissenschaftliches Profil, Gymnasium und Gesamtschule (BfP GyGe) / Fächerkombination Anglistik/Amerikanistik und Kunst

Internationale Konzeptionen der Kunstpädagogik

**Über die Rolle von InSEA, die Präsenz deutscher Standpunkte im
internationalen Fachdiskurs und den Umgang mit Bildungsstandards und
Kompetenzorientierung in Deutschland, England und Australien**

Erstgutachter: Dr. Ansgar Schnurr

Zweitgutachter: PD Dr. Jürgen Stiller

Im April 2013 vorgelegt von

Maria Kaßner

Vogelpothsweg 108
44227 Dortmund
maria.kassner@tu-dortmund.de
Matrikelnummer: 135276
Studiengang: BA BfP Anglistik/Amerikanistik und Kunst

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	i
Abkürzungsverzeichnis	ii
1 Einleitung	1
2 Stand der Dinge: Internationaler Austausch in der Kunstpädagogik.....	3
2.1 InSEA.....	3
2.1.1 Angeschlossene Mitgliedsverbände	4
2.1.2 Kongresse und <i>Proceedings</i>	5
2.1.3 Welche Rolle kann oder muss InSEA in Zukunft einnehmen?.....	6
2.2 Weitere Dimensionen des Austausches über kulturelle Bildung durch die UNESCO	10
2.3 Das schwierige Verhältnis der deutschen Kunstpädagogik zum internationalen Fachdiskurs	11
3 Zentrale Themen im zeitgenössischen kunstpädagogischen Diskurs	14
4 Bildungsstandards und Kompetenzorientierung in Curricula für das Fach Kunst in Deutschland, England und Australien – ein Vergleich	15
4.1 Deutschland.....	16
4.2 England/ Großbritannien.....	20
4.3 Australien	27
4.4 Fazit.....	32
5 Ausblick – Grenzen und Möglichkeiten eines international ausgerichteten Fachdiskurses.....	34
6 Literaturverzeichnis	37
7 Weiterführende Literatur	49

Abkürzungsverzeichnis

ACARA	Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority
AEA	Art Education Australia
BDK	Bund Deutscher Kunsterzieher (Fachverband für Kunstpädagogik e.V.)
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
CySEA	Cyprian Society for Education through Arts
DIPF	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
EBac(c)	English Baccalaureate
ENViL	European Network Visual Literacy
GCSE	General Certificate of Secondary Education (entspricht etwa dem mittleren Schulabschluss in Deutschland)
IDEA	International Drama/Theatre and Education Association
InSEA	International Society for Education through Art
ISME	International Society for Music Education
KMK	Kultusministerkonferenz
NAEA	National Art Education Association
NRW	Nordrhein-Westfalen
NSEAD	National Society for Education in Art and Design
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PISA	Programme for International Student Assessment
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation
WAAE	World Alliance for Arts Education

1 Einleitung

Der internationale Austausch ist in Fachwissenschaften, wie beispielsweise Chemie, bereits seit Langem etabliert. Deutschland genießt im Großen und Ganzen einen guten Ruf als Wissenschaftsstandort, sodass in vielen Wissenschaftsbereichen auch ausdrücklich die Meinung deutscher ExpertInnen gefragt ist und ihre Standpunkte ernst genommen werden.

Im Fachdiskurs der Kunstpädagogik ist der internationale Austausch zu länderübergreifend relevanten Themen und insbesondere die Beteiligung deutscher KollegInnen jedoch noch nicht so gefestigt und selbstverständlich, wie es nach rund 60 Jahren organisiertem Austausch sein könnte (vgl. Steers 2006: 1). Nur wenige Standpunkte der deutschen Kunstpädagogik sind international präsent und überhaupt bekannt (vgl. Fritzsche i.V.). Dies ist insbesondere erschreckend, da die Bildkompetenz von Kindern und Jugendlichen unter anderem durch das Internet und andere neue Medien immer globaler orientiert ist. Sie müssen mit einer Flut von Bildern umgehen können, der sie tagtäglich begegnen, da die Welt so vernetzt ist wie nie zuvor (vgl. Boughton 2008: 2f; Niehoff 2005: 100ff). Berücksichtigt man die Tatsache, dass die Welt der Bilder immer mehr zusammenwächst, sollte es auch die Fachwissenschaft tun, die sich mit der Bildung der Jugend für den Umgang in dieser Welt beschäftigt – die Kunstpädagogik muss sich international ausrichten, um den Anforderungen der heutigen Zeit gerecht werden zu können, da die Lebenswelt der Kinder auch nicht an nationalen Grenzen endet, sondern im Gegenteil immer globaler, vielschichtiger und komplexer wird.

Das zentrale Problem der internationalen Fachdiskussion zur Kunstvermittlung stellen nach wie vor sprachliche Schwierigkeiten dar. So ungewöhnlich es klingen mag, scheint es in dieser Disziplin noch nicht gang und gäbe zu sein, auf Englisch zu publizieren. Englischsprachige Literatur findet man fast ausschließlich von englischsprachigen KunstpädagogInnen (vgl. z.B. Addison/Burgess 2013). Es gibt bisher auch nur eine überschaubare Zahl an Publikationen zu internationalen Konzeptionen der Kunstpädagogik, die auf Deutsch erhältlich sind, sodass ausländische Sichtweisen im deutschen Fachdiskurs kaum eine Rolle spielen (vgl. z.B. Buschkühle/Kettel/Urlaß 2009; Fritzsche i.V.). Außerdem kommen noch begriffliche Unklarheiten hinzu, da diese im Englischen häufig nicht so klar definiert und inhaltlich flexibler genutzt werden als im Deutschen (vgl. Uhlig 2000). Zum Teil gibt es für Konzepte und Begriffe schlicht keine direkten Äquivalente (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2010: 11ff), wodurch sich der Austausch über kunstpädagogische Konzeptionen unheimlich erschwert.

Eine substantielle Rolle in der Diskussion um die Notwendigkeit der Internationalisierung des kunstpädagogischen Diskurses spielt PISA, die internationale Vergleichsstudie der OECD zur Erfassung von Schülerleistungen in den Bereichen Leseverständnis, mathematisches und naturwissenschaftliches Verständnis (vgl. OECD 2010a). In vielen Ländern haben die Ergebnisse der SchülerInnen für negative Überraschungen gesorgt, sodass zum Teil kurzfristig weitreichende Reformen in der Bildungspolitik durchgesetzt wurden (vgl. von Greiffenstern 2007: 11; MSW 2012c, 2008; Niehoff 2005: 1; Schmidt 2002: 1f). Die Verbesserung der PISA-relevanten Fähigkeiten und damit verbunden konkretes, überprüfbares Wissen rückte immer mehr in den Vordergrund (vgl. Blohm 2009: 2f; Niehoff 2005: 94ff). Eine Diskussion um die Einführung von Bildungsstandards und einer neuen Ausrichtung der Lehrpläne auf Kompetenzen anstelle von Inhalten entwickelte sich z.B. in Deutschland bereits kurze Zeit nach den ersten PISA-Ergebnissen (vgl. Johannsen 2010: 75f; Niehoff 2005: 1). Um zu verhindern, dass das Fach Kunst vom Stundenumfang her deutlich reduziert oder gar abgeschafft wird, wurde auch in diesem Kontext über die Notwendigkeit von Bildungsstandards diskutiert (vgl. Dreyer 2003; Niehoff 2005; Sowa 2005; Wagner 2007).

Angesichts der Aktualität der Themen Kompetenzorientierung und Bildungsstandards in der kunstpädagogische Diskussion in zahlreichen Ländern und der naheliegenden Möglichkeit, gemeinsame Interessen der Kunstpädagogen durch weltweite Zusammenschlüsse wie der World Alliance for Arts Education (WAAE) besser vertreten zu können, soll im Rahmen dieser Bachelorarbeit ein Überblick über den Stand der gegenwärtigen, internationalen Diskussion in der Kunstvermittlung gegeben werden. Ziel ist es u. A. herauszustellen, welche Rolle die International Society for Education through Art einnimmt und welche Themen überregional relevant sind. Die Präsenz kunstpädagogischer Standpunkte aus Deutschland soll im Vergleich zu anderen Ländern betrachtet werden. Den Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit bildet dann die Frage nach dem Umgang und der Umsetzung von Bildungsstandards im Fach Kunst als Konsequenz der PISA-Studien am Beispiel von Deutschland, England und Australien. Obwohl die Entwicklung nachvollziehbarer Standards einen entscheidenden Schritt zur dauerhaften Etablierung von Kunst in der Schule darstellen kann, stehen einige Vertreter des Faches Bildungsstandards auch sehr kritisch gegenüber (vgl. Krautz/Pfeiffer/Zülich 2005), da die Bewertung und Überprüfung von Schülerleistungen in Kunst ein ohnehin kontrovers diskutiertes Thema ist, das nun noch mehr an Brisanz gewonnen hat. Abschließend folgt ein Ausblick darauf, welche Möglichkeiten und Grenzen der internationale, kunstpädagogische Austausch vor allem aus deutsch(sprachig)er Sicht bietet.

2 Stand der Dinge: Internationaler Austausch in der Kunstpädagogik

Zunächst ist festzustellen, dass ein internationaler Austausch zur Kunstvermittlung bereits seit knapp sechzig Jahren regelmäßig stattfindet (vgl. Steers 2006: 1). Die entscheidende Rolle spielt hierbei InSEA, eine gemeinnützige Organisation, auf die im folgenden Kapitel 2.1 näher eingegangen wird.

Durch die Diskussionen in der Bildungspolitik nach den unterdurchschnittlichen PISA-Ergebnissen wurde eine neue Dimension der Legitimationspflicht für Kunst im Rahmen der schulischen Bildung in Deutschland hervorgerufen (vgl. Blohm 2009; Dreyer 2003; Krautz/Pfeiffer/Zülich 2005; Sowa 2005), da dieses Fach auf den ersten Blick keine direkt verwertbaren Verbesserungen für zukünftige PISA-Testrunden verspricht (vgl. von Greiffenstern 2007: 11). KunstpädagogInnen vieler Länder kennen das Problem, sich und ihr Fach rechtfertigen zu müssen und für ihre Arbeit belächelt zu werden (vgl. Adams 2011). Kunstunterricht leistet aber einen entscheidenden Beitrag zur kulturellen Bildung, die in Zeiten fortschreitender Globalisierung als zunehmend wichtig betrachtet wird (vgl. Merkel 2010; UNESCO n.d.), um aktiv am Leben teilnehmen zu können, was selbst PolitikerInnen in Deutschland mittlerweile anführen (vgl. MSW 2006). In einem Unterpunkt dieses Kapitels wird daher auch kurz auf die UNESCO eingegangen, da sich neue Allianzen und Interessensgruppen gebildet haben, die sich das Ziel gesetzt haben, Kunst und kulturelle Bildung im weiteren Sinne als Bestandteile einer umfassenden Bildung von SchülerInnen weltweit zu sichern.

2.1 InSEA

Die International Society for Education through Art (InSEA) bildet die Basis für den internationalen kunstpädagogischen Austausch. Mit regelmäßig stattfindenden Kongressen und dem seit 2005 publizierten *International Journal for Education through Art* (IJETA) hat sich InSEA das Ziel gesetzt, ein weit verzweigtes Netzwerk zum fachlichen Austausch aufzubauen und damit die Qualität der Kunstvermittlung weltweit zu verbessern (vgl. InSEA n.d.a; Steers 2006: 8). Der Wirkungsbereich InSEAs wird zusätzlich ständig erweitert, indem beispielsweise Zusammenschlüsse mit Organisationen aus anderen Bereichen der kulturellen Bildung (z.B. IDEA und ISME) erfolgen (vgl. Boughton 2008: 4).

Offiziell wurde InSEA 1954 unter dem Dachverband der UNESCO vorgestellt. Die Organisation entstand unter den noch deutlich nachwirkenden Eindrücken des zweiten

Weltkrieges und zielte darauf ab, gegenseitiges Verständnis durch Kommunikation miteinander zu erzielen (vgl. Boughton 2008: 1; InSEA n.d.a; Steers 2006: 1ff). Im Kern steht, wie der Name bereits suggeriert, der Austausch über Perspektiven und Möglichkeiten durch Kunstvermittlung. InSEA ist eine gemeinnützige Organisation, die sich großteils aus Mitgliedsbeiträgen finanziert. Die Suche nach Sponsoren zur dauerhaften finanziellen Sicherung ist daher immer noch ein Thema, um die Strukturen der Organisation dauerhaft professionalisieren zu können (vgl. Boughton 2008: 6; Steers 2006: 10f).

2.1.1 Angeschlossene Mitgliedsverbände

InSEA vernetzt zahlreiche nationale Verbände und Gruppen, die sich u. A. dem wissenschaftlichen Diskurs zur Kunstvermittlung in ihrem jeweiligen Land verschrieben haben. So gehört auch der BDK aus Deutschland als offiziell auf der Internetseite gelisteter, angegliederter Verband („affiliate“, InSEA n.d.b) zu InSEA (vgl. ebd.). Als die weltweit bekanntesten dieser angeschlossenen Verbände sind die NSEAD (Großbritannien) und die NAEA (USA) zu nennen. Diese beiden beteiligen sich regelmäßig an englischsprachigen Sammelbänden zu Themen der Kunstpädagogik, wie beispielsweise *Art Education in a Postmodern World: Collected Essays* (Hardy 2006, unter Beteiligung von NSEAD) oder *Globalization, Art and Education* (Manley Delacruz/Arnold/Kuo/Parsons 2009, unter Beteiligung von NAEA) und publizieren ihre eigenen Fachzeitschriften. Da diese in regelmäßigen Abständen erscheinen, können sie neuere Entwicklungen und Trends zeitnaher in den Fachdiskurs einbringen bzw. diesen reflektieren, als es langwierig vorbereitete Sammelbände könnten. Vom NSEAD wird die Fachzeitschrift *International Journal of Art & Design Education* (iJADE) seit 2000 herausgegeben. Bereits seit 1982 gab es den national ausgerichteten Vorläufer *Journal of Art & Design Education*. Über die Wiley Online Library können die einzelnen Artikel als pdf-Dateien abgerufen werden (vgl. NSEAD n.d.c). Die NAEA publiziert die *Studies in Art Education* sowie *Art Education* als offiziell herausgegebene Fachzeitschriften ihres Verbandes. Beide Zeitschriften sind über das Internet jedoch nur InSEA-Mitgliedern oder Angehörigen bestimmter Universitäten zugänglich, die Lizenzen dafür erworben haben (vgl. NAEA 2013a, b). Ähnlich den *BDK-Mitteilungen* oder der *Kunst+Unterricht* in Deutschland sind diese Zeitschriften also hauptsächlich an das Fachpublikum gerichtet.

2.1.2 Kongresse und *Proceedings*

Bis oder vielmehr insbesondere heute ist InSEA als Verband von und für KunstpädagogInnen weltweit etabliert und bietet eine umfassende Plattform zum fachwissenschaftlichen Diskurs. In einem für gewöhnlich dreijährlichen Rhythmus werden Weltkongresse veranstaltet; in den Jahren dazwischen finden häufig regionale Konferenzen statt, die von InSEA Europa oder einer der fünf weiteren regionalen InSEA-Gruppen¹ selbstständig organisiert und ausgetragen werden.

Die letzten Weltkongresse wurden 2002 in New York City (USA), 2006² in Viseu (Portugal), 2008 in Osaka (Japan) und 2011 in Budapest (Ungarn) veranstaltet. Der nächste Termin für 2014 ist auch schon festgelegt: Der 34. Weltkongress von InSEA wird unter dem Thema „Diversity through Art“ in Melbourne, Australien vom 7. bis 11. Juli stattfinden (vgl. InSEA n.d.d, f). Die zugehörige Internetseite ist bereits online und soll nach und nach mit weiterführenden Informationen gefüllt werden³. Die Themen dieser Kongresse waren folgende: In New York war das Motto „International Conversations Through Art“ (vgl. Scholz 2001), in Viseu war das Leitthema „Interdisciplinary Dialogues in Arts Education“ (in Vorbereitung auf den UNESCO Weltkongress zur Kulturellen Bildung, vgl. Dietrich 2006), der Kongress in Osaka thematisierte „Mind + Media + Heritage“ (vgl. Fritzsche 2009) und in Budapest war der Titel „Art – Space – Education“ (vgl. Gotta-Leger 2011). Bereits daran wird deutlich, dass eine Vielzahl von Themen aufgegriffen und zur Debatte gestellt wird.

Die regionalen Kongresse fanden in den letzten Jahren hauptsächlich in der Europa-Region statt. Hier wurden folgende Regionalkongresse veranstaltet: 2003 „InSEA on Sea“ in Stockholm/Helsinki/Tallinn, 2004 „Living on a Bridge“ in Istanbul und Cappadocia, Türkei, 2007 „horizons/horizonte – insea2007germany“ in Heidelberg und Karlsruhe, 2010 „Traces: Sustainable Art Education“ in Rovaniemi, Finnland, und zuletzt 2012 „Art Education at the Crossroads of Culture“ in Limassol, Zypern (vgl. InSEA n.d.d, e). In diesem Jahr

¹ Die folgende Einteilung in Regionen ist auf www.insea.org/council/insea-regions angegeben: (1) Asien, (2) Süd-Ost-Asien und Pazifik, (3) Lateinamerika, (4) Europa, (5) Mittlerer Osten und Afrika, (6) Nordamerika.

² Der Kongress fand ein Jahr später als ursprünglich geplant statt, da der UNESCO World Congress on Arts Education für 2006 ebenfalls in Portugal geplant war und der InSEA-Kongress diesem inhaltlich zuarbeiten sollte (vgl. InSEA n.d.d).

³ www.insea2014.com

werden noch zwei regionale Kongresse in Ägypten („Arts and Education in the Third Millennium“) und in Canterbury („Tales of Art and Curiosity“⁴) stattfinden (vgl. InSEA n.d.e).

Zu den InSEA-Kongressen werden für gewöhnlich sogenannte *proceedings* („Kongressberichte“) herausgegeben (vgl. CySEA Board 2012; Jokela 2010; Kárpáti/Gaul 2011; The 32nd World Congress 2008;). Diese beinhalten jedoch, wenn sie überhaupt der allgemeinen Öffentlichkeit zugänglich sind, nur eine Auswahl der zahlreichen, oft auch parallel gehaltenen Vorträge, die wiederum auch nur teilweise auf Englisch verfügbar sind. Ein weiteres Problem ist, dass sie in der Regel nur InSEA-Mitgliedern bzw. den TeilnehmerInnen zur Verfügung gestellt werden, sodass sie nur einem geringen Teil der KunstpädagogInnen offen stehen. Diese Tatsache ist für den internationalen Austausch folglich sehr schade, da interessante, relevante Beiträge zu verschiedensten Themen zwar auf den Kongressen gehalten werden, jedoch auf Grund der fehlenden schriftlichen Grundlage nicht immer weiterführende Diskussion mit anderen KunstpädagogInnen geführt werden können. Die Sammelbände zu den Kongressen 2006 in Viseu, Portugal (Eça/Mason 2008) und 2007 in Heidelberg/Karlsruhe (Buschkühle/Kettel/Urlaß 2009) stellen daher eine große Ausnahme dar. Diese sind im Buchhandel erhältlich und dementsprechend für ein größeres Publikum verfügbar.

Seit 2005 wird von InSEA das *International Journal for Education through Art* (IJETA) herausgegeben. Dieses kann über die Lizenzen einzelner Universitäten auch von Nicht-InSEA-Mitgliedern eingesehen werden. Doug Boughton führte es während seiner Präsidentschaft als einen Schritt der Neustrukturierung InSEAs ein (vgl. Steers 2006: 8). Zur zukünftigen Rolle InSEAs hat er jedoch noch mehr zu sagen, wie im folgenden Kapitel im Vergleich mit John Steers Ausführungen verdeutlicht werden soll.

2.1.3 Welche Rolle kann oder muss InSEA in Zukunft einnehmen?

Mit dieser Frage beschäftigten sich sowohl John Steers als auch Doug Boughton, zwei ehemalige Präsidenten von InSEA (vgl. Steers 2006: 7), kurz nach dem 50-jährigen Bestehen der Organisation. Beide betonen in ihren Beiträgen, dass sich die Welt seit der offiziellen Gründung 1954 in Paris stark verändert habe (vgl. Boughton 2008:1; Steers 2006: 1) und dass allein die zuversichtliche Hoffnung jener Zeit auf eine bessere Zukunft nicht mehr ausreiche. Angesichts der sich ständig ändernden Anforderungen und neuen Herausforderungen durch

⁴ Die Informationsbroschüre mit aktuellen Informationen ist als pdf-Datei über <http://www.insea.org/events/regional-congress> abrufbar (Stand: 22.03.2013).

die Welt des 21. Jahrhunderts sei eine Profilneubildung ebenso wie eine Neuorientierung der Aufgaben von InSEA dringend nötig (ebd.).

John Steers⁵ äußerte sich 2006 mit „InSEA: Past, Present, Future“ recht kritisch zur gegenwärtigen Ausrichtung von InSEA. Steers äußert sich zwar positiv zu den regelmäßig stattfindenden Kongressen, die das „Lebenselixier“ („lifeblood“, Steers: 5) seien und die internationale Gemeinschaft von KunsterzieherInnen bereits über 50 Jahre lang zusammengehalten habe, aber dies in Zukunft nicht mehr genug sei (vgl. ebd.). InSEA müsse zum Einen auch in der Praxis international werden und beispielsweise die südliche Hemisphäre deutlicher einbeziehen, um seinem Anspruch einer internationalen Gesellschaft gerecht zu werden. Fast ausschließlich englischsprachige PräsidentInnen aus der westlichen Welt, die bisher die Regel sind, seien längst nicht mehr zeitgemäß (vgl. 6).

Zum Anderen betont Steers ausdrücklich, dass gerade durch den internationalen Austausch Vielfalt („diversity“, 10) bewahrt werden müsse. Er sieht z.B. in der Angleichung von Herangehensweisen an Lehrpläne, die in vielen Ländern der OECD zu beobachten sei, eine echte Gefahr (vgl. 9). Dies ist ein deutlicher Bezug auf PISA, da seit der Veröffentlichung der Ergebnisse zum Teil überstürzte Änderungen von Lehrplänen und Bildungssystemen vorgenommen worden seien, um dem Beispiel von Ländern mit besseren Ergebnissen zu folgen. Globalisierung stelle also nicht nur eine Chance, sondern auch eine echte Gefahr dar, wenn man nicht angemessen mit ihr umgehen könne. Diese Gefahr erläutert Steers wie folgt:

Perhaps we need to be alert to the dangers of the potential development of an insidious international pedagogy and recognise that alternative approaches to curriculum and assessment are increasingly being erased by the dominant ideologies of some governments and influential, wealthy organisations. (...)

Governmental thinking, understandably, is dominated by concerns about how to sustain economic growth and national competitiveness, and how to maintain social stability, cohesion and harmony. (...)

Linked to this are inevitable demands for greater accountability from the teaching profession leading to ever-tighter control of the curriculum and its assessment and, through these mechanisms, to control of teachers in the vain search for a ‘teacher proof’ education system. This can be very destructive for creative and cultural education: we need to resist the search for some kind of a universal panacea, and to learn to tolerate a rich variety of curricula appropriate to the needs of diverse people and cultures. (9)

Er warnt hier ausdrücklich vor einer Verselbstständigung des Strebens nach der Erfüllung von Standards und einem übereifrigen Aktionismus in Form von immer neuen Bildungsreformen,

⁵ John Steers war von 1993 – 1996 InSEA-Präsident (vgl. Steers 2006: 7).

die in der Konsequenz leicht zu einem rein schematischen Abfragen von Wissen und Kompetenzen führen. Er spricht sich nicht gänzlich gegen Reformen aus, betont jedoch, dass die Übernahme von Strukturen aus anderen Ländern durchdacht und auf die Tauglichkeit für das eigene Schulsystem geprüft werden müsse, bevor sie umgesetzt werden. Wirtschaftliche Aspekte, die das Handeln von Regierungen häufig beeinflussten, seien verständlich, dürften aber keineswegs zu Lasten der umfassenden Bildung von SchülerInnen als eigentlichem Ziel zu sehr in den Vordergrund rücken.

InSEA muss sich nicht gänzlich neu organisieren, aber dennoch die ursprünglichen Intentionen des Gründers und ersten Präsidenten Ziegfeld der heutigen Zeit anpassen (vgl. 10). Neben der Suche nach einer dauerhaften Hauptgeschäftsstelle (vgl. ebd.) und dem Ausbau des Netzwerkes mit Blick auf Internetangebote (vgl. 11) müsse das Hauptanliegen InSEAs sein, „to encourage, appreciate and tolerate diversity, and to resist any moves towards a stultifying international uniformity devoid of all real individuality, originality and creativity“ (ebd.). Interaktion mit KunsterzieherInnen aus aller Welt sei heute wichtiger denn je, da vor allem die reiche Vielfalt von Ideen und Lösungsansätzen gewinnbringend zum Überdenken der eigenen Praxis genutzt werden könne. Vor diesem Hintergrund bekommt die Ausrichtung des nächsten Weltkongresses 2014 in Australien eine tiefere Bedeutung, denn „Diversity through Art“ als Titel verspricht genau das, was John Steers bereits 2006 forderte – den Fokus im internationalen Austausch auf Vielfalt statt Einfältigkeit und Uniformität zu legen.

Doug Boughton, der von 2003 bis 2005 InSEAs Präsident war, äußerte sich in seiner Rede „InSEA’s Future Role in Art Education“ auf dem Weltkongress in Osaka, Japan 2008 in ähnlicher Weise zur Rolle InSEAs. Boughton legt den Fokus jedoch stärker auf die aus der grundlegenden Veränderung der Welt durch die Globalisierung (Boughton 2008: 2) resultierende Notwendigkeit, eine umfassende Bildkompetenz zu erlangen, die folglich zentrales Ziel von Kunstvermittlung sein müsse (ebd.), was dem aktuellen Verständnis in Deutschland entspricht. Bilder hätten stark an Bedeutung gewonnen und würden die Identität von Menschen jeden Alters weitreichend prägen. Für SchülerInnen bedeute dies, dass sie während der Schulzeit die nötige Bildkompetenz erwerben müssen, um als junge Erwachsene angemessen am sozialen und kulturellen Leben teilnehmen zu können (ebd.). Der Inhalt des Kunstunterrichts umfasse deshalb nun die gesamte Bildkultur („visual culture“, ebd.) und habe stark an Bedeutung und Verantwortung gewonnen.

Was sich im Austausch mit KollegInnen als Auswirkungen der weltweiten Veränderungen sehr deutlich herausgestellt habe, sei außerdem Folgendes: „What becomes

more and more clear from these meetings is that the most significant impediment to the work of art educators almost everywhere is the impact of ill conceived and inappropriate educational policy“ (3). Daraufhin führt Boughton eine Reihe von Beispielen dieser unangebrachten Bildungspolitik an, die die Arbeit von Kunstpädagogen zunehmend erschweren. Das „No Child Left Behind“-Gesetz in den USA würde beispielsweise zu sehr auf Grundlagen wie Lesen und Rechnen achten und darüber die komplexeren Bereiche des Lehrplans wie Sozialkunde oder die Geisteswissenschaften zunehmend außer Acht lassen (vgl. 3). Diese Art von Politik „focuses upon accountability and testing valuing objective knowledge and simple right or wrong answers to questions of content that are intrinsically trivial“ (ebd.). Wie Steers ist Boughton also überzeugt davon, dass ein reiner Fokus auf gute (inter-) nationale Testergebnisse zu Lasten der eigentlichen Bildung der SchülerInnen gehe, der jedoch zum Leidwesen der KunsterzieherInnen immer verbreiteter sei.

In den folgenden Abschnitten kritisiert Boughton den Dachverband UNESCO für erste Entwürfe der sogenannten „Road Map“ (vgl. UNESCO 2006; Burkhardt/Fritzsche 2008), in denen der Politik ausdrücklich empfohlen wurde, die Rolle von KunstpädagogInnen in den Schulen zugunsten von KünstlerInnen zu reduzieren (vgl. Boughton 2008: 4). Hier wird offensichtlich, dass bei der Erstellung keinerlei PädagogInnen der künstlerischen Fächer, sondern hauptsächlich RegierungsvertreterInnen beteiligt waren (5). Der ehemalige InSEA-Präsident Diederik Schönau initiierte zu der Zeit Verhandlungen zwischen InSEA, ISME und IDEA, die letztlich in der Gründung des Zusammenschlusses World Alliance for Arts Education (WAAE) während des Weltkongresses 2006 gipfelten (vgl.ebd.). Diese Allianz stellte sich als politisch so mächtig heraus, dass sie beim anschließenden Weltkongress zur Kulturellen Bildung erhebliche Änderungen in der Road Map durchsetzen konnte und unter anderem die zentrale Rolle von LehrerInnen der künstlerischen Fächer („arts teachers“) für einen erfolgreichen Unterricht betont wurde (vgl. ebd.).

Durch die schiere Anzahl von Mitgliedern der Allianz, die Boughton auf mehr als eine Million schätzt (vgl. 5), wünscht er sich für die Zukunft eine vermehrte Nutzung dieses Potenzials. Er fordert deutlich eine „more policy oriented“ (5) Rolle von InSEA. Ziel müsse es sein, die Stimme der LehrerInnen von künstlerischen Fächern selbstbewusst zu vertreten (vgl. ebd.). Boughton fordert diese LehrerInnen dazu auf, sich aktiver dafür einzusetzen, dass ihre SchülerInnen eine angemessene und weitgefächerte Bildung erhalten, die ihnen einen kritisch-reflektierten Blick auf ihre Umwelt erlaubt. Ministerien seien daran nicht interessiert, weshalb sich die PädagogInnen umso mehr selbst dafür stark machen müssten (vgl. 6). InSEA und die WAAE sollten eine zentralere Rolle spielen und mehr Präsenz zeigen, wenn es um die

Durchsetzung ihrer Interessen in politischen Debatten gehe, damit Kunst und andere künstlerische Fächer in den Schulen erhalten bleiben könnten. Man müsse die vorhandene politische Macht nutzen, damit heutzutage jedes Kind effektiven und angemessen Kunstunterricht erhalten könne (vgl. ebd.).

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass Steers und Boughton im Kern an einem Strang ziehen: Beide sind der Meinung, dass es die zentrale Aufgabe InSEAs ist zu verhindern, dass die Quantität und Qualität des Kunstunterrichtes auf Grund von Stundenkürzungen zugunsten von PISA-relevanten Fächergruppen leiden. Schule müsse weiterhin umfassende Bildungsangebote zur Verfügung stellen und nicht nur engstirnig auf PISA und ähnliche Formen der Leistungsmessung hinarbeiten. Nur dann können Schüler so ausgebildet werden, dass sie sich in der immer stärker globalisierten und bildorientierten Welt angemessen zurechtfinden. InSEA sei stark genug, um diese Ziele selbstbewusst in politische Diskussionen einzubringen.

2.2 Weitere Dimensionen des Austausches über kulturelle Bildung durch die UNESCO

Neben der von Doug Boughton kritisierten Roadmap der UNESCO (vgl. UNESCO 2006; Burkhardt/Fritzsche 2008), die auf einer Konferenz in Seoul 2010 überarbeitet und ergänzt wurde (vgl. Merkel 2010), gibt es weitere Maßnahmen, um die Bedeutung kultureller Bildung hervorzuheben, die sich als „learning through the arts/ culture“ und „learning in the arts/ culture“ auffassen lässt (vgl. UNESCO n.d.). Es gibt z.B. eine Veröffentlichung der Deutschen UNESCO-Kommission e.V. mit dem Titel „Arts Education for All - What Experts in Germany Are Saying“ (2010), in der mit Blick auf Kunstpädagogik Joachim Kettel und Ernst Wagner zu Wort kommen, oder seit 2012 die International Arts Education Week in der 4. Maiwoche, die die Nützlichkeit von kultureller Bildung eine Woche lang in den Fokus stellen soll (vgl. UNESCO 2012). *The Wow Factor* (2006) von Anne Bamford wird zur Qualität kultureller Bildung häufig zitiert, wenn es um deren gesellschaftlichen Stellenwert geht. Die Studie war von der UNESCO in Auftrag gegeben worden und führte zu gemischten Reaktionen. Auch wenn positiv hervorgehoben wird, dass diese Studie zum ersten Mal zahlreiche Länder mit Blick auf die Qualität kultureller Bildung berücksichtigt habe und daher eine „zentrale Informationsquelle [für Lehrer, Schulleiter, Wissenschaftler, Künstler, Politiker oder Pädagogen]“ (Deutsche UNESCO-Kommission o.J.) sei, betrachten Kunstpädagogen aus Deutschland, wie beispielsweise Marc Fritzsche, die methodische Vorgehensweise als problematisch

(vgl. Fritzsche i.V.). Seit PISA geht die UNESCO zusätzlich auch der Frage nach, ob kulturelle Bildung überhaupt messbar sei (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2007), wie es bei Bamford (2006) ja bereits qualitativ versucht wurde.

Anhand der Publikationen und Maßnahmen der UNESCO lässt sich die weit verbreitete Problematik der Begriffe *arts education* und *art education* im Englischen sehr gut aufzeigen. „Arts education“ kann als kulturelle oder künstlerische Bildung aufgefasst werden, während „art education“ ausschließlich Kunstvermittlung bzw. Kunstunterricht beinhaltet (vgl. Uhlig 2000; Deutsche UNESCO-Kommission 2010: 11ff). Ein Problem daran ist, dass „Arts“ ein weitgefasserter und häufig gebrauchter Sammelbegriff ist, jedoch je nach AutorIn und Kontext unterschiedliche Fächergruppen dazu gezählt werden können, die häufig *Art* als Bildende Kunst beinhalten. Zu den Arts können z.B. Tanz, Schauspiel, Mediale Kunst, Bildende Kunst und Musik (vgl. ACARA n.d.a, c), aber auch weitere Teilbereiche wie Literatur (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2010) zählen. Da sich die UNESCO für ein besseres öffentliches Bewusstsein der Bedeutung kultureller Bildung (also *arts education*) insgesamt einsetzt, ist es wichtig, dass InSEA als Tochterorganisation weiterhin die speziellen Interessen der KunstpädagogInnen in diesem Rahmen vertritt.

Da das Interesse deutscher KunstpädagogInnen am internationalen Austausch und internationalen Publikationen insgesamt noch recht dürftig ist, wird vermutlich auch die hier kurz erläuterte Problematik der englischen Begriffe nur im Bewusstsein weniger FachkollegInnen vorhanden sein. Welche weiteren Barrieren aus deutscher Sicht zusätzlich bestehen, soll unter Anderem im folgenden Kapitel betrachtet werden.

2.3 Das schwierige Verhältnis der deutschen Kunstpädagogik zum internationalen Fachdiskurs

Die Kritik der Veranstalter des InSEA-Kongresses 2007 am Desinteresse einiger deutscher FachkollegInnen am internationalen Austausch zeigt sich sehr deutlich im Anfangskapitel „horizonte“ (Buschkühle/Kettel/Urlaß 2009: 11-20) der 2009 zum Kongress erschienenen Publikation. Zunächst wird zwar ein durchaus positives Resümee des Kongresses gezogen, doch wird „[m]it Blick auf die deutsche Kunstpädagogik, die jahrzehntelang international eine führende Stellung einnahm, [deutlich], dass sie in den Debatten um neue Wege in dieser Disziplin kaum noch wahrgenommen“ (12) wird. Es scheint also immer noch ein Problem im Verhältnis der deutschen Fachöffentlichkeit zu InSEA und internationalen Diskursen zur Kunstpädagogik zu bestehen.

Offenbar hat es bereits bei der Kongressvorbereitung Kommunikationsschwierigkeiten und daraus resultierend Missverständnisse mit Verantwortlichen des BDK über dessen Beteiligung an der Organisation und Durchführung des Kongresses gegeben (vgl. 13f). Das Ergebnis war letztlich, dass sich der BDK als nationaler Fachverband und Mitgliedsorganisation der InSEA nicht an der Ausrichtung beteiligte, was zu „manche[r] Irritation bei Kolleginnen und Kollegen nicht nur in Deutschland, sondern auch im Ausland“ (14) geführt habe. Eine hitzige Auseinandersetzung mit Josef Walch und Johannes Kirschenmann wird beschrieben, die sich öffentlich kritisch zum Kongress und den Veranstaltern geäußert hatten (vgl. 13f). Es ist einerseits verständlich, dass die Veranstalter versuchen, die Sachverhalte zu beleuchten und richtigzustellen, da es vermehrte Spekulationen gegeben hatte (vgl. 15), jedoch vermittelt dies keine gute, geschweige denn geschlossene, Außenwirkung der deutschen Kunstpädagogik.

Durch diese auch auf dem Papier geführte Diskussion lassen sich Ärger und Enttäuschung darüber erahnen, dass der InSEA-Kongress 2007 in Karlsruhe und Heidelberg nicht die erhoffte Durchschlagskraft zu einer neuen Begeisterung für internationale Konzepte in Deutschland gehabt hat wie aufgrund der Erfahrungen aus anderen Gastgeberländern wohl erwartet wurde (vgl. Fritzsche i.V.). Wenn man bedenkt, seit wie vielen Jahrzehnten der Versuch der Etablierung oder zumindest des Bekanntmachens internationaler Positionen zur Kunstpädagogik im deutschen Diskurs schon vergeblich ist, wird nachvollziehbar, welche großen Hoffnungen im InSEA-Kongress 2007, „de[m] erste[n] internationale[n] Kunstpädagogik-Kongress dieser Art in Deutschland seit 20 Jahren“ (Buschkühle/Kettel/Urlaß 2009: 11), gesteckt haben mögen.

Bereits in den frühen 1990er Jahren bemühte sich Otfried Scholz von der Universität der Künste Berlin darum, den internationalen Austausch zur Kunstvermittlung in Deutschland voranzutreiben (vgl. Fritzsche i.V.). Um Sprachbarrieren zu überwinden, übersetzte er gemeinsam mit verschiedenen Ko-AutorInnen Texte, die die Situation ausgewählter Länder darstellte, und veröffentlichte eine Reihe mit dem Titel „Länderberichte zur ästhetischen Erziehung“. Die dringende Notwendigkeit des internationalen Austausches war Einzelnen also bereits vor 20 Jahren bekannt. In der Reihe sind seit 1982 Bände zur ästhetischen Erziehung in den Niederlanden, Israel, Ungarn, Österreich, Großbritannien, Skandinavien, den USA sowie Italien erschienen (vgl. Kobler/Scholz 2004: 7). Im Rückblick auf sein gesamtes Projekt sagt Scholz im Vorwort des Bandes von 2004, dass er die Konzepte aus anderen Ländern nicht so sehr im Bewusstsein der FachkollegInnen verbreiten konnte wie erhofft (vgl. 8).

In den 1990er Jahren wurde außerdem in der Fachzeitschrift *Kunst+Unterricht* eine Reihe zur Kunstpädagogik in Europa von Norbert Schütz initiiert. In Heft 200/März 1996 wurde sie als neue Reihe vorgestellt und enthielt zwei kurze Beiträge zu Ungarn (Kárpáti: 12f) und den Niederlanden (Schasfoort: 14f). In Heft 204/ August 1996 folgte ein Beitrag zu Armenien (Gursadian: 12ff), womit die „Reihe“ dann auch schon ihr Ende findet. Im Heft wird dazu keine Anmerkung gemacht, jedoch erklärte Herr Schütz auf Nachfrage per Email, dass die Resonanz für den hohen Rechercheaufwand zu gering gewesen sei (vgl. Schütz 2013).

Vereinzelte Artikel zu kunstpädagogischen Ansätzen aus anderen Ländern gibt es dennoch vereinzelt in den BDK-Mitteilungen. Über die in Kapitel 2.1.2 kurz vorgestellten InSEA-Kongresse und auch InSEA als solches wird außerdem regelmäßig in Form von ein- bis zweiseitigen Tagungsberichten zu Europa- oder Weltkongressen (vgl. z.B. Birken/Kolb/Zapp 2012; Fritzsche 2010, 2009; Gotta-Leger 2011; Scholz 2003a, b; Uhlig 2000; Weingart 2004) informiert. Bei den verschiedensten AutorInnen dieser Berichte taucht immer wieder die Bemerkung auf, dass die Beteiligung von deutschen KunstpädagogInnen zu gering und daraus resultierend auch die Präsenz deutscher kunstpädagogischer Positionen im Ausland nahezu nicht vorhanden sei. Als Beispiele seien folgende angeführt: Petra Weingart bittet in ihrem Tagungsbericht „InSEA on Bridge“ (2004) darum, dass ihr

[e]in abschließender persönlicher Eindruck von uns wenigen Teilnehmern (...) noch erlaubt [sei]: Das Interesse an einem internationalen Austausch scheint hierzulande doch sehr gering. (...) Die „Neuen Länder“, selbst Vertreter anderer Kontinente, waren dagegen mit vollem Elan, Forschergeist, Dialogfähigkeit und Visionen präsent und zeigten sich am lebendigen Austausch interessiert. Hätten deutsche Kolleginnen und Kollegen nicht auch eine Menge zu bieten und sollten sich an internationalen Dialogen und Diskussionen stärker beteiligen? (42).

Dass diese Hoffnung nicht erfüllt werden konnte, zeigen die Beiträge zu den nachfolgenden Konferenzen. Marc Fritzsche berichtete z.B. über den Weltkongress in Japan 2008 und den Europa-Kongress in Finnland 2010 und betont in beiden Tagungsberichten, dass die deutsche Kunstpädagogik unzureichend vertreten (vgl. 2009: 34; 2010: 29) und als Resultat daraus kaum mehr Positionen der deutschen Kunstpädagogik als Bauhaus-Pädagogik bekannt seien. Da dieser Zustand „weder sach- noch zeitgemäß“ (2010: 29) sei, müsse dringend eine Veränderung stattfinden.

Trotz der hier kurz dargestellten und über Jahre hinweg wiederkehrenden Aufrufe und Bemühungen, das Interesse am internationalen Austausch zu wecken, scheint sich an der aktiven Beteiligung von deutscher Seite aus nur wenig zu ändern. Eine stärkere Partizipation verspricht aber einen offeneren Blick auf den eigenen nationalen Diskurs, da viele der hierzu-

lande diskutierten Themen in anderen Ländern ebenso eine Rolle spielen, wie das nächste Kapitel zeigen wird.

3 Zentrale Themen im zeitgenössischen kunstpädagogischen Diskurs

Betrachtet man die *proceedings* der InSEA-Kongresse 2008 – 2012 und berücksichtigt außerdem einige Fachzeitschriften und –bücher⁶, die nach 2000 veröffentlicht wurden, wie beispielsweise *Contemporary Issues in Art Education* (Gaudelius/Speirs 2001) oder *Handbook of Research and Policy in Art Education* (Eisner/Day 2004), so finden sich in den überwiegend englischsprachigen Publikationen die folgenden Themen immer wieder: Multikultureller und interkultureller Kunstunterricht, Museumspädagogik, Globalisierung (auch als Thema im Kunstunterricht), Identität und Körper, Kreativität, Ökologische Aspekte und Nachhaltigkeit, Umgang mit zeitgenössischer Kunst, Vermittlung postmoderner Kunst, Kunst als politisches Medium, Rolle von Medien und Internet, Community Art, Kinderzeichnungen und Kinderkunst, Interdisziplinarität, Visuelle Kultur und Kommunikation, Kulturerbe, Kunstunterricht im 21. Jahrhundert und die Zukunft des Kunstunterrichts, Lehrerbildung, Curricula (Reformen) und Assessment.

Es können durchaus auch Beiträge zu anderen Themen in den verschiedensten Ländern in der Nationalsprache publiziert und diskutiert werden, doch beschränkt sich die Grundlage der hier gemachten Ausführungen auf deutsch- und englischsprachige Publikationen. Es ist dennoch erstaunlich, dass eine solche Vielzahl von Themen immer wieder aufgegriffen und neu diskutiert wird. Entscheidender ist aber noch, dass dies alles auch typische Themen des Fachdiskurses in Deutschland sind. Ein internationaler Austausch und damit ein Blick auf dasselbe Thema aus zahlreichen unterschiedlichen Perspektiven könnten durchaus helfen, die hiezulande vertretenen Standpunkte mit einer erweiterten Sicht von außen neu zu reflektieren.

Curricula und Fragen des Assessment im Fach Kunst sind seit vielen Jahren ein Paradebeispiel für ein Thema, das insbesondere durch die dreijährlich wiederkehrenden PISA-Studien seit Anfang des neuen Jahrtausends immer wieder aktuell und diskutiert wird. Zuletzt wurden auf dem Europäischen InSEA-Kongress in Zypern 2012 z. B. noch umfassende Re-

⁶ Da es an dieser Stelle aus Platzgründen nicht möglich ist, alle gefundenen Artikel, Kapitel und Bücher zu den verschiedenen Themen zu nennen, wird hier auf die weiterführenden Literaturangaben (Kapitel 7) verwiesen.

formen der Lehrpläne in Zypern und Slowenien vorgestellt (vgl. Gavriel/Genethliou/Lambrianou/Soteropoulos 2012; Bracum/Kemperl 2012). Im folgenden Kapitel soll aufgrund der hohen Relevanz dieses Themas für KunstpädagogInnen weltweit nun genauer betrachtet werden, welche Rolle Bildungsstandards und Kompetenzorientierung im Fach Kunst in drei ausgewählten Ländern spielen.

4 Bildungsstandards und Kompetenzorientierung in Curricula für das Fach Kunst⁷ in Deutschland, England und Australien – ein Vergleich

In Bezug auf die Diskussion über (Bildungs-) Standards in Deutschland, England und Australien ist zunächst festzuhalten, dass der Begriff „Standards“ zwar auch im englischsprachigen Raum benutzt wird, dort aber häufig eine andere Bedeutung als in Deutschland hat. Dies geht aus einem Bericht einer von der DIPF durchgeführten Vergleichsstudie mit sechs Referenzstaaten hervor, die 2002 vom BMBF in Auftrag gegeben worden war, um „Ursachen für das erfolgreichere Abschneiden anderer Staaten bei PISA (...) und mögliche Erklärungsansätze für das Abschneiden bei PISA zu identifizieren“ (Klieme/ Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsgruppe 2007: 5). In Bezug auf Standards in den verschiedenen Ländern wird deutlich gemacht, dass sie als Begriff mit drei verschiedenen Bedeutungen benutzt werden können. Es gibt „Standards im Sinne von Bildungszielen, minimalen Leistungserwartungen oder Kompetenzstufen“ (162). Im Folgenden sollte daher berücksichtigt werden, dass die Begrifflichkeit in den englischsprachigen Originaltexten anders genutzt werden kann als in Deutschland.

Außerdem muss berücksichtigt werden, ob Bildungsfragen in den betrachteten Ländern national oder föderal gehandhabt werden. In Deutschland ist Bildung z.B. bekanntermaßen Sache der einzelnen Bundesländer und somit föderal organisiert. In bestimmten Fällen trifft die KMK jedoch mittlerweile auch bundesweit relevante und verbindlich geltende Entscheidungen, wie beispielsweise mit der Einführung kompetenzorientierter Bildungsstandards für einzelne Fächer, sodass in Deutschland eine Mischform aus nationaler und föderaler Bildungspolitik zu finden ist (vgl. Telemann 2003).

Im Folgenden soll nun ein genauerer Blick auf die Bildungspolitik in Deutschland, England und Australien bezüglich der kompetenzorientierten Standards im Fach Kunst

⁷ Zur besseren Lesbarkeit wird beim Vergleich der unterschiedlichen Handhabung des Faches in der Überschrift und im Text nur die deutsche Bezeichnung „Kunst“ gebraucht. Diese bezieht sich gleichermaßen auf die entsprechenden Fächerbezeichnungen in England („Art and Design“) und in Australien („Visual Arts“).

geworfen werden. Die grundlegenden Unterschiede der Schulsysteme im Vergleich zu Deutschland werden, soweit es notwendig und sinnvoll erscheint, kurz erläutert.

4.1 Deutschland

In Deutschland haben die unerwartet unterdurchschnittlichen Leistungen der SchülerInnen den vielzitierten „PISA-Schock“ verursacht, der sich in einer Vielzahl von (kritischen) Presseberichten über die Ergebnisse äußerte (vgl. Schmidt 2002: 1f; Johannsen 2010: 75; Wagner 2007). Infolgedessen haben sich Reformen der Curricula im Rahmen eines „einschneidende[n] bildungspolitische[n] Paradigmenwechsel (...) weg von der bisherigen Input- hin zur künftigen Output-Steuerung“ (Niehoff 2005: 89) vollzogen, die durch ein weites Netz standardisierter Vorgaben zur „Erhöhung der Qualität schulischer Bildung sowie auch der Vergleichbarkeit schulischer Abschlüsse“ (ebd.) ergänzt werden (vgl. auch Pfeiffer et al. 2005). Bundesweit gültige Bildungsstandards wurden von der KMK z.B. für die Fächer Deutsch, Mathematik und Erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss bereits 2003 verabschiedet (KMK 2013b). Später wurden Vorgaben für die naturwissenschaftlichen Fächer sowie den Primarbereich, den Hauptschulabschluss und die Allgemeine Hochschulreife ergänzt (ebd.).

Das Schulministerium NRW schreibt auf seiner Internetpräsenz Folgendes zu den Bildungsstandards und Kernlehrplänen:

Kernlehrpläne in Nordrhein-Westfalen greifen die KMK-Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss auf und zeigen durch Zwischenstufen, wie man diese Standards erreichen kann. Sie beschreiben deshalb neben einem Abschlussprofil für das Ende der Sekundarstufe I die Anforderungen, die am Ende der Klassen 6,8 und 10 (künftig: Klasse 9 am Gymnasium) erreicht sein müssen, in Form von Kompetenzen. Wie die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz verstehen sie sich als Regelstandards. Die Kernlehrpläne sind somit die Umsetzung der Bildungsstandards der KMK in Nordrhein-Westfalen auf der curricularen Ebene. Eine direkte Arbeit der Lehrkräfte mit den KMK—Standards ist nicht vorgesehen.

Durch die Fokussierung auf zentrale Kompetenzbereiche geben Kernlehrpläne der einzelnen Schule ein Mehr an pädagogisch-fachlicher Gestaltungsfreiheit für die Wege zur Erreichung der Ziele. (MSW 2012b)

Die Bildungsstandards beschreiben also zu erreichende Kernkompetenzen, die über den Kontext der Schule hinaus zentral für die Persönlichkeitsentwicklung und Weltorientierung jedes einzelnen Schülers sind (vgl. MSW 2012a). Über die Vorgaben hinaus entwickelte Kompe-

tenzen sind also ausdrücklich erwünscht. Zur Unterstützung bei der sukzessiven Erarbeitung neuer Lehrpläne in den Bundesländern und Schulen wurde von der KMK 2009 die ergänzende Broschüre „Konzeption zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung“ (vgl. KMK 2013a) herausgegeben.

Auch wenn die Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse mehr als zehn Jahre zurückliegt, hat besonders seit der Veröffentlichung der vom BDK verabschiedeten Bildungsstandards 2008 verstärkt der Fachdiskurs zur Kompetenzorientierung in der Kunstpädagogik stattgefunden. Dies äußert sich u. A. in zahlreichen Beiträgen in Fachpublikationen, wie beispielsweise „Chancen und Risiken einer kompetenzorientierten Kunstpädagogik“ (Aden/Peters 2012), „Persönlichkeitsbildung durch Kunstunterricht“ (Blohm 2009) oder auch „Bildungsstandards und Kompetenzorientierung – das BDK-Modell“ (Johannsen 2010), da die Legitimation des Faches Kunst eine neue Wichtigkeit erfahren hat.

Auf der Hauptversammlung des BDK wurden 2008 die „Bildungsstandards im Fach Kunst für den mittleren Schulabschluss“ verabschiedet, die dann in den BDK-Mitteilungen 3/2008 veröffentlicht wurden. Sie gliedern sich, analog zu bereits verabschiedeten Bildungsstandards der KMK für andere Fächer, in folgende Unterpunkte: 1. Der Beitrag des Faches Kunst zur Bildung, 2. Kompetenzbereiche im Fach Kunst, 3. Standards für die Kompetenzbereiche im Fach Kunst, 4. Anforderungsbereiche und Aufgabenbeispiele (vgl. BDK 2008; Johannsen 2010: 76). Durch die gleiche Strukturierung sollte die Anerkennung seitens der KMK erleichtert werden (Johannsen 2010: 75f). Als leitendes fachliches Ziel des Kunstunterrichtes wird „die Vermittlung einer komplexen Bildkompetenz an die Schüler“ (BDK 2008: 3) herausgestellt. Das Wort „Bild“ wird hier „im Sinne der ‚einheitlichen Prüfungsanforderungen‘ als ‚umfassender Begriff für zwei- und dreidimensionale Objekte, Artefakte, visuell geprägte Informationen, Prozesse und Situationen visueller Erfahrungen‘ verstanden“ (KMK 2005, 4, zitiert in BDK 2008: 2). Zur Erlangung einer umfassenden Bildkompetenz seien der Kompetenzbereich „Rezeption“, der „wahrnehmen, beschreiben, analysieren, empfinden, deuten und werten“ (3) umfasst, sowie „Produktion“, der „herstellen und gestalten“ und „verwenden und kommunizieren“ (3) berücksichtigt, entscheidend. Diese Unterpunkte werden noch einmal detailliert erläutert (vgl. 3f). In Ergänzung dazu wird häufig genannt, dass die SchülerInnen außerdem über diese Prozesse reflektieren können sollen, so dass sich die drei „für das Fach Kunst charakteristischen (...) Handlungsweisen“ (Niehoff 2005: 99) in den Bildungsstandards widerspiegeln. Die Bildungsstandards des BDK sind mittlerweile in die Entwicklung neuer bzw. Überarbeitung bereits bestehender Curricula in Deutschland eingeflossen (vgl. Klinker 2012: 8), gelten jedoch weiterhin nur als Empfehlung

des BDK und sind nicht von der KMK verbindlich gemacht worden (vgl. Niehoff 2005: 93; Johannsen: 76).

Am Beispiel von NRW kann gezeigt werden, wie solch eine Umsetzung der Bildungsstandards in Kernlehrplänen aussehen kann. 2011 wurden kompetenzorientierte Kernlehrpläne für das Fach Kunst in der Sekundarstufe I verabschiedet und sind dann in zwei Schritten bis August 2012 für alle Klassenstufen der Sekundarstufe I in Kraft getreten (vgl. MSW 2011: 5). Im Vorfeld hatte sich u. A. der geschäftsführende Vorstand des BDK-NRW schriftlich zu einem ersten Entwurf des Kernlehrplanes geäußert und war somit seiner Verpflichtung zur Mitarbeit bei „der ‚Beteiligung der Verbände‘ im Rahmen der Lehrplanentwicklung“ (Niehoff 2011: 2) nachgekommen, die einen „sehr deutlichen Einfluss“ auf die endgültige Fassung des Kernlehrplans gehabt habe (ebd.).⁸ Im Frühjahrsrundbrief des BDK-NRW 2012 folgten dann zwei Stellungnahmen zum neuen Kernlehrplan Kunst der Sekundarstufe I an Gymnasien, die ein positives Resümee bezüglich der Neuausrichtung auf eine Kompetenzorientierung ziehen, jedoch trotzdem Kritikpunkte bezüglich der Um- und Schwerpunktsetzung im verabschiedeten Lehrplan nennen (vgl. Alfermann 2012; Schmittmann 2012).

Der Fachseminarleiter Erik Schmittmann begrüßt die Orientierung an Kompetenzen gegenüber genauen inhaltlichen Vorgaben in dem neuen, kompetenzorientierten Kernlehrplan Kunst in der SI der Gymnasien in NRW (2012: 5). Er sieht in den 86 gelisteten zu erwerbenden Kompetenzen jedoch das folgende Problem: Aus seiner Erfahrung als Fachseminarleiter wisse er, dass häufig so getan werde „als sei nur gelernt, was ordentlich im Heft steht“ (ebd.) – als Nachweis für Kompetenzen werde zu häufig eine Versprachlichung derselben gefordert. Beim Blick auf die Kompetenzen stellt er fest, dass das Kerncurriculum „ca. 50 rein verbale (...), ca. 15 handlungsorientierte oder gestalterische Kompetenzen, die mit verbalen Kompetenzen verknüpft sind und nur ca. 20 Kompetenzen, mit denen das gestalterische Handeln im Zentrum steht“ (ebd.), aufweist. Er stellt die Frage, ob „zukünftig das Verbalisieren mehr als die Hälfte des Kunstunterricht[e]s in der SI bestimmen“ (ebd.) solle und appelliert an die Kunstfachschaften, bisher Erfolgreiches aus dem alten Schulcurriculum im neuen

⁸ Das Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen setzt laut §77 Abs.2 Ziffer 2 eine „Mitwirkung beim Ministerium (1) [i]n schulischen Angelegenheiten von allgemeiner und grundsätzlicher Bedeutung (...) [der] am Schulleben beteiligten Verbände und Organisationen [voraus]. (2) Die Beteiligung erstreckt sich insbesondere auf (...) 2. Richtlinien und Lehrpläne (...)“ (MSW 2013: 17). Was genau jedoch der BDK als Fachverband als Rückmeldung z.B. zu den zuletzt 2012 verabschiedeten neuen Kerncurricula in NRW zu sagen hatte, scheint der breiten Öffentlichkeit nicht bekannt gemacht worden zu sein; jedenfalls fanden sich bei der Recherche keine einschlägigen öffentlich zugänglichen Artikel oder Stellungnahmen dazu.

weiterhin zu berücksichtigen und damit verbunden eigene geforderte Kompetenzen in Ergänzung zu denen des Kerncurriculums zu formulieren. Der Kunstunterricht müsse

sein eigenes Profil be[halten] und sich nicht durch eine zunehmende sprachlicher [sic] Orientierung immer mehr den Sprachen und Gesellschaftswissenschaften annähern und durch die einseitige Ausrichtung auf rational planende Vorgehensweisen immer mehr den Naturwissenschaften. (6)

Im gleichen Rundbrief erklärt Elfi Alfermann, dass „[d]er neue Kernlehrplan für die Sek I (...) vom BDK-NRW begrüßt“ (6) werde. Grund dafür sei, dass „sich die Neuorientierung am erweiterten Bildbegriff durchgesetzt ha[be]“ (ebd.) und „dass die Bildkompetenz leitendes Kriterium“ (ebd.) sei. Einwände des BDK-NRW zum Entwurf seien berücksichtigt worden und der neue Kernlehrplan lasse genug Freiraum zur Umsetzung eigener inhaltlicher und methodischer Ideen (vgl. ebd.). Kritisch merkt Alfermann an, dass die Forderungen der Kompetenzen einen auffallend unterschiedlichen Abstraktionsgrad ausmachten (vgl. ebd.) und vor allem,

dass sich Lernen nicht in linearen Prozessen vollzieh[e] und von daher auch keine lineare Kompetenzentwicklung feststellbar sein [werde]. Unpraktikabel erscheint eine permanente Überprüfung und Dokumentation des erreichten Kompetenzniveaus jedes einzelnen Schülers, weil damit ein immens hoher Verwaltungsaufwand notwendig würde. Ferner entspricht die Menge der zu vermittelnden Kompetenzen nicht unbedingt den Anforderungen nachhaltigen Lernens. (ebd.)

Der Artikel „Chancen und Risiken einer kompetenzorientierten Kunstpädagogik“ (2012) von Maike Aden und Maria Peters in der *onlineZeitschrift Kunst Medien Bildung*, ergänzt einige Punkte zur bereits genannten Rezeption der Kompetenzorientierung, welches „das aktuell wohl meistdiskutierte Konzept zur Qualitätsverbesserung des Unterrichts“ (Abs. 2) darstelle. Eines der vielen überzeugenden im Text genannten Argumente soll hier zitiert werden. Entgegen des humanistischen Bildungsbegriffes nach Humboldt habe heute „nur noch jenes Wissen einen hohen Stand (...), das nützlich und verwertbar [sei] und einem strengen Normen- und Kontrollregime unterworfen werden k[ö]nne“ (ebd.). Die Autorinnen beziehen sich mit dieser Aussage auf den ökonomischen Kontext, in dem sich Schule und mit ihr Bildung heutzutage befinden.

Die PISA-Studien werden von der Wirtschaftsorganisation OECD in Auftrag gegeben (vgl. Abs. 3). Wie auch in Deutschland hat sich der grundlegende Wechsel hin zu kompetenzorientierten Bildungsstandards im Anschluss an erste Ergebnisse recht schnell vollzogen, doch ist nicht Jedem auf den ersten Blick bewusst, dass hinter den bildungspolitischen

Entscheidungen vor allem wirtschaftliche Beweggründe zu finden sind. Aden und Peters behaupten, dass „Wissen (...) im Zusammenhang mit Prozessen der Globalisierung und Ökonomisierung zur Produktivkraft geworden“ (Abs. 3) sei. Dies erläutern sie anhand eines Rechenbeispiels, bei dem mit bei PISA erreichten Punktzahlen aufgezeigt wird, wie sich dadurch die Wirtschaftsleistung in der Zukunft verbessern könnte. Es heißt:

„(...) Würde man es schaffen, alle Schüler in den kommenden 20 Jahren mindestens auf das Basiskompetenzniveau von 400 PISA-Punkten zu bringen, könnte Deutschland zwischen 2010 und 2090 eine zusätzliche Wirtschaftsleistung von 12.000 Mrd. US-Dollar zu heutigen Preisen erwarten, oder mehr als das Vierfache der gesamten Wirtschaftsleistung eines Jahres.“ (OECD 2010b und Hanushek/Woessmann 2011, zitiert von Aden/Peters in Abs. 4)

Entsprechend ziehen sie die Schlussfolgerung, dass eine „wirtschaftliche Zweckdienlichkeit der Bildung“ (Abs. 4) erzeugt werde und nur noch die Verwertbarkeit derselben zähle (vgl. ebd.). Es muss daher dringend berücksichtigt werden, dass SchülerInnen aufgrund solcher wirtschaftlicher Interessen nicht ausschließlich mit Faktenwissen auf den nächsten Test vorbereitet werden, sondern dass eine umfassende Bildung insbesondere im Rahmen der methodischen und inhaltlichen Freiheiten eines kompetenzorientierten Curriculum gesetztes Ziel bleiben muss.

4.2 England/ Großbritannien

In England⁹ ist die Lage für das Fach „Art and Design“¹⁰ momentan weitaus dramatischer als in Deutschland. Verschiedene und zum Teil drastische bildungspolitische Maßnahmen wurden in den letzten Jahren angestoßen, sodass die Lage auf den ersten Blick recht unübersichtlich erscheint. Bereits im laufenden Jahr 2013 hat es einige weitreichende Entscheidungen gegeben. Zur Erläuterung der Entwicklungen seit 2010 soll zunächst auf den erst 2013 veröffentlichten Sammelband *Debates in Art and Design Education* (Addison/Burgess, Eds.) verwiesen werden. Der Beitrag „Art and design education at the crossroads“ von John Steers, der

⁹ Das National Curriculum bezieht sich auf England (vgl. DfE 07.02.2013). In der Vergleichsstudie zu PISA (Klieme / Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsgruppe 2007) wird darauf verwiesen, dass sich ihre Studie auch auf England bezieht, PISA-Ergebnisse jedoch gewöhnlich Angaben zu Großbritannien allgemein machen (vgl. 5). Diese Information soll in diesem Kapitel berücksichtigt werden.

¹⁰ Im Folgenden werden die englischen Fachausdrücke und -bezeichnungen jeweils nur beim ersten Mal in Anführungszeichen gesetzt, um hervorzuheben, dass es sich um ebensolche handelt. Im Verlauf werden sie dann in normaler Schreibweise in den Text eingegliedert und nicht jedes Mal als Fremdwörter oder Fachbegriffe durch Kursivdruck/Anführungszeichen hervorgehoben. Dies soll der flüssigeren Lesbarkeit des Textes dienen.

eine adaptierte Version seiner Rede bei der Jahreshauptversammlung der NSEAD im März 2012 (vgl. NSEAD n.d.d) darstellt, soll helfen, die aktuelle Situation einzuordnen.

In diesem Beitrag wird deutlich, dass die Entwicklung von Kunst und künstlerischem Unterricht in England in den letzten Jahren sehr starken Schwankungen unterworfen war, die vom Standpunkt der amtierenden Regierung sowie der jeweiligen Bildungsminister abhängig waren (vgl. Steers 2013: 11). 2010 wurde das „English Baccalaureate“ („EBac“) eingeführt, welches das Fach Art and Design für die Bewertung der Schulen nicht berücksichtigt. Die Lehrerbildung soll reformiert und insbesondere im universitären Teil deutlich reduziert werden. Zusätzlich stehen Entscheidungen darüber aus, ob es überhaupt noch staatliche Förderungen von Kultur- und Geisteswissenschaften an Universitäten geben soll (ebd.).

Das EBac ist ein zusätzliches Ranking zur Leistungsbewertung der einzelnen Schulen. Das Problem daran ist, dass es von Bildungsminister Michael Gove nicht sehr durchdacht worden zu sein scheint, was sich in verheerender Kritik seit der ersten Stunde äußert. Schulen beklagten, dass die Auswahl der Fächer zu eng gesetzt sei und somit die Interessen und Neigungen von SchülerInnen ignoriert würden (12). In der „Introduction“ von Addison und Burgess wird dazu beispielsweise gesagt, dass

[t]he EBac replicates, almost exactly, the Victorian ‚middle class‘ curriculum of 1868 and thus regresses to a set of subjects designed to fortify the British Empire and its administrative needs at home and overseas. The absence of art and design demonstrates politicians’ reactionary failure to acknowledge the development of one hundred and fifty years of art education (which has had global reach) while also ignoring the needs of the twenty-first century. In particular, they have chosen to overlook the pivotal role of art and the visual more widely within contemporary society, specifically in relation to communications, digital technologies, the built environment and international design and fine art networks. (Addison/Burgess 2013: 1)

Dieser Kommentar zeigt deutlich das Unverständnis gegenüber der Entscheidung der Regierung, ein solches Vorhaben umzusetzen, da es ganz und gar nicht zeitgemäß sei und die Entwicklung der letzten 150 Jahre in Bezug auf die wachsende Bedeutung von Kunstvermittlung ignoriere. Zudem ergänzt Steers, dass der Name irreführend sei, da es keinen Abschluss darstelle, wie die Bezeichnung „Baccalaureate“ aber suggeriert (vgl. Steers 2013: 12). Eine verheerende Auswirkung auf die ausgeschlossenen Fächer hatte das EBac bereits – Schulen begannen sofort, ihren Unterricht so anzupassen, dass die Anforderungen an das EBac erfüllt werden konnten, um bei dem Ranking möglichst gut abzuschneiden (vgl. 13; auch Cultural Learning Alliance 2013b). Trotz weiterbestehender Wahlmöglichkeiten war es offensichtlich

„that non-EBac subjects are being perceived as less valuable by schools, students and parents as a result of this government initiative” (13).

Diese befürchteten negativen Folgen konnten erst kürzlich in einer Umfrage der NSEAD bestätigt werden: Seit der Einführung 2010 verzeichneten die weiterführenden Schulen laut einer Umfrage unter Lehrenden u. A. einen deutlichen Rückgang von SchülerInnen, die „Art, Craft and Design“ wählten, die Wahlmöglichkeiten seien nach Angabe von 30% der Befragten zurückgegangen, Unterrichtszeitenkürzungen gaben 53% der Befragten an und finanzielle Kürzungen seien ebenso deutlich spürbar (vgl. NSEAD 06.03.2013). Auch wenn Bildungsminister Gove nun Anfang Februar 2013 zur Freude der KunstpädagogInnen und der NSEAD verkündete, dass die zusätzlich geplanten „English Baccalaureate Certificates“, welche den bisherigen mittleren Schulabschluss GCSE ersetzen sollten, auf Eis gelegt worden seien (vgl. Skidmore 2013; Cultural Learning Alliance February 2013; NSEAD 2013), gibt es dennoch keinen wahren Grund zur Freude, da das EBac als Ranking weiterhin bestehen bleibt (ebd.).

Obwohl das „New Secondary Curriculum“ (2007), das momentan in Kraft ist und als National Curriculum für alle staatlichen Schulen verbindlich ist, von Schulen und LehrerInnen bisher als Erfolg bezeichnet wurde (vgl. Steers 2013: 16f), wird es dennoch bereits seit 2011 einer umfassenden Prüfung durch eine Expertenkommission unterzogen (vgl. DfE 07.02.2013: 2, 6f; vgl. Gove 2011) mit dem Ziel, es entsprechend der Ergebnisse zu reformieren. Das neue National Curriculum soll dann bereits mit dem Schuljahr 2014 in Kraft treten (vgl. DfE 07.02.2013: 13ff). Dies erscheint absurd, da eine Überprüfung und Überarbeitung des Curriculums stattfindet, bevor überhaupt die ersten SchülerInnen ihre Abschlüsse nach dem „alten“ 2007er-Curriculum gemacht haben. Bevor also über den Erfolg oder Misserfolg des Curriculums geurteilt werden kann, wird schon weiter reformiert. Nach Einschätzung von Steers wirft das neue Curriculum die Lehrplanentwicklung in England um einige Jahre zurück (vgl. Steers 2013: 16) und reduziert das Curriculum immer mehr auf Kernfächer (vgl. 15). Besonders bedrohlich ist, dass während der Überprüfung des Curriculums diskutiert wurde, ob künstlerische Fächer überhaupt noch berücksichtigt werden sollen (vgl. 17). Parallel wird die staatliche Förderung von kulturellen Bildungsbereichen, wie bspw. Museen, deutlich gekürzt (vgl. ebd.). Steers führt mehrere Begründungen an, die dennoch für eine Einbindung der künstlerischen Fächer in das Curriculum sprechen: International durchgeführte, wissenschaftliche Studien hätten den Wert von künstlerischen Fächern und kultureller Bildung nahegelegt (vgl. 18). Zusätzlich zitiert er Elliot Eisner, der

eine wichtige Begründung für den Wert der künstlerischen Bildung in der Schule vorbringt: Die Künste könnten SchülerInnen allgemeine Fähigkeiten wie das Treffen von Entscheidungen und eine Problemlösefähigkeit vermitteln (vgl. 18). Diese Aspekte werden folgendermaßen ausgeführt:

[Making good judgements] is unlike much of the curriculum in which correct answers and rules prevail; in the arts it is nuanced and subtle judgements rather than rules that matter. (...) In complex forms of problem solving purposes are seldom fixed, but change with circumstance and opportunity. (...). [Eisner] talks about learning to frame the world from an aesthetic perspective: the arts celebrate multiple perspectives – there are many ways to see and interpret the world. (18)

Hier zeigt sich eine ähnliche Sichtweise wie bei Jeff Adams im Editorial „The Degradation of the Arts in Education“ des *iJADE* (2011): Um SchülerInnen umfassend auf das Leben nach der Schule in einer globalisierten Welt voller Entscheidungs- und Wahlmöglichkeiten vorzubereiten zu können, sei Kunstunterricht essenziell. Dort gibt es keine richtigen oder falschen Antworten, sondern verschiedenste Möglichkeiten und Wege, was das Erlernen von Kompetenzen zur Entscheidungsfindung und –begründung wesentlich unterstütze (vgl. 156ff). Auch er zeigt sich schockiert über bildungspolitische Entscheidungen, die die künstlerischen Fächer immer mehr herabstufen, vernachlässigen oder sogar ganz abzuschaffen versuchen (vgl. 157). Sie würden als Fächer zweiter Klasse behandelt werden, was durch den Einfluss der Russell Group Universitäten noch verstärkt werde, die Abschlüsse in künstlerischen Fächern hochnä-siger- und fälschlicherweise als weniger wertig für den Zutritt zu Universitäten bezeichnen (vgl. ebd.). Politiker würden das eigentliche Potenzial der künstlerischen Fächer allzu oft nicht erkennen (vgl. 156).

Selbst mit einem Blick auf die so häufig herangezogene wirtschaftliche Bedeutung von Bildung ist Kunstunterricht entscheidend, wie Steers mit neuesten Zahlen belegt. Der Anteil der Kultur- und Kreativwirtschaft wachse in England unaufhörlich und jeder vierte neue Arbeitsplatz sei im kreativen Sektor zu finden (vgl. Steers 2013: 19). Steers Appell ist deshalb ganz klar, dass auch im Sinne der Industrie kreative Köpfe mit flexiblen Fähigkeiten, Enthusiasmus, Selbstbewusstsein, technischen Fähigkeiten, kreativen Herangehensweisen zur Problemlösung, innovativen Ideen und vielem Mehr nur durch einen ausbalancierten, ausgeglichenen Lehrplan, der Art and Design berücksichtigt, geschaffen werden können (vgl. 19f). Es dürfe nicht sein, dass junge Menschen durch Testvorgaben zu früh in Richtungen gedrängt würden, die nicht ihren Interessen und Neigungen entsprächen (vgl. ebd.). Steers Hoffnungen auf eine Kehrtwende der Bildungspolitik (vgl. 21) scheinen sich angesichts der neuesten Ent-

wicklungen, beispielsweise dass zumindest die EBCs nicht eingeführt werden und Art and Design als Fach im Curriculum bestehen bleibt (vgl. DfE 21.03.2013; Cultural Learning Alliance 2013a, b), zumindest vorläufig erfüllt zu haben. Wie groß der bereits entstandene Schaden für die künstlerischen Fächer in England tatsächlich ist, wird jedoch erst in naher Zukunft feststellbar sein.

Vergleicht man nun mit diesem Wissen das „Program of Study Art and Design“ (2007) und den neuen Entwurf für 2014, stellt man fest, dass sehr viel verändert und vor allem reduziert wurde. Die Entwürfe für den Kernlehrplan der Key Stages 1 – 3¹¹, entsprechend der Klassen 1 bis 9 (vgl. DfE 21.03.2013), lassen nichts Gutes für das Fach Art and Design erahnen. Zur Erläuterung soll kurz Dennis Atkinson zitiert werden, der sich 2010 mit dem 2007er-Curriculum und der Rolle, die Art and Design darin spielen könnte, befasste. Er beschreibt es als einen Lehrplan, der weniger Fokus auf inhaltliches Wissen lege und mehr interdisziplinäre Arbeit zwischen verschiedenen Fächern fordere (vgl. Atkinson 2010: 1). Es gehe mehr darum, die sozialen Fähigkeiten („social skills“, 2) der Lerner zu fördern und dass Schulen und LehrerInnen mehr Verantwortung und Freiheit bei der inhaltlichen Umsetzung des Curriculums erhalten (vgl. ebd.). Hier sind folglich klare Parallelen zur Handhabe in Deutschland erkennbar (vgl. MSW 2012b, c; Johannsen 2010). Im Vergleich zum Curriculum von 1999 beschreibt Atkinson folgende Neuerungen:

The school curriculum has now been redesigned so that the emphasis is placed upon key concepts and processes that underlie each subject rather than specifying particular knowledge and practices. In theory teachers and schools should have much more control over the design and content of their curriculum. Each subject area begins with an importance statement which describes why the subject is important for pupils to learn. This is followed by outlining key concepts and processes that should be covered. A key emphasis in the new curriculum is placed upon personalized learning and personalized assessment. (...)

[In art, craft, and design], [t]here is more emphasis upon learners being encouraged to experiment and take risks and learn from failure, as well as success, alongside acquiring more traditional as well as new skills, whilst teachers are required to create compelling and challenging learning experiences.

In general terms however it is clear that over the last two decades in England we have a picture of educational systems that have moved towards standardization procedures and knowledge production which some would argue has led

¹¹ Die Klassenstufen sind im englischen Schulsystem, das wie in Deutschland eine Schulpflicht bis zum 16. Lebensjahr vorschreibt, in vier „Key Stages“ unterteilt. Key Stage 1 entspricht den Klassen 1 und 2, Key Stage 2 beschreibt die Klassen 3 – 6, Key Stage 3 bezieht sich auf die Klassen 7 – 9 und Key Stage 4 die Klassen 10 und 11 (vgl. DfE 28.01.2013).

to a commoditization and over-bureaucratization of knowledge and an emphasis upon standardized assessment and predictable outcomes. (2010: 2)

Atkinson sieht also, wie beispielsweise Aden und Peters (2012), sowohl Chancen als auch Risiken in einer Kompetenzorientierung. Obwohl mehr methodische und inhaltliche Freiheit suggeriert wird, zweifelte Atkinson bereits 2010 an, ob nicht doch standardisierte Leistungsmessungen und vorhersagbares, verwertbares Faktenwissen auf Dauer die Oberhand gewinnen werden, was für Art and Design wiederum negative Auswirkungen hätte.

Im „Programme of Study for Art and Design, Key Stage 3“ (DfE 2007) sind die von Atkinson genannten Bestandteile inhaltlich folgendermaßen gefüllt: Als Schlüsselkonzepte („Key Concepts“, 18) werden Kreativität, Kompetenz, Kulturelles Verständnis und Kritisches Verständnis, jeweils durch Unterpunkte näher erläutert, genannt (vgl. 18f). Die zwei Kernprozesse („Key processes“, 20) sind erstens Entdecken und Gestalten („explore and create“) sowie zweitens Verstehen und Evaluieren („understand and evaluate“, beide 20). Es fällt auf, dass diese im Vergleich zum NRW-Lehrplan und den BDK-Bildungsstandards recht ähnlich sind, denn auch dort gibt es einen praktisch und einen theoretisch ausgerichteten Kompetenzbereich (vgl. MSW 2011; BDK 2008).

Auch wenn insbesondere die Kernprozesse inhaltlich an die deutschen Bildungsstandards erinnern, müsste laut der Definition des englischen Schulministeriums jedoch eher die „Attainment Targets“ (DfE 2007: 24f), die auf Deutsch in etwa „anvisierte Leistungen/Leistungsziele“ genannt werden können, verglichen werden, da diese „set out the expected standards of pupils‘ performance“ (DfE 28.01.2013), während „programmes of study set out what pupils should be taught [for each subject and for each key stage]“ (ebd.), also inhaltlicher ausgerichtet sind. Die gesetzten Ziele werden in England mit insgesamt acht Kompetenzlevels beschrieben, von denen für Key Stage 3, also die Klassen 7 bis 9, die Kompetenzlevel 4 – 8 sowie Außergewöhnliche Leistung („Exceptional Performance“, DfE 2007: 25) als Zusatzlevel gelistet werden¹². Die Anforderungen weisen einen mittleren Abstraktionsgrad auf und sind mit jeweils etwa fünf Sätzen recht kurz gefasst (vgl. DfE 2007: 24f).

Im Gegensatz zum soeben betrachteten 9-seitigen „Programme of Study für Art and Design, Key Stage 3“ (2007) umfasst der erst Mitte Februar 2013 vorgelegte Entwurf für

¹² Die Lernbereiche sind in je acht Stufen definiert. Dabei wird beschrieben, welche Kompetenzen die SchülerInnen in welcher Stufe erreicht haben sollen. Die Kompetenzentwicklung erstreckt sich folglich über den gesamten Bildungsweg von Key Stage 1 bis 4 (entsprechend Klasse 1 bis 11). Etwa alle zwei Jahre sollen die SchülerInnen eine weitere Kompetenzstufe erklommen haben (vgl. DfE 28.01.2013; Klieme/Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsgruppe 2007: 162f).

das geplante Curriculum 2014, der für Art and Design die Key Stages 1-3 in einem Dokument berücksichtigt, gerade einmal zwei geschriebene Seiten; der Gesamtumfang inklusive Inhaltsverzeichnis und Impressum beträgt sechs Seiten (vgl. DfE 21.03.2013). So wird auch für Laien leicht ersichtlich, welcher Wert dem Fach aktuell beigemessen wird. Zum Studienzweck („Purpose of Study“, 3) des Faches werden vier Sätze genannt, die Ziele umfassen ebenfalls nur vier allgemein gehaltene Punkte und zu den 2007 noch ausführlich dargestellten anvisierten Leistungen wird lediglich der folgende Satz angeführt: „By the end of each key stage, pupils are expected to know, apply and understand the matters, skills and processes specified in the relevant programme of study“ (3). Genau diese Bezeichnung trägt das vorliegende Dokument; es werden jedoch keinerlei weitere Angaben dazu gemacht. Erstaunlich ist, dass die Key Concepts und Key Processes, die ja den deutschen Bildungsstandards am ähnlichsten zu sein schienen, gar nicht mehr berücksichtigt werden. Stattdessen wird jeweils eine knappe halbe Seite zum Inhalt des Faches („Subject Content“, 4) pro Key Stage genannt. Es scheint also ein inhaltlicher Fokus früherer Curricula aufgegriffen zu werden, da zahlreiche methodische Vorgaben gemacht werden. Zu Key Stage 1 heißt es z.B. “Pupils should be taught creativity in art, craft and design, by developing technique in using colour, pattern, texture, line, shape, form and space using clay and printing to a large scale and in 3D” (4).

NSEAD kündigte bereits kurz nach der Veröffentlichung dieser neuen Kernlehrplan-Entwürfe Mitte Februar (vgl. DfE 22.03.2013) an, in Kürze eine offizielle Stellungnahme auf ihrer Internetseite zu veröffentlichen (vgl. NSEAD n.d. b). Bis zum 16.04.2013 ist den Fachverbänden in England, wie es in Deutschland auch üblich ist, eine Rückmeldefrist eingeräumt, in der sie Stellung beziehen und Verbesserungsvorschläge zum Entwurf machen können (vgl. DfE 07.02.2013: 15). Diese Stellungnahme liegt momentan leider noch nicht vor; es kann aber erwartet werden, dass es harsche Kritik an dem vom Ministerium vorgelegten Entwurf, der mit einem Umfang von zwei Seiten einer Frechheit nahe kommt, hageln wird. Ein zähes Ringen um das Fach Art and Design ist bis zur endgültigen Einführung der neuen Lehrpläne im kommenden Jahr zu erwarten. Unter Anderem sammelt die NSEAD z.B. Unterschriften für eine Petition, damit auch die künstlerischen Fächer bei den EBac Rankings berücksichtigt werden (vgl. NSEAD n.d. a), was das Ansehen des Faches schon deutlich verbessern würde.

4.3 Australien

Wenn die Reformen des National Curriculum in England auch umstritten sein mögen, so ist es als solches dennoch bereits seit einigen Jahren etabliert. In Australien wird aktuell ein nationaler Kernlehrplan erarbeitet, der das bisher föderal organisierte Bildungssystem stark verändern soll. Das nationale Australian Curriculum wird für die ersten Fächer (Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften und Geschichte) bereits seit 2011 in den einzelnen Staaten zur Erarbeitung von Curricula bis zur zehnten Klasse genutzt; der genaue Zeitpunkt der schulischen Einführung und Umsetzung variiert von Staat zu Staat (vgl. Atweh/Singh 2011; Brennan 2011; ACARA n.d.b, d). Weitere Fächer befinden sich momentan noch in der Vorbereitungsphase, in der Organisationen und Verbände wie in Deutschland und England Rückmeldungen und Verbesserungsvorschläge zu den bisher vorliegenden Entwürfen machen können und sollen (vgl. ACARA January 2013, n.d.a; AEA 2012).

Die Herangehensweise an die Entwicklung des Australian Curriculum und dessen schrittweiser Umsetzung erscheint sehr professionell und gut durchdacht und geplant worden zu sein, was beispielsweise im Gegensatz zu der übereilten Umsetzung in Deutschland und auch den häufigen Reformen innerhalb weniger Jahre in England positiv auffällt. Der gesamte Entwicklungsprozess, Termine einzelner Phasen der Entwicklung und Umsetzung sowie regelmäßige Aktualisierungen in Form überarbeiteter Dokumente zum aktuellen Stand zum Herunterladen und viele weitere Materialien rund um das Curriculum sind auf der Seite der ACARA öffentlich zugänglich (vgl. ACARA n.d.b., January 2013). So ist ein sehr hohes Maß an Transparenz geboten und man bekommt das Gefühl, dass nichts hinter verschlossenen Türen entschieden wird, sondern dass die interessierte (Fach-) Öffentlichkeit am gesamten Prozess teilhaben kann. ACARA ist dafür zuständig, schrittweise die Phasen „Shaping“, „Writing“, „Validation“ und „Implementation“ für jedes Fach durchzuführen (vgl. ACARA n.d.e). Zum aktuellen Stand ist eine Übersicht aller Fächer zu finden, die den jeweiligen Fortschritt sehr gut nachvollziehbar macht (vgl. ACARA n.d.b), und zusätzlich eine detaillierte Übersicht mit Monats- und Jahresangaben zu den verschiedenen Schritten jedes einzelnen Faches verfügbar (vgl. ACARA n.d.c).

Im Bereich der künstlerischen Fächer (Arts), die in diesem Curriculum die Disziplinen Tanz, Schauspiel, Mediale Künste, Musik und Bildende Künste umfassen (vgl. ebd.), wurde Mitte Februar die Überarbeitung des Curriculums abgeschlossen, sodass seit dem 11.

Februar 2013 die Phase der Überprüfung der Bildungsstandards stattfindet. Dabei geht es um Folgendes:

The purpose of validation is to ensure that the achievement standards provide a clear progression of achievement across each band of learning. As part of this process, ACARA hosts workshops with teachers and curriculum experts from across the country to critique and provide feedback about the pitch, progression and clarity of the achievement standards. (...) Additional refinements [to the revised curriculum] are proceeding in response to feedback from participants in the validation process. In late March 2013 the final F-10 Australian Curriculum: The Arts will be presented to the ACARA Board for Approval. Subject to endorsement by Ministers of Education in May 2013, the curriculum will be published on the Australian Curriculum website in mid-2013. (ebd.)

Sollte dieser geplante Ablauf eingehalten werden können, wird die Umsetzung und Einführung des Curriculums mit Unterstützung von ACARA ab Februar 2014 in den einzelnen Staaten erfolgen. Diese haben dann die Möglichkeit, die Vorgaben des Australian Curriculum nach eigenen Vorstellungen in konkreten Kernlehrplänen für die Schulen umzusetzen (vgl. ACARA n.d.d). Hier ist eine klare Parallele zum Umgang mit den Bildungsstandards in Deutschland zu erkennen. Ein deutlicher Unterschied besteht jedoch darin, dass vor der Implementierung eine Überprüfung der „Achievement Standards“, also der Bildungsstandards/-ziele, mit Unterstützung von ACARA vorgenommen wird (vgl. ACARA n.d.c), und außerdem nationale Standards für alle bisher unterrichteten Schulfächer erstellt werden (vgl. ACARA n.d.d). Dies kann als Gleichberechtigung und Wertschätzung aller Fächer in Australien gewertet werden, auch wenn der zeitliche Umfang in der Umsetzung der einzelnen Schullehrpläne unterschiedlich sein wird und der Prozess für die Kernfächer Englisch, Geschichte, Mathematik und Naturwissenschaften als Erstes abgeschlossen worden ist (vgl. ACARA n.d. b).

Die AEA (Art Education Australia) hat auf ihrer Internetseite einen Kommentar zum Entwurf des Curriculums „The Arts: Foundation to Year 10“ veröffentlicht. Sie sammelte Rückmeldungen aus den verschiedenen Staaten und berücksichtigte diese dann in ihrem offiziellen Kommentar (vgl. AEA 2012). Diese Informationen wurden von ACARA bei der Überarbeitung des Entwurfes einbezogen, sodass nun seit kurzem die endgültige Fassung vorliegt und die Überprüfung der Bildungsstandards beginnen konnte (vgl. ACARA n.d.c.).

Da der Kommentar der AEA sehr detailliert Bezug auf den im Juli 2012 veröffentlichten, fast 150 Seiten langen Curriculumsentwurf nimmt (vgl. ACARA n.d.a), können an dieser Stelle nur Kernaspekte der Kritik genannt werden. Das Hauptproblem scheint zu sein,

dass Formulierungen zu allgemein gehalten werden und nicht detailliert auf die einzelnen Fächer eingehen, sondern häufig für die ganze Fächergruppe Arts genannt werden. Der allgemeine, einleitende Teil zu den Grundannahmen und Zielen („Rationale and Aims“, 3ff) müsse beispielsweise generalüberholt werden, da er viel zu oberflächlich sei (vgl. AEA 2012: 2). Auf Grund der fehlenden Basis leide deshalb ein großer Teil des gesamten Entwurfes. Die Vorteile einer umfassenden künstlerischen Bildung würden zu einseitig mit einem Augenmerk auf einen Karrierevorteil dargestellt, was kein gutes Bild auf das weitreichende Potenzial der Fächergruppe werfe (vgl. ebd.). Als Verbesserungsvorschlag wird hier Folgendes genannt:

A strong statement is needed to introduce the importance of the Arts to our cultural identity and the importance of the Arts in the Australian Curriculum. (...) There seems to be a ‚dumbing down‘ of the curriculum, with lots of ‚empty‘ sentences and generic ideas, rather than any in-depth outlines, or course descriptions which might prioritise elements such as ‚deep thinking‘.

True integrated learning can mean that at times The Arts could actually drive the curriculum, but there is little chance of that happening within this framework. (2)

Auch für den Grundsatz des Visual Arts Abschnittes wird ein „major re-write“ (3) gefordert. Der Einführungsparagraph dazu müsse viel deutlicher die Bedeutung der kulturellen Bildung betonen; um zu verdeutlichen, was gemeint ist, wurde der Grundsatz des Englisch-Curriculums genutzt und an Stelle des Wortes „Englisch“ einfach „Künstlerische Bildung“ eingesetzt (vgl. 3f). Zahlreiche Aussagen des Curriculums werden von AEA außerdem begründet verneint (vgl. z.B. 6, 7, 9, 13) und Verbesserungsvorschläge gemacht. Insgesamt entsteht durch die Rückmeldung der AEA der Eindruck, dass Formulierungen im Kernlehrplan-Entwurf nicht zutreffend, schlicht falsch oder aber zu vage sind (vgl. z.B. 13). Insbesondere wird bei den Achievement Standards der Klassen 7 – 10 kritisiert, dass hier erst viele Kompetenzen berücksichtigt werden, deren Erwerb bereits deutlich früher, zum Teil schon in der Grundschule, beginnt (14). Es wird ausdrücklich darauf verwiesen, dass „[t]he arts term is purely an ‚UMBRELLA‘ and should be used as such“ (7). Zusätzlich erfolgt offene Kritik daran, dass zeitweise Vorgaben zur konkreten Umsetzung gemacht werden, die jedoch nicht im Sinne eines Curriculums seien. Im Vorfeld sei festgelegt worden, dass diese Entscheidungen ausdrücklich den einzelnen Staaten vorbehalten bleiben sollen (vgl. 8).

Die im Entwurf des Curriculums vorgeschlagenen Kompetenzbereiche und Bildungsstandards für alle Fächer der Arts sehen bisher folgendermaßen aus: Die grobe Unterteilung erfolgt in die zwei Bereiche Produzieren („Making“, ACARA n.d.a: 4ff) und

Reagieren („Responding“, ebd.). Produzieren beinhaltet dabei „using processes, techniques, knowledge and skills to make artworks“ (10), während Reagieren „exploring, responding to, analyzing and interpreting artworks“ (11) umfasst. Ergänzend dazu soll gelernt werden, wie man reflektiert, Lösungen findet und kommuniziert (vgl. 5). Die AEA kritisiert zahlreiche Ausführungen im Entwurf, beispielsweise dass „Responding“ nicht der richtige Begriff und „Interpreting“ insgesamt treffender sei (vgl. AEA 2012: 12f). Die Formulierungen der Standards sollen ausführlicher sein (vgl. 15) und vor allem für jedes Fach einzeln klar formuliert werden (vgl. ebd.). Eine Beurteilung des Fortschrittes im Kompetenzerwerb sei nicht sinnvoll, da diese nicht deutlich abgrenzbar mit Schuljahren aufhören, sondern non-linear verlaufen würden (vgl. ebd.). Dieser Kritikpunkt fand sich auch bei Elfi Alfermanns Kommentar zum NRW-Curriculum (vgl. Alfermann 2012). Folgender Kommentar der AEA fasst die Bewertung des bisherigen Entwurfes von Standards treffend zusammen: „The achievement standards currently do not explain what students should know and be able to do by the end of each band. They lack the conceptual and material rigour that has existed and has been extensively developed in many curricula“ (AEA 2012: 22).

Wie auch in England und Deutschland, greifen die zwei genannten Kompetenzbereiche jeweils praktische und theoretische Aspekte auf. Hier ist also kein deutlicher Unterschied feststellbar. Diese Kompetenzen werden im Entwurf des Curriculums in Australien auf Kunstwerke bzw. künstlerische Produkte („art/ arts works“, ACARA n.d.a: 4) bezogen; in der ersten Überarbeitung des Curriculums wird nun diese Begrifflichkeit detaillierter angesprochen, indem die einzelnen Fächer berücksichtigt werden (vgl. ACARA 22.02.2013: 7f). Es wird dazu Folgendes erläutert:

Artwork is used as a generic term for a work in each of the five Arts subjects. For example artworks in (...) Visual Arts include two dimensional works, for example paintings; three dimensional works, for example, sculpture; and four dimensional works which include the element of time, for example, an installation which includes video footage. (7)

Alltagsbilder werden nicht ausdrücklich genannt, sodass nicht abschließend beurteilt werden kann, ob das Ziel der Erwerb einer umfassenden Bildkompetenz wie in Deutschland ist oder ob der Bildbegriff hier enger gefasst auf Kunstwerke bezogen ist (wie die Bezeichnung „artworks“ suggeriert).

Die vielfältigen Möglichkeiten von Produzieren und Reagieren seien, wie vieles Andere im Entwurf, zudem laut AEA nicht so angemessen präsentiert wie beispielsweise im

aktuell gültigen Kunstcurriculum im Staat Victoria (vgl. AEA 2012: 8). Hier spiegelt sich Kritik wider, die bereits seit 2011 mehrfach zur Einführung des National Curriculum als solchem geäußert wurde: Viele Experten stellten die Frage nach der Notwendigkeit, dem Sinn und der geplanten Umsetzung eines gänzlich neuen, nationalen Curriculums (vgl. Atweh/Singh 2011; Brennan 2011). In einer Sonderausgabe des *Australian Journal of Education* (2011) wird interessanterweise im Beitrag von Atweh und Singh darauf verwiesen, dass es auch gut funktionierende, föderal organisierte Schulsysteme gebe. Hier werden Deutschland und die USA als Beispiele genannt (vgl. 2011: 190). Sie kritisieren, dass ein nationales Curriculum wohl kaum dazu beitragen könne, schulische Ungleichheit zu beseitigen – dies könne deutlich besser auf lokaler Ebene von einzelnen KlassenlehrerInnen in Angriff genommen werden – oder beim Erreichen eines vielfach geforderten „world standard curriculum“ (ebd.) helfe, da ohnehin bereits viele Bereiche der staatlichen Lehrpläne standardisiert seien (vgl. ebd.). Sie argumentieren:

The question of how a national curriculum might add value in dealing with issues of educational inequality and student engagement remains unresolved. Indeed, Brennan proposes that a federated system of education may have benefits over a unitary model, and points to countries such as the USA, Canada and Germany that have chosen not to go down the national curriculum path. (190)

Wie in Deutschland befürchten einige PädagogInnen, dass die Einführung eines nationalen Curriculums und damit verbundenen Bildungsstandards nur dazu diene, nationale Testverfahren zu erleichtern, was dem System insgesamt eher schaden als nützen würde. Dies wird folgendermaßen zum Ausdruck gebracht:

The first scenario is built on trust in teacher professionalism and knowledge exchange and the second scenario is built on standardisation, compliance and control. (...) The second scenario potentially leads to increasing regulation of the work of teachers and increasing disengagement of the profession. Aligning the national curriculum to national testing regimes is likely to take the Australian schooling sector down the path of high-stakes testing as in the USA. (193)

Zusätzlich wird wie auch im deutschen und englischen Diskurs die Frage aufgeworfen, welche Art von Wissen noch als wünschenswert betrachtet werde angesichts der vermehrten, standardisierten Leistungsüberprüfungen (vgl. 192). Es wird auch hier betont, dass „many of the contributors point to heavy emphasis on content knowledge as opposed to process knowledge in the national curriculum“ (192). In der Schule erworbenes Wissen sei das Wissen, welches der Staat verbreitet wissen möchte (vgl. 194).

Marie Brennan vertritt hier einen ähnlichen Standpunkt wie Aden und Peters in „Chancen und Risiken einer kompetenzorientierten Kunstpädagogik“ (2012): Sie argumentiert, dass Bildungspolitik sehr stark vom Beitrag zur wirtschaftlichen Produktivitätskraft abhängt und Humankapital eine sehr große Rolle spielt (vgl. Brennan 2011: 259f). Gerade vor dem wirtschaftlichen Hintergrund der PISA-Studie liege der Fokus besonders „on measurable outcomes through high-stakes tests and formal accountability and requirements via the application of standards“ (259f). Die vielen bildungspolitischen Maßnahmen hin zu einem nationalen Curriculum und Standards seien auf Dauer wohl eher schädlich für den Schulsektor und eine umfassende Bildung (vgl. 260).

4.4 Fazit

Als Fazit aus dieser Gegenüberstellung der Curricula und Bildungsstandards in Deutschland, England und Australien kann eine durchwachsene Bilanz für alle drei Länder gezogen werden. In jedem Land gibt es positive Ansätze und eher problematische Bereiche. Im Vergleich zu den beiden Extrembeispielen, in denen England eher schlecht und Australien besonders gut im Umgang mit bildungspolitischen Fragen bezüglich des Faches „Kunst“ abschneidet, findet sich Deutschland vor allem dadurch zwischen den beiden anderen Herangehensweisen wieder, weil es hier eine Mischung aus föderal und national organisierten Bildungsstandards und Kernlehrplanvorgaben gibt.

In England wird eher mit der Frage nach dem Erhalt des Faches gekämpft, da der Stellenwert insbesondere im geplanten neuen Curriculum 2014 sehr zu wünschen übrig lässt. Die seit drei Jahren recht turbulente Situation in England bezüglich bildungspolitischer Maßnahmen lässt sich so zusammenfassen: Die Regierung feiert vermeintlichen Erfolge in der Reform des Bildungssystem, während (Art and Design-) LehrerInnen und ExpertInnen häufig fassungslos über die Maßnahmen sind. Zumindest gegenwärtig ist die Gefahr der Abschaffung von Art und Design durch die Nichteinführung der EBC erst einmal gebannt. Wie genau die Vorschläge zur Reform der GCSE aussehen werden, kann bisher nur gemutmaßt werden. Auf Grund der schwierigen Lage befassen sich (zumindest öffentlich zugängliche) Artikel in der Fachdiskussion eher generell mit den Reformen und Überprüfungsverfahren zum National Curriculum sowie Argumentationen für Art and Design als gesetzlich vorgeschriebenem Fach in der Schule. Die Legitimationsproblematik wird weiter gefasst als nur mit Blick auf Bildungsstandards, wie es in Deutschland schwerpunktmäßig der Fall ist. Immer wieder erfolgt die Forderung nach einem fachlich ausgewogenen Curriculum, das den SchülerInnen die

Wahl kreativer Fächer ermöglicht. Seitens der NSEAD wurden keine gemeinsamen Bildungsstandards beschlossen, obwohl seit 2007 ein kompetenzorientiertes Curriculum in Kraft ist. Das 2007er-Curriculum scheint dem aktuellen nordrhein-westfälischen Lehrplan in seinen Grundzügen sehr ähnlich zu sein und wurde als positive Möglichkeit für die Zukunft gelobt, soll jedoch im kommenden Jahr bereits wieder durch ein völlig neues Curriculum ersetzt werden, dessen Entwurf momentan knapp zwei Seiten umfasst. Der Kampf gegen die Degradierung der künstlerischen Fächer (vgl. Titel von Adams Beitrag 2011) geht also in die nächste Runde. Die acht verschiedenen Kompetenzstufen für Art and Design sind relativ abstrakt formuliert und lassen Spielraum für Beurteilungen. Der Begriff Standards taucht zwar wiederholt auf, ist aber nicht genauer definiert und wird in verschiedenen Kontexten, z.B. häufig wenn es um Standards der Lehrerbildung geht, gebraucht. Am ehesten entsprechen den Bildungsstandards die „Attainment Targets“ bzw. die „Key Competences“. Ein grundlegender Unterschied zu Deutschland ist im Aufbau des Schulsystemes als solchem zu finden, da es in England keine unterschiedlichen, weiterführenden Schulformen gibt. Außerdem ist Design durch die Bezeichnung des Faches als Art and Design als Schwerpunkt deutlicher einbezogen als in Deutschland.

Wenn man bedenkt, wie detailliert der Entwurf des australischen Curriculums bereits im Vergleich zu den sowohl gültigen als auch geplanten nationalen Curricula in England ist, scheint die deutliche und umfassende Kritik in Australien auf vergleichsweise hohem Niveau stattzufinden. Aus der Betrachtung des australischen Curriculums kann mit Blick auf Deutschland festgestellt werden, dass der Stellenwert aller Fächer dort ausgeglichener zu sein scheint, da aktuell nationale Curricula tatsächlich für alle und nicht nur die sogenannten „Kernfächer“ erarbeitet werden. Die Initiative für Bildungsstandards, auch für das Fach Kunst, ging dort nicht vom Fachverband der Kunstpädagogen wie in Deutschland aus, sondern war von vornherein als gegeben gesetzt. Die Einführung eines neuen Kernlehrplanes kann deutlich geordneter, besser geplant und vor allem transparenter gestaltet werden, als es in Deutschland nach PISA gemacht wurde. Ein öffentlicher Zugang zu den Stellungnahmen von Lehrplanentwürfen und Zwischenergebnissen wie in Australien könnte für den BDK in Zukunft ein wichtiger Schritt zu mehr Präsenz in der Öffentlichkeit und mehr Transparenz sein, da man in Deutschland häufig erst im Nachhinein Ergebnisse präsentiert bekommt statt am Entwicklungsprozess beteiligt zu sein.

Mit Blick auf die Bildungsstandards schneidet Deutschland recht gut ab: In England suggeriert der aktuelle Stand, dass wieder Abstand von einem kompetenzorientierten

Kernlehrplan in Kunst genommen werden soll. Inhaltliche Vorgaben wie in früheren Curricula rücken erneut in den Fokus, obwohl der Lehrplan von 2007 eine Bildkompetenz ähnlich der Vorgaben in Deutschland als Ziel setzte. In Australien fehlt bisher ein schlüssig formuliertes Ziel, das dem Kunst-Curriculum zugrunde liegt, sodass abschließend nicht beurteilt werden kann, ob ein weit oder eng gefasster Bildbegriff angestrebt wird. Die jeweils zwei genannten Kompetenzbereiche in den untersuchten Curricula in Deutschland, England und Australien verweisen alle, auch wenn die Begrifflichkeit leicht variiert, auf eine Unterteilung in praktisches Arbeiten und theoretisches Reflektieren und Rezipieren, sodass es hier keine grundlegenden Unterschiede gibt. Wie detailliert die Bildungsstandards letztlich ausfallen werden, kann erst im nächsten Jahr beurteilt werden, wenn sowohl in England als auch Australien die neuen, endgültigen Curricula in Kraft getreten sein werden.

Diese Gegenüberstellung zu lediglich zwei anderen Beispielen zum Umgang mit Bildungsstandards und Kompetenzorientierung verdeutlicht das Potenzial, dass der internationale Austausch in kunstpädagogischen Themen aller Art bieten kann. Wenn man über den nationalen Fachdiskurs hinausblickt, kann sich die Wahrnehmung der Situation im eigenen Land durchaus (sowohl positiv als auch negativ) relativieren. In allen drei Ländern sehen PädagogInnen Chancen, aber vor allem Gefahren in der Kompetenzorientierung der Lehrpläne, da die mutmaßlich wirtschaftlich motivierten Standards und zu erwerbenden Kompetenzen durch immer häufigere, kleinschrittige Überprüfungen eine umfassende Bildung und den Begriff von wünschenswertem „Wissen“ stark (negativ) beeinflussen. Vor allem wird aber deutlich, dass sich kunstpädagogische Standpunkte aus Deutschland nicht verstecken müssen und mit FachkollegInnen aus anderen Ländern gewinnbringend geteilt werden könnten.

5 Ausblick – Grenzen und Möglichkeiten eines international ausgerichteten Fachdiskurses

Verschiedene zitierte (Kunst-) PädagogInnen haben auf die Notwendigkeit, aber auch die Gefahren eines internationalisierten Diskurses zur Kunstvermittlung hingewiesen. Der Austausch und auch Zusammenschluss in größeren Allianzen sei in der heutigen globalisierten (Bilder-) Welt dringend nötig, um Anliegen des Faches Kunst (und anderer künstlerischer Fächer) auch vor politischen VertreterInnen darstellen und verteidigen zu können. InSEA soll dabei eine entscheidende Rolle spielen, wenn es um bildungspolitische Diskussionen geht.

Wie z.B. John Steers betont und auch der Vergleich der drei Länder Deutschland, England und Australien zeigt, kann ein Austausch sehr aufschlussreich sein, jedoch dürfe kein

einheitliches Schulsystem für alle Länder die Konsequenz sein. Man muss immer die gegebene Gesamtsituation betrachten und prüfen, welche Maßnahmen in welchem Land sinnvoll erscheinen. Ein Blick auf Konzeptionen anderer Länder bietet die Chance, die eigenen Standpunkte zu überdenken, ohne dass man ohne Sinn und Verstand Bildungssysteme aus anderen, z.B. bei PISA erfolgreicheren Ländern, übernehmen müsse. Nur noch auf die Verbesserung solcher Testergebnisse hinzuarbeiten, verhindert vielmehr die angestrebte umfassende Bildung der SchülerInnen und führt letztlich zu einer kulturellen Verarmung und einem eingeschränkten Wissensbegriff. Ziel der internationalen Kunstpädagogik ist deshalb ausdrücklich nicht die Uniformierung derselben in allen Ländern, sondern vielmehr die kritische Reflexion und Diskussion über Möglichkeiten und Lösungsansätze.

Die Kompetenzorientierung im Curriculum wird von den meisten KunstpädagogInnen erst einmal unterstützt, da sie eine fächerübergreifende und umfassende Ausrichtung der Bildung nahelegt. Gerade im Kunstunterricht eröffnen sich durch weniger genaue, inhaltliche Vorgaben Möglichkeiten zum Experimentieren. Dies ist jedoch nur möglich, solange sich die Ausrichtung nicht zugunsten einer permanenten Überprüfung der geforderten Bildungsstandards durch Leistungserhebungen und internationale Tests verschiebt. Es darf nicht darauf hinaus laufen, dass eine engmaschige Überprüfung des Erreichens von Kompetenzstufen die Zeit des eigentlichen Unterrichts einnimmt. Wenn die Kompetenzorientierung der Curricula auf längere Sicht tatsächlich Curricula mit ausgeglichenen, weitgefächerten Wahlmöglichkeiten anbietet, die die Interessen und Neigungen der SchülerInnen berücksichtigt, kann dieses Konzept erfolgreich sein. Vorausgesetzt ist hier auch ein Augenmerk auf die professionelle Lehrerausbildung.

Die Frage, welche Art von Wissen heutzutage wertgeschätzt bzw. durch die Umsetzung von Lehrplänen nahegelegt wird, bleibt auch in der Diskussion in Deutschland weiterhin bestehen. Wenn es nur darum geht, verbalisiertes und direkt verwertbares Wissen in Form von überprüfbarem Faktenwissen zu produzieren, wird die Rolle des Kunstunterrichtes zur Ausbildung grundlegender Fähigkeiten wie Entscheidungsfähigkeit oder problemorientiertem Handeln nur eine untergeordnete Rolle innerhalb des Curriculums spielen können, da in dem u. A. als Erfahrungs- und Experimentierraum gedachten Unterricht nicht nur vorhersehbare Resultate erzielt werden können.

Mit einem abschließenden Blick auf den deutschsprachigen Raum soll betont werden, dass eine Öffnung zum internationalen Diskurs doch allmählich ins Rollen zu kommen scheint. Betrachtet man die Teilnahme an InSEA-Kongressen oder anderen internationalen Tagungen, finden sich immer wieder dieselben Beteiligten aus Deutschland, wie bei-

spielsweise durch die Tagungsberichte in den *BDK-Mitteilungen* oder die Beiträge in den *InSEA-Proceedings* deutlich wird. Es ist also nicht verwunderlich, dass nur ein kleiner Ausschnitt der vielfältigen kunstpädagogischen Positionen aus Deutschland bekannt ist, was im Ausland durchaus zu einem verzerrten Bild der „deutschen Kunstpädagogik“ führt.

Für den Bundeskongress 2015 in Salzburg kündigte Franz Billmayer jedoch an, Internationalität als eines der Schwerpunktthemen in die Tagesordnung aufzunehmen (vgl. Fritzsche i.V.). Eine deutschsprachige Publikation zu internationaler Kunstpädagogik ist in Vorbereitung und soll noch Mitte dieses Jahres erscheinen (vgl. Niehoff 2012). Ein aktuelles Beispiel dafür, wie international ausgerichtete, kunstpädagogische Diskurse zu Curricula und Kompetenzorientierung in der Schule zukünftig aussehen könnten, soll abschließend die Vorstellung des European Network Visual Literacy (ENViL) zeigen.

Das European Network Visual Literacy wurde 2010 gegründet. Dieser Zusammenschluss ist zukunftsweisend, da die Arbeitsgruppen an einem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Kompetenzorientierung im Kunstunterricht arbeiten (vgl. Blohm 2012; Höfferer 2013; Kolb 2013). In verschiedenen Arbeitsgruppen werden nationale Standards untersucht. Es sind bisher VertreterInnen neun europäischer Staaten beteiligt (vgl. Kolb 2013). Aus dem Bericht von Gerrit Höfferer in der aktuellen Ausgabe der *BDK-Mitteilungen* (1/2013) geht hervor, dass erste Zwischenergebnisse auf dem nächsten europäischen InSEA-Kongress im Juni in Canterbury vorgestellt werden sollen. Ziel ist es, bis zum Weltkongress 2014 in Melbourne umfassendere Ergebnisse vorstellen zu können, denn

[d]er angestrebte – derzeit noch transnational ausgerichtete – Referenzrahmen für visuelle Bildung soll[] als Metakonstrukt fungieren und die Möglichkeit bieten, nationale kompetenzorientierte Curricula der jeweiligen Fächer mit ihren landesspezifischen Bezeichnungen, untereinander vergleichbar und im europäischen Referenzrahmen verortbar zu machen. (Höfferer 2013: 35)

Diese Bezeichnung erinnert unweigerlich an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, der bereits etabliert ist und Kompetenzniveaus für verschiedene Sprachlevel angibt (vgl. ebd.). Um einen ähnlich weitreichenden Erfolg erzielen zu können, sollte jedoch die Festlegung auf Deutsch als Arbeitssprache (vgl. ebd.; Blohm 2012), auch für das geplante Buchprojekt, überdacht werden. Mit dem Anspruch eines europäischen oder transnationalen Referenzrahmens, der mehr als nur deutschsprachige Länder einbeziehen soll, muss Englisch als gängige internationale Wissenschaftssprache berücksichtigt werden. Es bleibt also spannend, wie die tatsächliche Realisierung bis 2014 aussehen wird und ob auch englischsprachige Beiträge berücksichtigt werden. Letztere Option würde mehr Präsenz deutschsprachiger kunstpädagogischer Konzeptionen im internationalen Bewusstsein ermöglichen.

6 Literaturverzeichnis

ADAMS, JEFF: Editorial: The Degradation of the Arts in Education. In: *International Journal of Art & Design Education* 2011, Vol. 30, No. 2. 156 – 160.

ADDISON, NICHOLAS / BURGESS, LESLEY (Eds.): *Debates in Art and Design Education*. London/ New York (Routledge) 2013.

ADDISON, NICHOLAS / BURGESS, LESLEY: Introduction. In: Addison, Nicholas & Lesley Burgess (Eds.), *Debates in Art and Design Education*. London/ New York (Routledge) 2013. 1 – 8.

ADEN, MAIKE / PETERS, MARIA: Chancen und Risiken einer kompetenzorientierten Kunstpädagogik. In: onlineZeitschrift Kunst Medien Bildung (zkmb), 22.01.2012. <http://www.zkmb.de/index.php?id=78> (Abruf: 18.03.2013). 24 Absätze.

ALFERMANN, ELFI: Kommentar zum neuen Kernlehrplan für die Sek I. In: BDK-NRW Rundbrief Frühjahr 2012. 6.

ART EDUCATION AUSTRALIA (AEA): AEA Response to the draft Australian Curriculum: The Arts: Foundation to Year 10. 2012. www.arteducation.org.au/images/stories/files/Australian-Curriculum/AEA-Response-to-draft-Arts-Curriculum.pdf (Abruf:10.03.2013).

ATKINSON, DENNIS: Looking Awry at the Notion of Core Competences in Visual Art Education. 2010. www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/fpdennisatkinson106.pdf (Abruf: 23.03.2013).

ATWEH, BILL / SINGH, PARLO: The Australian curriculum: Continuing the national conversation. In: *Australian Journal of Education* 2011, Vol. 55, No. 3. 189 – 195.

AUSTRALIAN CURRICULUM, ASSESSMENT AND REPORTING AUTHORITY (ACARA): Revised Draft Australian Curriculum: The Arts Foundation to Year 10. Draft work in progress. 22 February 2013. http://www.acara.edu.au/verve/_resources/Draft_Arts_Curriculum_22_February_2013.pdf (Abruf: 10.03.2013).

AUSTRALIAN CURRICULUM, ASSESSMENT AND REPORTING AUTHORITY (ACARA): Structure of the Australian Curriculum. January 2013. http://www.acara.edu.au/verve/_resources/Structure_of_the_Australian_Curriculum_2011.pdf (Abruf: 10.03.2013).

AUSTRALIAN CURRICULUM, ASSESSMENT AND REPORTING AUTHORITY (ACARA): Australian Curriculum: The Arts Foundation to Year 10 – Draft for Consultation. No date a. http://www.acara.edu.au/verve/_resources/DRAFT_Australian_Curriculum_The_Arts_Foundation_to_Year_10_July_2012.pdf (Abruf: 10.03.2013).

AUSTRALIAN CURRICULUM, ASSESSMENT AND REPORTING AUTHORITY (ACARA): The Australian Curriculum. No date b. <http://www.acara.edu.au/curriculum/curriculum.html> (Abruf: 15.03.2013).

AUSTRALIAN CURRICULUM, ASSESSMENT AND REPORTING AUTHORITY (ACARA): The Arts. No date c. http://www.acara.edu.au/curriculum/learning_areas/arts.html (Abruf: 15.03.2013).

AUSTRALIAN CURRICULUM, ASSESSMENT AND REPORTING AUTHORITY (ACARA): Foundation to Year 10. No date d. http://www.acara.edu.au/curriculum/foundation_to_year_10.html (Abruf: 15.03.2013).

AUSTRALIAN CURRICULUM, ASSESSMENT AND REPORTING AUTHORITY (ACARA): Design and Development of the Australian Curriculum. No date e. http://www.acara.edu.au/curriculum/curriculum_design_and_development.html (Abruf: 15.03.2013).

BAMFORD, ANNE: The Wow Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education. Münster/ New York/ München/ Berlin (Waxmann) 2006.

BDK FACHVERBAND FÜR KUNSTPÄDAGOGIK E.V.: Bildungsstandards im Fach Kunst für den mittleren Schulabschluss. In: BDK-Mitteilungen 3/2008. 2 – 4.

BIRKNER, CLAUDIA / KOLB, GILA / ZAPP, KATRIN: Tagungsbericht Sessions. Sunshine. Sea. Der Europäische Kongress der InSEA im Juni 2012: “Arts Education on the Crossroads of Culture”. In: BDK-Mitteilungen 4/2012. 40 – 41.

BLOHM, MANFRED: Internationales Netzwerk Kompetenzorientierung in Kunst und Design im Januar 2012 an der Universität Mozarteum in Salzburg. In: BDK-Mitteilungen 2/2012. 43.

BLOHM, MANFRED: Persönlichkeitsbildung durch Kunstunterricht. Kunstportal Schroedel, Juli 2009. www.schroedel.de/kunstportal/didaktik_archiv/2009-07-blohm.pdf (Abruf: 24.03.2013).

BOUGHTON, DOUG: InSEA's Future Role in Art Education. Past President's Forum, InSEA World Congress, Osaka Japan, Aug 9, 2008.

BRACUN SOVA, RAJKA / KEMPERL, METODA: Art education in Slovenia between policy and practice. In: CYSEA Board (Eds.): Arts Education at the Crossroad of Cultures: Proceedings 11th InSEA European Regional Congress 2012. Lemesos, Cyprus (CySEA Board) 2012.

BRENNAN, MARY: National curriculum: A political-educational tangle. In: Australian Journal of Education 2011, Vol. 55, No. 3. 259 – 280.

BURKHARDT, SARA / FRITZSCHE, MARC: The UNESCO Road Map for Arts Education and its Impact on Europe. A European Symposium for Experts on Arts Education. In: BDK-Mitteilungen 4/2008. 36 – 37.

BUSCHKÜHLE, CARL-PETER / KETTEL, JOACHIM / URLAß, MARIO (Hg.): horizonte. Internationale Kunstpädagogik. Oberhausen (Athena) 2009.

BUSCHKÜHLE, CARL-PETER / KETTEL, JOACHIM / URLAß, MARIO: horizonte. In: Buschkühle, Carl-Peter/ Kettel, Joachim/ Urlaß, Mario (Hg.): horizonte. Internationale Kunstpädagogik. Oberhausen (Athena) 2009. 11 – 20.

CULTURAL LEARNING ALLIANCE: Update on education reform plans. 22 March 2013. <http://www.culturallearningalliance.org.uk/news.aspx?id=103> (Abruf: 23.03.2013).

CULTURAL LEARNING ALLIANCE: What happened in February? First look at new plans for sweeping education reform. 7 February 2013. <http://www.culturallearningalliance.org.uk/news.aspx?id=100> (Abruf: 24.02.2013).

CYSEA BOARD (Eds): Arts Education at the Crossroad of Cultures: Proceedings 11th InSEA European Regional Congress 2012. Lemesos, Cyprus (CySEA Board) 2012. www.insea2012.org/files/InSEA%202012%20Proceedings.pdf (Abruf: 02.03.2013).

DEPARTMENT FOR EDUCATION (DFE): Draft National Curriculum programmes of study. Last Update 22 March 2013. <https://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/nationalcurriculum2014/b00220600/draft-national-curriculum-programmes-of-study> (Abruf: 23.03.2013).

DEPARTMENT FOR EDUCATION (DFE): Draft 2014 National Curriculum programmes of study: Art and Design Key Stages 1 – 3. Last Update 21 March 2013. <https://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/nationalcurriculum2014/b00220600/draft-national-curriculum-programmes-of-study/draft-pos-subjects> (Abruf: 21.03.2013).

DEPARTMENT FOR EDUCATION (DFE): The English Baccalaureate. Last Update 4 March 2013. <http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/qualifications/englishbac/a0075975/the-english-baccalaureate> (Abruf: 15.03.2013).

DEPARTMENT FOR EDUCATION (DFE): Reform of the National Curriculum in England – Consultation document. Launch Date 7 February 2013. <https://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/n/national%20curriculum%20consultation%20document%20070213.pdf> (Abruf: 15.03.2013).

DEPARTMENT FOR EDUCATION (DFE): About the School Curriculum. Last Update 28 January 2013. <http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/b00200366/abt-schl-curric> (Abruf: 21.03.2013).

DEPARTMENT FOR EDUCATION (DFE): About the School Curriculum: What is statutory? Last Update 24 January 2013. <http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/b00200366/abt-schl-curric/what-is-statutory> (Abruf: 12.03.2013).

DEPARTMENT FOR EDUCATION (DFE): About the School Curriculum: Programmes of Study. Last Update 28 November 2011. <http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/b00200366/abt-schl-curric/pos> (Abruf: 21.03.2013).

DEPARTMENT FOR EDUCATION (DFE): Art and Design - Programme of Study for Key Stage 3 and Attainment Target (extract from the National Curriculum 2007). 2007. <http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/secondary/b00199239/art/programme> (Abruf: 12.03.2013).

DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION E.V.: Arts Education for All – What Experts in Germany Are Saying. UNESCO Today Magazine 1/2010. http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Kultur/Kulturelle_Bildung/_FINAL_Unesco_today_1_2010.pdf (Abruf: 16.01.2013).

DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION E.V.: Ist kulturelle Bildung messbar? Deutscher Kulturrat beteiligt an internationaler Debatte zur Evaluation kultureller Bildung. Mai 2007. <http://www.unesco.de/1407.html?&L=0> (Abruf: 25.02.2013).

DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION E.V.: Informationen zur Publikation *Der Wow-Faktor*. o.J. <http://www.unesco.de/4587.html> (Abruf 12.03.2013).

DIETRICH, JOCHEN: Interdisciplinary Dialogues in Arts Education. Bericht vom Internationalen Kongress der InSEA in Viseu, Portugal. In: BDK-Mitteilungen 3/2006. 33 – 34.

DREYER, ANDREA: Kunstpädagogische Professionalität und Lehrerbildung. In: BDK-Mitteilungen 2/2003. 41.

ECA, TERESA/ MASON, RACHEL (Eds.): International Dialogues about Visual Culture, Education and Art. Bristol/ Chicago (Intellect) 2008.

EISNER, ELLIOT W. / DAY, MICHAEL D. (Eds.): Handbook of Research and Policy in Art Education. Mahwah, New Jersey/ London, UK (Lawrence Erlbaum Associates) 2004.

FRITZSCHE, MARC: Zur Internationalisierung des kunstpädagogischen Fachdiskurses. In: Burkhardt, Sara/ Meyer, Torsten/ Urlaß, Mario (Hg.): convention [Arbeitstitel, Tagungsband zum Bundeskongress Kunstpädagogik 2012]. München (kopaed) i.V.

FRITZSCHE, MARC: „Nachhaltigkeit“: Kunstpädagogik an den Grenzen eines Begriffs. Der europäische InSEA-Kongress in Rovaniemi (Finnland). In: BDK-Mitteilungen 4/2010. 28 – 29.

FRITZSCHE, MARC: Auseinandersetzung statt Abgrenzung. Der 32. InSEA-Weltkongress in Osaka. In: BDK-Mitteilungen 1/2009. 33 – 34.

GAUDELIUS, YVONNE / SPEIRS, PEG (Eds.): Contemporary Issues in Art Education. Upper Saddle River, New Jersey (Pearson Education) 2001.

GAVRIEL, GEORGE / GENETHLIOU, GENETHLIS / LAMBRIANOU, TEREZA / SOTEROPOULOS, TATIANA: Reforming the curriculum of art education in Cyprus. In: CYSEA Board (Eds): Arts Education at the Crossroad of Cultures: Proceedings 11th InSEA European Regional Congress 2012. Lemesos, Cyprus (CySEA Board) 2012.

GOTTA-LEGER, TANYA: Tagungsbericht InSEA World Congress in Budapest. In: BDK-Mitteilungen 4/2011. 43.

GOVE, MICHAEL (MP, Secretary of State, Department for Education): Review of the National Curriculum in England. 19 December 2011. <https://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/nationalcurriculum/a00201093/review-of-the-national-curriculum-in-england> (Abruf: 25.02.2013).

GURSADIAN, ARA: Armenien: Das Prinzip "Werkstatt". Reihe Kunstpädagogik in Europa (Schütz, Norbert, Hg.). In: Kunst+Unterricht, Heft 204/August1996. 12 – 14.

HARDY, TOM (Ed.): 2006. Art Education in a Postmodern World: Collected Essays. Bristol/Portland (Intellect) 2006.

HÖFFERER, GERRIT: ENViL – European Network Visual Literacy. BDK-Mitteilungen 1/2013. 35.

INTERNATIONAL SOCIETY FOR EDUCATION THROUGH ART (INSEA): About InSEA. No date a. <http://www.insea.org/insea/about> (Abruf: 20.01.2013).

INTERNATIONAL SOCIETY FOR EDUCATION THROUGH ART (INSEA): Affiliates. No date b. <http://www.insea.org/networking/affiliates> (Abruf: 20.01.2013).

INTERNATIONAL SOCIETY FOR EDUCATION THROUGH ART (INSEA): Regions. No date c. <http://www.insea.org/council/insea-regions> (Abruf: 20.01.2013).

INTERNATIONAL SOCIETY FOR EDUCATION THROUGH ART (INSEA): Historical Review of World and Regional Congresses. No date d. <http://insea.org/events/historical-review-world-and-regional-congresses> (Abruf: 20.01.2013).

INTERNATIONAL SOCIETY FOR EDUCATION THROUGH ART (INSEA): Regional Congress. No date e. <http://insea.org/events/regional-congress> (Abruf: 24.03.2013).

INTERNATIONAL SOCIETY FOR EDUCATION THROUGH ART (INSEA): World Congress. No date f. http://www.insea.org/events/world_congress (Abruf 24.03.2013).

JOHANNSEN, JUTTA: Bildungsstandards und Kompetenzorientierung – das BDK-Modell. In: Bering, Kunibert / Höxter, Clemens/ Niehoff, Rolf (Hg.): Orientierung: Kunstpädagogik. Oberhausen (Athena) 2010. 75 – 80.

JOKELA, TIMO (Ed.): Traces: Sustainable Art Education. Papers from the 2010 InSEA Conference. CD-ROM. Rovaniemi (University of Lapland) 2010.

HANUSHEK, ERIC A / WOESSMANN, L.: How Much Do Educational Outcomes Matter in OECD Countries? 2010. http://www.cepr.org/meets/wkcn/9/979/papers/hanushek_woessmann.pdf (Abruf: 26.03.2013).

KÁRPÁTI, ANDREA/ GAUL, EMIL (Eds.): Art – Space – Education. InSEA World Congress 2011. CD-ROM. Budapest (Hungarian Art Teachers' Society Association HATA) 2011.

KÁRPÁTI, ANDREA: Ungarn: Expression, Kommunikation, Design. Reihe Kunstpädagogik in Europa (Schütz, Norbert, Hg.). In: Kunst+Unterricht, Heft 200/März 1996. 12 – 13.

KLIEME, ECKHARD / ARBEITSGRUPPE INTERNATIONALE VERGLEICHSGRUPPE (Hg.): Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Bildungsforschung Band 2, 3. Auflage. Bonn/ Berlin (BMBF) 2007.

KLINKER, MARTIN: Bilder lesen und mit Bildern erzählen – Beispielaufgabe im Rahmen der Bildungsstandards. In: BDK-Mitteilungen 3/2012. 8 – 11.

KOBLER, JAN / SCHOLZ, OTFRIED (Hg.): Ästhetische Erziehung in der Tschechischen Republik. Gundelfingen (Universität der Künste Berlin) 2004.

KOLB, GILA: European Network Visual Literacy: Kompetenzorientierung im europäischen Kunstunterricht. 13.02.2013. <http://www.bdk-online.info/blog/2013/02/13/european-network-visual-literacy-kompetenzorientierung-im-europaischen-kunstunterricht/#more-3567> (Abruf: 14.03.2013).

KRAUTZ, JOCHEN / PFEIFFER, MARTIN / ZÜLICH, MARTIN: In Systemfallen verwickelt? In: Kunst+Unterricht, Heft 295/2005. 47.

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK). Bildungsstandards und Unterrichtsentwicklung. Stand 2013a. <http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/bildungsstandards-und-unterrichtsentwicklung.html> (Abruf: 16.03.2013).

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK): Überblick: Bildungsstandards. Stand 2013b. <http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/ueberblick.html> (Abruf: 16.03.2013).

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Kunst. Bonn 2005.

MANLEY DELACRUZ, ELIZABETH / ARNOLD, ALICE / KUO, ANN / PARSONS, MICHAEL (Eds.): Globalization, Art, and Education. Reston (National Art Education Association) 2009.

MERKEL, CHRISTINA M.: Kulturelle Bildung gewinnt weltweit an Bedeutung. Zweite UNESCO-Weltkonferenz zur kulturellen Bildung in Seoul. Juni 2010.

<http://www.unesco.de/4743.html> (Abruf: 22.03.2013).

MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (MSW): Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG), zuletzt geändert durch Gesetz am 13.11.2012. Stand 18.01.2013.

<http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Gesetze/Schulgesetz.pdf> (Abruf: 18.03.2013).

MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (MSW): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Stand 2012a.

<http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Qualitaetssicherung/Standards/Bildungsstandards/index.html> (Abruf: 18.03.2013).

MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (MSW): Kernlehrpläne in Nordrhein-Westfalen. Stand 2012b.

<http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Qualitaetssicherung/Standards/Kernlehrplaene/index.html> (Abruf: 18.03.2013).

MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (MSW): Qualitätssicherung: Standards. Stand 2012c.

<http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Qualitaetssicherung/Standards/index.html> (Abruf: 25.03.2013).

MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (MSW) (Hg.): Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-

Westfalen: Kunst. Mai 2011. [www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/](http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/G8_Kunst_Endfassung.pdf)

[lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/G8_Kunst_Endfassung.pdf](http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/G8_Kunst_Endfassung.pdf) (Abruf 13.03.2013).

MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (MSW): Lehrplannavigator SI. Kernlehrpläne – Elemente schulischer Qualitätsarbeit.

Letzte Änderung 14.05.2008. <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/kernlehrplaene-sek-i/einfuehrung/>

(Zugriff am 7.3.2013).

- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-
WESTFALEN (MSW): Ministerin Sommer: Kulturelle Bildung verdient zentralen Platz in der Schule.
Presseerklärung der Landesregierung. 2006. [http://www.schulministerium.nrw.de/
BP/Lehrer/Veranstaltungen/Materialien_zu_vergangenen_Veranstaltungen/KunstMusikBildungSchule
/Presseerklaerung.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Lehrer/Veranstaltungen/Materialien_zu_vergangenen_Veranstaltungen/KunstMusikBildungSchule/Presseerklaerung.pdf) (Abruf: 22.03.2013).
- NATIONAL ART EDUCATION ASSOCIATION (NAEA): Publications – Art Education Journal.
2013a. <http://www.arteducators.org/research/art-education> (Abruf: 26.02.2013).
- NATIONAL ART EDUCATION ASSOCIATION (NAEA): Publications – Studies in Art Education.
2013b. <http://www.arteducators.org/research/studies> (Abruf: 26.02.2013).
- NATIONAL SOCIETY FOR EDUCATION IN ART AND DESIGN (NSEAD): News: NSEAD Edu-
cator Survey: Changes in GCSE and vocational art, craft and design provision since the introduction of
the English Baccalaureate (2010 – 2014). 6 March 2013. [http://www.nsead.org/news/news.aspx?
id=509](http://www.nsead.org/news/news.aspx?id=509) (Abruf: 14.03.2013).
- NATIONAL SOCIETY FOR EDUCATION IN ART AND DESIGN (NSEAD): News: Gove aband-
ons plans for EBCs. 8 February 2013. <http://www.nsead.org/news/news.aspx?id=499> (Abruf:
14.03.2013).
- NATIONAL SOCIETY FOR EDUCATION IN ART AND DESIGN (NSEAD): News: Bacc for the
Future Campaign update. No date a. <http://www.nsead.org/home/index.aspx> (Abruf: 14.03.2013).
- NATIONAL SOCIETY FOR EDUCATION IN ART AND DESIGN (NSEAD): News: Draft art and
design curriculum for consultation. No date b. <http://www.nsead.org/home/index.aspx> (Abruf:
14.03.2013).
- NATIONAL SOCIETY FOR EDUCATION IN ART AND DESIGN (NSEAD): Publications – Inter-
national Journal of Art & Design Education. No date c. <http://www.nsead.org/publications/ijade.aspx>
(Abruf: 14.03.2013).
- NATIONAL SOCIETY FOR EDUCATION IN ART AND DESIGN (NSEAD): Occasional Papers –
Information. No date d. <http://www.nsead.org/publications/papers.aspx> (Abruf 14.03.2013).
- NIEHOFF, ROLF <Nie-Dech@t-online.de> „Re: Erscheinungstermin KP international.“ 12. Dezem-
ber 2012. Weitergeleitete E-Mail von Ansgar Schnurr. (Abruf: 12.12. 2012).
- NIEHOFF, ROLF: Editorial. In: BDK-NRW Rundbrief Herbst 2011: 2.

NIEHOFF, ROLF: Bildungsstandards für das Fach Kunst? In: Bering, Kunibert/ Niehoff, Rolf (Hg.): Bilder. Eine Herausforderung für die Bildung. Oberhausen (Athena) 2005. 89-107.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD): PISA 2009 Results: Executive Summary. 2010a. www.oecd.org/pisa/46643496.pdf (Abruf: 15.03.2013).

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD): The High Cost of Low Educational Performance. The Long-Run Economic Impact of Improving Pisa Outcomes. 2010b. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2006/44417824.pdf> (Abruf 26.03.2013).

PFEIFFER, MARTIN ET AL.: 2005. Was unter den Nägeln brennt. In: BDK-Mitteilungen 4/2005. 33 – 35.

SCHASFOORT, BEN: Niederlande: Bildsprache – ein neues Fach! Reihe Kunstpädagogik in Europa (Schütz, Norbert, Hg.). In: Kunst+Unterricht, Heft 200/März 1996. 14 – 15.

SCHMIDT, GERLIND: PISA – Reaktionen in teilnehmenden Ländern im Spiegel Ihrer Presse: Vergleich. In: Trends in Bildung international 2002, Vol.5. 1-7. www.pedocs.de/volltexte/2012/5212/pdf/tibi_2002_5_Schmidt_PISA_Reaktionen_D_A.pdf (Abruf: 20.02.2013).

SCHMITTMANN, ERIK: Gedanken zum Kernlehrplan Kunst in der SI der Gymnasien. In: BDK-NRW Rundbrief Frühjahr 2012. 5 – 6.

SCHOLZ, BRIGITTE: InSEA on Sea. Eindrücke von einem etwas anderen Kongress. In: BDK-Mitteilungen 4/2003a. 38.

SCHOLZ, BRIGITTE: Bericht über den 31. InSEA-Weltkongress. In: BDK-Mitteilungen 1/2003b. 36 – 37.

SCHOLZ, BRIGITTE: Betr. InSEA. Referat des BDK und InSEA NEWS. In: BDK-Mitteilungen 1/2001. 39.

SCHÜTZ, NORBERT: <noschuetz@uni-flensburg.de> „AW: Frage zur Reihe Kunstpädagogik in Europa in K+U.“ 24. März 2013. Persönliche E-Mail. (Abruf: 25.03.2013).

SOWA, HUBERT: Kunstpädagogische Standards. Inventur, Rebalancierung, Konsolidierung. In: Kunst+Unterricht, Heft 295/2005. 46.

SKIDMORE, CHRIS: The English Baccalaureate is dead. Long live the English Baccalaureate. In: The Telegraph Online, 15 February 2013. <http://www.telegraph.co.uk/education/educationopinion/9871040/The-English-Baccalaureate-is-dead.-Long-live-the-English-Baccalaureate.html> (Abruf: 21.03.2013).

STEERS, JOHN: Art and design education at the crossroads. In: Addison, Nicholas / Burgess, Lesley (Eds.): Debates in Art and Design Education. London/ New York (Routledge) 2013. 11 – 22.

STEERS, JOHN: InSEA: Past, Present, Future. 2006. www.insea.org/sites/default/files/uploads/zzz/InSEA_Past_Present_Future.pdf (Abruf 10.02.2012).

TELEMANN, JÖRG: Bildungsstandards – „Fast schon historisch für Deutschland.“ In: Mitteldeutsche Zeitung Online, 04.12.2003. <http://www.mz-web.de/politik/bildungs-standards--fast-schon-historisch-fuer-deutschland-,20642162,19601730.html> (Abruf: 16.03.2013).

THE 32nd INSEA WORLD CONGRESS 2008 in Osaka, Japan. World Congress and Research Conference. Presentations and Workshops. CD-ROM. Osaka (Review Board, Congress Agenda Planning Committee) 2008.

UHLIG, BETTINA: Kongress in New York. International Conference on the Future of Arts Education. In: BDK-Mitteilungen 2/2000. 42.

UNESCO: International Arts Education Week. 2012. <http://www.unesco.org/new/en/unesco/events/prizes-and-celebrations/celebrations/international-weeks/international-arts-education-week-2012/> (Abruf: 23.03.2013).

UNESCO: Road Map for Arts Education – The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century, Lisbon 2006. www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf (Abruf 12.02.2013).

UNESCO: Arts Education Portal. No date. <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education/> (Abruf: 23.03.2013).

VON GREIFFENSTERN, JANNA: Im Bilderchaos sehen lernen. In: Klett-Themendienst 40, November 2007. 11-12. www.klett-pressebox.de/sixcms/media.php/273/KTD_40_s11-12.pdf (Abruf 24.03.2013).

WAGNER, ERNST: PISA für den Kunstunterricht? In: BDK-Mitteilungen 1/2007. 41.

WEINGART, PETRA E.: Tagungsbericht InSEA on Bridge. In: BDK-Mitteilungen 4/2004. 42.

7 Weiterführende Literatur

An dieser Stelle sollen einige weiterführende Artikel und Bücher zu international relevanten Themen aufgelistet werden. Auch wenn die Literatur nach Themen geordnet ist, wird schnell deutlich, dass sich die Beiträge häufig mit mehr als einem Thema beschäftigen und daher nicht immer eindeutig zugeordnet werden können. Es sei noch einmal ausdrücklich auf die InSEA-Kongressberichte (siehe Literaturverzeichnis: CySEA 2012; Jokela 2010; Kárpáti/Gaul 2011; The 32nd World Congress 2008) verwiesen, die noch eine Vielzahl an weiterführender Literatur zu den verschiedensten Themen bieten.

Sammelbände / Überblickswerke zu verschiedenen Themen

ADDISON, NICHOLAS / BURGESS, LESLEY (Eds.): *Debates in Art and Design Education*. London/ New York (Routledge) 2013.

ADDISON, NICHOLAS / BURGESS, LESLEY (Eds.): *Issues in Art and Design Teaching*. London/ New York (Routledge) 2003.

BOUGHTON, DOUG / MASON, RACHEL (Eds.): *Beyond Multicultural Art Education: International Perspectives*. European Studies in Education Series, Vol.12 (Hg. Christoph Wulf). Münster/ New York/ München/ Berlin (Waxmann) 1999.

BRESLER, LIORA (Ed.): *International Handbook of Research in Arts Education*. 2 Bände. Dordrecht, NL (Springer) 2007.

DUNCUM, PAUL / BRACEY, TED (Eds.): *On Knowing: Art and Visual Culture*. Christchurch, New Zealand (Canterbury University Press) 2001.

EISNER, ELLIOT W. / DAY, MICHAEL D. (Eds.): *Handbook of Research and Policy in Art Education*. Mahwah, New Jersey/ London, UK (Lawrence Erlbaum Associates) 2004.

GAUDELIUS, YVONNE / SPEIRS, PEG (Eds.): *Contemporary Issues in Art Education*. Upper Saddle River, New Jersey (Pearson Education) 2001.

HARDY, TOM (Ed.): 2006. *Art Education in a Postmodern World: Collected Essays*. Bristol/ Portland (Intellect) 2006.

JOO, EUNGIE / KEEHN II, JOSEPH / HAM-ROBERTS, JENNY (Eds.): Rethinking Contemporary Art and Multicultural Education. New Museum of Contemporary Art. New York/ Milton Park (Routledge) 2011.

KETTEL, JOACHIM / INTERNATIONALE GESELLSCHAFT DER BILDENDEN KÜNSTE (IGKB) (Hg.): Künstlerische Bildung nach PISA. Beiträge zum internationalen Symposium Mapping Blind Spaces – Neue Wege zwischen Kunst und Bildung. Oberhausen (Athena) 2004.

MANLEY DELACRUZ, ELIZABETH / ARNOLD, ALICE / KUO, ANN / PARSONS, MICHAEL (Eds.): Globalization, Art, and Education. Reston (National Art Education Association) 2009.

Bewertung und Beurteilung/ Assessment im Kunstunterricht

BOUGHTON, DOUG: Framing Art Curriculum and Assessment Policies in Diverse Cultural Settings. In: Boughton, Doug / Mason, Rachel (Eds.): Beyond Multicultural Art Education: International Perspectives. European Studies in Education Series, Vol.12 (Hg. Christoph Wulf). Münster/ New York/ München/ Berlin (Waxmann) 1999. 331 – 348.

HULKS, DAVID: Measuring artistic performance: the assessment debate and art education. In: Addison, Nicholas / Burgess, Lesley (Eds.): Issues in Art and Design Teaching. London/ New York (Routledge) 2003. 134 – 142.

LAITINEN, SIRRKA: Assessing art education: Starting points and ways of action in a national assessment process in Finland. In: Jokela, Timo (Ed.): Traces: Sustainable Art Education. Papers from the 2010 InSEA Conference. CD-ROM. Rovaniemi (University of Lapland) 2010.

POPOVICH, KAREN: Designing and Implementing Exemplary Content, Curriculum, and Assessment in Art Education. In: Art Education 2006, Vol. 59, No.6. 33 – 39.

Curricula und Bildungspolitik

ALAJMI, FATEMA: Developing the conceptual framework for a curriculum for Year Five Art Lessons in Kuwaiti Primary Schools. In: CySEA Board (Eds.): Arts Education at the Crossroad of Cultures: Proceedings 11th InSEA European Regional Congress 2012. Lemesos, Cyprus (CySEA Board) 2012.

CARPENTER II, STEPHEN B.: Editorial: Standards, Guidelines, and Traditions. In: Art Education 2005, Vol. 58, No.1. 4 – 5.

- CHAPMAN, LAURA H.: No Child Left Behind in Art? In: Art Education 2005, Vol.58, No.1. 6 – 16.
- EISNER, ELLIOT W.: Should We Create New Aims for Art Education? In: Art Education 2001, Vol. 54, No. 5. 6- 10.
- FREEDMAN, KERRY / HERNÁNDEZ, FERNANDO (Eds.): Curriculum, Culture, and Art Education. Comparative Perspectives. Albany (State University of New York Press) 1998.
- FREEDMAN, KERRY / STUHR, PATRICIA: Curriculum Change for the 21st Century: Visual Culture in Art Education. In: Eisner, Elliot W. / Day, Michael D.: Handbook of Research and Policy in Art Education. Mahwah, New Jersey/ London, UK (Lawrence Erlbaum Associates) 2004. 815 – 828.
- FRANKS, ANTON: The role of language in a multimodal curriculum. In: Addison, Nicholas / Burgess, Lesley (Eds.): Issues in Art and Design Teaching. London/ New York (Routledge) 2003.74 – 83.
- RAEVAARA, MARTTI: The Finnish Point of View: Background and Topical Issues of Art Education. In: Kettel, Joachim / igbk (Hg.): Künstlerische Bildung nach PISA. Oberhausen (Athena) 2004. 394 – 400.
- WANG, LI-YAN: Glocalization: The Development of Art Education in Taiwan. In: The 32nd InSEA World Congress 2008 in Osaka, Japan. World Congress and Research Conference. Presentations and Workshops. CD-ROM. Osaka (Review Board, Congress Agenda Planning Committee) 2008.

Kreativität

- ARAEEN, RASHEED: Cultural diversity, creativity and modernism. In: Addison, Nicholas / Burgess, Lesley (Eds.): Debates in Art and Design Education. London/ New York (Routledge) 2013. 95 -110.
- BELLUIGI, DINA ZOE: Intentionality in a Creative Art Curriculum. In: Journal of Aesthetic Education 2011, Vol. 45, No. 1: 18 – 36.
- BIELECKA, MALGORZATA: Create and teach creativity. In: Jokela, Timo (Ed.): Traces: Sustainable Art Education. Papers from the 2010 InSEA Conference. CD-ROM. Rovaniemi (University of Lapland) 2010.E7.3
- GUDE, OLIVIA: Questioning creativity. In: Addison, Nicholas / Burgess, Lesley (Eds.): Debates in Art and Design Education. London/ New York (Routledge) 2013. 37 – 42.

JAGODZINSKI, JAN: The hijacking of creativity: the dilemma of contemporary art education. In: Addison, Nicholas / Burgess, Lesley (Eds.): *Debates in Art and Design Education*. London/ New York (Routledge) 2013. 23 – 34.

KUO, ANN / CHANG, CHIA-LIN / LEE, CHIH-YUAN: Contemporary art education and creativity. In: CySEA Board (Eds.): *Arts Education at the Crossroad of Cultures: Proceedings 11th InSEA European Regional Congress 2012*. Lemesos, Cyprus (CySEA Board) 2012.

LINDSTRÖM, LARS: Creativity: What Is It? Can You Assess It? Can It Be Taught? *Journal of Art and Design Education* 2006, Vol. 26, No.1. 53 – 66.

TIPTON, TERESA: (Re)forming knowing: reconceptualizing the role of creativity in knowledge-based economies. In: CySEA Board (Eds.): *Arts Education at the Crossroad of Cultures: Proceedings 11th InSEA European Regional Congress 2012*. Lemesos, Cyprus (CySEA Board) 2012.

Lehrerausbildung und Professionalisierung

ATKINSON, DENNIS: Forming teacher identities in initial teacher education. In: Addison, Nicholas / Burgess, Lesley (Eds.): *Issues in Art and Design Teaching*. London / New York (Routledge) 2003. 188 – 198.

GREGORY, PETER: Against the odds? Developing effective teachers of art. In: CySEA Board (Eds.): *Arts Education at the Crossroad of Cultures: Proceedings 11th InSEA European Regional Congress 2012*. Lemesos, Cyprus (CySEA Board) 2012.

GRUSHKA, KATHRYN / GOODLAD, NICOLE: Learning through visual praxis in the post-literate age: an Australian pre-service teacher education case study. In: CySEA Board (Eds.): *Arts Education at the Crossroad of Cultures: Proceedings 11th InSEA European Regional Congress 2012*. Lemesos, Cyprus (CySEA Board) 2012.

JOKELA, TIMO: Kollaborative, projektorientierte Studien in der Kunstpädagogenausbildung. In: Buschkühle, Carl-Peter / Kettel, Joachim / Urlass, Mario (Hg.): *horizonte. Internationale Kunstpädagogik*. Oberhausen (Athena) 2009. 137 – 150.

LO, MEI-LAN: A Cross-cultural Study of Art-teacher Education in Taiwan and England. In: Hickman, Richard (Ed.): *Research in Art and Design Education: Issues and Exemplars*. Bristol / Chicago (Intellect) 2008. 175 – 186.

PATAKY, GABRIELLA: PAPRIKA – A cross-cultural visual communication exchange project for teachers-in-training. In: CySEA Board (Eds.): Arts Education at the Crossroad of Cultures: Proceedings 11th InSEA European Regional Congress 2012. Lemesos, Cyprus (CySEA Board) 2012.

SCHÖNAU, DIEDERIK: Interdisziplinäre Projekte. Innovationen im Studium der Kunstpädagogik. In: Buschkühle, Carl-Peter / Kettel, Joachim / Urlaß, Mario (Hg.): horizonte. Internationale Kunstpädagogik. Oberhausen (Athena) 2009. 263 – 272.

STILLMAN, JAYNE: Collaborative Professional development: Monitoring change and development of a community of art teachers learning together. In: CySEA Board (Eds.): Arts Education at the Crossroad of Cultures: Proceedings 11th InSEA European Regional Congress 2012. Lemesos, Cyprus (CySEA Board) 2012.

Medien

KALAFATI, MARIANTHI / DASKOLIA, MARIA / FLOGAITIS, EVGENIA / SALLA, TITIKA: Using Technology As A Creative Tool To Enhance New Means Of Expression At Students' Artworks. In: CySEA Board (Eds.): Arts Education at the Crossroad of Cultures: Proceedings 11th InSEA European Regional Congress 2012. Lemesos, Cyprus (CySEA Board) 2012.

LU, LILLY (LI-FEN): Demystifying three-dimensional virtual worlds for art education. In: International Journal for Education through Art 2010, Vol. 6, No.3. 279 – 292.

MOREN, SOL: Learning in and through arts in the 21st century: An aesthetic approach to new technology. In: CySEA Board (Eds.): Arts Education at the Crossroad of Cultures: Proceedings 11th InSEA European Regional Congress 2012. Lemesos, Cyprus (CySEA Board) 2012.

Multikultureller Kunstunterricht

ALDEN, DONNA: Überlegungen zur multikulturellen Kunstpädagogik. In: Buschkühle, Carl-Peter/ Kettel, Joachim/ Urlaß, Mario (Hg.): horizonte. Internationale Kunstpädagogik. 561 – 575.

CHIN, CHRISTINA D.: Critiquing commonly available multicultural art education resources. In: International Journal for Education through Art 2001, Vol. 7, No.3. 299 – 315.

MASON, RACHEL: Problematising multicultural art education in the context of Taiwan. In: Compare: A Journal of Comparative and International Education 2009, Vol. 39, No. 4. 455 – 468.

MORRIS, CHRISTINE: Critical race, multicultural art education. In: Addison, Nicholas/ Mason, Rachel (Eds.): Debates in Art and Design Education. London/ New York (Routledge) 2013.

MERSMANN, BIRGIT: Inter- und transkulturelle Bildkompetenz. Kunstvermittlung im Zeitalter der Globalisierung. In: Bering, Kunibert / Höxter, Clemens / Niehoff, Rolf (Hg.): Orientierung: Kunstpädagogik. Oberhausen (Athena) 2010. 397 – 406.

Museen und Museumspädagogik

BHOWAL, SANHITA / KULKARNI, MRINAL: Cultural Spaces and Art Education: Relocating the Museum in Art Education in Indian Context. In: Kárpáti, Andrea / Gaul, Emil (Eds.): Art – Space – Education. InSEA World Congress 2011. CD-ROM. Budapest (Hungarian Art Teachers' Society Association HATA) 2011.

KHALIL, SAHAR: Urban museums – more green steps. In: CySEA Board (Eds.): Arts Education at the Crossroad of Cultures: Proceedings 11th InSEA European Regional Congress 2012. Lemesos, Cyprus (CySEA Board) 2012.

PRINGLE, EMILY: From trance-like solipsism to speculative audacity: young people's learning in galleries today. In: Addison, Nicholas / Burgess, Lesley (Eds.): Debates in Art and Design Education. London/ New York (Routledge) 2013. 111 – 120.

SCHÜLLER, PETER: Bilder heute – Kunstunterricht im Museum. In: Bering, Kunibert / Höxter, Clemens / Niehoff, Rolf (Hg.): Orientierung: Kunstpädagogik. Oberhausen (Athena) 2010. 231 – 236.

Ökologische Themen / Nachhaltigkeit / Umwelt

MERRY, ANNA: An Investigation into Integrated Art and Design in Public Space in relation to Sustainable Development for the 21st Century City and its Society. In: CySEA Board (Eds.): Arts Education at the Crossroad of Cultures: Proceedings 11th InSEA European Regional Congress 2012. Lemesos, Cyprus (CySEA Board) 2012.

MERRY, ANNA / DANIEL, STAVRI: Model making: A tool for visualizing the built environment and how it continues to play a vital and increasing role as a teaching method. In: CySEA Board (Eds.): Arts Education at the Crossroad of Cultures: Proceedings 11th InSEA European Regional Congress 2012. Lemesos, Cyprus (CySEA Board) 2012.

POHJAKALLIO, PIRKKO: Umweltpädagogische Ansätze in der finnischen Kunstpädagogik. In: Buschkühle, Carl-Peter / Kettel, Joachim / Ullaß, Mario (Hg.): horizonte. Internationale Kunstpädagogik. Oberhausen (Athena) 2009.

TOMSIC CERKEZ, BEATRIZ: Architecture and the environment: the sustainable education of critical and responsible users. In: Jokela, Timo (Ed.): *Traces: Sustainable Art Education. Papers from the 2010 InSEA Conference. CD-ROM. Rovaniemi (University of Lapland) 2010. A2.2*

Postmoderne Kunstpädagogik und Kunstunterricht des 21. Jahrhunderts

COHEN EVRON, NURIT: Wie last sich kritische postmoderne Kunstpädagogik realisieren? In: Buschkühle, Carl-Peter / Kettel, Joachim / Urlaß, Mario (Hg.): *horizonte. Internationale Kunstpädagogik. Athena (Oberhausen) 2009. 365 – 376.*

DORN, CHARLES M.: The End of Art in Education. In: *Art Education 2005, Vol. 58, No. 6. 47 – 51.*

DUNCUM, PAUL: Visual Culture in Art Education, Circa 2009. In: *Visual Arts Research 2009, Vol. 35, No.1. 64 – 75.*

GUDE, OLIVIA: Postmodern Principles: In Search of a 21st Century Art Education. In: *Art Education 2004, Vol. 57, No. 1. 6 – 14.*

OKONOFUA, ANTHONY U. : Kunstpädagogik und künstlerische Praxis in der nigerianischen Gesellschaft des 21. Jahrhunderts. Das Streben nach Bedeutung. In: Buschkühle, Carl-Peter / Kettel, Joachim / Urlaß, Mario (Hg.): *horizonte. Internationale Kunstpädagogik. Oberhausen (Athena) 2009. 551 – 560.*

TAVIN, JAMES / HAUSMAN, JEROME: Art Education and Visual Culture in the Age of Globalization. In: *Art Education 2004, Vol. 57, No. 5: 47 – 52.*

Zeitgenössische Kunst

ATKINSON, DENNIS: Learning, truth and self-encounter: the dilemma of contemporary art education. In: Addison, Nicholas / Burgess, Lesley (Eds.): *Debates in Art and Design Education. London / New York (Routledge) 2013. 198 – 213.*

BURGESS, LESLEY: Monsters in the playground: including contemporary art. In: Addison, Nicholas / Burgess, Lesley (Eds.): *Issues in Art and Design Teaching. London / New York (Routledge) 2003. 108 – 121.*

KNIGHT, WANDA B.: Using Contemporary Art to Challenge Cultural Values, Beliefs, and Assumptions. In: *Art Education 2006, Vol. 46, No. 4. 39 – 45.*