

»eine Riesenbereicherung« Konzepte von Kunst und Kompetenz bei Lehrenden der Bildnerischen Erziehung

Eine empirische Untersuchung der Sichtweisen zu bildender Kunst und Kompetenzorientierung in der Primarstufe und Sekundarstufe I

Christina Schweiger¹

<https://doi.org/10.53349/resource.2022.i18.a1119>

Zusammenfassung

Mit Inkrafttreten der kompetenzorientierten Lehrpläne in der Primarstufe und Sekundarstufe I kommt als weitere Neuerung auf Lehrende der Bildnerischen Erziehung zu, dass der Gegenstand fortan Kunst und Gestaltung heißen wird. Sie wurden deshalb im Rahmen einer empirischen Studie um ihre Sichtweisen auf bildende Kunst und Kompetenz gebeten. Die Antworten der insgesamt 91 Teilnehmenden zeigen, dass sie auf etablierte Konzepte zurückgreifen. Das ist insofern von Bedeutung, als in den neuen Lehrplänen für alle Gegenstände *zentrale fachliche Konzepte* ausgewiesen werden. Aus diesem Grund werden jene im Kontext bildender Kunst erfasst und mit denen der Lehrenden abgeglichen. Während ihre Konzepte zu Kunst umfassend positiv ausfallen, sind solche zu Kompetenz(-orientierung) bei einem Viertel der Lehrenden in der Primarstufe und einem Fünftel in der Sekundarstufe I negativ konnotiert. Als eine der Ursachen lässt sich die eng geführte Definition von Weinert (2001) ausmachen. Dass dennoch ein Großteil Kompetenzorientierung als positive Entwicklung sieht, sollte Anlass und Ansporn sein, ein Kompetenzkonzept zu etablieren, das nicht wie bisher unter marktwirtschaftlichem Vorzeichen steht, sondern ethisch-solidarisch fundiert ist. Es wäre eine Chance, in 'herausfordernden Zeiten' Stellung zu beziehen und hervorzuheben, dass Schule aktuellen und künftigen Herausforderungen mit der Förderung sozialverantwortlicher Handlungsfähigkeit begegnet.

Keywords:

Bildnerische Erziehung
Kunst und Gestaltung
Bildende Kunst
Zentrale fachliche Konzepte
Kompetenzorientierung

1 Einleitung

Der Titel ist so gewählt, dass er offenlässt, ob sich die „Riesenbereicherung“, von der ein*e Lehrende*r im Zuge der Befragung zum Kunstunterricht spricht, auf Kunst *und* Kompetenzen bezieht. Doch soll schon an dieser Stelle das klärende Langzitat folgen: „Kinder sind offen für bildende Kunst. Kunst kann eine Riesenbereicherung im Leben sein.“ Die Einschätzungen zum Kompetenzbegriff fallen weniger enthusiastisch aus, was z. T. seiner „pragmatisch-funktionalistisch[en]“ (Veith 2014, 57) Ausrichtung geschuldet ist. Anders als Kunst gründet sein Verständnis nicht darauf, zu beeindrucken oder zu erfreuen. Auch wird mit ihm nicht intendiert, zu verwundern, zu irritieren oder provozieren. Er ist genau das, was Kunst *nicht* ist bzw. *nicht sein will*: normativ und klar definiert. Mit Kompetenz wird ein Paket geschnürt, in dem – im besten Fall verständlich und nachvollziehbar – enthalten ist, *wer was wie machen muss*, damit Vorgaben, Richtlinien und auch Erwartungen als erfüllt angesehen werden. In der Kunst hingegen wird das Nicht-Regelkonforme, das Besondere und Ungewöhnliche gesucht und geschätzt. Doch beide eint etwas Wesentliches: ihr idealisierter Konstruktcharakter, der auf sozialen, kulturellen,

¹ Hochschullehrende und Fortbildnerin im Bereich Kunstpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: christina.schweiger@ph-noe.ac.at

ökonomischen etc. Übereinkünften beruht. Kunst und Kompetenzen sind Veränderungen unterworfen, können und werden infolge ihrer Volatilität immer wieder neu verhandelt. Was heute *State of the Art* ist, kann morgen schon als überholt gelten. Davon zeugen die vielen Konzepte, die es zu beiden gibt und von denen noch die Rede sein wird.

Unter diesem Gesichtspunkt erscheint es durchaus spannend, wenn Kunst und Kompetenz aufeinandertreffen, wie es im Kunstunterricht der Fall ist. Deshalb stellt sich die Frage nach der Kompatibilität von Kunst und Kompetenz, die deutsche Vertreter*innen der Kunstpädagogik vor Jahren auch schon gestellt und auch beantwortet haben (vgl. Krautz & Sowa 2015), doch interessieren hier die Meinungen der Praktiker*innen, d. h. jener die tagtäglich das umzusetzen haben, was von ministerieller Seite für gut befunden wurde. Diese längst überfällige Perspektive wurde im Rahmen der empirischen Studie mit über neunzig teilnehmenden Lehrenden unterschiedlicher Schularten beleuchtet. Die Ergebnisse werden im dritten Teil des Beitrags vorgestellt. Ausgewertet werden die Angaben in Bezug auf darin explizit und implizit enthaltene Konzepte zu Kunst und Kompetenz(-orientierung), weshalb in Punkt 2 auf die vorherrschenden Konzepte in beiden Bereichen eingegangen wird. Dieses Vorgehen wird wesentlich von dem Umstand bestimmt, dass die kompetenzorientierten Lehrpläne für jeden Unterrichtsgegenstand sogenannte *Zentrale fachliche Konzepte* enthalten werden. Im Zuge dieser Neuerung ist die Auseinandersetzung mit den zentralen Konzepten in der bildenden Kunst erforderlich. Allerdings liegt bislang keine Zusammenschau dazu vor, weshalb der Versuch einer ersten Verständnisgrundlage unternommen wird. Somit ist die Synopse das vorläufige Ergebnis eines Prozesses des Auslotens, Abwägens, Systematisierens und Kategorisierens. In Punkt 4 wird darüber Resümee gezogen und mit den gewonnenen Einsichten aus der Umfrage abgeglichen. Auch die Erkenntnisse hinsichtlich Kompetenz(-orientierung) werden für eine kritische Reflexion genützt. Der vorherrschenden Kompetenzdefinition (Weinert 2001) wird eine Absage erteilt, um den Weg für eine Neuausrichtung frei zu machen, die den aktuellen Erfordernissen entspricht.

2 Kunst, Kompetenz, Konzept

Begreifen – geistiges Berühren.

Erfassen – geistiges Sichaneignen.

Marie von Ebner-Eschenbach (1830-1916)

Mit *Begreifen* und *Erfassen* nennt die bedeutende mährisch-österreichische Schriftstellerin zwei erwünschte Resultate bei Lernprozessen. Sie nimmt dabei eine feine, aber sehr wichtige Differenzierung vor. *Begreifen* versteht sie als *geistiges Berühren*, d. h. auf etwas seine Aufmerksamkeit richten und sich damit kognitiv-emotional zu befassen, was in ein *Erfassen*, ein *geistiges Sichaneignen* münden kann. Auf diese Weise führt sie vor Augen, dass Teilhabe und Auseinandersetzung Vorbedingungen für Verinnerlichen und Verstehen sind. Nur dann kann sich ein tiefes Verständnis einstellen. Diese Entwicklung, die Marie von Ebner-Eschenbach so feinsinnig auf den Punkt bringt, findet sich unter bildungswissenschaftlichem Vorzeichen auch in den Taxonomiestufen zur Unterscheidung von Lernzielen nach Anforderungsgraden (vgl. Bloom et al. 1956). Auf das Reproduzieren von Wissen folgen das Erläutern, Begründen und Anwenden (vgl. Bloom 1976, 200). An dieser Stelle wird der Unterschied zu Ebner-Eschenbachs Zugang deutlich. Bei ihr ist der Weg das Ziel und der Blick auf den introspektiven Lernvorgang gerichtet, während im Bildungsbereich der *Outcome* als empirischer Beleg im Zentrum steht (vgl. Weirer & Paechter 2019, 20). Es muss eine (klar eingrenzbare) Leistung erbracht werden, um beurteilen zu können, ob bzw. in welchem Ausmaß von erworbenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgegangen werden kann.

Mit der Gegenüberstellung soll gezeigt werden, dass Lernen aus verschiedenen Perspektiven gedacht werden kann in Begleitung entsprechend vieler Konzepte. Jede (Fach-)Disziplin ist von diesen durchdrungen. Verstanden werden darunter „[Denk]schemata, die im wissenschaftlichen Diskurs [...] etabliert sind, um fachliche Herausforderungen bewältigen zu können“ (Greiner et al. 2019, 25). Sie können von überfachlichen Konzepten flankiert sein, wodurch sich auch gegensätzliche Konstellationen ergeben. Im Fall von Kompetenzorientierung und Kunst ist das in der Einleitung bereits angeklungen. Deshalb ist es notwendig, dieses Spannungsfeld zu beleuchten und auf die jeweiligen zentralen Konzepte einzugehen. Die Darlegungen helfen beim Einordnen der Angaben zu bildender Kunst und Kompetenz der Teilnehmenden an der empirischen Studie. Zugleich wird damit der Versuch unternommen, wesentliche Grundlagen des Kunstunterrichts abzubilden, nachdem der Gegenstand Bildnerische Erziehung mit Inkrafttreten der kompetenzorientierten Lehrpläne in der Primarstufe und Sekundarstufe I zu Kunst und Gestaltung wird (vgl. Wiener Zeitung 20.4.2021).

Die bildende Kunst rückt somit (noch) stärker in den Fokus und mit ihr auch die „zentrale[n] fachliche[n] Konzepte“ (Greiner et al. 2019, 9). Diese werden in allen kompetenzorientierten Fachlehrplänen ausgewiesen und kurz umrissen, um bei der Auswahl von Themenschwerpunkten von Lehr-Lern-Arrangements zu unterstützen. In den aktuellen Lehrplänen für die Mittelschulen bzw. den allgemeinbildenden höheren Schulen werden sie explizit im Gegenstand „Digitale Grundbildung“ (vgl. Digitale Grundbildung 6.7.2022, 3 u. 16) sowie in „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ angeführt, wenn einzelne, „dem Unterricht zugrunde gelegten Basiskonzepte[]“ (Lehrpläne der Mittelschulen 2018 [i. F. LP MS], 45) Erwähnung finden. Auch in einigen Fachlehrplänen der AHS-Oberstufe werden sie genannt (erneut in „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ sowie in „Geografie und Wirtschaftskunde“, „Biologie und Umweltkunde“ und „Chemie“, vgl. Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen 2018 [i. F. LP AHS], 44ff.). In Bildnerischer Erziehung werden fachliche Konzepte nicht als solche kenntlich gemacht, sondern liegen immanent vor. Daran wird ersichtlich, dass seit jeher im Unterricht mit ihnen in Form kultureller, sozialer etc. Übereinkünfte und Setzungen, Annahmen und Vorstellungen gearbeitet wurde, ohne sie mit diesem Terminus zu belegen.

Mit dem Bemühen des Konzeptbegriffs und dem Etablieren eines theoretischen Überbaus in den kompetenzorientierten Lehrplänen wird ein 'Denkens in Konzepten' schlagend, ähnlich der Notwendigkeit eines 'Denkens in Kompetenzen'. Dazu braucht es die Übereinkunft, welche Konzepte für den Kunstunterricht 'zentral' sind und sich als roter Faden durch Schularten und Schulstufen ziehen. Für den Bereich der bildenden Kunst wird im Folgenden der Versuch unternommen, eine dahingehende Ausgangsbasis mit ausreichend Raum für Diskussionen, Präzisierungen, Adaptierungen und Erweiterungen zu schaffen.

2.1 Konzepte in der bildenden Kunst

Eine substanzielle Herausforderung ist die „Verständigung über grundlegende Konzepte“ (Greiner et al. 2019, 15). Das führt zur Frage, von welchen Konzepten die verschiedenen Sicht- und Umgangsweisen in Bezug auf bildende Kunst begleitet werden. Als Referenzrahmen fungieren dabei die „Artworld“ (Danto 1964; vgl. Schneider 1996) sowie die „Art Worlds“ (Becker 1982). Beide Begriffe, auf die sich die folgenden Ausführungen beziehen, basieren auf kunsttheoretischen und kunstsoziologischen Überlegungen zum Verständnis von Kunst(-objekten). Von zentraler Bedeutung sind Überlegungen zu Aushandlungs- und Konsolidierungsprozessen zwischen Kunstschaffenden und/oder 'Kunstverwaltenden' (Kunst- und Kulturinstitutionen wie Museen, Galerien oder Auktionshäusern und Kunstkritiker*innen). Von welchen Vorstellungen, Erwartungen und Zielsetzungen sind die Akteur*innen in der Kunstwelt, respektiven den Kunstwelten erfüllt? Der Plural verdeutlicht die unterschiedlichen Ausgangslagen, Interessen und auch Berufsfelder, in denen agiert und agitiert wird. Es geht somit um Erwartungshaltungen und Zielsetzungen, die als konstituierende Zugänge das Verständnis von Kunst nachhaltig, oft normativ prägen und prägen. Mitunter werden sie von Klischees und Idealismen begleitet, denkt man z. B. an die postulierte *Autonomie* und *Zweckfreiheit* von Kunst (vgl. Siegmund 2019). Sie können eine konsensuale Breitenwirkung erzielen, oder nur (vehement) von einzelnen Gruppen vertreten und von anderen abgelehnt werden. Daran lässt sich zeigen, dass es bei Konzepten immer auch um Deutungshoheiten und Führungsansprüche geht. Dementsprechend waren und sind manche Konzepte Anlass von Diskursen und Debatten. Auch die Kunstwelten waren seit jeher Austragungsort handfester sozialer, kultureller, ökonomischer, politischer usw. Einflussnahmen und Kämpfe zwischen Produzierenden und bzw. oder Konsumierenden.

Trotz oder wegen ihrer Verwobenheit mit den Lebenswelten wurde in den Kunstwelten zur Abgrenzung eine „Realitäts- und Handlungsentlastetheit“ (Parmentier 2004, 105) für Kunst geltend gemacht. Sie wird sozusagen aus der Banalität des Alltags herausgerechnet und in einen Safe Space wie dem *White Cube* transferiert, womit ein reduktionistisches Raumkonzept in Ausstellungen angesprochen ist, um alle Aufmerksamkeit auf die Kunstobjekte zu richten (vgl. Brieber et al. 2015). Mit diesen, den Kunstschaffenden und den Rezipierenden sind die Hauptakteur*innen im Kunstgeschehen genannt, die vorzugsweise in einem „Dreieck der Rezeption“ (Hemsley 2016) erfasst werden. Dieser Darstellungsform liegt die nun folgende Zusammenschau der als zentral erachteten Konzepte zugrunde. Deren Auswahl beruht wesentlich auf den Angaben in den Lehrplänen für Bildnerische Erziehung in der Volksschule, Mittelschule und in allgemeinbildenden höheren Schulen (vgl. Lehrplan der Volksschule 2012 [i. F. LP VS], 173ff.; LP MS, 87ff.; LP AHS 2018, 102ff. u. 213ff.). Sie finden sich u. a. gehäuft in der jeweiligen „Bildungs- und Lehraufgabe“ sowie dem „Lehrstoff“. Gestützt werden die extrahierten Lehrplaninhalte durch den Einbezug einschlägiger Fachliteratur u. a. dem Metzler Lexikon Kunstwissenschaft (vgl. Pfisterer 2019). Die angeführten Schlagwörter bzw. -worte in Abbildung 1 werden im Anschluss ausdifferenziert und mit Auszügen und Verweisen auf den jeweiligen Lehrplan belegt.

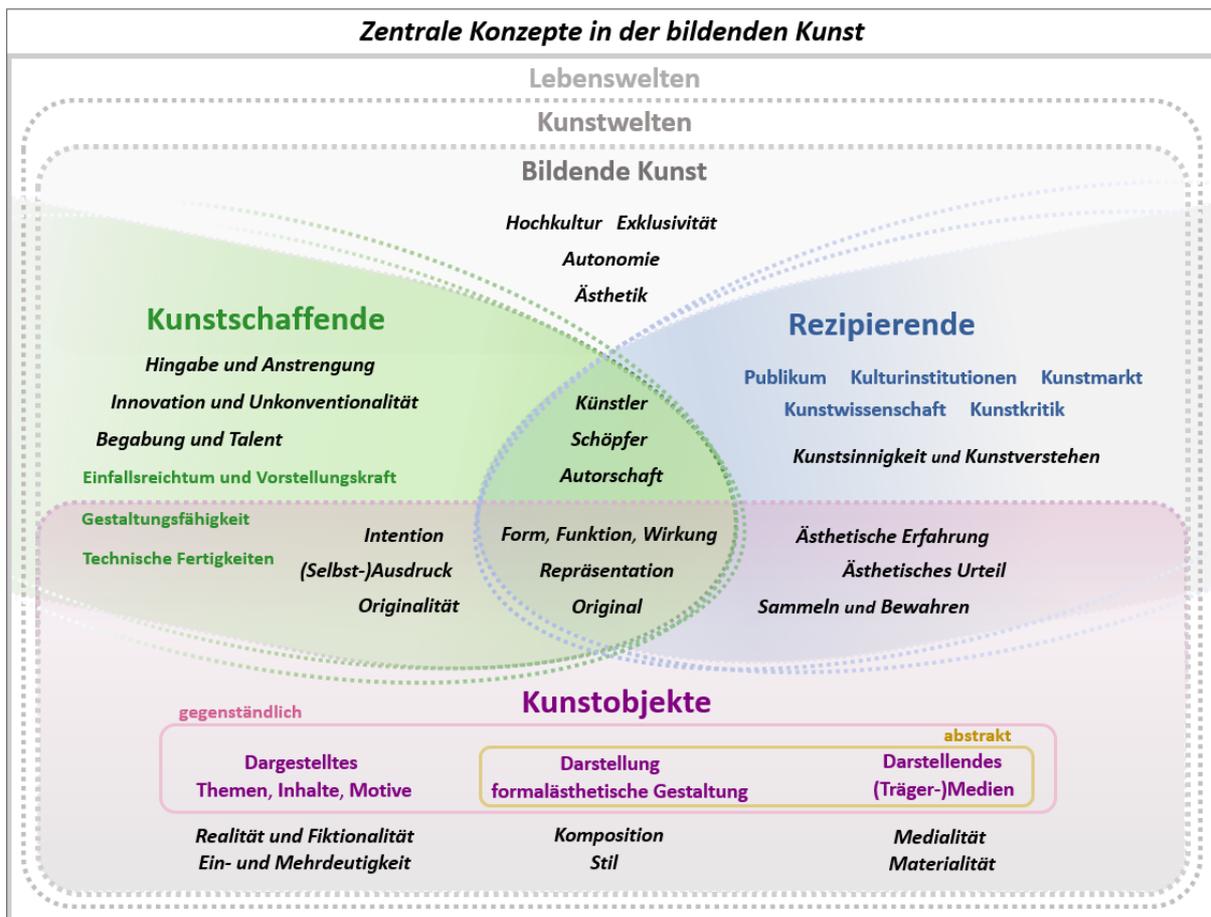


Abbildung 1: Als zentral erachtete Konzepte der bildenden Kunst (kursiv wiedergegeben) werden anhand der Trias Kunstschaftende – Kunstobjekte – Rezipierende dargestellt. Die Schnittmengen sollen Verbindungen und Relationen verdeutlichen (z. B. dass an Kunstobjekten ästhetische Wahrnehmungen und Erfahrungen gemacht werden oder dass Kunstschaftende, die als *Künstler*innen* wahrgenommen werden möchten, auf Rezipierende angewiesen sind, die das auch tun). Kunstobjekte nicht gänzlich als Schnittmenge von Kunstschaftenden auszuweisen, hat mit Vorgangsweisen bei der Rezeption zu tun: Kunstobjekte lassen sich losgelöst von ihren *Schöpfer*innen* wahrnehmen. Der Aspekt der *Autorschaft* ist bei der Auseinandersetzung nicht zwingend einzubeziehen bzw. entfällt überhaupt bei Werken 'unbekannter Meister'.

Um die Konzepte in der bildenden Kunst besser verorten zu können, werden sie von den Lebens- und Kunstwelten gerahmt, innerhalb derer sie sich austarieren. Der Plural soll verdeutlichen, dass Kunstschaftende wie Rezipierende in unterschiedlichen, auch mehreren Lebens- und Kunstwelten agieren können.

Hinsichtlich bildender Kunst haben die Konzepte *Hochkultur* und *Exklusivität* große Bedeutung. Unter soziokulturellem Vorzeichen wird Kunst ein konsolidierendes Potenzial zur Stärkung des Gemeinschafts- und Selbstwertgefühls zugeschrieben. „Kunstwerke helfen den Individuen, sich trotz unterschiedlicher Interessen auf gemeinsame Ziele zu einigen“ (Junker 2013, 108). Ein „Zusammenhang von Kunst und kultureller Identität“ (LP MS 2018, 88) wird entworfen. Im Umkehrschluss heißt das, dass Kunst auch als Mittel zur Distinktion und Ausgrenzung eingesetzt wird.

Obleich Kunst für unterschiedliche Zwecke dienstbar gemacht werden kann, wird für sie *Autonomie* veranschlagt. Diese widersprüchlich anmutende Forderung wird nicht trotz, sondern aufgrund ihrer funktionalen Aufladung erhoben, eben weil ihre Rezeptions- und Entstehungsbedingungen von u. a. soziokulturellen, politischen Faktoren abhängig sind. Aus diesem Grund wird das Konzept der Zweckfreiheit von Kunst besonders hochgehalten. Es steht für das Ideal von Selbstbestimmung und Handlungsfreiheit der Kunstschaftenden, aber auch Rezipierenden. Alle beide nehmen es für sich in Anspruch und billigen es einander zu. Die Vorstellung freier, unabhängiger Entfaltung ist mit dem Zugeständnis von Subjektivität verbunden. In vielen Lebensbereichen unerwünscht und nachteilig wird sie in der Kunst jedoch geschätzt und kultiviert, weil sie den „individuelle[n] Ausdruck“ (LP MS 2018, 87) bedingt. Subjektivität ist auch bei der Rezeption zulässig, weil bekanntlich 'Schönheit im Auge des Betrachters liegt' (vgl. Sauter 3.2.2016). Schließlich soll die Auseinandersetzung mit Kunstobjekten als *Kunstgenuss* erlebt werden (vgl. Erpenbeck & Sauter 2015, 8).

Für das Empfinden von „Freude an bildender Kunst“ (LP MS 2018,87) in Verbindung mit *Neugierde und Staunen* (vgl. Logemann 2019; LP VS 2012, 173 u. 176) ist eine „sinnliche Erlebnisfähigkeit“ (LP AHS 2018, 213; vgl. LP MS 2018, 87) vonnöten. Aus ihr geht die *ästhetische Erfahrung* hervor als Essenz einer intensiven Verarbeitung von Wahrnehmungsinhalten (vgl. Peez 2018, 26). Mit diesem rezeptiven Konzept, das v. a. in der Kunstpädagogik fest verankert ist, wird besonders in musealen Präsentationszusammenhängen operiert, bei denen es fernab ökonomischer Interessen um Partizipation gehen soll. Museen werden deshalb als informelle Lernorte ausgewiesen (vgl. Schwan 2016), wo Kunstwerke als physische Entitäten und begehrte Artefakte inszeniert werden, die allerdings durchaus Besitzlust wecken können und sollen. Zugleich ist es den Besucher*innen traditioneller Weise nicht erlaubt, sie physisch in Besitz zu nehmen (z. B. durch Anfassen). Auch werden sie nicht selten mit Absperrungen einem Blick aus der Nähe entzogen. Das schafft durchaus restriktive Konzepte von *ästhetischem Erleben* und *Kunstgenuss*. Die Beherrschung des „Hochkulturschema[s]“ (Schulze 1992, 142) lässt sich als zivilisatorischer Akt des Verzichts und der Sublimierung auffassen. Als Gegenleistung bekommen die Besucher*innen die Chance, einen Wissens- und Erfahrungsschatz zu sammeln.²

An dieser Stelle treten die fundamentalen Unterschiede im Feld der Rezipierenden zutage, weshalb eine Unterteilung in Publikum, Kulturinstitutionen, Kunstmarkt und Kunstwissenschaft vorgenommen wird, deren Motive und Motivationen, sich mit Kunst zu beschäftigen, sehr divergieren können. Dabei geht es immer auch um das 'Recht auf Teilhabe', Selbstbehauptung und Selbstermächtigung, was Aushandlungsprozesse aber auch Grabenkämpfe nach sich zieht. Jene, die das Privileg des freien Zugangs zu Kunst und Hochkultur genießen, wollen es verständlicher Weise behalten und festigen, Außenstehende es selbst erlangen (vgl. Bourdieu 2021). Ein Beispiel für das erfolgreiche Streben nach Mitbestimmung und die Aneignung des erwähnten Hochkulturschemas stellt das aufstrebende Bürgertum zur Zeit von Rembrandt van Rijn dar, das *Kunstsinnigkeit* und *Kunstverstehen* durch Auftragskunst und Kunstbesitz demonstrierte (vgl. Bockemühl 2001).

Mit *Kunstsinnigkeit* als Einstellung und Haltung und *Kunstverstehen* (vgl. LP AHS 2018, 215) als kognitive Annäherung sind rezeptive Konzepte angesprochen, die alle Proponent*innen gleichermaßen für sich selbst beanspruchen. Es basiert als innere Haltung auf Bildung, die sich im *Kunstgenuss* und 'guten Geschmack' äußert. Deshalb wurde seit der Aufklärung die 'Bildungsoffensive' verfolgt, es könne und müsse dazu erzogen werden. Davon zeugt noch der Fächernamen Bildnerische Erziehung. Erneut geht es um Teilhabe als zentrale Aufgabe *Kultureller Bildung*, diesmal mit dem Ziel, ein *ästhetisches Urteil* fällen zu können (vgl. Reichenbach & Meulen 2010). Wie schon anhand der Bezeichnung ersichtlich, spielt dabei die *Ästhetik* eine entscheidende Rolle, die im Kontext einer auszubildenden Urteilskraft jedoch nicht mit *Schönheit*³ gleichzusetzen ist. Aus einer Wertung anhand des binären Codes schön und hässlich würden nur banale Geschmacksurteile hervorgehen (vgl. ebd., 801). *Ästhetik* ist vielmehr unter philosophischem, aber auch naturwissenschaftlichem Vorzeichen zu sehen und umfasst ausgehend von griech. *aísthēsis* ein ganzes Konzeptbündel zur Wahrnehmung von der Antike bis zur Gegenwart. Es bildet „die Grundlage der Disziplin Kunstgeschichte“ (Prange 2019, 8).

„In jüngster Zeit ist Ästhetik zum Leitbegriff eines Denkens entgrenzt worden, das sich sowohl von den Normen des Schönen und von der Kategorie der Kunst als auch vom rationalen Anspruch der traditionellen Wissenschaften losgesagt hat“ (ebd.). Darauf aufbauend, wird weniger das ästhetische als „das reflektorische und kritische Potenzial von Kunstwerken“ (LP MS 2018, 87) in den Blick genommen. Dazu ist es notwendig, sich auch mit der *Intention* hinter den Kunstobjekten zu beschäftigen. Diese zu erschließen, ist einigermaßen schwierig, oftmals nur Spekulation, selbst dann, wenn bspw. Selbstaussagen von Kunstschaffenden vorliegen. Somit ist eine „Werkanalyse“ (LP MS 2018, 91) letztlich immer nur der eine Annäherung an die Kunstobjekte „durch Vernetzung unterschiedlicher Betrachtungsaspekte und durch Einbeziehung gesicherter Sachinformation“ (ebd.). „Einblicke in historische, ethische und ökonomische Bedingungsfelder künstlerischer Prozesse“ (ebd., 88) werden deutend erschlossen und stellen oft Mutmaßungen dar. *Kunstverstehen* und Interpretationen von *Form, Funktion und Wirkung* (vgl. LP MS 2018, 89f.) unterliegen damit nicht den Parametern 'richtig oder falsch', sondern 'plausibel oder unwahrscheinlich'. Sie betreffen aber auch die Zuschreibung von Werken. Als bekanntes Beispiel lässt sich der „Salvator mundi“ anführen. Das Gemälde wurde mit großem medialen Aufwand Leonardo da Vincis zugeschrieben, wofür es jedoch nur Indizien, keine Beweise gibt (vgl. Preuss 16.4.2021). Dieses Vorgehen, das spannende Einblicke in den Kunstmarkt gibt (vgl. Rosen 2019), zeigt,

² Dieses Vorgehen ist historisch gewachsen: „Werke zu interpretieren, sie bewusst zu erleben, sich ergriffen von ihnen zu zeigen [...], stellt die bildungsbürgerliche Kompensation mangelnder Zugangsberechtigung zur Kunst dar.“ (Ullrich 2014, 123)

³ „Schönheit im Sinne von Proportionen, Symmetrie, Gleichmäßigkeit und Farbigkeit war ein aussagekräftiges Qualitätssignal, weil sie schwierig zu erreichen war. Aus demselben Grund wirken auch Übertreibungen so begehrenswert. In der Biologie spricht man in diesem Zusammenhang von übernormalen Reizen“ (Junker 2013, 172). *Ästhetik* zählt zu jenen „Ausdrücke[n], die schon so oft unüberlegt und falsch eingesetzt wurden, dass sie ihre ursprünglich vielleicht sinnvolle Bedeutung eingebüßt haben und damit ihre Verwendung mehr Verwirrung als Klärung stiftet“ (Wall 2006, 71)

wie viel Gewicht das Konzept der *Autorschaft* hat. Werke 'großer' Künstler*innen genießen ikonischen Status, sind die Aushängeschilder von Museen und bei Aktionen sicherer Garant für Rekordsummen. Mit dem „Salvator mundi“ konnte Sotheby's 450 Millionen Dollar erzielen (vgl. Wohlfarth 2021).

Hinter *Sammeln* stecken viele Konzepte. Neben Gewinnorientierung geht es auch um das *Bewahren* und *Kontextualisieren*. Auf diesen Grundlagen fußen Sammlungen aller Art. Kunstobjekte, die darin Eingang finden, werden als kostbare Artefakte und wichtige Kulturgüter erachtet, basierend auf einem Wertesystem, das auf dem Werkbegriff (vgl. Löhr 2019) und den Klassifizierungen *Original* und *Unikat* aufgebaut ist (Tschmuck 2020, 79ff.). Unterschieden wird u. a. zwischen ihrem „Existenzwert“, „Bildungswert“ oder „Prestigewert“ (Frey 2019, 4). Sie spielen oftmals schon beim Entstehungsprozess eine Rolle. Kunstobjekte wurden und werden vielfach mit der Verheißung auf Authentizität und Einzigartigkeit geschaffen. Das gilt besonders bei der Auftragskunst. Bei der Wahl des Dargestellten (Themen, Inhalte, Motive), der Darstellung (formalästhetische Gestaltung) und dem Darstellenden (Trägermedium) werden Kunstschaffenden unterschiedlich viele Freiheiten zugestanden.

Erneut klingt das Konzept von *Autonomie* an. Es ist auch für die Objekte selbst von Belang, da mit ihrer Fertigstellung für gewöhnlich keine Verbindung mehr zu jenen besteht, die sie hervorgebracht haben. Sie rangieren fortan als autonome, für sich alleine stehende Entitäten, was ein traditionsreiches Rezeptionskonzept darstellt. Auf wissenschaftlicher Ebene wird es am konsequentesten bei einem werkimmanenten Vorgehen praktiziert, wenn nur das, was sich anhand der Objekte erschließen lässt, in die Interpretation einfließt. Die unterschiedlichen Zugänge bei der Rezeption entscheiden darüber, welche Bezüge hergestellt werden. Die Kunstobjekte erinnern dabei an einen Korpus, dem sich nach Belieben verschiedene Kleider überziehen lassen. Mit dieser Vorgehensweise erlangen Rezipierende Einfluss auf die Erzeugnisse der Kunstwelten und damit auch auf die Produzierenden. Das öffnet auch einem normativ-restriktiven Kunstverständnis Tür und Tor. Wer die Deutungs- und Wertungshoheit hat, kann Werke auch für „entartet“ erklären (vgl. Zuschlag 1995). Hier wird deutlich, dass die Forderung Kunstschaffender nach einer *Autonomie* von Kunst als Schutz vor Vereinnahmung und Willkür aufgefasst werden kann (Fuchs 2012/13).

Der Einfluss Rezipierender lässt sich auch an den Museums- und Ausstellungsbesucher*innen zeigen, die, um bei dem eben angesprochenen Beispiel zu bleiben, die Wanderausstellung „Entartete Kunst“ stürmten (vgl. Zuschlag 1995, 222ff.). *Ästhetische Erfahrung* formt sich dabei im Zuge sensationslüsterner *Neugierde* und *Staunen* über die Werke degradiertener Künstler*innen aus. *Kunstgenuss*, *Kunstsinnigkeit* und *Kunstverstehen* entfalten sich ex negativo. Dass Schaulust auch in rezeptive Praxen einfließt, spricht die Performancekünstlerin Marina Abramović (* 1946) an: „Das Grundproblem ist die passive und voyeuristische Beziehung des Publikums zum Künstler und zum Museum“ (Bundeskunsthalle 22.3.2018). In weit schwächerer Form scheint diese sogar ein übliches Vorgehen zu sein. Die Künstler*innen und ihre Lebensgeschichten interessieren gemeinhin die Besucher*innen. Das führt zu jenem durchaus interessanten Paradox, dass die Künstler*innen, die hinter ihre Werke zurückgetreten sind, nun wieder vor den Vorhang geholt werden. „The Artist Is Present“⁴, lässt sich, noch einmal auf Marina Abramović zurückkommend, sagen. Auf diese Weise wird das Konzept des Kunstwerks als *Repräsentation* erweitert.

Basierend auf der These von der „Selbstreferenzialität der Kunst“ (Koller 2007, 21) repräsentieren Kunstwerke sich selbst und auch einander. Enthalten sie gegenständliche Darstellungen wird mit ihnen zudem auf das Dargestellte Bezug genommen. Als physische oder/und virtuelle Gestaltungen verweisen Kunstobjekte auch auf ihr Vorhandensein als Artefakt mit einer Rezeptions- und Entstehungsgeschichte. Ihre Historizität kann mit Informationen zu denen, die sie geschaffen haben, hervorgehoben werden. Objekten mit prominenter *Autorschaft* lässt sich dadurch eine (noch größere) kunstgeschichtliche Bedeutung verleihen. Schließlich ist es eine reizvolle Vorstellung, dass *Künstlergenies* Werke mit ihren eigenen Händen ausführten und darauf Arbeits- und Lebensspuren hinterließen. Ein Fingerabdruck auf einem Manuskript Leonardo da Vincis hat die Fachwelt in Entzücken versetzt (vgl. Daley 29.1.2019). Das erklärt, warum Werkstattarbeiten heutzutage deutlich weniger geschätzt werden und Anlass für Debatten sind (vgl. Kronsteiner 31.7.2022).

Ein komplexes Künstlerkonzept zeichnet sich ab, das u. a. von Zuschreibungen wie *Begabung* und *Talent* getragen wird, worunter sowohl geistige als auch handwerkliche Leistungen fallen. Von Kunstschaffenden werden Einfallsreichtum, Vorstellungskraft und die Fähigkeit, das Imaginierte zu visualisieren und anschaulich zu machen, erwartet (vgl. LP MS 2018, 87 u. 90f.). Dazu braucht es technische Fertigkeiten, altgriech. „*téchnais*“ (vgl. Kansteiner et al. 2014, 1047). Sie können als Äquivalent zu Kunst, die etymologisch bekanntlich von Können kommt, gesehen werden. Aristoteles nennt die antiken Bildhauer Phidias oder Polyklet „*téchnas apodidomen*“,

⁴ So lautet der Titel einer Performance von Marina Abramović im New Yorker Museum of Modern Art (MoMA) 2010, bei der das Publikum die Möglichkeit hatte, ihr gegenüber für einige Minuten einzeln Platz zu nehmen. Rund 1700 Besucher*innen folgten dieser Einladung. Es wurde dabei nichts gesprochen, nur Blicke wurden ausgetauscht (vgl. Bundeskunsthalle 22.3.2018).

übersetzt mit 'vollendete Meister' (vgl. ebd.). Dass sie wie alle Kunstschaaffenden bis zur Renaissance als Handwerker galten, ist immer noch die übliche Lehrmeinung. Erst ab dieser Zeit wäre die Wahrnehmung als Künstler*innen forciert und eingefordert worden. Dieser Sichtweise widersprechen antike Schriftzeugnisse, aus denen hervorgeht, dass u. a. die erwähnten Bildhauer in einer Weise Wertschätzung erfuhren, wie sie hoch angesehenen Künstlern*innen entgegengebracht wird (vgl. Kansteiner et al. 2014, 957, 1059, 1262, 1288). Auch sie galten bereits zu ihren Lebzeiten als das, was ab dem 18. Jahrhundert unter einem Künstlergenie verstanden wurde (vgl. Ortland 2001). Einem solchen wird außergewöhnliche Schöpferkraft, die sich in herausragenden, einzigartigen Werken manifestiert, zugeschrieben. Das führt zu einem weiteren zentralen Konzept in der Kunst: dem des *Schöpfers* (vgl. LP AHS 2018, 213).

Es macht Sinn, zwischen *Künstler*innen* und *Schöpfer*innen* zu unterscheiden. Letztere sind imstande, Originäres aus sich selbst heraus zu kreieren, zu erschaffen (vgl. Ubl 2019, 45). Weisen ihre Schöpfungen formalästhetische Unverwechselbarkeiten auf, wird das *Stil* genannt.⁵ Künstler*innen hingegen müssen dieses Kriterium nicht zwangsläufig erfüllen, denkt man an das Kunstobjekt „Fountain“, mit dem Marcel Duchamp das *Schöpferkonzept* ausgehebelt und das der *Autorschaft* an die Spitze getrieben hat.⁶ Auch die Konzeptkunst lässt sich als Beispiel anführen, bei der es um die 'Idee von Kunst' und nicht (mehr) um die Ausführung eines 'klassischen Kunstwerks' geht, somit kein schöpferischer Akt im herkömmlichen Sinn stattfindet. Besonders Kunstformen wie Aktionskunst, Happening, Performance oder Digital Art legen die Unterschiede von Künstler- und Schöpferverständnis offen. An ihren Vertreter*innen lässt sich aber auch zeigen, dass das 'altgediente' Künstlerkonzept immer noch greift: Künstler*innen sollen mit *Hingabe und Anstrengung*, „Experimentierfreud[e], Flexibilität und Beharrlichkeit“ (LP MS 2018, 87) bei der Arbeit sein, durch *Innovation* neue Maßstäbe setzen und einen *unkonventionellen Umgang* mit Traditionen, Normen und Regeln pflegen, der sich im subtilen Spiel mit *Realität und Fiktionalität* oder *Ein- und Mehrdeutigkeit* äußern kann (vgl. LP MS 2018, 91; Luhmann 2017, 31). Mit diesen für die Kunst zentralen Inhaltskonzepten wird ein Gegenentwurf zur erwarteten und eingeforderten Effizienz, Transparenz und Ökonomie im Alltag geschaffen, was für Mensch und Produkt gleichermaßen gilt. Kunstschaaffende und künstlerische Gestaltungen dürfen und sollen die Rezipierenden (ein Stück weit) reizen, herausfordern und zum Durchbrechen von (Seh-)Gewohnheiten anregen. Damit spielt auch die Werbung, die ebenfalls auf *Realität und Fiktionalität*, *Ein- und Mehrdeutigkeit* setzt. Umgekehrt griff die Pop Art Werbe- und Alltags Sujets 'ohne tiefere Bedeutung' auf und pervertierte zudem das Konzept des *Originals* durch serielle Verfahren (vgl. Honnef 2022).

An dieser Kunstrichtung lässt sich aber auch zeigen, dass Gegenentwürfe zwar mitunter kurzfristig Teile der Kunstwelten aufzumischen vermögen, aber langfristig in deren Traditionalismen aufgehen. So wurden die Objekte der Pop Art schon bald ge- und behandelt wie Originale.⁷ Dass ein Egalisierungseffekt auch bei radikalen Positionen eintritt, scheint eine Auswirkung breiter Rezeption zu sein, wodurch jedes Nischenprodukt zum Mainstream werden kann. Gerade die Kunst ist davor nicht gefeit. Der Kunstmarkt freilich macht sich diesen

⁵ Der Stilbegriff zur Kennzeichnung charakteristischer Struktur- und Darstellungsmerkmale umfasst nicht nur persönliche/individuelle Eigenart(-en) von Künstler*innen, sondern wird auch verwendet, um kollektiv gebrauchte Ausdrucksformen zu erfassen und Stilrichtungen zu beschreiben (vgl. Locher 2019). Darauf gründen oder Zuschreibungen (vorzugsweise) renommierten Künstler*innen mit entsprechend hohem Marktwert. Die stilistische Erschließung eines Kunstobjekts (oft in Verbindung mit inhaltlichen Aspekten) stellt neben technischen und chemischen Untersuchungsverfahren ein wichtiges Mittel bei der Einordnung und Zuschreibung bspw. unsigned Werke dar. Als deutende Methode, die zu keinem unumstößlichen Ergebnis führen kann, erfordert sie den Konsens unter Kunstexpert*innen, anerkannte Festlegungen vornehmen zu können. Dass eine einhellige Meinung mitunter schwer zu erzielen ist, vor allen dann, wenn es um Zuschreibungen zu renommierten Künstler*innen geht, zeigt der medial groß aufgelegte „Dachbodenfund“ eines Gemäldes in Toulouse 2014 (vgl. Woeller 4.7.2019). Die Darstellung der Enthauptung des Holofernes spaltete die Fachwelt in jene, die darin ein eigenhändiges Werk Caravaggios sahen und solche, die dies entschieden zurückwiesen (vgl. ebd.).

⁶ Aufgrund seines Renommées als Künstler vermochte er einem reinen Gebrauchsgegenstand (noch dazu ein Urinal) den Status eines singulären Kunstobjekts verleihen, wie folgende Wortwahl zeigt: „Das Original von 1917, von dem lediglich ein Fotodokument existiert, ist verschollen. Später beanspruche Duchamp die Urheberschaft für sich und von ihm autorisierte Repliken in unterschiedlichen Ausführungen finden sich weltweit in den Sammlungen namhafter Museen“ (Wikipedia).

⁷ Im Mai dieses Jahres wurde für einen der berühmten Siebdrucke Andy Warhols mit dem Konterfei Marilyn Monroes bei einer Auktion über 195 Millionen Dollar gezahlt (vgl. Christie's 9.5.2022), was ihn vorläufig „zum teuersten je versteigerten Kunstwerk aus dem 20. Jahrhundert“ (Süddeutsche Zeitung 10.5.2022) macht. Der Wert serieller Erzeugnisse, zudem bspw. gesichert durch Nummerierungen und festgelegte (u. U. geringe) Auflagenhöhen, begann sich bereits in der Renaissance auszuprägen: Während Raffael Drucke nach Originalwerken anfertigen ließ (vgl. Bloemacher 2017), waren die Holzschnitte Albrecht Dürers keine Reproduktionen, sondern eigenständige Darstellungen (vgl. Sonnabend 2007). Beide Herangehensweisen verband die Absicht, dem Seriellen und damit der (formalen wie inhaltlichen) Wiederholung eine Wertigkeit zu verleihen dadurch neue Käuferschichten zu erschließen.

Umstand zunutze. Aktuelles Beispiel sind die sogenannten NFTs (Non-Fungible Tokens, nicht austauschbare digitale Dateneinheiten), für die z. T. Millionenbeträge gezahlt werden (vgl. Mey et al. 13.2.2022). Dieser Trend führt dazu, dass Konzepte von *Medialität* und *Materialität* im Kontext digitaler Kunst neu verhandelt werden.

Kunstobjekte lassen sich gemeinhin, wie bereits zur Sprache kam, als komplexe mediale Repräsentationen verstehen. Ihre *Medialität* basiert auf den physischen (Träger-)Medien und die somit über *Materialität* deren Einstufung als *Original* mit ihrer „materielle[n] Vorhandenheit“ (Boehm 2001, 3) zusammenhängt. Um dieses wertgenerierende Konzept auch für digitale Kunst nützen zu können, werden mittels spezieller Speicherarten und -orte einmalig vorhandene, unveränderliche Datensätze erstellt (vgl. Ehrnberger & Tichy 13.4.2022). Mit diesen Datenunikaten wird gehandelt z. B. in Form von 10.000 Einzelzeilen eines Digitalisats von Gustav Klimts „Der Kuss“ (vgl. Belvedere 14.2.2022; Kronsteiner 9.6.2022). Die Direktorin des Museums Belvedere nennt sie „virtuelle Originale“ (Rollig zit. n. DerStandard 26.1.2022). Daran lässt sich einmal mehr erkennen, dass Konzepte in der bildenden Kunst keiner strikten Verbindlichkeit unterliegen, sondern zur Orientierung und als Ausgangspunkt für (eigene) Auslegungen herangezogen werden.

Dieser Umstand ist im Bildungsbereich von großer Relevanz, weil es im Ermessen der Lehrenden liegt, auf welche Konzepte sie im Unterricht Bezug nehmen und welchen Aspekten und Auslegungen sie den Vorzug geben. In ähnlicher Weise erfolgt die Arbeit mit Kompetenzen, wie im Folgenden ausgeführt wird.

2.2 Konzepte von Kompetenz



Abbildung 2: 'Kunst und Kompetenz' am Beispiel eines Bildausschnitts von Leonardo da Vincis (1452-1519) Wandgemälde „Das letzte Abendmahl“ (1894-98, 422 x 904 cm) im Dominikanerkloster Santa Maria delle Grazie in Mailand (eigene Darstellung unter Verwendung einer lizenzfreien Abbildung in Wikipedia). Die zwei Jahrzehnte umfassende Restauration Ende der 20. Jahrhunderts gestaltete sich herausfordernd, weil „Leonardo [...] nicht 'al fresco', sondern mit Tempera und Öl gemalt und [...] die Feuchtigkeit in der Backsteinwand unterschätzt [hatte]“ (Schönau 30.5.1999).

Inwieweit das Augenmerk auf technische Fertigkeiten gerichtet wird, sei es bei der Bildbetrachtung oder bei der bildnerischen Praxis, hängt zu weiten Teilen von den Lehrenden ab. Bei Gestaltungsaufgaben entscheiden sie, ob die von ihnen veranschlagten Techniken den durchweg von ihnen festgelegten Anforderungen entsprechen, deren formalästhetische Angemessenheit sie zuvor beurteilt haben. Ihr Vorgehen ist jenem von Leonardo vergleichbar, der seine Entscheidungen zu Maltechniken auch nach bestem Wissen und Gewissen traf. Die Frage, die sich dabei stellt, ist eine vorwärtsgewandte: Inwieweit lässt sich vorab sagen, ob sich die Wahl im Nachhinein als richtig erwiesen haben wird?

Dieses Beispiel soll verdeutlichen, dass selbst eine klar ausgewiesene Kompetenz wie „unterschiedliche Gestaltungsweisen und Techniken kennen und zur Visualisierung altersgemäßer Themenstellungen anwenden“ (LP MS 2018, 90)⁸ Lehrende bei der Umsetzung vor Herausforderungen stellen kann. In welcher Weise soll „kennen“ (ebd.) veranschlagt werden? Reicht Faktenwissen oder wird prozedurales Wissen benötigt? Auch diese

⁸ Zitiert wird aus dem aktuellen Lehrplan der Bildnerischen Erziehung, was zu erkennen gibt, dass dieser bereits die Kriterien einer Kompetenzorientierung erfüllt. Gleiches gilt für den Lehrplan aus dem Jahr 1985. Beim „Fördern der individuellen Bildsprache durch Kennenlernen formaler und technischer Gestaltungsmittel“ (Lehrplan der Hauptschule 26.2.1985, 656) geht es um das „Entwickeln und Differenzieren der kindlichen Bildzeichen, Sammeln von Erfahrungen im Umgang mit Mitteln bildnerischen Gestaltens. Abstimmen von Haupt- und Nebensachen (zB [sic!] durch Setzen von Kontrasten, Form-Grund-Bezug)“ (ebd., 657). Auch hier wurden Fachinhalte mit Tätigkeitsverben, Operatoren genannt verknüpft und sogenannte 'Cando-Statements' formuliert.

Entscheidung liegt bei den Lehrenden. Entlang solch mitunter weit gefassten Vorgaben sind Konkretisierungen vorzunehmen, die sich „pragmatisch-funktionalistisch auf die spezifischen Anforderungsstrukturen des jeweiligen Lern- oder Handlungsfeldes“ (Veith 2014, 56) beziehen sollen. Der Umstand, dass Kompetenzen, wie im gebrachten Beispiel, in kleinteiligen 'Can-do-Statements' aber auch in großen Kompetenzbereichen zum Abbilden von domänenspezifischen Kompetenzmodellen erfasst, in Niveaustufen ausdifferenziert und mittels psychometrischer Messverfahren empirisch überprüft werden (vgl. Benner 2012, 7), macht die Sache nicht einfacher. Ebenso wenig der Umstand, dass die Konzepte zu Kompetenz, ähnlich jener in der bildenden Kunst, an Positionen, Haltungen und Interessen geknüpft sind. So war die breitflächige Implementierung des Kompetenzbegriffs im Bildungssystem eine bildungspolitische Maßnahme im Zusammenhang mit internationalen Schulleistungsvergleichen wie den PISA-Studien, die seit 2000 im Dreijahresturnus durchgeführt werden (vgl. Schott & Azizi Ghanbari 2008, 13; Käser & Röhr-Sendlmeier 2017, 8; Fritz & Laueremann 2019, 59). Dabei eingesetzte standardisierte Messverfahren zur Leistungsfeststellung forcierten ein auf „kognitive[] Fähigkeiten und Fertigkeiten“ ausgerichtetes Kompetenzverständnis, das in Deutschland, Österreich und der Schweiz den bislang größten Einfluss erlangte (vgl. Glaser-Henzer 2016, 71; Matter 2016, 86):

[Als Kompetenzen gelten] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert 2001, 27f.).

Die Prominenz dieser Begriffsdefinition resultiert aus der breiten Rezeption des von Weinert 1999 erstellten Gutachtens zur Definition und Auswahl von Kompetenzen für die internationalen Schulleistungsstudien. Kompetenzen werden hier als funktional und kontextbezogen verstanden und damit von den zuvor dominierenden, allgemeineren Bildungszielen abgegrenzt. (BMBWF 2021, 426)

Diese Abgrenzung ist bei Vertreter*innen der Bildungswissenschaften und der Pädagogik auf viel Kritik gestoßen, weil sie das Grundverständnis von Bildung und Bildungssystemen gefährdet sahen (vgl. Schirlbauer 2010, 179ff.; Liessmann 2008, 2; Oidtmann & Stadelhofer 2013, 3). In den Diskussionen ging es folglich um Traditionen, Werte, Normen, Anschauungen und Haltungen, weshalb die „Kompetenzdebatte als ideologisch“ (Dammer 2018, 14) eingestuft wurde. Das erscheint wenig verwunderlich, weil schon der Bildungsbegriff von Ideologien und Idealismen durchsetzt ist. Als historisches Schwergewicht mit vielen Entwicklungssträngen ist seine Symbolkraft offenbar ungebrochen. Verständlich, dass das Konzept von Bildung als höchstes Gut eine tiefe Erschütterung erfährt, wenn seitens der Politik ein bildungspolitisches Gegenkonzept veranschlagt wird, das noch dazu von einem vergleichsweisen begrifflichen Leichtgewicht flankiert wird (vgl. Pfadenhauer 2014, 43).⁹ Der Bildungsbereich wurde zur Arena, wo Gewachsenes auf Verordnetes traf und Tradition auf postulierte Innovation. Denn Kompetenz wurde nicht innerhalb von Bildung als Handlungskonzept für Wissensinhalte verortet, sondern ihr gegenüber gestellt als gleichsam Alternative zu ihr (vgl. Rekus 2007, 155). Auf diese Weise ließ sich ein „Paradigmenwechsel“ (Fritz & Laueremann 2019, 60) veranschlagen „von der Input- zur Outputsteuerung im Bildungssystem“ (ebd.), weg vom 'sinnlos angehäuften' Wissen, mit dem sich 'im wahren Leben' nichts anfangen lässt, hin zum Anwenden und Tun. Einer Maxime gleich wird festgehalten, es gelte „keine »trägen« und isolierten Kenntnisse und Fähigkeiten entstehen“ (Klieme & Hartig 2007, 13) zu lassen.

Mit dem inszenierten „Dual Wissens- oder Anwendungsorientierung“ (Benner 2012, 129) geht die Forderung einher, in eine reißerische Schlagzeile verpackt: „Neos wollen die Lehrpläne entrümpeln“ (Kurier 21.9.2020). Bereits zehn Jahre früher wurde verlangt: „Lehrpläne radikal entrümpeln. Weniger Stoff. Schüler müssen vor allem lernen, wie sie Wissen anwenden“ (DiePresse, 1.7.2011). Der Vorwurf der Überfrachtung scheint wie ein

⁹ Der Begriff (von lat. *competere* 'zusammenfallen', 'zusammentreffen', vgl. Stowasser 1991, 90) entstammt dem römischen Rechtswesen, meint 'Zuständigkeit', 'Befugnis' (vgl. Fischer 2019, 46), eine bis heute gebräuchliche Verwendung. Seine wissenschaftliche Dienstbarmachung erfolgte Mitte des 20. Jahrhunderts in den Disziplinen Psychologie und Linguistik (vgl. Koblach 2010, 237ff.; Eder 2021, 60ff.). Kompetenz wurde als Disposition und Voraussetzung für sinnvolles Handeln und Kommunizieren in Abgrenzung zur tatsächlichen Ausführung, d. h. zum (Sprech-)Akt gesehen. (vgl. Käser u. Röhr-Sendlmeier 2017, 6). In den 1970er Jahren fand der Begriff Eingang in die Pädagogik. Unterschieden wurde zwischen Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz als Grundlage für mündiges Handeln (vgl. Roth 1971, 180; Dammer 2018, 16f.; Eder 2021, 55ff.). Dieses Konzept wurde im Bereich der beruflichen Bildung aufgegriffen, um „die enge Beschränkung der (Berufs-)Bildung auf kognitive Aspekte und eine allzu eng gefasste Vermittlung von Fertigkeiten [...] [zugunsten einer], die gesamte Persönlichkeit umfassende Kompetenzentwicklung aufzuheben“ (ebd., 42 – Hervorh. d. Verf.). Auf diese Weise soll ergänzend zu Qualifikationen eine „reflexive[] Handlungsfähigkeit“ (Erpenbeck 2010, 1269) erworben werden, um „sich in offenen, [...] zuweilen chaotischen Situationen kreativ und selbstorganisiert zurechtzufinden“ (Erpenbeck u. Sauter 2015, 14 – Hervorh. d. Verf.).

Narrativ schulische Curricula zu begleiten (vgl. Aigner 6.2.2014), nachdem schon 1981 auf eine parlamentarische Anfrage hin erläutert wurde: „Die »Straffung und Lichtung der Lehrpläne« ist zweifellos ein oft geäußertes und ernst zu nehmendes Anliegen, wenngleich festzustellen ist, daß [sic] in diesem Zusammenhang häufig der Rahmencharakter der österreichischen Lehrpläne übersehen wird“ (BMUK, 4.6.1981).

Ein wesentlicher Kritikpunkt betraf immer auch das Verhältnis von Theorie und Praxis, weshalb mit der Kompetenzorientierung ein weithin sichtbarer Brückenschlag zwischen diesen (geschaffenen) Gegensätzen gelingen sollte. Denn die Zitate aus dem aktuellen und früheren Lehrplan haben gezeigt, dass der Praxisbezug ohnedies stets gegeben war. Somit ließ sich das länderumspannende Konzept der Kompetenzorientierung als Versuch verstehen, auf Basis einer neuen Begrifflichkeit für Verbesserungen, Neuerungen und v. a. eine internationale Anschlussfähigkeit zu sorgen. Schließlich galt es, (medienwirksame) Maßnahmen zu setzen infolge des schlechten Abschneidens bei den PISA-Studien in den Jahren 2000 und 2003, die „in Deutschland und Österreich [...] den sogenannten »PISA-Schock« aus[lösten] [...]“. Die Frage, welche Veränderungen notwendig seien, um bessere Ergebnisse zu erzielen, stand nun im Fokus“ (Fritz & Lauerermann 2019, 59). Aus den Überlegungen erwächst ein klares Vorgehen: „Der Perspektivenwechsel hin zur Kompetenzorientierung ist ein notwendiger Schritt in Richtung einer neuen Lehr-, Lern- und Beurteilungskultur“ (ebd.). Für Deutschland wurde bereits 2010 der Befund getroffen, dass sich Kompetenz „als Referenzbegriff für die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems durchgesetzt [hat]“ (vgl. Jung 2010, V). Nachdem dessen Definitionsgrundlage in Deutschland, Österreich und der Schweiz seit über zwanzig Jahren die oben angeführte von Weinert ist (vgl. BMBWF 2021, 426), lohnt es sich, einen Blick auf ihre Ansatzpunkte zu werfen.

Weinert selbst nimmt eine gesellschaftspolitische Rahmung seines Kompetenzkonzepts vor und spricht von „Zusammenhängen zwischen dem durchschnittlichen Bildungsniveau eines Landes und seiner ökonomischen Prosperität“ (Weinert 2001, 26). Er schlussfolgert, dass „alle verfügbaren Daten für einen starken Einfluss verschiedener Bildungsindikatoren auf die wirtschaftliche Entwicklung [sprechen]“ (ebd.). Die „Reduktion des Kompetenzbegriffs [...] auf Fachwissen und auf die kognitive Dimension“ (Pfadenhauer 2014, 42) und die darauf basierenden psychometrischen Modellierungen und Messungen (vgl. Klieme und Hartig 2007, 11; Brauch 2015, 29) führen zu einer „sich seit geraumer Zeit zuspitzende Diskussion um den Stellenwert von Standardisierungsprozessen, Kompetenzmodellen, Bildungsstandards, Vergleichstests und Evidenzorientierung“ (Ehrenspeck-Kolasa 2018, 198). „So müsste die von Weinert unterstellte Verbindung der kognitiven mit den weiteren Fähigkeiten bzw. Bereitschaften zunächst einmal psychologisch begründet und bewiesen werden“ (Dammer 2018, 20).

Hinzu kommt noch ein weiterer Aspekt hinsichtlich der grundlegenden Konzeption des Kompetenzbegriffs. Kompetenz wurde als deutschsprachiges Äquivalent zu Literacy installiert (vgl. Gaus & Drieschner 2010, 20; Veith 2014, 58; Käser & Röhr-Sendlmeier 2017, 8). So wird bspw. reading literacy in PISA als Lesekompetenz verstanden (vgl. OECD 2021, 19). Literacy ist „am besten unter dem Begriff der funktionalen Grundbildung zu fassen“ (TUM o. J.). Sie „zielt auf umfassende Gestaltungs- und Partizipationsmöglichkeiten“ (Greiner et al. 2019, 31) und „beinhaltet ein anspruchsvolles Kompetenzkonzept“ (ebd., 31). Daraus ist zu schließen, dass Literacy nicht gänzlich im Kompetenzbegriff aufgeht, der in seinem Verständnis näher bei den Literacy Skills rangiert (vgl. OECD 2021), zumal ihm „ein technologischer Grundzug innewohnt“ (Dammer 2018, 35). Im angloamerikanischen Sprachgebrauch findet er deshalb auf folgende auf zwei Arten Verwendung (verdeutlicht durch unterschiedliche Suffixe): Zum einen im Zusammenhang mit Beobachtung und Wahrnehmung von (eigenen) Leistungsdispositionen („perception of competence“, OECD 2021, 27), zum anderen in Bezug auf konkrete Leistungen (z. B. „actual reading competency“, ebd.), die sich in der „reading performance“ (ebd., 51) zeigen.

Performanz meint die erbrachte Leistung (vgl. Klieme & Hartig 2007, 13; Grunert 2012, 42; Treptow 2014, 22ff.), während Kompetenz „die generative Basis“ (Klieme und Hartig 2007, 13) dafür bildet. Sie firmiert als „Beschreibung des mentalen Systems, das hinter beobachtbaren Leistungen steht“ (Münzer 2012, 2). Deshalb wird zu bedenken gegeben, dass sich Kompetenz, bezogen „auf ein Konstrukt innerpsychischer Vorgänge bzw. deren Ergebnis [...] von außen letztlich nicht bestimmen [lässt]“ (Dammer 2018, 34). Kompetenz kann nicht aus einer erbrachten Leistung 'herausgerechnet' werden, sondern nur davon ableiten, ist somit gewissermaßen deren Interpretation. Ausgehend von konkreten Aufgabenstellungen, für deren Lösung bzw. Bearbeitung bestimmte „Subkompetenzen“ (vgl. IQS 2022, 5) festgelegt werden, lässt sich anhand der erbrachten Ergebnisse auf deren Vorhandensein und ggf. das Ausmaß ihrer Ausprägung schließen. Es werden letztlich Wahrscheinlichkeitsannahmen getroffen, durchaus vergleichbar mit der Interpretation von Kunstobjekten. Beide kennzeichnet ihr subsidiärer Charakter. Aus diesem Grund gilt es als „sehr schwierige bis unmögliche Herausforderung [...], konkrete Messinstrumente für globale Klassifikationen von Kompetenzen abzuleiten“ (Eder 2021, 79). Das gilt besonders für Methoden zum Nachvollzug des schrittweisen Kompetenzerwerbs, der in den Lehrplänen als Progression über mehrere Schulstufen veranschlagt wird. Denn es liegen „kaum [...] geprüfte

Testverfahren zur Diagnostik der Kompetenzentwicklung vor“ (Winther 2018, 1065). Zudem ist im Kompetenzkonzept von Weinert (2001, 27f.) keine „Entwicklungs- oder Prozessperspektive“ (Grunert 2012, 161) angelegt. Das ist nur ein Aspekt, weshalb der Definition in den letzten Jahren verstärkt eine Absage erteilt wird (vgl. Roeger 2016, 110; Eder 2021, 18ff.).

Trotz des Vorschlags, „das in den internationalen und nationalen Leistungsstudien operationalisierte enge Kompetenzverständnis zugunsten eines breiteren Grundbildungs- und Erwachsenenbildungsbegriffs auszudeuten“ (Grotlüschen 2016, 15), wird eine „Operationalisierung von Kompetenz“ (Käser & Röhr-Sendlmeier 2017, 11) vorangetrieben und als „wesentlicher Schritt in Richtung evidenzbasierter Qualitätsentwicklung“ (Weilguny 2019, S. 7) beschrieben (vgl. Fritz & Lauerermann 2019, 64; George et al. 2019). Betont wird, dass „in Österreich die Strategie verfolgt [wird], [...] keine [...] kognitiv-verkürzten Leistungstests zu etablieren“ (Schreiner & Wiesner 2019, 22).

Die Sichtweise der Kunstpädagogik auf die Kompetenzorientierung bringt folgende Aussage auf den Punkt:

Manche hofften, der Kompetenzbegriff könnte zur fachlichen Konsolidierung des Kunstunterrichts beitragen, da nun benannt werden müsse, was im Kunstunterricht zu lernen sei. Andere sahen durch die funktionalistische Ausrichtung des Kompetenzkonzepts die aus der Kunst abgeleiteten genuinen Bildungsqualitäten des Kunstunterrichts gefährdet. (Krautz & Sowa 2015, 466)

Die Frage ist, ob auch seitens der Praktiker*innen diese Einschätzung gegeben ist. Das herauszufinden, war eines der Ziele der empirischen Untersuchung, die nun vorgestellt wird.

3 Empirische Untersuchung der Konzepte von Kunst und Kompetenz bei Lehrenden der Bildnerischen Erziehung

3.1 Erkenntnisinteresse, Forschungsfrage und Hypothesen

Das Erkenntnisinteresse resultiert aus dem Umstand, dass mit Inkrafttreten der kompetenzorientierten Lehrpläne in der Primarstufe und Sekundarstufe I der Unterrichtsgegenstand Bildnerische Erziehung Kunst und Gestaltung heißen wird (vgl. Wiener Zeitung 20.4.2021). Um dieser zweifachen Neuerung im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen bestmöglich Rechnung tragen zu können, ist es sinnvoll, die Sichtweisen der Praktiker*innen einzuholen. Da Unterricht wesentlich auf der Arbeit mit fachlichen, methodisch-didaktischen, pädagogischen Konzepten beruht, bietet es sich an, jene von Lehrenden in Bezug auf Kunst und Kompetenz in den Blick zu nehmen. Daraus ergibt sich die Forschungsfrage:

- Welche Konzepte von Kunst und Kompetenz lassen sich bei Lehrenden der Bildnerischen Erziehung in der Primarstufe und der Sekundarstufe I feststellen?

Daran schließen folgende Unterfragen:

- Lassen die ausgemachten Konzepte in der bildenden Kunst auf inhaltliche Verbindungen zu den jeweiligen Lehrplänen schließen?
- Wie stufen Lehrende die Vereinbarkeit von Kunst und Kompetenz(-orientierung) ein?
- Was zeigt ein Vergleich der Angaben von Lehrenden in der Primarstufe mit jenen in der Sekundarstufe I, d. h. von Generalist*innen mit Fachspezialisierten?

Folgende Hypothesen wurden überprüft:

- Die Angaben der Lehrenden legen zahlreiche Konzepte zu bildender Kunst offen, die große inhaltliche Nähe zu den Lehrplänen haben, was ein positives Bild von Kunst und vom Kunstunterricht zu erkennen gibt.
- Kunst und Kompetenz(-orientierung) werden vom Großteil der Lehrenden als miteinander vereinbar eingestuft.
- Ein Vergleich der Angaben von Lehrenden in der Primarstufe mit jenen in der Sekundarstufe I zu Kunst zeigt ausbildungs- und lehrplanbedingte Unterschiede. Fachspezialisierte führen häufiger kunsttheoretische Konzepte an. Hinsichtlich Kompetenzorientierung lassen sich keine Unterschiede ausmachen.

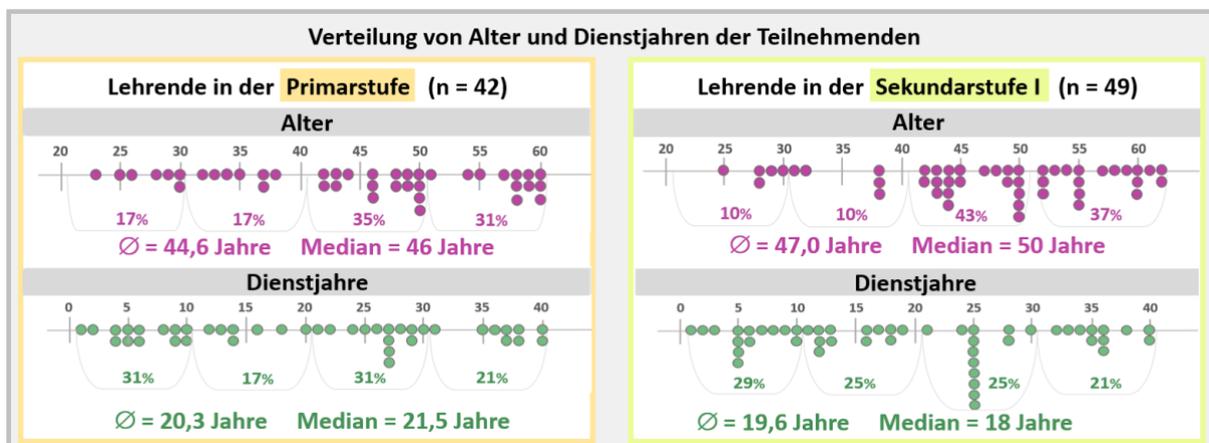
3.2 Methodisches Vorgehen und Sampling

Die Datenerhebung auf Basis qualitativer Sozialforschung erfolgte mittels Fragebogen. Anhand offener und geschlossener Fragen wurden die Einschätzungen von Lehrenden der Bildnerischen Erziehung zu drei deduktiv gebildeten Kategorien erhoben: persönliche Kunst- und Kulturinteressen, fachdidaktische und kunsttheoretische Zugänge und der eigene Kunstunterricht. Eröffnet wurde der Fragebogen mit personenbezogenen Fragen zu u. a. Alter, Dienstjahren, (Zusatz-)Ausbildung(-en), Schulform(-en) und unterrichtenden Fächern. Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden die Antworten nach Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Die induktive Kategorienbildung ermöglicht eine statistische Erfassung der Angaben in Form von Häufigkeitstabellen. Ankerbeispiele belegen und 'beleben' die Quantifizierungen. In Diagrammen werden auch die Ergebnisse der (z. T. skalierten) Single Choice-Fragen sowie Multiple Choice-Fragen dargelegt.

Analog zum Vorgehen in Bezug auf die Lehrpläne wurden die in den Antworten enthaltenen Konzepte zu Kunst bzw. Kompetenz herausgefiltert. Nicht dezidiert nach ihnen zu fragen, war eine Erkenntnis aus dem Pretest. Den Testpersonen war zwar der Konzeptbegriff als solcher geläufig, aber nicht in Verbindung mit Bildnerischer Erziehung. Eine gewisse Ratlosigkeit, was Konzepte in der bildenden Kunst sein könnten, bedingte Fragestellungen, aus denen sich Konzepte zu bildender Kunst und Kompetenz ableiten lassen. Das erklärt auch die Spektrumsbreite an Fragen, Einschätzungen und deren Begründungen, Nennungen von Schlagwörtern bzw. -worten zu Kunst und Kompetenz sowie Angaben zu persönlichen Kunst- und Kulturinteressen spiegeln (über-)individuelle Annahmen und Vorstellungen wider. Diesem konzeptionellen Bodensatz wurde in der Untersuchung nachgespürt.

Die formale Aufbereitung des Fragebogens erfolgte mit der Befragungssoftware evasys.¹⁰ Konzipiert als anonyme Online-Erhebung mit einer veranschlagten Ausfülldauer zwischen zehn und zwanzig Minuten, war die Teilnahme über einen Links oder QR-Code möglich. Dazu eingeladen wurde bei vier Online-Fortbildungsveranstaltungen in Bildnerischer Erziehung für die Primarstufe sowie Sekundarstufe I und II an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich an jeweils einem Nachmittag im November 2021. Auch in den monatlich via Mail versendeten Infolettern des National Centers of Competence (NCoC) für Kulturelle Bildung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich wurde im November und Dezember auf die Umfrage hingewiesen. Insgesamt 99 Lehrende füllten den Fragebogen aus, der von Anfang November bis Mitte Dezember freigeschaltet war. Davon unterrichteten 42 im Primarstufenbereich und 57 in der Sekundarstufe I und bzw. oder II. Von diesen gaben 49 an, an einer Mittelschule oder einer allgemeinbildenden höheren Schule tätig zu sein (Mittelschule: 22 Lehrende, AHS: 27 Lehrende, davon 23 in der Unter- und Oberstufe, vier nur in der Unterstufe). Acht weitere Teilnehmende nannten Schulformen in der Sekundarstufe II bzw. tertiäre Bildungseinrichtungen. In das Sampling wurden zur besseren Vergleichbarkeit Lehrende an Volksschulen sowie Mittelschulen und allgemeinbildenden höheren Schulen einbezogen. Der Großteil der Teilnehmenden ist an Schulen in Niederösterreich tätig (über siebzig Prozent), gefolgt von Wien mit rund neun Prozent. Bis auf Vorarlberg sind alle Bundesländer vertreten.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage ist ein Blick auf die Verteilung von Alter und Dienstjahren der Teilnehmenden von Interesse (Abbildung 3):



¹⁰ Die Umfrage, die Exporte und Vergleichsberichte wurden mit Unterstützung von Claudia Weinzettl an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich erstellt.

Abbildung 3: Zusammenschau der Verteilung von Alter und Dienstjahren der Teilnehmenden (n = 91) unter Angabe des jeweiligen Durchschnitts und des Mittelwerts sowie Clustern nach Dekaden mit Angaben in Prozent (eigene Darstellung). Sowohl für die Primarstufe als auch Sekundarstufe ist hinsichtlich Alter und Dienstjahren eine große Durchmischung gegeben. Die Teilnehmenden blicken auf eine Lehrtätigkeit zwischen einem Jahr und vierzig Jahren zurück. Viele haben jahrzehntelang ohne das konzeptionelle Beiwerk der Kompetenzorientierung unterrichtet, andere haben schon kompetenzorientiert maturiert. Diese Unterschiede sind auch in ihren Antworten mitzudenken bzw. diesen unmittelbar zu entnehmen. Das zeigen die folgenden Darlegungen zu ihren Konzepten von bildender Kunst.

3.3 Beschreibung der Ergebnisse zu Konzepten von bildender Kunst

Besonders künstlerische Fächer haben einen erweiterten Wirkungs- und Einflussrahmen, der maßgeblich vom 'Freizeitverhalten' bestimmt wird. Was für Schüler*innen gilt, trifft in gleicher Weise auf Lehrende zu. Ihre Interessen fließen in die Unterrichtsgestaltung ein, weshalb bei der Umfrage gefragt wurde (Abbildung 4):

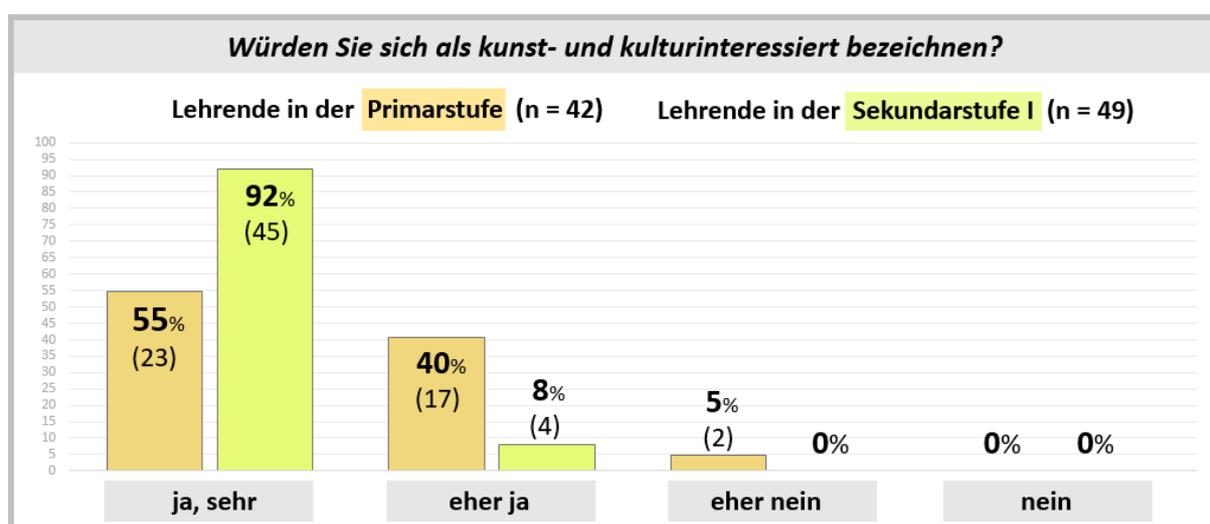


Abbildung 4: Zusammenschau der Angaben der Lehrenden in der Primarstufe und Sekundarstufe I zum Kunstinteresse unter Nennung von Prozentzahlen und absoluten Zahlen (eigene Darstellung).

Bei der Einschätzung der eigenen Kunst- und Kulturaffinität zeigen sich Unterschiede zwischen den Lehrenden in der Primarstufe und jenen in der Sekundarstufe I. Während letztere fast ausnahmslos großes Interesse bekunden, ist es bei den Volksschullehrer*innen etwas mehr als die Hälfte. Eine Ausdifferenzierung der Interessen ergibt folgendes Bild (Abbildung 5):

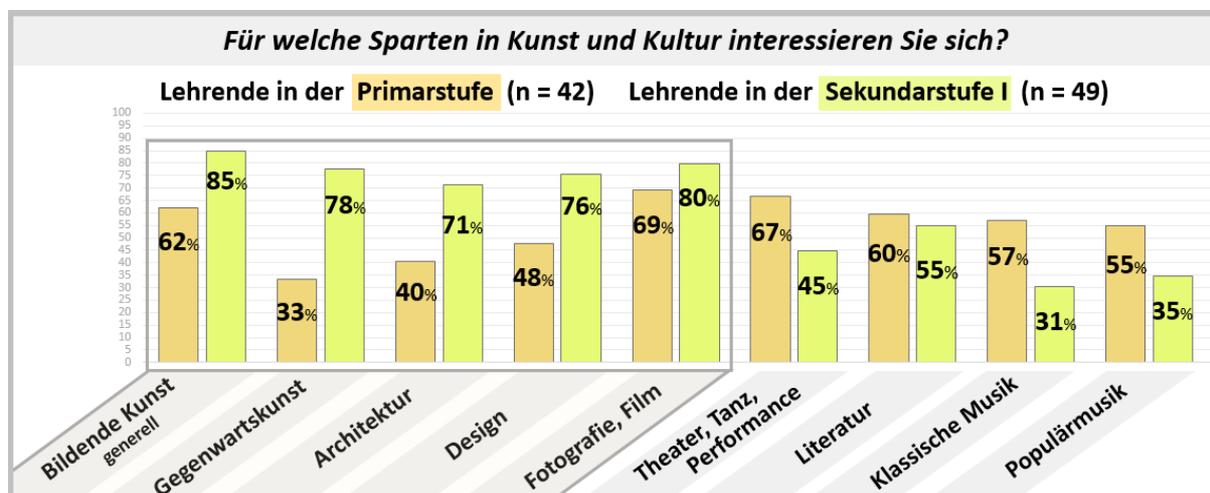


Abbildung 5: Zusammenschau der Angaben der Lehrenden in der Primarstufe und Sekundarstufe I zu ihren spartenspezifischen Kunst- und Kulturinteressen unter Nennung von Prozentzahlen (eigene Darstellung).

Während sich die Vorlieben der Lehrenden in der Sekundarstufe verstärkt auf den Bereich der bildenden Kunst konzentrieren, sind jene der Lehrenden in der Primarstufe auf alle Bereiche recht gleichmäßig verteilt. Diese Tendenz zeigt sich auch in den Antworten auf die Frage nach der eigenen künstlerischen Praxis, die von zwei Drittel aller Lehrenden bejaht wurde. Während der überwiegende Teil der Sekundarstufenlehrenden bildnerisch tätig ist, ist es bei den Volksschullehrer*innen etwa ein Drittel. Mehr als die Hälfte gibt an, zu singen und musizieren. Eine ähnliche Verteilung weist auch die Zusammenschau der Angaben zu regelmäßig besuchten Kulturinstitutionen auf (Abbildung 6):

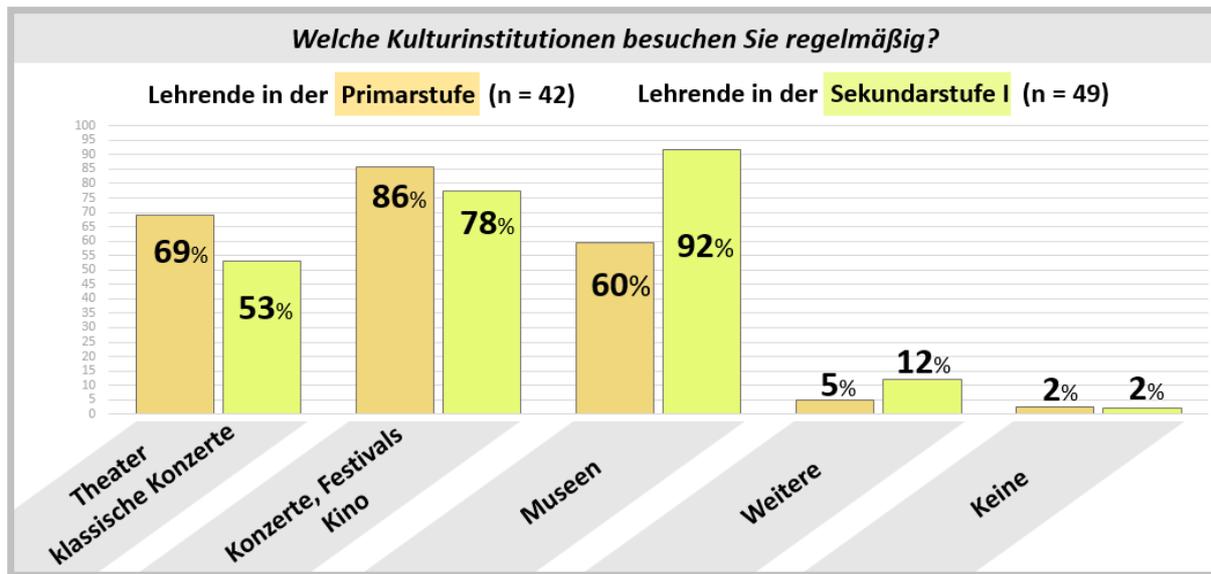


Abbildung 6: Zusammenschau der Angaben der Lehrenden in der Primarstufe und Sekundarstufe I zu Besuchen von Kulturinstitutionen unter Nennung von Prozentzahlen. Die Rubrik 'Weitere' versammelt Nennungen der Teilnehmenden wie Besuche von „Kunstmessen“, „Vernissagen“ oder „Lesungen“. Die Auslegung der Häufigkeitsangabe 'regelmäßig' oblag den Teilnehmenden. Von einer spezifischeren Abfrage wurde zugunsten eines 'schlank' gehaltenen Fragebogens abgesehen (eigene Darstellung).

Sechzig Prozent der Grundschullehrer*innen geben an, regelmäßig Museen zu besuchen, über neunzig Prozent sind es bei den Lehrenden in der Sekundarstufe I. Dieser Umstand ist insofern von Belang, als in den „Didaktischen Grundsätzen“ der Lehrpläne der Bildnerischen Erziehung auf „Ausstellungs-, Museums- und Atelierbesuche“ (LP VS 2012, 182) hingewiesen wird (vgl. LP MS 2018, 127; LP AHS 2018, 217). Auch die bildende Kunst ist zusammen mit den „Bereichen [...] visuelle Medien, Umweltgestaltung und Alltagsästhetik“ (LP MS 2018, 87) entsprechend verankert. Deshalb wurde auch gefragt (Abbildung 7):

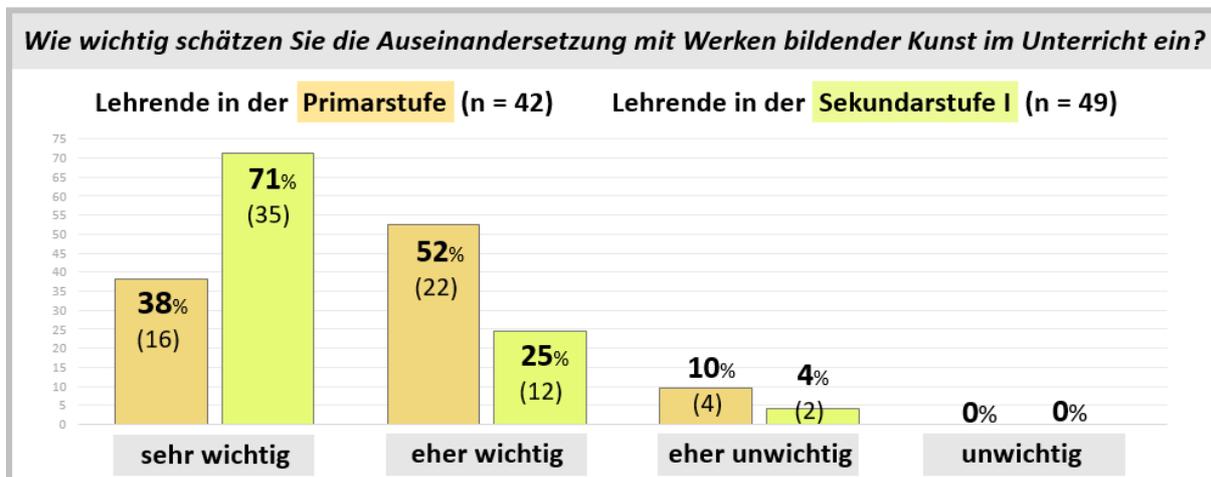


Abbildung 7: Zusammenschau der Angaben der Lehrenden in der Primarstufe und Sekundarstufe I zur Wichtigkeit einer Auseinandersetzung mit bildender Kunst im Unterricht bei Nennung von Prozentzahlen und absoluten Zahlen (eigene Darstellung).

Die Ergebnisse zeigen, dass rund vierzig Prozent der Primarstufenlehrenden und etwa siebzig Prozent jener der Sekundarstufe bildender Kunst im Unterricht sehr große Bedeutung beimessen. Etwa der Hälfte bzw. einem Viertel erscheint es mäßig wichtig. Abbildung 8 gibt darüber Aufschluss, ob die Einschätzungen mit den Angaben zum eigenen Unterricht korrelieren:

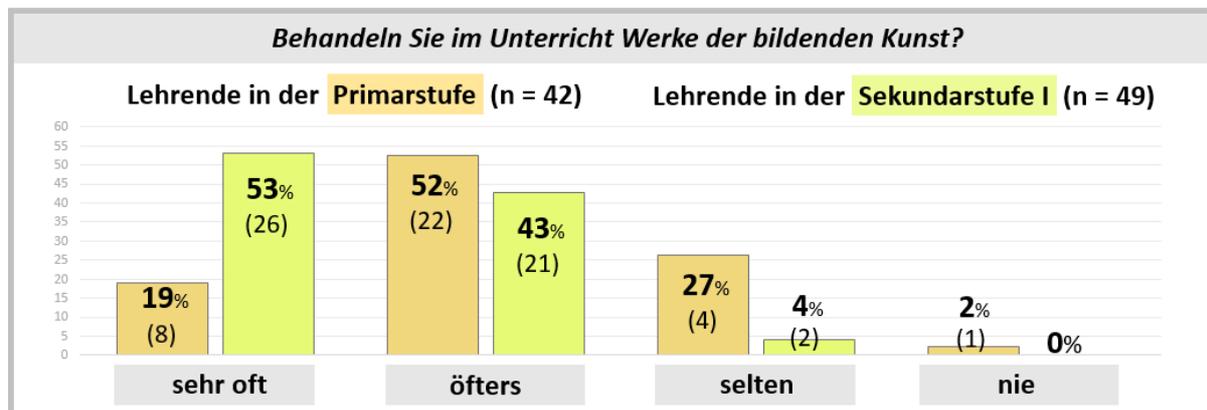


Abbildung 8: Zusammenschau der Angaben der Lehrenden in der Primarstufe und Sekundarstufe I zu bildender Kunst im eigenen Unterricht unter Nennung von Prozentzahlen und absoluten Zahlen (eigene Darstellung).

Etwa siebzig Prozent der Lehrenden in der Volksschule und fast alle in der Sekundarstufe geben an, bildende Kunst im eigenen Unterricht sehr oft bzw. öfters zu behandeln, während ein Drittel der Primarstufenlehrenden meint, dies selten zu tun. Vergleicht man die Ergebnisse mit jenen auf die vorige Frage, fällt auf, dass nur rund die Hälfte bzw. zwei Drittel der Lehrer*innen, die eine Auseinandersetzung mit Werken bildender Kunst im Unterricht für wichtig eingestuft haben, angibt, es in der Praxis so handzuhaben. Dabei lässt sich aus den Begründungen zu ihren Einschätzungen, um die sie gebeten wurden, schließen, dass sie in bildender Kunst ein großes Bildungspotenzial sehen. Damit sind die Konzepte angesprochen, auf die sich ihre Sichtweisen stützen und auf die sie zurückgreifen, werden sie bspw. gefragt: *Welche drei Schlagworte fallen Ihnen im Zusammenhang mit Kunst ein?*

Ihre Antworten lassen sich drei Kategorien zuordnen: *Kunstsinnigkeit und Kunstverstehen*, *Ästhetische Erfahrung* und *Kunstschaffen*. *Kunstsinnigkeit* als Grundhaltung und Vorbedingung sowie *Kunstverstehen* als Wunsch und Ergebnis von Erkenntnisprozessen werden, wie in 2.2 ausgeführt, als zentrale Konzepte in der bildenden Kunst erachtet, ebenso die *ästhetische Erfahrung* als deren Bindeglied und Essenz von Wahrnehmungsinhalten. Zusammen mit dem bildnerischen Gestalten stellen sie bekanntlich die tragenden Säulen des Kunstunterrichts dar. Abbildung 9 ist zu entnehmen, dass die drei Kategorien in den Äußerungen recht ausgewogen vorkommen:

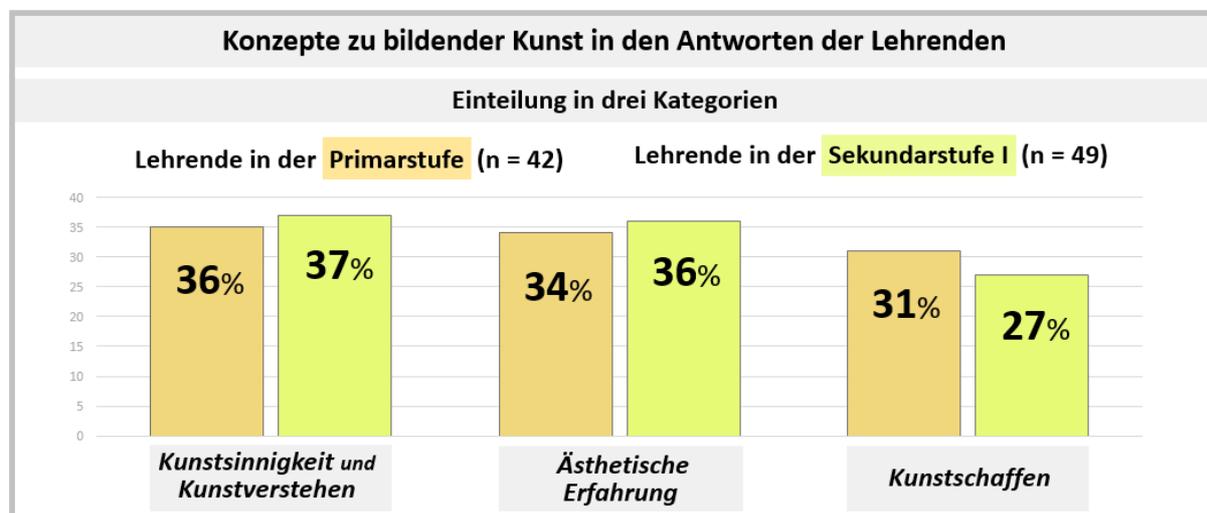


Abbildung 9: Einteilung der Angaben der Lehrenden in der Primarstufe und Sekundarstufe I zu bildender Kunst in drei Kategorien auf Basis induktiver Kategorienbildung (vgl. Mayring 2015, 50ff.) bei quantitativer Erfassung zur Darstellung ihres relationalen Anteils in Prozent (eigene Darstellung).

In der nächsten Abbildung sind jene Konzepte versammelt, von denen die drei Kategorien gespeist werden.

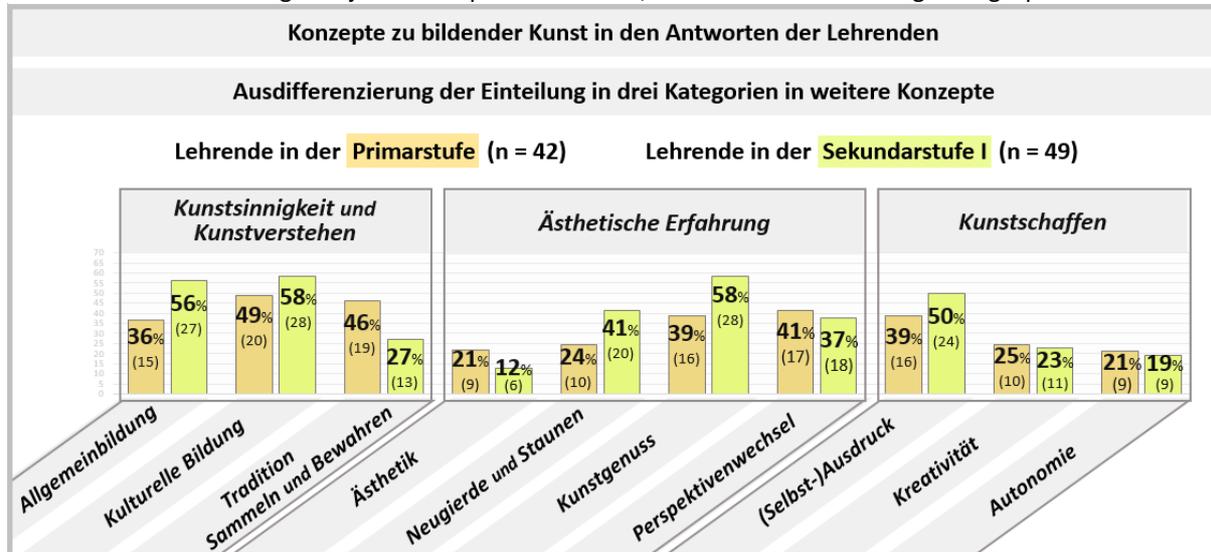


Abbildung 10: Ausdifferenzierung in weitere Konzepte, was die Einteilung der Angaben der Lehrenden in der Primarstufe und Sekundarstufe I zu bildender Kunst in drei Kategorien anlangt. Die Prozentzahlen und absoluten Zahlen geben an, wie viele Lehrende der jeweiligen Schulart auf das jeweilige Konzept Bezug nehmen (eigene Darstellung).

Kunstsinnigkeit und Kunstverstehen sind eng mit der Vorstellung von Bildung, insbesondere Allgemeinbildung verknüpft. Es finden sich auch zahlreiche Bezüge zu *Kultureller Bildung* „als Bestandteil einer umfassenden Persönlichkeitsbildung [...] für eine aktive Teilhabe am kulturellen Leben“ (UNESCO 2022). Die Äußerungen enthalten zudem Konzepte zu *Tradition* sowie *Sammeln und Bewahren*. Im Kontext *Ästhetischer Erfahrung* findet bei einigen das *Ästhetik*-Konzept Erwähnung; manche sprechen explizit von *Schönheit*. Auch *Neugierde und Staunen* sowie *Kunstgenuss* werden im Zuge rezeptiver Praxis öfters ins Treffen geführt, aber auch der *Perspektivenwechsel* zum Erschließen, Nachvollziehen und Akzeptieren anderer Sichtweisen. Dieser Aspekt ist auch beim *Kunstschaffen* von Bedeutung, weil der künstlerische *(Selbst-)Ausdruck* nicht nur der Versicherung der eigenen *Autonomie* und *Kreativität* dient, sondern sich als Mitteilung an andere richtet, was deren Toleranz und Akzeptanz erfordert.

Im Folgenden werden die eruierten Konzepte mit Ankerbeispielen belegt und aus den Angaben der Lehrenden zitiert. Den Anfang macht die Kategorie *Kunstsinnigkeit und Kunstverstehen* (Abbildungen 11 und 12):

Ankerbeispiele zu den Konzepten zu bildender Kunst in den Antworten der Lehrenden	
Lehrende in der Primarstufe	
Kunstsinnigkeit und Kunstverstehen	
Allgemeinbildung	„Werke bildender Kunst zu kennen ist Teil der Allgemeinbildung. Wissen und Kenntnisse darüber bereits im Volksschulalter zu erwerben, ist einerseits wichtig als Grundlage für die weitere Schullaufbahn und andererseits auch zur Förderung des Interesses an bildender Kunst im Erwachsenenalter.“
Kulturelle Bildung Teilhabe Gestalten	„den Sinn für Kunst und Kultur schärfen“ „Kunst ist ein wichtiger Teil des Menschseins“ „Kunst kann eine Riesenbereicherung im Leben sein“ „Kinder sollen verschiedene Kunstrichtungen und auch unsere Kulturgüter kennen lernen. Dadurch sollen sie ihre eigenen Begabungen entdecken und vit. interessieren sich Kinder dadurch auch in ihrer Freizeit mehr für Kultur.“
Persönlichkeitsbildung Wertebildung	„Meiner Meinung nach, gehört die Auseinandersetzung mit Kunst zur Persönlichkeitsbildung dazu.“ „Wertschätzung für bildende Kunst“ „Wertschätzung für Anderes/Neues“ „Respekt vor der Arbeit in der jeweiligen Zeit und unter oft schwierigen Bedingungen“
Lebensorientierung Tradition	„Lebenshilfe, Lebensfreude, Auszeit“ „Die Begegnung mit Kunst ist ein sehr wichtiger Teil unserer Geschichte und Kultur... sollte daher gerade in der Schule mehr Platz und Zeit in Anspruch nehmen.“
Sammeln und Bewahren Original	„Kulturgut = Schatz, den wir verstehen, bewahren und fördern müssen... erst durch Kunst wird der Mensch zum Individuum“ „Das Original ist unverzichtbar und wirkt auch sehr wertvoll auf die Kinder als etwas »Besonderes«“

Abbildung 11: Ankerbeispiele zur Kategorie *Kunstsinnigkeit und Kunstverstehen* aus den Angaben der Lehrenden in der Primarstufe (eigene Darstellung).

Ankerbeispiele zu den Konzepten zu bildender Kunst in den Antworten der Lehrenden	
Lehrende in der Sekundarstufe I	
Kunstsinnigkeit und Kunstverstehen	
Allgemeinbildung Historische Bildung	„Allgemeinbildung. SuS zum Sehen und Wahrnehmen heranzuführen“ „gehört einfach zur Allgemeinbildung“ „nah an der Zeit“ „Kunst ist Geschichte“ „Kunstgeschichte als Teil der Geschichte erfahrbar machen“ „Einblick in historische Zusammenhänge“ „Vergangenheit und Gegenwart“ „Ewigkeit“ „Universalität“
Kulturelle Bildung Teilhabe Gestalten	„Um sich in der Welt zu verorten ist es wichtig, sie zu verstehen. Kunst und Kultur sind ein wesentliches Element, dass das Leben bereichern und erleichtern kann. Viele Kinder interessieren sich von sich aus nicht dafür, aber ihr Interesse kann in der Schule geweckt werden.“
Persönlichkeitsbildung Wertebildung	„Schüler*innen lernen dabei Kritikfähigkeit und Argumentation ebenso wie Toleranz gegenüber unterschiedlichen Sichtweisen und anderen Kulturen.“ „Offenheit“ „Verständnis“ „Horizontenerweiterung“ „Malereien, Plastik, Architektur und Design sind unsere Tradition, unser Kulturgut. Schöpfergeist und Handwerk macht stolz. Durch das Knowhow steigt das Verständnis und die Wertschätzung.“
Lebensorientierung Tradition	„Lebenselixier“ „Lebensqualität“ „Bereicherung“ „Notwendigkeit“ „Kunst macht das Leben schöner, spannender, bildet“ „Lebensthemen“ „Missstände aufzeigen“ „Künstler*innen visualisieren gesellschaftsrelevante aktuelle Themen und reagieren auf technologische Entwicklungen“ „sich Themen widerborstig [...] nähern“
Sammeln und Bewahren Original	„Tradition“ „Identifikation“ „Teil unserer Kultur“ „Pflege des allgemeinen Kulturgutes“ „kulturelle[s] Erbe“ „Original“ „etwas ganz Besonderes“

Abbildung 12: Ankerbeispiele zur Kategorie *Kunstsinnigkeit und Kunstverstehen* aus den Angaben der Lehrenden in der Sekundarstufe I (eigene Darstellung).

Die Allgemeinbildung wird von Lehrenden in der Primarstufe insgesamt dreizehn Mal genannt und von jenen in der Sekundarstufe acht Mal, die sie verstärkt im Zusammenhang mit historischem Wissen sehen, wie sie auch die bildende Kunst gehäuft als geschichtliche und gesellschaftliche Phänomene begreifen. Sich mit Kunst zu beschäftigen, wird als horizontenerweiternd, persönlichkeits- und wertebildend eingeschätzt. Festgehalten wird: „[D]ie Auseinandersetzung mit bildender Kunst hilft [...] gesellschaftliche Entwicklungen zu erkennen [...] [und] lädt ein, sich Themen widerborstig zu nähern, anzuprangern, sich gegen etwas zu stellen, etwas, das uns missfällt auch zur Schau zu stellen“. Kunst als Explikation äußerer Umstände klingt immer wieder an: „Bildende Kunst ist ein gesellschaftlicher Spiegel und als solcher gesellschaftspolitisch wichtig“, vermerkt ein*e Lehrende in der Sekundarstufe I. Kunst wird als „Notwendigkeit“ und mehrfach als „Bereicherung“ gesehen. Auch wird sie unter Gesichtspunkten von *Tradition* und *kultureller Identität* sowie *Sammeln und Bewahren* wahrgenommen und als „Kulturgut“ und „etwas »Besonderes«“ bezeichnet. Diese Haltung spielt auch bei der *Ästhetischen Erfahrung* eine große Rolle, wie die Ankerbeispiele zeigen (Abbildungen 13 und 14):

Ankerbeispiele zu den Konzepten zu bildender Kunst in den Antworten der Lehrenden	
Lehrende in der Primarstufe	
Ästhetische Erfahrung	
Ästhetik	„Ästhetik“ „Schönheit“ „Schönheit liegt im Auge des Betrachters.“ „das ästhetische Gefühl der Kinder ansprechen“
Neugierde und Staunen	„Neugierde“ „Bewunderung“ „faszinierend“ „Originale machen mehr Eindruck“ „Schüler*innen neugierig zu machen“ „in den Bann ziehen“
Kunstgenuss	„Genuss“ „Freude“ „Entspannung“ „Ruhe“ „Balsam für die Seele“ „berührend“ „Originale wirken intensiver“ „Erfahren mit allen Sinnen“
Perspektivenwechsel	„Erweitern der eigenen Sichtweise“ „jeder nimmt anders wahr“ „Lernen mit allen Sinnen“ „aufrütteln“ „über die Grenzen schauen“ „Perspektivenwechsel“ „andere Denk und Herangehensweisen an ein Thema“ „differenzierte Sicht auf etwas [...] entwickeln“ „detailliertes und kritisches Betrachten [...] fördern“

Abbildung 13: Ankerbeispiele zur Kategorie *Ästhetische Erfahrung* aus den Angaben der Lehrenden in der Primarstufe I (eigene Darstellung).

Ankerbeispiele zu den Konzepten zu bildender Kunst in den Antworten der Lehrenden	
Lehrende in der Sekundarstufe I	
Ästhetische Erfahrung	
Ästhetik	„Ästhetik“ „Schönheit“ „schön“ „Der Kunstunterricht kann ein ganz neues ästhetisches Empfinden und Ästhetikverständnis in uns beleben.“ „[E]s ist essentiell Kunst einordnen zu können. [...] Außerdem werden ästhetisches Bewusstsein und Geschmack geschult.“
Neugierde und Staunen	„Vor allem werden beim Betreten eines Ausstellungshauses viele alltägliche Emotionen vor der Türe gelassen, weil das Staunen meist groß ist und sich für die SchülerInnen neue Welten eröffnen, die sie sonst im Alltag nie erfahren.“ „zulassen, staunen“ „Aha-Erlebnisse“ „Neugier, Original, Faszination“ „imposant“ „spezielle Aura“
Kunstgenuss	„Genuss, Freude, Kultur, schöngestig“ „Sinnesfreude“ „Entspannung“ „Emotion“ „ergreifend“ „Erlebnis, Genuss, Begeisterung“ „Begegnung mit Originalwerken berührt die Schüler*innen bei weitem mehr. Es ist ein völlig anderes Erlebnis“ „auf sich wirken lassen“ „andere Wirkungskraft“
Perspektivenwechsel	„Wahrnehmung erweitern“ „zum Sehen u Wahrnehmen herauführen“ „andere Art der Wahrnehmung“ „subtile Wahrnehmungen“ „mit allen Sinnen“ „Offenheit und Interesse für Ungewöhnliches wecken“ „Hinterfragung“ „Irritation durch Kunst als Kompensation für Massenkultur“

Abbildung 14: Ankerbeispiele zur Kategorie *Ästhetische Erfahrung* aus den Angaben der Lehrenden in der Sekundarstufe I (eigene Darstellung).

Neben der lustbetonten Begegnung mit bildender Kunst wird vermehrt die Wahrnehmungserweiterung durch Anregen eines Perspektivenwechsels betont. Ein*e Teilnehmender drückt es wie folgt aus: „[D]ie Auseinandersetzung mit bildender Kunst ermöglicht uns, eine Perspektive einzunehmen, die wir nicht für möglich gehalten hätten (Kunst-Lehrende sind Weltenöffner und Begleiter in neue Dimensionen des Sehens und Denkens)“. Ergänzen lässt sich dieser Zugang um die Sichtweise einer anderen Lehrperson: „Vor allem erweitert das Sprechen über Bilder den geistigen Horizont, da jedes Bild in Verbindung mit der eigenen Lebensweise gesehen wird.“

Das Hervorkehren von Individualität zeigt sich insbesondere in den Ankerbeispielen zur dritten Kategorie, dem *Kunstschaffen* als persönliches Ausdrucksmittel, verbunden mit der Vorstellung von *Autonomie* und „Freiheit“, ein Schlagwort, das mehrfach auftaucht:

Ankerbeispiele zu den Konzepten zu bildender Kunst in den Antworten der Lehrenden	
Lehrende in der Primarstufe	
Kunstschaffen	
(Selbst-)Ausdruck	„Selbstaussdruck“ „Ausdruck“ „Ausdrucksmittel“ „Innere Welt“ „Individualität“ „Einzigartigkeit“ „Authentizität“ „sich selbst künstlerisch ausdrücken“ „eine Art der persönlichen Ausdrucksweise“ „Auseinandersetzung mit den Ausdrucksformen“
Kreativität	„Kreativität“ „Kinder im Volksschulalter lieben es selbst kreativ sein zu dürfen“ „schöpferische Tätigkeit“ „Gestaltung“
Autonomie	„Freiheit“ „kreativ frei sein“ „Eindruck meines Erlebens, meiner Gefühlswelt“ „Selbstwirksamkeit“ „Entspannung und Freude am Ausprobieren und Experimentieren“ „Hoffnung haben“ „Zufriedenheit“
Hingabe und Einsatz	„Hingabe“ „Ausprobieren und Experimentieren“

Abbildung 15: Ankerbeispiele zur Kategorie Kunstschaffen und *(Selbst-)Ausdruck* aus den Angaben der Lehrenden in der Primarstufe I (eigene Darstellung).

Ankerbeispiele zu den Konzepten zu bildender Kunst in den Antworten der Lehrenden	
Lehrende in der Sekundarstufe I	
Kunstschaffen	
(Selbst-)Ausdruck	„Ausdrucksfähigkeit“ „Ausdrucksformen“ „Ausdruck der Persönlichkeit“ „menschliches Grundbedürfnis“ „Individualität“ „Polyvalenz“ „Mehrdimensionalität“ „Reflexivität“ „Vorbilder zur persönlichen Ausdrucksfähigkeit“ „Kunst als Beispiel nutzen“ „Kunst macht Mut, sich selbst bildnerisch zu betätigen“ „Künstlerarbeit [...] nachahmen“ „seinen eigenen Stil zu finden“ „Selbstfindungsprozess“ „Entwicklungsprozess“
Kreativität	„Kreativität“ „Schöpfergeist“ „Intuition“ „Emotion“ „Experiment-Strategie“ „Umsetzen“ „Gestalten“ „Produktivität“ „Entwicklungsprozess“ „Lust am Experimentieren“
Autonomie	„Individualität und Freiheit“ „Interpretationsfreiheit“ „Selbstverwirklichung“ „Entfaltung“
Hingabe und Einsatz	„Anstrengung“ „Produktivität“ „sich auseinandersetzen, vertiefen, experimentieren, beschäftigen“

Abbildung 16: Ankerbeispiele zur Kategorie Kunstschaffen und *(Selbst-)Ausdruck* aus den Angaben der Lehrenden in der Sekundarstufe I (eigene Darstellung).

Bildnerische Gestaltungen als *(Selbst-)Ausdruck* zu begreifen, ist bei den Lehrenden fest verankert wie auch die *Kreativität*, auf die jede*r vierte*r Lehrende*r verweist. Betont wird die Bedeutung des Experimentierens und Erprobens als wesentlicher Bestandteil des künstlerischen (Entwicklungs-)Prozesses, der als Akt der „Selbstfindung“ und „Selbstverwirklichung“ gesehen wird.

Anhand der Ankerbeispiele wird deutlich, dass das Produzieren und Rezipieren von Kunst oft in Zusammenhang mit Wissens-, Menschen- und Herzensbildung verortet wird, womit die Überleitung zur Interpretation der Ergebnisse gegeben ist.

3.4 Interpretation der Ergebnisse zu Konzepten von bildender Kunst

Aus den Antworten der Lehrenden lassen sich zahlreiche Konzepte zu bildender Kunst in Bezug auf Rezeption und Produktion ableiten, die entlang von drei, als zentral erachteten Konzepten verlaufen: *Kunstsinnigkeit und Kunstverstehen*, *Ästhetische Erfahrung* und *(Selbst-)Ausdruck*.

Kunstsinnigkeit und Kunstverstehen unterliegen einem umfänglichen Bildungsgedanken, weshalb entsprechend oft auf die *Allgemeinbildung* verwiesen wird. Auch Inhalte der *Kulturellen Bildung* kommen zur Sprache, die als Teil der *Persönlichkeitsbildung* auf Offenheit, Toleranz und Wertschätzung ausgerichtet ist und zur Teilhabe an Kunst und Kultur sowie zu ihrer (Mit-)Gestaltung ermutigt. Diese Sichtweisen korrelieren mit den Inhalten in den Lehrplänen der Bildnerischen Erziehung. Die Frage nach curricularen Bezügen in den Antworten der Lehrenden, die als eine der Unterfragen zur Forschungsfrage formuliert wurde, lässt sich klar bejahen. Die in den Lehrplänen sorgfältig vorgenommenen altersgemäßen Ausdifferenzierungen der Zugänge zu Wahrnehmung und Gestaltung spiegeln sich in den Angaben der Lehrenden wider. So ist für die Primarstufe vermehrt ein sinnliches Wahrnehmen festzustellen (vgl. LP VS 2012, 175 u. 179), das „[s]ensibilisieren“ (ebd. 173) soll, während in der Sekundarstufe I der funktionale Aspekt stärker zutage tritt gemäß eines „Erkennen[s] von

Funktion und Bedeutung der Kunst und der visuellen Medien im gesellschaftspolitischen Kontext“ (LP AHS 2018, 214). Dementsprechend häufiger stellen Lehrende in der Sekundarstufe I Gesellschaftsbezüge her. Die Hypothese anlässlich eines Vergleichs der Angaben von Lehrenden in der Primarstufe mit jenen in der Sekundarstufe I, dass letztere mehr kunsttheoretische Konzepte anführen, bestätigt sich. Was sich mit Ausbildungsspezifika und dem Aufeinandertreffen von Generalist*innen auf Fachspezialisierte erklären lässt, ist um die Beobachtung zu ergänzen, dass die Zugänge der Lehrenden im Einklang mit den Erfordernissen der jeweiligen Schulart stehen. Sie zeugen von pädagogisch-didaktischem Verständnis und einer umsichtigen Erweiterung curricularer Festlegungen.

Daraus erwächst ein ausgeprägtes Selbstbild der Lehrenden über die Schularten hinweg als Vermittler*innen von Kunst und Kultur. Dass damit auch stets ein Vermitteln zwischen unterschiedlichen kulturellen Lebenswelten ist, verdeutlicht die Charakterisierung eine*s Teilnehmenden von Kunstlehrer*innen als „Weltenöffner[*innen]“. Viele von ihnen sehen ihre Aufgabe darin, „[k]ulturelles Interesse“ bei den Kindern zu wecken“, wie es ein*e Volksschullehrer*in formuliert. Die Schüler*innen „sollen zur Kunst hingeführt werden, da das Elternhaus sehr selten dazu in der Lage ist“, vermerkt ein*e weitere*r. Auch dass „Schule für viele oft der einzige Ort für Kunstbegegnung“ ist, wird kundgetan. Einem Fünftel aller Volksschullehrenden ist es wichtig, Eindrücke dieser Art mitzuteilen. An dieser Stelle werden die in 2.1 als zentral erachteten Konzepte von *Hochkultur* und *Exklusivität* schlagend sowie das Empowerment-Konzept der *Kulturellen Bildung*, um zur Teilhabe zu befähigen (vgl. UNESCO 2022). Daraus resultiert die Bedeutung der Primarstufe als erste Etappe schulischer Enkulturation, die es in der Sekundarstufe I auszubauen und zu vertiefen gilt. „Begegnung mit Kunst ist ein sehr wichtiger Teil unserer Geschichte und Kultur [...] [und] sollte daher gerade in der Schule mehr Platz und Zeit in Anspruch nehmen“, resümiert ein*e Teilnehmer*in. Ein solches Verständnis ist vielen Äußerungen zu entnehmen. Demgemäß sind viele Angaben den Konzepten *Neugierde und Staunen* sowie *Kunstgenuss* zuzurechnen. Doch auch auf die Wahrnehmungserweiterung durch (An-)Erkennen anderer Sichtweisen wird öfters hingewiesen.

Erneut finden sich dazu Entsprechungen in den Lehrplänen: „Auf Informationen über Kunst und Kultur neugierig werden [zum] Erweitern des Erfahrungshorizonts im Bereich der kulturellen Bildung“ (LP VS 2012, 180). „Neben der Entwicklung persönlicher Erlebnisfähigkeit und Freude an bildender Kunst sollen auch verstandesmäßige Zugänge eröffnet und das reflektorische und kritische Potenzial von Kunstwerken in altersgemäßer Form bewusst gemacht werden“ (LP MS 2018, 87). Diesen Zugang geben auch Angaben Lehrender der Primarstufe zu erkennen, um, wie geäußert wird, eine „differenzierte Sicht auf etwas zu entwickeln“. Eine solche wird nicht nur für die rezeptive Praxis als wichtig erachtet, sondern auch für das bildnerische Gestalten. Öfters wird dabei die *Kreativität* bemüht und damit ein Konzept, das kein genuin künstlerisches ist, sondern ursprünglich „zur Ermittlung exzeptioneller Lösungsverfahren für Probleme“ (Innovator's Guide, 8.12.2012) diene (vgl. Herles 2019, 230). Wenn in den Lehrplänen der Bildnerischen Erziehung „die Förderung der Kreativität“ (LP MS 2018, 87) bzw. der „kreative[n] und emotionale[n] Intelligenz“ (LP AHS 2018, 213) und die „lebensbegleitende Pflege der persönlichen kreativen Ressourcen“ (ebd., 215) festgehalten wird, ist dieser außerkünstlerische Bezugsrahmen immer mitzudenken. Doch zeigt seine Einbettung, dass er sich in die Ziele des Gegenstandes gut eingliedert, wie aus folgendem Lehrplanauszug hervorgeht. In einem Satz kommen alle relevanten Inhalte, die auch hier von Belang sind, zur Sprache:

Die mit der eigenständigen Gestaltungsarbeit verbundene Selbsterfahrung, die Förderung der Kreativität, der Handlungsbereitschaft und der Freude am eigenen Tun können ebenso wie die Wertschätzung ästhetischer Vielfalt und die Entwicklung kulturellen Bewusstseins und kultureller Toleranz wichtige Beiträge zur Persönlichkeitsbildung und zur Wahrnehmung sozialer Verantwortung leisten (LP MS 2018, 87).

Die „Wertschätzung ästhetischer Vielfalt und die Entwicklung kulturellen Bewusstseins“ (ebd.) sind vergleichbar mit dem zentralen Konzept *Kunstsinnigkeit und Kunstverstehen* in Verbindung mit den Konzepten *Sammeln und Bewahren*, *Ästhetische Erfahrung* und *Ästhetik*. Ein Fünftel der Lehrenden in der Primarstufe verweist auf *Ästhetik* respektive *Schönheit*, aber nur etwa über zehn Prozent in der Sekundarstufe I. Erneut könnte deren umfangreichere kunsttheoretische Ausbildung diesen Unterschied bedingen, nachdem eine Verwendung der Begrifflichkeiten unter normativem Gebrauch im Bereich bildender Kunst abgelehnt wird: „Seitdem der Begriff der Schönheit marginalisiert und devaloriert auftritt und lediglich in Bereichen der Kosmetik Verwendung finden darf, ist er aus dem Kunstbereich so gut wie völlig eliminiert“ (Elias 2017). Kunst als *schön* zu bezeichnen, gilt als Ausdruck von wenig *Kunstsinnigkeit und Kunstverstehen* (vgl. Prange 2019). Dabei ist ein schulischer Diskurs schon aufgrund der vorherrschenden Medienästhetik in den Populärkulturen überaus wichtig. „Der Kunstunterricht kann ein ganz neues ästhetisches Empfinden und Ästhetikverständnis in uns beleben“, bringt es ein*e Teilnehmer*in aus der Sekundarstufe auf den Punkt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass bildender Kunst viel Potenzial attestiert wird. Die Antworten zeigen aber auch, dass die positiven Einschätzungen und grundsätzlichen Möglichkeiten nicht unmittelbar mit den Angaben zu ihrem tatsächlichen Einsatz einhergehen. Die Diskrepanz von Theorie und Praxis erinnert an das Verhalten von grundsätzlich Kunst- und Kulturinteressierten: Sie „besuchen keine kulturellen Aktivitäten, möchten jedoch die Möglichkeit haben, dies in der Zukunft zu tun“ (Frey 2019, 4), weshalb vom *Optionswert* kultureller Angebote gesprochen wird (vgl. ebd.). Dieser lässt sich auch für bildende Kunst hinsichtlich ihres Einbezugs in Unterrichtsvorhaben veranschlagen. Vielleicht kann die Verankerung von Konzepten dazu beitragen, bildende Kunst (noch) besser in Lehr-Lernarrangements zu integrieren und auf aktuelle Gesellschaftsthemen zu beziehen.

Ob die Lehrenden auch der Kompetenz eine ähnliche Wirkmacht zuschreiben, zeigen die nun folgenden Ausführungen.

3.5 Beschreibung der Ergebnisse zu Konzepten von Kompetenz

Zwei offene Fragen bilden den Rahmen für die Sichtweisen auf Kompetenz(-orientierung): *Welche drei Schlagwörter fallen Ihnen zu Kompetenz ein? Kompetenzorientierung und Kunst – Kann das in Ihren Augen 'zusammengehen'?*

Wie beim methodischen Vorgehen in 3.2 dargelegt, werden (Be-)Wertungen nicht direkt erhoben, sondern aus den Antworten abgeleitet. Auf diese Weise lassen sich die Konnotationen, die in den Antworten enthalten sind, untersuchen und Rückschlüsse auf die Sichtweisen von Kompetenz ziehen. Anhand dieses Vorgehens ergibt sich folgendes Bild (Abbildung 17):

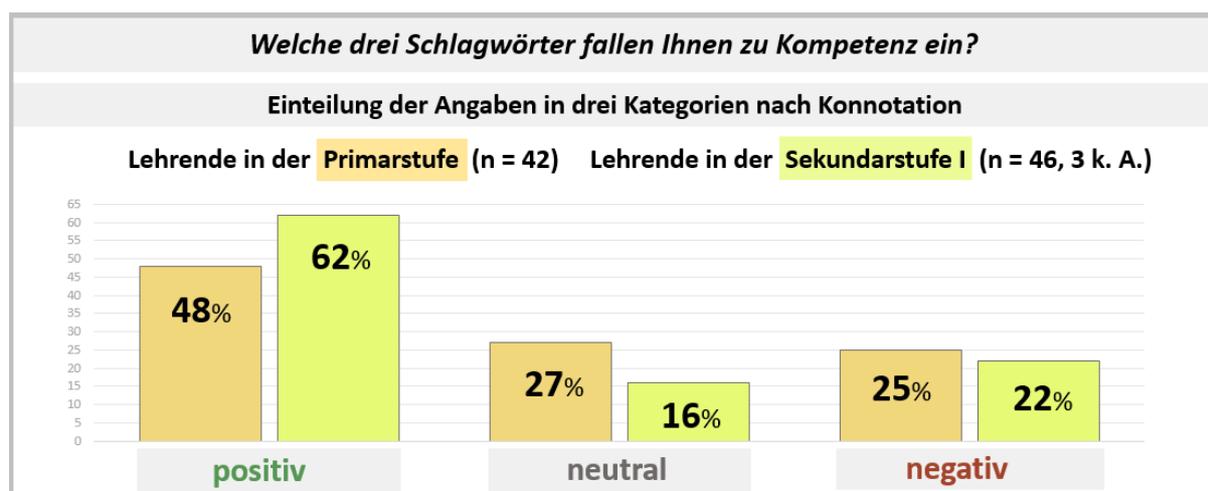


Abbildung 17: Einteilung der Schlagwörter der Lehrenden in der Primarstufe und Sekundarstufe I zu Kompetenz hinsichtlich ihrer Konnotationen in drei Kategorien unter Nennung ihrer relationalen Verteilung in Prozent. Einige Angaben enthalten unterschiedlich konnotierte Schlagwörter, die anteilig der jeweiligen Kategorie zugerechnet werden (eigene Darstellung).

Rund die Hälfte der Angaben der Lehrenden in der Primarstufe zu Kompetenz sind positiv belegt, jene hinsichtlich der Sekundarstufe I etwas über sechzig Prozent. Bei etwa einem Viertel bzw. sechzehn Prozent lässt sich keine Konnotation feststellen, eine negative bei einem Viertel bzw. etwas über zwanzig Prozent. Die vorhandene Bandbreite lässt sich mit den Ankerbeispielen verdeutlichen, die infolge ihrer inhaltlichen Ausrichtung dem Kompetenzbegriff, der Kompetenzorientierung oder dem kompetenzorientierten Unterricht zuzuordnen sind (Abbildungen 18 und 19):

Welche drei Schlagwörter fallen Ihnen zu Kompetenz ein?		
Lehrende in der Primarstufe		
Ankerbeispiele zur Einteilung der Angaben in drei Kategorien nach Konnotation		
positiv	neutral	negativ
Schlagwörter und Schlagworte zum Kompetenzbegriff		
„[...] Eigen- und Selbstständigkeit“	„schulisches Schlagwort [...]“ „Weinert, Lehr- und Lernziele. Fähigkeiten/Fertigkeiten“ „Problemlösung, Wissen, Können“ „soziale K, persönliche K, fachliche K“	„schwammig, vage, schwierig“ „[...] Modewort“ „Ich kann 'Kompetenz' nicht mehr hören“ „kann das Wort gerade nicht aushalten“
Schlagwörter und Schlagworte zur Kompetenzorientierung		
„Aufgliederung, Themenvielfalt, Hilfestellung“ „Chance, Wissen, Teilhabe“ „Stärken stärken, Begabungen fördern, Schwächen ausgleichen“ „Messbarkeit - Objektivität - Ziele“ „Kritisches Denken – Wissenserweiterung – Orientierung“	„Bildungsstandards, QMS, IKM“ „Vorgaben, Ziele, Vorschläge“ „Kompetenzkatalog, neuer Lehrplan, Zeugnis“ „Richtlinie, Zielsetzung, Evaluierung“	„Leistungsüberprüfung, Druck, Gleichheit“ „Einengung, Erstarrung, nur rational Messbares“ „kompliziert, praxisfern, irritierend“ „einschränkend zeitaufwändig bewertend“
Schlagwörter und Schlagworte zum kompetenzorientierten (Kunst-)Unterricht		
„Prozess beschreiben, Wissenserwerb, kritische Reflexion“ „Eigenständigkeit - ich kann - es ist mir die Zeit wert“ „Aufbauend - am Entwicklungsstand anknüpfen - Zeit um sich künstlerisch zu entwickeln - Fähigkeiten erwerben“ „Verschiedene Malstile, Wahrnehmung schulen und fördern, Kommunikation“ „Materialien kennen, anwenden“	„Theorie, Praxis, Bereitschaft“ „Ziele, Vorgaben, Orientierung“	„Einengung, [...] Weglassen“ „Arbeit, Arbeit, Arbeit“ „mühsam Stress Testungen“

Abbildung 18: Ankerbeispiele aus den Angaben der Lehrenden in der Primarstufe zur Einteilung der Schlagwörter zu Kompetenz nach Konnotation in drei Kategorien, geclustert nach Bezugnahmen auf den Kompetenzbegriff, die Kompetenzorientierung oder den kompetenzorientierten Unterricht (eigene Darstellung).

Welche drei Schlagwörter fallen Ihnen zu Kompetenz ein?		
Lehrende in der Sekundarstufe I		
Ankerbeispiele zur Einteilung der Angaben in drei Kategorien nach Konnotation		
positiv	neutral	negativ
Schlagwörter und Schlagworte zum Kompetenzbegriff		
„Fertigkeiten, Wissen, Vernetzung“ „Fähigkeiten, Anwendung, Reflexion“ „Fertigkeit, Können, Wissen“	„sachlich, [...] pragmatisch“	„Für mich ein etwas schwieriger Begriff [...]“ „PISA, zu viel des Guten, Konrad Paul Liessmann“ „[...] langweilig [...]“
Schlagwörter und Schlagworte zur Kompetenzorientierung		
„Förderung der eigenen Stärken, Selbstbewusstsein, Kritikfähigkeit“ „Bildung, Lebensbezug, Fokus“ „Differenziert / Zielorientiert / Für alle“ „Lebensnah, Logik, Anwendung“	„messen, wissen, gliedern“ „Richtlinie, Zielsetzung, Evaluierung“ „[...] Problemorientierung“	„Verkrampfung, Worthülsen, Kriterienkatalog“ „unflexibel, uniform, starr“ „Schubladiesieren, einschränken, entzaubern“ „nicht schon wieder“
Schlagwörter und Schlagworte zum kompetenzorientierten (Kunst-)Unterricht		
„Handlungsorientierung, Prozessorientierung, Projektorientierung“ „Horizont erweitern, Neues erfahren, seine Stärken in den Vordergrund rücken“ „Erfahren, Begreifen, Umsetzen“ „sich ausdrücken können, Eigenständigkeit, einen Überblick haben“ „Handwerk, Erlernen der Technik, Arbeitsmittelwahl“ „Offenheit – selber Ausprobieren, experimentieren mit Farben und Materialien – Künstlerarbeit kennen lernen und nachahmen“ „sehen lernen, erproben, das Bild als Kommunikationsmittel“	„Reflexion, Gestaltung, Präsentation“ „Reproduzieren Transferieren Reflektieren“	„Verengung auf 'Kunstgenuss' [...] [...] Outputorientierung und Abprüfbares, unzulässige Gängelung des Kunstbegriffs“ „Rahmen, Stress, Ungewissheit/Ahnungslosigkeit (kaum Informationen bis jetzt)“

Abbildung 19: Ankerbeispiele aus den Angaben der Lehrenden in der Sekundarstufe I zur Einteilung der Schlagwörter zu Kompetenz nach Konnotation in drei Kategorien, geclustert nach Bezugnahmen auf den Kompetenzbegriff, die Kompetenzorientierung oder den kompetenzorientierten Unterricht (eigene Darstellung).

Die Ankerbeispiele geben Einblick in höchst unterschiedliche Zugänge und Auslegungen und zeugen von inhomogenen, geradezu widersprüchlichen Konzepten von Kompetenz(-orientierung). Anlässlich des Kompetenzbegriffs finden sich in den Angaben Lehrender in der Primstufe der Verweis auf „Weinert, Lehr- und Lernziele, Fähigkeiten/Fertigkeiten“, die Titulierung „Modewort“ und die Wertung „schwammig“, vage, schwierig“. Kompetenz(-orientierung) wird einerseits als „unflexibel, uniform, starr“ und „zu viel des Guten“ angesehen, die zu „Gleichheit“, „Verkrampfung und Worthülsen“ führt und andererseits als „Chance“ zur „Förderung der eigenen Stärken, [des] Selbstbewusstsein[s] [und der] Kritikfähigkeit“, wie Lehrende in der Sekundarstufe vermerken. Es wird von einer „Verengung auf Outputorientierung“ gesprochen, aber auch von „Inspiration - Verständnis - Offenheit“. Die Ausrichtung auf kognitive Fähigkeiten wird positiv gesehen, mit „Tiefgang“ und „Logik“ assoziiert, aber auch als „Hirnlastigkeit“ abgetan.

Schlagwörter wie „Anwendung“ bzw. „anwenden“, „Aktivität“, „Praxis“, „Gegenwartsbezug“ und „lebensnah“ stehen Charakterisierungen wie „praxisfern, irritierend“ gegenüber. Genannt werden „Aufgliederung, Themenvielfalt, Hilfestellung“, „Anregung“ und „Vorschläge[n]“, jedoch auch „Schubladisieren, einschränken, entzaubern“. Die einen sprechen von „Zielsetzung“ und „Ziele[n]“, „Objektivität“ und „Überprüfbarkeit“, andere nennen es „restriktiv“ und „bewertend“ und bemängeln, es ginge nur um „Abprüfbares“, Messbares und „Leistungsdruck“. „Erstarrung“ wäre die Folge, was sich diametral verhält zu: „Horizont erweitern, Neues erfahren“, „am Entwicklungsstand anknüpfen“ oder, auf den Kunstunterricht bezogen, „verschiedene Malstile, Wahrnehmung schulen und fördern, Kommunikation“.

Entsprechend der divergenten Angaben unterscheiden sich auch die Einschätzungen hinsichtlich der Frage nach der Kompatibilität von Kunst und Kompetenz(-orientierung), wie aus der Zusammenschau hervorgeht (Abbildung 20), die mit Ankerbeispielen belegt werden (Abbildungen 21 und 22):

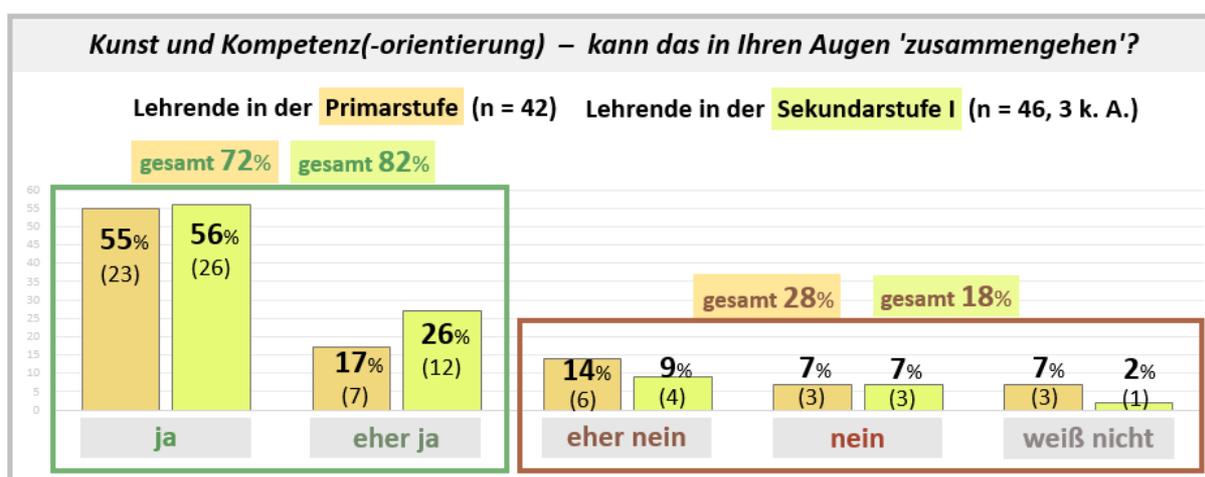


Abbildung 20: Einteilung der Einschätzungen der Lehrenden in der Primarstufe und Sekundarstufe I in Bezug auf die Kompatibilität von Kunst und Kompetenz(-orientierung) in fünf Kategorien unter Nennung von Prozentzahlen und absoluten Zahlen (eigene Darstellung).

Kunst und Kompetenz(-orientierung) – kann das in Ihren Augen 'zusammengehen'?	
Lehrende in der Primarstufe	
Ankerbeispiele zur Einteilung der Angaben in fünf Kategorien	
ja	„ja, natürlich.“ „JA!!!“ „Auf jeden Fall!“ „Ja vor allem in den Bereichen Kreativität, Kritikfähigkeit (Kunstabstrachtung)“ „ja, durchaus!! Vielleicht entstehen auch dadurch größere Chancen auf ein breiteres Spektrum in der bildnerischen Erziehung“ „Ja. Kompetenzorientierung zielt im Bereich des Kunstunterrichts auf die Art und Weise des Arbeitens ab. Kompetenzorientierung lässt den Schüler*innen beim Gestalten noch immer ausreichend Freiraum und bietet für die Pädagog*innen eine gute Beurteilungsgrundlage.“
eher ja	„In der VS sollte die Kompetenzen sehr BASIC sein“ „beim Erlernen verschiedener Techniken ist die Kompetenzorientierung möglich, ansonsten sehe ich den Bereich Kunst sehr individuell an [...]“ „Vorgegebene kompetenzorientierte Stundenbilder als Hilfe, nicht als Anleitung - höchstens für 'Anfänger' – eigener Zugang, Intuition, Selbstvertrauen ist wichtiger...“ „Wenn ganz klar definiert ist, nach welchen Kompetenzen man sich "orientiert" und nicht vergisst, dass das nicht alles ist...“
eher nein	„schwer“ „Nur schwer!“ „eher nicht, Kunst ist sehr individuell; es soll in meinen Augen bewusst ein Unterschied zu den anderen Leistungsfächern sein; Kunst ist sehr persönlich, grenzenlos, schwer bewertbar“ „Ich denke, dass der kreative Unterricht eine gewisse Freiheit genießen sollte, sowohl für die Kinder als auch für die Lehrpersonen. Eine „Schubladisierung“ in Kompetenzen engt dies wieder auf eine Weise ein, die für manche Kinder kaum zu bewältigen ist. Nicht alle Kinder zeichnen/ malen/ werden gerne kreativ herausgefordert!“
nein	„nein“ (Anm.: Es wurden keine Begründungen abgegeben.)
weiß nicht	„weiß ich nicht“

Abbildung 21: Ankerbeispiele zur Einteilung der Angaben der Lehrenden in der Primarstufe in fünf Kategorien auf die Frage nach der Kompatibilität von Kunst und Kompetenz(-orientierung) in fünf Kategorien (eigene Darstellung).

Kunst und Kompetenz(-orientierung) – kann das in Ihren Augen 'zusammengehen'?	
Lehrende in der Sekundarstufe I	
Ankerbeispiele zur Einteilung der Angaben in fünf Kategorien	
ja	„ja, natürlich“ „JA!!!“ „Auf jeden Fall!“ „ja, gerade im Bereich der Kunst kann man viele Kompetenzen dazulernen [...]“ „Ja, die Kunst ist die Inspirationsquelle - Kompetenzorientierung strebt das eigene Orientieren, Lösen, Schaffen, Können an.“ „Im gesamten angloamerikanischen Raum schon seit den 70ern. Die sind jetzt schon längst bei der Performanz. Dass unsere Leute hier immer ein halbes Jahrhundert nachlaufen ...“
eher ja	„Teilweise ist dies möglich, vor allem um Techniken und Fertigkeiten kennen zu lernen und zu festigen. Im Bereich der Kreativität stehen die Kompetenzen aber eher im Weg.“ „Vieles (z. B. Wissenserwerb, Arbeitstechniken, Herangehensweisen, Durchhaltevermögen,...) kann trainiert werden, aber auf keinen Fall sollte ein 'Gleichmachen' passieren!“ „Wenn's das Ministerium will, wird man schon was finden können.“
eher nein	„schwer“ „Wer sagt was Kompetenzen sind? Ich persönlich finde, dass individuelle Freiheiten ein wenig verloren gehen, wenn es heißt, es muss diese Kompetenz in diesem Jahr erreicht werden.“
nein	„es sind zwei Gegenpole, die sich nicht anziehen; Kunst möge frei von Kompetenzorientierung sein. Kompetenzorientierung braucht man, um die Angst vor Imperfektion zu unterdrücken. Kunst ist Imperfektion, Kunst macht Angst, weil sie so oft nicht greifbar ist oder verstanden werden kann, aber diese Phase des Zulassenkönnens ist eine individuelle. Da braucht jede/r ihre/seine eigene Zeit und ihre/seine Entwicklungsfreiräume.“ „nein, nicht mit dem Weinert'schen psychometrischen Kompetenzbegriff [,] ja, es gibt vielversprechende, neue Vorschläge zu einer Neugestaltung des Kompetenzbegriffs, v. a. D. Benners 'didaktischer Kompetenzbegriff“.
weiß nicht	„keine Ahnung“

Abbildung 22: Ankerbeispiele zur Einteilung der Angaben der Lehrenden in der Sekundarstufe I in fünf Kategorien auf die Frage nach der Kompatibilität von Kunst und Kompetenz(-orientierung) in fünf Kategorien (eigene Darstellung).

Etwas mehr als die Hälfte aller Lehrenden ist der Überzeugung, dass Kunst und Kompetenz(-orientierung) gut miteinander vereinbar sind. Ein*e Lehrende*r in der Primarstufe notiert: „Wenn ich die Anforderungen lese, fällt mir auf, dass ich 'alter' Lehrer darauf immer schon geachtet habe, noch bevor es das Wort 'Kompetenzorientierung' gab“. Ein*e Teilnehmende*r aus der Sekundarstufe schreibt: „Selbstverständlich ...verhindert die allgemein übliche Auffassung der eigenen Fähigkeiten in gut und schlecht. Anhand der Kompetenzen lässt sich für SuS transparent [...] die Beurteilung [ihrer Arbeiten] begründen“. Es wird aber auch festgehalten: „Ja, ich weiß aber nicht, ob es für die Volksschule nötig ist.“, „Wenn ganz klar definiert ist, nach welchen Kompetenzen man sich "orientiert" und nicht vergisst, dass das nicht alles ist...“. Rund ein Fünftel der Lehrenden in der Primarstufe und ein Viertel jener in der Sekundarstufe I sind dieser Meinung nur unter Vorbehalt: „Es muss anders betrachtet werden als in anderen Fächern, aber ich denke schon. Kriterien sind

schwieriger zu finden“, äußert ein*e Sekundarstufenlehrende*r. Ein*e weitere*r gibt zu bedenken: „Teilweise ist dies möglich, vor allem um Techniken und Fertigkeiten kennen zu lernen und zu festigen. Im Bereich der Kreativität stehen die Kompetenzen aber eher im Weg.“ Der Kompetenzorientierung eher bis sehr kritisch begegnen ein Viertel bzw. rund ein Fünftel der Lehrenden und sprechen u. a. davon, dass „Kunst [...] sehr persönlich, grenzenlos, schwer bewertbar“ ist. Kunst und Kompetenz(-orientierung) wären „Gegenpole“ und „nicht mit dem Weinert'schen psychometrischen Kompetenzbegriff“ in Einklang zu bringen. Es gäbe aber „vielversprechende, neue Vorschläge zu einer Neugestaltung des Kompetenzbegriffs, v. a. D. Benners 'didaktischer Kompetenzbegriff'“ (vgl. Benner 2012, 162ff.).

Welche Rückschlüsse lassen sich aus diesem Verweis und den vielen unterschiedlichen Anmerkungen ziehen?

3.6 Interpretation der Ergebnisse zu Konzepten von Kompetenz

Die Konzepte von Kompetenz(-orientierung), die sich aus den Äußerungen der Lehrenden ableiten lassen, sind von auffälliger Gegensätzlichkeit. Das verleiht dem Begriff eine geradezu dialektische Zugkraft, die wohl nicht so ganz im Sinne seiner 'bildungspolitischen Erfinder*innen' ist. Dass er noch Jahrzehnte nach seiner großflächigen Implementierung nicht konsolidiert, sondern segregiert, liegt, so darf vermutet werden, an seiner grundsätzlichen Ausrichtung. Seine Reduktion auf kognitive Fähigkeiten zwecks Überprüfbarkeit ist auch hier Anlass für Kritik. Deziert wird der Definition von Weinert (2001) eine Absage erteilt und auf einen alternativen Ansatz verwiesen, der auf dem „im Erfahrungslernen zu erwerbenden Wissen und Können [...] [in der] Einheit von Leben und Lernen []gründet“ (Benner 2012, 108). Das Vorgehen, „Bildungsaufgaben postulatorisch zu umschreiben, statt sie didaktisch, bildungs- und schultheoretisch auszuweisen“ (ebd., 8), wird kritisch gesehen. Beziehen lässt sich diese Feststellung auf die Prüfungsfragen bei standardisierten Leistungsfeststellungen.

In der Unterrichtspraxis hingegen untersteht Kompetenzorientierung der Prämisse einer pädagogisch-didaktischen Machbarkeit und Sinnhaftigkeit. Davon zeugen Äußerungen der Teilnehmer*innen beider Schularten, aus denen hervorgeht, dass geeignet Erscheinendes in den Kunstunterricht integriert wird wie z. B. „Eigenständigkeit - ich kann - es ist mir die Zeit wert“, „Arbeitstechniken, Herangehensweisen, Durchhaltevermögen“, „Materialien kennen, anwenden“, „Offenheit – selber ausprobieren, experimentieren mit Farben und Materialien“ oder „Wissen und Fähigkeit, Kunst wahrzunehmen, damit umgehen lernen, beschreiben und darüber sprechen“.

Die Ergebnisse lassen erkennen, dass Kompetenz(-orientierung) dann als fruchtbar angesehen wird, wenn eine Praktikabilität in Bezug auf eigenen Unterricht ausgemacht werden kann. Die individuelle Aneignung des Kompetenzkonzepts ist erforderlich für dessen positive Konnotation. Nur im Zuge der eigenen Praxis kommen Aspekte wie Eigenständigkeit, Entwicklung, Nachvollzug und Objektivität zur Entfaltung. Auf diese Weise ließe sich auch erklären, weshalb die positiven Angaben zum kompetenzorientierten (Kunst-)Unterricht die negativen deutlich überwiegen. Denn auf die Kompetenzorientierung und den Kompetenzbegriff trifft das in der Deutlichkeit nicht zu. Gerade dieser ist bei einigen nicht gut 'angeschrieben'. Lapidar wird vermerkt, ihn „nicht mehr hören“ zu können, womit ein authentischer Eindruck dessen gebracht wird, was im Wissenschaftsdiskurs mitunter zurückhaltend formuliert wird: „Man könnte [...] behaupten, dass der Begriff „Kompetenz“ inflationär verwendet wird“ (Fischer 2019, 20). Die von den Teilnehmenden geäußerten Vorbehalte entsprechen den Kritikpunkten von Bildungsexpertinnen und -experten, die bspw. auf die Engführung bei Weinert (2001) bei einer gleichzeitigen „diffusen Definition des Kompetenzbegriffs“ (Eder 2021, 5) aufmerksam machen. Das erklärt die Permeabilität für Konzepte, die zwischen Zustimmung und Ablehnung changieren, je nachdem, worauf der Fokus bei der Auslegung gerichtet wird. Die Angaben der Lehrenden können als eindrucksvoller Beleg dafür genommen werden.

Anhand dieser Feststellung kann die Forschungsfrage, welche Konzepte von Kompetenz sich bei Lehrenden der „Bildnerischen Erziehung“ in der Primarstufe und der Sekundarstufe I feststellen lassen, beantwortet werden. Wie gezeigt wurde, fallen diese z. T. sehr unterschiedlich aus, wobei der Anteil jener, die der Kompetenz(-orientierung) (eher) aufgeschlossen bzw. neutral gegenüberstehen in der Primstufe bei drei Viertel liegt und in der Sekundarstufe I etwa vier Fünftel. Somit sind ein Viertel bzw. ein Fünftel der Lehrenden skeptisch eingestellt. Nicht unbedeutend scheint in diesem Zusammenhang, dass sich deren Konzepte näher an Diskursen und bildungspolitisch verankerten Schlagwörtern bewegen wie z. B. der „Outputorientierung“. Es mag deshalb die Frage zulässig sein, worin der Vorteil solcher Begriffe im Bildungsbereich gesehen wird. Verwiesen wird auch auf Konrad Paul Liessmann, der in einem Interview einmal sagte: „Ich meine nur, dass Bildung nicht ausschließlich an Kriterien wie Nutzen, Anwendbarkeit und Effizienz gemessen werden kann“ (Liessmann 31.12.2015). Begriffe dieser Art sind es auch, die von (eher) Zweifelnden ins Treffen geführt werden.

Ein Vergleich der Angaben von Lehrenden in der Primarstufe mit jenen in der Sekundarstufe I liefert ein ähnliches Bild wie bei der vorigen Zusammenschau: Der Großteil äußert sich zustimmend und etwa ein Viertel bzw. ein Fünftel erneut (eher) ablehnend. Die Hypothese, dass Kunst und Kompetenz(-orientierung) vom Großteil der Lehrenden als miteinander vereinbar eingestuft werden, lässt sich somit bestätigen. Formuliert wurde auch, dass sich hinsichtlich Kompetenzorientierung keine Unterschiede in Bezug auf Primarstufe und Sekundarstufe ausmachen lassen. Tatsächlich ist eine gewisse Differenz gegeben, zu deren Begründung allerdings mehr Einblicke erforderlich wären.

3.7 Methodenkritik

Eine Onlinebefragung hat im Vergleich zur analogen Paper-Pencil-Variante viele Vorteile: Neben einer ungleich größeren Reichweite bietet sie den Teilnehmenden beim Ausfüllen zeitliche Flexibilität. Allerdings ermöglicht sie kein Nachfragen. Um diese Einschränkung etwas abzufedern, enthielt der Fragebogen am Schluss die Rubrik 'Generelle Anmerkungen'. Einige Teilnehmenden machten davon Gebrauch und äußerten sich u. a. zum neuen Fachnamen, worauf in 4. noch eingegangen wird.

Nachdem bei Befragungen darauf zu achten ist, dass die freiwillig Teilnehmenden zeitlich nicht über Gebühr beansprucht werden, was auch hier berücksichtigt wurde, haben die Angaben zwangsläufig den Charakter von Blitzlichtern, hinter denen weitreichende und komplexe Zugänge stecken, die sich nur erahnen lassen.

Mit insgesamt 91 Teilnehmenden bei einer ausgewogenen Verteilung auf die Primarstufe und Sekundarstufe I ist eine Quantifizierbarkeit der Daten gegeben. Allerdings ist nicht auszuschließen, dass tendenziell Kunstlehrende mit einem ausgeprägte(re)n Interesse für Kunst und Kultur bei der Umfrage mitmachten. Somit könnten deren Angaben von einer durchschnittlich größeren *Kunstsinnigkeit*, einem umfassenderen *Kunstverstehen* und darüber hinaus infolge ihres eigenen *Kunstschaffens* von mehr Erfahrung bei der bildnerischen Praxis zeugen. Klärung brächte eine Studie, bei der Kunstlehrende nach dem Zufallsprinzip zur Teilnahme aufgefordert würden. Nachdem aber Freiwilligkeit als hohes Gut angesehen wird, ist ein solches Vorgehen keine Option.

4 Zusammenfassung und Ausblick

Im Beitrag werden inhaltliche und anwendungsbezogene Neuerungen im Kunstunterricht in den Blick genommen und empirisch fundiert. Angesprochen sind zentrale Konzepte in der bildenden Kunst sowie die Kompetenzorientierung. Die Relevanz ihrer Engführung ergibt sich aus den kompetenzorientierten Lehrplänen in der Primarstufe und Sekundarstufe I, die im Schuljahr 2023/24 in Kraft treten sollen (vgl. ORF 20.4.2021). Damit einher geht die Fachumbenennung von Bildnerische Erziehung in Kunst und Gestaltung, wodurch die bildende Kunst stärker in den Fokus rückt. Die neuen Fachlehrpläne werden zudem *Zentrale fachliche Konzepte* enthalten, was den Anlass darstellt, solche im Kontext bildender Kunst herauszuarbeiten. Die Synopse, die auf der Trias von Kunstschaffenden, Kunstobjekten und Rezipierenden beruht, ist der Versuch einer konzeptbasierten Annäherung an die bildende Kunst.

Einerseits galt es zu ermitteln und auch zu entscheiden, welche Konzepte als zentral angesehen werden und andererseits, welche für den Kunstunterricht von Relevanz sind. Zu diesem Zweck wurden die in den aktuellen Lehrplänen der Bildnerischen Erziehung implizit enthaltenen Konzepte eruiert und mit jenen, die sich aus den Angaben der Praktiker*innen ableiten ließen, abgeglichen. Deren Sichtweisen auf Kunst wie auch Kompetenz wurde im Rahmen einer empirischen Studie erhoben, an der über neunzig Lehrende aus der Primarstufe und Sekundarstufe I (aus Mittelschulen und allgemeinbildenden höheren Schulen) teilnahmen. Ihre Antworten geben zu erkennen, dass verstärkt mit Konzepten gearbeitet wird, wenn es um das Darlegen und Begründen von Anschauungen und Einstellungen geht. Konzepte fungieren als strukturelle Denkrahmen zum Einordnen und Bewerten u. a. von Informationen und Wahrnehmungsinhalten. Gespeist werden sie von individuellen und kollektiven Vorstellungen, Zugängen und Standpunkten. Dementsprechend emotional aufgeladen können sie sein, wie sich im Fall von Kompetenz(-orientierung) mitunter zeigt. Anhand der Angaben von Praktiker*innen konnten wertvolle Einblicke in ihre Sichtweisen auf Kunst und Kompetenz gewonnen werden.

Was die konzeptionellen Zugänge der Lehrenden hinsichtlich bildender Kunst im Unterricht anlangt, lässt sich feststellen, dass sie deutliche Kongruenzen aufweisen. Das liegt nicht zuletzt am Aufgreifen von Inhalten, die in den Lehrplänen verankert sind. Es dominieren drei zentrale Konzepte: *Kunstsinnigkeit und Kunstverstehen* als innere Disposition und aktive Auseinandersetzung, *Ästhetische Erfahrung* als Essenz von Wahrnehmungsinhalten, sowie *Kunstschaffen*. An dieses schließen die Konzepte des künstlerischen (*Selbst-*

)/Ausdrucks, der Kreativität und Autonomie an. Freiheit, Freude und Begeisterung werden auch in der rezeptiven Praxis hochgehalten. Bei der Beschäftigung mit Kunst, für die auch eine „Begegnung mit dem Original“ (Lehrpläne der Mittelschulen 2018, 89) als wichtig erachtet wird, spielen die Konzepte *Neugierde und Staunen*, *Kunstgenuss* und *Perspektivenwechsel* eine große Rolle. Unter *Perspektivenwechsel* wird die Fähigkeit verstanden, andere Sichtweisen zuzulassen, nachzuvollziehen und zu akzeptieren. In diesem Zusammenhang wird öfters von einer „Horizontenerweiterung“ gesprochen, die auch im Kontext von *Allgemeinbildung* und *Kultureller Bildung* bedeutsam ist. Mit ihnen wird die Wichtigkeit einer Auseinandersetzung mit Kunst begründet. Auch die *Persönlichkeits-* und *Wertebildung* als wichtige Aspekte der *Kulturellen Bildung* werden angeführt. Mehrfach wird auf Kunst als Kulturgut in Verbindung mit *Tradition* sowie *Sammeln und Bewahren* verwiesen.

Vor dem Hintergrund dieser Einschätzungen, aus denen der hohe Stellenwert hervorgeht, den die Lehrenden bildender Kunst zuschreiben, halten einige aus der Primarstufe fest, dass „Schule für viele [Kinder] oft der einzige Ort für Kunstbegegnung“ ist. Nicht zuletzt deshalb sehen es viele Lehrende als ihre Aufgabe an, den Schüler*innen Kunst- und Kulturwelten zu erschließen. Entsprechend hoch fallen deshalb die Angaben auf die Frage auf, ob sie bildende Kunst im Unterricht behandeln.

Obleich ein paar Lehrende vermerken, dass im Unterricht bildnerisches Gestalten im Vordergrund stehen sollte, das auch in den Lehrplänen als essenziell eingestuft wird, sind Lehrende aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen und Trends infolge von Digitalisierung und Digitalität gefordert, das Verhältnis von bildnerischer und rezeptiver Praxis behutsam auszuloten. Es erscheint notwendig, v. a. der Medienpädagogik im Unterricht (mehr) Platz einzuräumen, zumal die „Welt von Kindern und Jugendlichen von digitalen Medien geprägt ist“ (Ide 2016, 90). Darauf wird auch deshalb verwiesen, weil auch die bildende Kunst häufig mittels digitaler Reproduktionen vermittelt wird. Damit rückt die Medienästhetik in den Blick, nachdem Medien die *ästhetische Erfahrung* mitbestimmen. Im Hinblick darauf erscheint es lohnend, das Konzept der *Ästhetik*, das nur wenige Lehrende referenzieren, zu reaktivieren und seine Verwobenheit mit *Schönheit*, infolgedessen es im Kunstkontext zurückgedrängt wurde, gezielt zu thematisieren. Auf diese Weise ließe sich der Instagramability (vgl. Scorzin 2020, 74) „ein ganz neues ästhetisches Empfinden und Ästhetikverständnis“ entgegensetzen, wie es ein*e Teilnehmer*in formuliert.

Nachdem die bildnerische Ausdruckskraft als Kulturtechnik gilt, wäre dies auch für den Umgang mit visuellen Erzeugnissen angebracht. Schließlich sind umfangreiche Fähigkeiten nötig, um sie zu beleuchten, entschlüsseln, interpretieren, hinterfragen und ggf. zu entlarven (vgl. Bering et al. 2006, 54). Es braucht ein ausgeprägtes Urteilsvermögen, womit das ins Hintertreffen geratene, aber doch wichtig zu erachtende Konzept des *ästhetischen Urteils* anklingt (vgl. Reichenbach u. Meulen 2010). Ein solches bündelt beschreibende, klärende, deutende Annäherungen, um daraus eine fundierte Wertung abzuleiten.

Mehrfach verweisen Lehrende aller Schularten auf die Bedeutung von Kommunikation im Kunstunterricht, vorzugsweise im Zusammenhang mit Kompetenz(-orientierung). Daraus lässt sich schließen, dass sie deren Quintessenz, die Verknüpfung von Inhalts- und Handlungsdimension, verinnerlicht haben. Wesentlichen Anteil könnten die aktuellen Lehrpläne u. a. der Bildnerischen Erziehung haben, in denen bereits auf diese Fusion gesetzt wird (wie im Übrigen auch in jenen davor, was in 2.2 dargelegt wurde). Somit ist davon auszugehen, dass das tatsächlich Neue an der Kompetenzorientierung die Umstellung auf die Begrifflichkeit war. Und die hat es, salopp ausgedrückt, in sich.

Als die Bildungslandschaft vor über zwei Dekaden flächendeckend mit Kompetenz überzogen wurde, führte das, wie in 2.2 beschrieben, zu zahlreichen Debatten. Die proklamierte Outputorientierung, um „die Leistungen des Bildungssystems [zu] steigern“ (Benner 2012, 103), veranlasste zu folgender Darstellung, die alle Kritikpunkte kompakt vereint:

Die Nützlichkeit erworbenen Wissens und angeeigneter Kompetenzen für berufliche Karrieren einerseits und für die Erfordernisse einer dynamischen globalisierten Wirtschaft andererseits werden zum entscheidenden Gesichtspunkt, an dem sich letztlich die Lehrpläne von Volksschulen ebenso zu orientieren haben wie die Curricula universitärer Studiengänge. Man spricht zwar noch von «Bildung», meint aber in aller Regel eine an den Erfordernissen der Ökonomie orientierte, effizient und kostengünstig gestaltete »massgeschneiderte« Qualifizierung von Menschen, also ihre »Ausbildung«. (Liessmann 2008, 2)

Bezieht man die Ausführungen zu jener Kompetenzdefinition, die in Deutschland, Österreich und der Schweiz zum Maß aller Dinge wurde mit ein (vgl. Weinert 2001, 27f.), wird klar, warum dem „Terminus [...] Konfliktpotential“ (Pfadenhauer 2014, S. 41) attestiert wird. Schließlich betont Weinert dezidiert den „Einfluss verschiedener Bildungsindikatoren auf die wirtschaftliche Entwicklung“ (ebd., 26) eines Landes.

Sowohl auf Weinert als auch auf Liessmann verweisen Teilnehmende, die der Meinung sind, dass Kunst und Kompetenz(-orientierung) nicht bzw. nur schwer miteinander vereinbar sind. Etwas mehr als ein Viertel in der

Primarstufe und knapp einem Fünftel in der Sekundarstufe I sind dieser Meinung. Es wäre ein Leichtes sich auf die Mehrheit zu stützen, die sich das sehr gut bzw. eher vorstellen kann. Stattdessen soll der Eindruck geschildert werden, dass diese positive Sicht, wie vorhin ausgeführt, auch daher rühren könnte, dass sie ihr Konzept von Kompetenz(-orientierung) an den Ausführungen in den aktuellen Lehrplänen bemessen. Ihre Angaben fallen dann optimistisch aus, wenn sie darin festgelegte Handlungsaspekte im Kunstunterricht ansprechen, wie z. B. das Handhaben von Materialien, das Erlernen von Gestaltungstechniken oder Beschreiben von Wahrnehmungsinhalten. Gleiches gilt für den Gebrauch von Schlagwörtern bzw. -worten wie „Chance, Wissen, Teilhabe“ oder „Stärken stärken, Begabungen fördern, Schwächen ausgleichen“. Wird Kompetenz(-orientierung) mit Anregung, Entwicklung, Eigen- und Selbstständigkeit oder Objektivität in Verbindung gebracht, ist der Blick ein optimistischer.

An dieser Stelle zeigt sich die Wirkmacht von Konzepten, die oftmals auch einen emotional-affektiven Motor haben, der bei entsprechendem Reiz anspringt. Damit lässt sich erklären, weshalb Kompetenz(-orientierung) so unterschiedliche Reaktionen und Zugänge auszulösen vermag. In Bezug auf den neuen Fachnamen Kunst und Gestaltung ist das ebenfalls festzustellen: Während ihn mehrere Teilnehmende begrüßen („Zeit ist's geworden, dass dieses Fach, das ein extrem weites Experimentierfeld erlaubt, endlich einen für alle verständlichen Namen erhält.“), spricht sich eine*r für die Beibehaltung des bestehenden aus (leider ohne Begründung). Auch die Gewerkschaft der Pflichtschullehrenden vertritt diese Meinung. Ihre Kritik an der Ablöse des Fachnamens steht exemplarisch für eine generelle Ablehnung der Kompetenzorientierung, und es wird die rhetorische Frage gestellt: „Wollen Sie (wir) in Zukunft wirklich nur mehr Kompetenzen vermitteln [sic!] und sich [uns] von der Erziehung verabschieden [...]?“ (Kimberger, zit. n. BÖKWE 2021) Der Wegfall der Fachnamens wird mit einer umfänglichen Abkehr von Erziehung gleichgesetzt. Mit Verweis auf Liessmann wird ergänzt, dass dies „tiefgreifende Auswirkungen auf eine möglichst breite, humanistische Bildung unserer Kinder hätte“ (ebd.). Diese Einschätzung weist Kongruenzen zu einigen Angaben in der empirischen Studie auf.

Es darf vermutet werden, dass zum einen das, was 'hinter' dem ausgegebenen Konzept von Kompetenz(-orientierung) steckt, von manchen als wenig passend empfunden wird, und zum anderen das ihr vorgelagerte 'Wording' wie z. B. „Outputorientierung“. In Bildungszusammenhängen wirken solche Bezeichnungen eher gekünstelt-progressiv. Ein tatsächlicher Fortschritt wäre indes die Etablierung einer Kompetenzdefinition fernab ökonomischer Aufladungen. Nach zwanzig Jahren Weinert'schen Problemlösens auf Grundlage kognitiver Fähigkeiten und Fertigkeiten erscheint dieser Schritt längst überfällig (vgl. Grunert 2012, 161; Erpenbeck u. Sauter 2015, 23f.; Roeger 2016, 110; Eder 2021, 18ff.). Die (un-)steten Entwicklungen, permanenten wie hastigen Veränderungen, aber vor allem die plötzlichen, scheinbar nicht vorhersehbaren Brüche und einschneidenden Ereignisse der letzten Jahre und Monate verstärken die Bedeutung von Schule als Ort von Stabilität und Sicherheit. Es wäre wichtig, ihre Bedeutung als physischer Lern- und Sozialraum in Worten abzubilden. Die Auswirkungen von Homeschooling und Distanzelearning haben das eindrucksvoll gezeigt (vgl. Schwab & Lindner 2021). Gelingen kann das mit einem Kompetenzkonzept auf ethisch-solidarischer Basis, das die Wichtigkeit (sozial-)verantwortlichen Handelns betont und auf aktuelle und künftige Herausforderungen bezieht (vgl. Penzel 2019; Süß & Torp 2021; Marterbauer & Schürz 2022).

Diese Sichtweise wird auch von der wissenschaftlichen Begleitung bei der kompetenzorientierten Überarbeitung der Lehrpläne in der Primarstufe und Sekundarstufe I vertreten. Veranschlagt wird ein „Kompetenzverständnis[], das zuvorderst nicht trainierbare Detailfertigkeiten, sondern verstehendes Entscheidungshandeln von zukünftigen Bürgerinnen und Bürgern anzielt“ (Greiner et al. 2019, 10). Diesem Zugang arbeitet die Feststellung zu, dass Kompetenzen „nicht nur funktionalistisch, auf ihre Anwendung in problematischen Situationen und domänenspezifischen Zusammenhängen hin zu denken [sind][...]. Vielmehr sind Kompetenzen [...] immer auf die ganze Person und ihre aktive Auseinandersetzung mit sich selbst und der Welt bezogen“ (Grunert 2012, 69). Passend dazu auch ihre folgende Auslegung:

Man kann Kompetenzen als Fähigkeiten beschreiben, zu handeln, ohne bekannte Lösungswege »qualifiziert« abzuarbeiten. Ohne das Resultat schon von vornherein zu kennen. Kompetenzen ermöglichen es uns, auch dann zu handeln, wenn wir nur unvollkommenes oder gar kein Wissen über die jeweilige aktuelle Herausforderung haben. Dies wird beispielsweise in krisenartigen Situationen die Regel sein. Wir sind in solchen Situationen trotzdem handlungsfähig, wenn wir auf verinnerlichte Regeln, Werte und Normen zurückgreifen können, die als »Ordnung« unserer sozialen Selbstorganisation wirken und damit unser soziales Handeln regulieren. (Erpenbeck u. Sauter 2015, 15)

Daraus resultiert folgende Kompetenzdefinition:

Kompetenzen sind Fähigkeiten in offenen, unüberschaubaren, komplexen, dynamischen und zuweilen chaotischen Situationen kreativ und selbstorganisiert zu handeln. (Erpenbeck u. Sauter 2015, 14 – Hervorh. d. Verf.)

Anzuführen ist auch jene Auslegung, die darauf gründet, „den Heranwachsenden elementare Kenntnisse und Fertigkeiten [zu] vermitteln, die es ihnen später erlauben, die sich verändernde Welt zu verstehen und in verschiedenen sich wandelnden gesellschaftlichen Kontexten individuell und mit anderen rational urteilen und handeln zu können“ (Benner 2012, 16). Auf dieser Grundlage wäre es möglich, ein Kompetenzkonzept zu etablieren, das den Zeichen der Zeit Rechnung trägt und den Begriff der Eigenverantwortung, der als Schlagwort in aller Munde ist, fundiert. Schließlich ist der „Prozess des Kompetenzerwerbs [...] an das *Individuum* gebunden und gleichzeitig abhängig von seiner Teilhabe an verschiedenen soziokulturellen Kontexten, den darin vorhandenen Möglichkeiten zur Selbsttätigkeit“ (Grunert 2012, 73 – Hervorh. d. Verf.).

Ein wichtiger Aspekt ist angesprochen, der auch im Zusammenhang mit Kunst als zentral erachtet wird: Es geht immer auch um *Autonomie*, die als Handlungsfreiheit verstanden wird. Nur dann können sich Fähigkeiten entfalten. Nur dann sind umfassendes Bereifen und Erfassen möglich, um den eingangs gebrachten Aphorismus Marie von Ebner-Eschenbachs in Erinnerung zu rufen. Damit Wissen und Kenntnisse in sinnvolle und (sach-)logische Erkenntnisse münden, sind Einsichten, Haltungen und Urteilsvermögen vonnöten, die sich nur in freien Denk- und Handlungsräumen ausformen können. Sie müssen aber nicht nur jenen zur Verfügung stehen, die Kompetenzen erwerben sollen, sondern auch denen, die sie dabei unterstützen und fördern. Lehrende brauchen dazu Freiheiten in der Gestaltung und Umsetzung, und sie wissen diese umsichtig zu nützen, wie die Untersuchung gezeigt hat. Sie haben durch ihre vielfältige pädagogisch-didaktischen Arbeit ein besonders Augenmaß dafür. Das zeigt ihr reflektierter Blick auf Kunst und Kompetenz. Dadurch gelingt es ihnen, die von konträren Konzepten begleiteten Bereiche in Unterrichtsvorhaben aufeinander zu beziehen. Damit Kompetenzorientierung wie Kunst als „Riesenbereicherung“ angesehen wird, braucht es ein holistisches Verständnis von Handlungsfähigkeit. Denn halbe Sache haben noch nie Veränderungen zum Besseren bewirkt.

Literatur

- Aigner, L. (6.2.2014). Lehrpläne: Viel Freiheit für Lehrer. *DerStandard*. <https://www.derstandard.at/story/1389858770941/lehrplaene-viel-freiheit-fuer-die-lehrer>, Stand vom 20.7.2022.
- Becker, H. S. (1982). *Art Worlds*. University of California Press, Berkeley. <https://sabrasoyers.files.wordpress.com/2016/05/howard-s-becker-art-worlds.pdf>, Stand vom 20.7.2022.
- Belvedere (14.2.2022). *Belvedere steigt erfolgreich ins Metaverse ein: 3,2 Millionen Euro zum NFT-Verkaufsstart*. https://www.belvedere.at/sites/default/files/2022-02/Presstext_NFT-Drop_Erfolg_DE.pdf, Stand vom 20.7.2022.
- Benner, D. (2012). *Bildung und Kompetenz. Studien zur Bildungstheorie, systematischen Didaktik und Bildungsforschung*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Bering, K., Heimann, U., Littke, J., Niehoff, R. & Roock, A. (2006). *Kunstdidaktik*. Oberhausen: ATHENA-Verlag.
- Bloemacher, A. (2017). *Raffael und Raimondi: Produktion und Intention der frühen Druckgraphik nach Raffael*. Berlin, München: Deutscher Kunstverlag (DKV).
- Bloom, B. S. et al. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals*. New York: David McKay.
- Bloom, B. S. (1976). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim u. Basel: Beltz Verlag.
- BMBWF (Hrsg.) (2021). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021*. <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:09d0d609-e889-447f-a9f0-47334cd67d89/nbb2021.pdf>, Stand vom 20.7.2022.
- BMUK (4.6.1981). *Beantwortung der parlamentarischen Anfrage Nr. 1136/J-NR/81, betreffend Lehrplanreform*. https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XV/AB/AB_01140/imfname_477867.pdf, Stand vom 20.7.2022.
- Bockemühl, M. (2001). *Rembrandt*. Köln: Taschen.
- Boehm, G. (2001). Repräsentation — Präsentation — Präsenz. Auf den Spuren des homo pictor. In G. Boehm (Hrsg.), *Homo Pictor*. München: K. G. Saur: 3-13.
- BÖKWE (2021). *Erziehung ja oder nein. Kontroverse zur Fachbezeichnung*. BÖKWE, 3, 32-33.
- Bourdieu, P. (2021). *Die feinen Unterschiede*. 28. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Brauch, N. (2015). *Geschichtsdidaktik*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Brieber, D., Nadal, M., Leder, H. (2015). In the white cube: museum context enhances the valuation and memory of art. *Acta Psychologica*, 154, 36-42. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2014.11.004>, Stand vom 20.7.2022.
- Bundeskunsthalle (22.3.2018). *Es ist unmöglich, nicht zu kommunizieren. Die Kunst der Marina Abramović*. *magazin*. <https://magazin.bundeskunsthalle.de/2018/02/marina-abramovic/>, Stand vom 20.7.2022.
- Christie's (9.5.2022). *ANDY WARHOL (1928-1987) Shot Sage Blue Marilyn*. <https://www.christies.com/en/lot/lot-6369449>, Stand vom 20.7.2022.
- Daley, J. (29.1.2019). *Revealed: Leonardo da Vinci's Reddish-Brown Thumbprint*. *Smithsonian Magazine* <https://www.smithsonianmag.com/smart-news/leonardo-da-vincis-thumbprint-goes-display-first-time-180971370/>, Stand vom 20.7.2022.

- Dammer, K.-H. (2018). Braucht der Pädagogikunterricht Kompetenzorientierung? Kann er sie gebrauchen? In J. Schützenmeister & E. Wortmann (Hrsg.), *Pädagogikunterricht zwischen Kompetenzorientierung, Bildungsstandards, schulinternen Lehrplänen und Zentralabitur* (S. 13-38). Münster: Waxmann.
- Danto, A. C. (1964). The Artworld. *Journal of Philosophy*, 61 (19), 571-584. <http://links.jstor.org/sici?sici=0022-362X%2819641015%2961%3A19%3C571%3ATA%3E2.0.CO%3B2-6>, Stand vom 20.7.2022.
- Kansteiner, S. et al. (Hrsg.). (2014). *Der Neue Overbeck. Die antiken Schriftquellen zu den bildenden Künsten der Griechen*. 5 Bde. Berlin: De Gruyter.
- DerStandard (26.1.2022). *Belvedere verkauft Klimts "Kuss" als NFT-Einzelteile*. <https://www.derstandard.at/story/2000132845493/belvedere-verkauft-klimts-kuss-als-nft-einzelteile>, Stand vom 20.7.2022.
- Elias, M. (2017). *AISTHESIS. Ästhetik – Zur Meßbarkeit einer Sensation*. <https://www.dieangewandte.at/publikationen/aisthesis>, Stand vom 20.7.2022.
- DiePresse (1.7.2011). *Lehrpläne radikal entrümpeln*. <https://www.diepresse.com/674530/lehrplaene-radikal-entruempeln>, Stand vom 20.7.2022.
- Digitale Grundbildung (6.7.2022). *Lehrpläne der Mittelschulen sowie der allgemeinbildenden höheren Schulen*. BGBl. II Nr. 267/2022. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2022_II_267/BGBLA_2022_II_267.rtf, Stand vom 20.7.2022.
- Eder M. (2021). *Von der Bildungstheorie zur Kompetenzorientierung Eine analytische Auseinandersetzung mit zwei zentralen Begriffen der Gegenwart und den Folgen eines Paradigmenwechsels*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Ehrenspeck-Kolasa, Y. (2018). Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*. Band 2, 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage (S. 187-212). Wiesbaden: Springer VS.
- Ehrnberger, V. & Tichy, S. (13.4.2022). Wie passen Kunstrecht und NFT zusammen? Mit ihrem Schwanken zwischen wahnhaftem Hype und genialer Investmentstrategie passen NFTs perfekt zum Selbstverständnis der Kunst zwischen Genie und Wahnsinn. *DerStandard*. <https://www.derstandard.at/story/2000134706704/wie-passen-kunstrecht-und-nft-zusammen>, Stand vom 20.7.2022.
- Erpenbeck, J. (2010). Kompetenz. In H. J. Sandkühler (Hrsg.), *Enzyklopädie Philosophie* (S. 1269–1273). Hamburg: Felix Meiner-Verlag.
- Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2015). *Wissen, Werte und Kompetenzen in der Mitarbeiterentwicklung. Ohne Gefühl geht in der Bildung gar nichts*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Fischer, C. (2019). *Werte als Kerne von Kompetenzen. Eine Studie mit einer empirischen Analyse in Montessori-Schulen*. Münster, New York: Waxmann.
- Frey, B. S. (2019). *Ökonomik der Kunst und Kultur. Kompakt – verständlich – anwendungsorientiert*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Fritz, U. & Laueremann, K. (2019). Akzente für eine neue Lehr-, Lern- und Beurteilungskultur. In U. Fritz, K. Laueremann, M. Pächter, M. Stock & W. Weirer (Hrsg.). *Kompetenzorientierter Unterricht* (S. 59-74). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Fuchs, M. (2012/13). Kunstfreiheit und Kunstautonomie – Facetten einer komplexen Leitformel. *KULTURELLE BILDUNG ONLINE*. <https://doi.org/10.25529/92552.247>, Stand vom 20.7.2022.
- Gaus, D. & Drieschner, E. (2010). Bildung und allgemeinpädagogische Theoriebildung. In D. Gaus & E. Drieschner (Hrsg.). *„Bildung“ jenseits pädagogischer Theoriebildung? Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der Allgemeinen Pädagogik* (S. 9-31). Wiesbaden: VS Verlag
- George, A. C., Schreiner, C., Wiesner, C., Pointinger, M. & Pacher, K. (2019). *Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich. Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016*. Münster, New York: Waxmann.
- Glaser-Henzer, E. (2016). #Kompetenz. In M. Blohm (Hrsg.), *Kunstpädagogische Stichworte*. (S. 71-74). Hannover: fabricoverlag. <http://www.kunstunterricht-projekt.ch/pdfs/kompetenzorientierung.pdf>, Stand vom 20.7.2022.
- Greiner, U. et al. (2019). *Reflexive Grundbildung bis zum Ende der Schulpflicht. Konzepte und Prozeduren im Fach*. Münster, New York: Waxmann.
- Grotlüschen, A. (2016). Grundbildung von Erwachsenen. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1261-1278). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-20002-6_56-1, Stand vom 20.7.2022.
- Grunert, C. (2012). *Bildung und Kompetenz : Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19395-3>, Stand vom 20.7.2022.
- Hemsley, C. (2016). *Rekontextualisierung von Kunstwerken im Internet durch Multimedia - lohnend oder nicht?* <https://books.ub.uni-heidelberg.de/arthistoricum/reader/download/160/160-86-75405-1-10-20160913.pdf>, Stand vom 20.7.2022.
- Herles, D. (2019). Kreativität. In U. Pfisterer (Hrsg.). *Metzler Lexikon Kunstwissenschaft. Ideen, Methoden, Begriffe* (S. 230-235). Stuttgart: J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04949-0>, Stand vom 20.7.2022.
- Honnef, K. (2022). *Pop Art*. Köln: Taschen.
- Ide, M. (2016). Das Medium prägt die Wahrnehmung. In M. Ide Martina, C. Korte-Beuckers, F. Rückert (Hrsg.), *Aktuelle Positionen der Kunstdidaktik* (S. 89-105). München: kopaed.

- IQS – Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (2022). *Deutsch (Lesen) in der iKMPLUS im Detail. Konstrukt und Kompetenzmodell. Sekundarstufe.* https://www.iqs.gv.at/Resources/Persistent/6aabe449020b734a889d5acdb89053cd0d856662/iKMPLUS_Kurzkonstrukt_Deutsch_Lesen_SEK.pdf, Stand vom 20.7.2022.
- Innovator's Guide (8.12.2012). J. P. Guilford: *Kreativität und Messung von Kreativität – die Ursprünge der modernen Kreativitätsforschung.* <https://innovators-guide.ch/2012/12/joy-paul-guilford/>, Stand vom 20.7.2022.
- Jung, E. (2010). *Kompetenzerwerb. Grundlagen, Didaktik, Überprüfbarkeit.* Berlin, Boston: De Gruyter.
- Junker, T. (2013). *Die Evolution der Phantasie.* Stuttgart: S. Hirzel Verlag.
- Käser, U. & Röhr-Sendlmeier, U. M. (2017). Kompetenz als wissenschaftlicher Begriff und als Bildungsziel - Einleitung zum Themenheft. *Bildung und Erziehung*, 70 (1), 5-16. <https://doi.org/10.7788/bue-2017-0103>, Stand vom 20.7.2022.
- Klieme, E. u. J. Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In *ZfE*, 8, 11-29.
- Koller, M. (2007). *Die Grenzen der Kunst. Luhmanns gelehrte Poesie.* Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90564-8>, Stand vom 20.7.2022.
- Krautz, J & H. Sowa (2015). Lernen, Üben, Können und Wissen im Kunstunterricht. In A. Glas, U. Heinen, J. Kautz, M. Miller, H. Sowa & B. Uhlig (Hrsg.), *Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik* (S. 459-471). München: kopaed.
- Kronsteiner, O. (9.6.2022). Klimt-NFT-Projekt des Belvedere: Maue Kuss-Performance. *DerStandard.* <https://www.derstandard.at/story/2000136396642/klimt-nft-projekt-des-belvedere-maue-kuss-performance>, Stand vom 20.7.2022.
- Kronsteiner, O. (31.7.2022). Die Beschlagnahme eines Gemäldes in Wien wirft Fragen auf. *DerStandard.* <https://www.derstandard.at/story/2000137865634/die-beschlagnahme-eines-gemaeldes-in-wien-wirft-fragen-auf>, Stand vom 31.7.2022.
- Kurier (21.9.2020). *Neos wollen die Lehrpläne entrümpeln.* <https://kurier.at/chronik/wien/neos-wollen-die-lehrplaene-entruempeln/401039528>, Stand vom 20.7.2022.
- Lehrpläne AHS (LP AHS) (2018). *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*, Fassung vom 01.09.2018. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10008568/Lehrpl%20a4ne%20e2%80%93%20allgemeinbildende%20h%20c3%b6here%20Schulen%20Fassung%20vom%2001.09.2018.pdf?FassungVom=2018-09-01>, Stand vom 20.7.2022.
- Lehrplan der Volksschule (LP VS) (2012). *BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012.* https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:b89e56f6-7e9d-466d-9747-fa739d2d15e8/lp_vs_gesamt_14055.pdf, Stand vom 20.7.2022.
- Lehrplan der Hauptschule (1985). 34. Stück – Ausgegeben am 26. Feber 1985 – Nr. 78. https://www.bildung-noe.gv.at/dam/jcr:b01ad3be-4086-4b65-8532-28b35b812c6f/LP%20AHS%20BE%20an%20G_RG_ORG%20musische%20Sonderformen.pdf, Stand vom 20.7.2022.
- Lehrpläne der Mittelschulen (LP MS) (2018). *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschulen*, Fassung vom 18.07.2022 <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20007850/Lehrpl%20a4ne%20der%20Mittelschulen%20Fassung%20vom%2018.07.2022.pdf>, Stand vom 20.7.2022.
- Liessmann, K. P. (2008). Seitensprünge – Bildung im Zeitalter ihrer Ökonomisierung. *Rote Revue* 86 (3): 2-6. <http://doi.org/10.5169/seals-342083>, Stand vom 20.7.2022.
- Liessmann, K. P. (31.12.2015). Kompetenzorientierung verhindert die Kompetenzentwicklung. *Profil.* <https://www.profil.at/portfolio/aufstieg/liessmann-6175594>, Stand vom 20.7.2022.
- Locher, H. (2019). Stil. In U. Pfisterer (Hrsg.), *Metzler Lexikon Kunstwissenschaft. Ideen, Methoden, Begriffe* (S. 414-419). Stuttgart: J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04949-0>, Stand vom 20.7.2022.
- Logemann, C. (2019). Neugierde und Staunen. In U. Pfisterer (Hrsg.), *Metzler Lexikon Kunstwissenschaft. Ideen, Methoden, Begriffe* (S. 305-309). Stuttgart: J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04949-0>, Stand vom 20.7.2022.
- Löhr, W.-D. (2019). Werk/Werkbegriff. In U. Pfisterer (Hrsg.), *Metzler Lexikon Kunstwissenschaft. Ideen, Methoden, Begriffe* (S. 484-489). Stuttgart: J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04949-0>, Stand vom 20.7.2022.
- Luhmann, N. (2017). *Die Realität der Massenmedien.* VS 5. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17738-6>, Stand vom 20.7.2022.
- Marterbauer, M. & M. Schürz (2022). *Angst und Angstmacherei. Für eine Wirtschaftspolitik, die Hoffnung macht.* Wien: Zsolnay.
- Matter, B. (2016). *Lernen in heterogenen Lerngruppen. Erprobung eines Konzepts für den jahrgangsgemischten Mathematikunterricht.* Wiesbaden: Springer.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.* 12. überarb. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Mey, S. et al. (13.2.2022). NFT-Boom – ein absurder Hype mit Zukunft. *DerStandard.* <https://www.derstandard.de/story/2000133291326/nft-boom-ein-absurder-hype-mit-zukunft>, Stand vom 20.7.2022.
- Münzer, S. (2012). *Kompetenzorientierung aus Sicht der empirischen Bildungsforschung.* Kolloquium Fachdidaktik Saarbrücken am 27. Juni 2012. <https://www.uni->

- [saarland.de/fileadmin/upload/einrichtung/zfl/PDF_Fachdidaktik/PDF_Kolloquium_FD/Kompetenzorientierung_aus_Sicht_der_empirischen_Bildungsforschung_Statement_mit_Folien.pdf](https://www.saarland.de/fileadmin/upload/einrichtung/zfl/PDF_Fachdidaktik/PDF_Kolloquium_FD/Kompetenzorientierung_aus_Sicht_der_empirischen_Bildungsforschung_Statement_mit_Folien.pdf), Stand vom 20.7.2022.
- OECD (2005). *DEFINITION UND AUSWAHL VON SCHLÜSSELKOMPETENZEN. Zusammenfassung.* <https://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>, Stand vom 20.7.2022.
- OECD (2021). *21st-Century Readers. Developing Literacy Skills in a Digital World.* Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>, Stand vom 20.7.2022.
- Oidtmann, K. & Stadelhofer, P. (2013). Die ideologische Reichweite des Kompetenzbegriffs. Eine Wortmeldung. In *Textpraxis. Digitales Journal für Philologie*, 6 (1), 1-4. <http://www.uni-muenster.de/textpraxis/oidtmann-stadelhofer-die-ideologische-reichweite-des-kompetenzbegriffs>, Stand vom 20.7.2022.
- ORF (20.4.2021). Schuljahr 2023/24 bringt neue Lehrpläne. <https://oesterreich.orf.at/stories/3100030/>, Stand vom 20.7.2022.
- Ortland, E. (2001). Genie. In Barck, K. et al. (Hrsg.), *Ästhetische Grundbegriffe in sieben Bänden*. Bd. 2 (S. 661-709). Stuttgart: Metzler 2001.
- Parmentier, M. (2004). Protoästhetik oder der Mangel an Ironie. Eine etwas umständliche Erläuterung der These, dass Kinder zu ästhetischen Erfahrungen im strengen Sinne nicht fähig sind. In G. Mattenklott & C. Rora (Hrsg.), *Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung* (S. 99-112). Weinheim/München: Juventa.
- Peez, G. (2018). *Einführung in die Kunstpädagogik*. 5. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer.
- Joachim, J. (Hrsg.) (2019). *Kunstpädagogik und Ökologie. Methodik, Curriculum, Unterrichtspraxis*. München: kopaed.
- Pfadenhauer, M. (2014). Der Kompetenzstreit um ‚Kompetenz‘ – Ein umkämpftes Konstrukt. In S. Faas, P. Bauer & R. Treptow (Hrsg.), *Kompetenz, Performanz, soziale Teilhabe. Sozialpädagogische Perspektiven auf ein bildungstheoretisches Konstrukt* (S.41-50). Wiesbaden: Springer VS.
- Pfisterer, U. (Hrsg.) (2019). *Metzler Lexikon Kunstwissenschaft. Ideen, Methoden, Begriffe*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Prange, R. (2019). Ästhetik. In U. Pfisterer (Hrsg.). *Metzler Lexikon Kunstwissenschaft. Ideen, Methoden, Begriffe* (S. 8-11). Stuttgart: J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04949-0>, Stand vom 20.7.2022.
- Preuss, S. (16.4.2021). Staatsaffäre Salvator Mundi. Warum der Erlöser verschwand. *WELTKUNST*. <https://www.weltkunst.de/kunstwissen/2021/04/salvator-mundi-leonardo-da-vinci-warum-der-erlueser-verschwand>, Stand vom 20.7.2022.
- Rekus, J. (2007). Kompetenz – ein neuer Bildungsbegriff? In *Engagement*, 3, 155-160.
- Reichenbach, R & Meulen, N. v. d. (2010). Ästhetisches Urteil und Bildkompetenz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (6), 795-805. https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7306/pdf/ZfPaed_6_2010_Reichenbach_Meulen_Aesthetisches_Urteil.pdf, Stand vom 20.7.2022.
- Roeger, C. (2016). *Philosophieunterricht zwischen Kompetenzorientierung und philosophischer Bildung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Rosen, P. (2019). Kunsthändler und Kunstmarkt. In Pfisterer, U. (Hrsg.) (2019). *Metzler Lexikon Kunstwissenschaft. Ideen, Methoden, Begriffe* (S. 258-261). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie, Bd. II: Entwicklung und Erziehung*. Hannover: Herrmann Schroedel.
- Sauter, A. (3.2.2016). *Schönheit unter der Lupe*. <https://aktuelles.uni-frankfurt.de/gesellschaft/schoenheit-unter-der-lupe/>, Stand vom 20.7.2022.
- Schirlbauer, A. (2010). Kompetenz statt Bildung? In E. Christof, E. Ribolits & J. Zuber (Hrsg.), *Uniland ist abgebrannt. Zur Kontroverse um Bildung und Ausbildung an Universitäten*. Schulheft 139 (S. 65-73). Innsbruck u.a.: Studienverlag.
- Schneider, N. (1996). Arthur C. Danto. In ders. *Geschichte der Ästhetik von der Aufklärung bis zur Postmoderne*. Stuttgart: Reclam.
- Schönauf, B. (20.5.1999). Das "letzte Abendmahl" von Leonardo da Vinci nach Restaurierung wieder freigegeben. *Tagesspiegel*. <https://www.tagesspiegel.de/kultur/das-letzte-abendmahl-von-leonardo-da-vinci-nach-restaurierung-wieder-freigegeben-600538.html>, Stand vom 8.10.2022.
- Schott, F. & Azizi Ghanbari, S. (2008). *Kompetenzdiagnostik, Kompetenzmodelle, kompetenzorientierter Unterricht*. Münster: Waxmann
- Schreiner, C. & C. Wiesner (2019). Die Überprüfung der Bildungsstandards in Österreich: der erste Zyklus als Meilenstein für die Schul- und Unterrichtsentwicklung – eine gelungene Innovation im österreichischen Schulsystem. In A. C. George, C. Schreiner, C. Wiesner, M. Pointinger & K. Pacher (Hrsg.), *Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich. Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016* (S. 13-53). Münster, New York: Waxmann.
- Schulze, G. (1992). *Die Erlebnisgesellschaft*. Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Schwab, S. , Lindner, K.-T. (2021). Auswirkungen von Schulschließungen und Homeschooling während des ersten österreichweiten Lockdowns auf Bildungsungleichheit. *WISO*, 43 (4). https://www.isw-linz.at/fileadmin/user_upload/HP_Schwab.pdf, Stand vom 20.7.2022.
- Schwan, S. (2016). Informelles Lernen in Museum und Science Center. In M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen* (S. 379–395). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05953-8_43, Stand vom 20.7.2022.
- Scorzin, P. C. (2020). Kunst und Konsum?! Zur Bedeutung der Kollaboration von bildender Kunst und Luxusmarken für die Konsumästhetik und die Konsumperformanzen auf Social Media wie Instagram. In C. Bala, D. Hohnsträter, P. Kenning, S. Krankenhagen & W. Schuldzinsk (Hrsg.) *Konsumästhetik zwischen Kunst, Kritik und Kennerschaft*. Beiträge zur

- Verbraucherforschung (Bd. 11). <https://www.ratgeber-verbraucherzentrale.de/media1154680A.pdf>, Stand vom 20.7.2022.
- Süß, D. & C. Torp (2021). *Solidarität. Vom 19. Jahrhundert bis zur Corona-Krise*. Bonn: Dietz.
- Siegmund, J. (2019). *Zweck und Zweckfreiheit Zum Funktionswandel der Künste im 21. Jahrhundert*. Stuttgart: J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04805-9>, Stand vom 20.7.2022.
- Sonnabend, M. (Hrsg.) (2007). *Albrecht Dürer. Die Druckgraphiken im Städel Museum*. Köln: DuMont.
- Stowasser, J. M., Petschenig, M., Skutsch, F. (1991). *Der kleine Stowasser*. Wien, München: Verlag Hölder-Pichler-Tempsy.
- Süddeutsche Zeitung (10.5.2022). *Warhol-Werk für 195 Millionen Dollar versteigert*. <https://www.sueddeutsche.de/kultur/kunst-warhol-werk-fuer-195-millionen-dollar-versteigert-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-220510-99-223219>, Stand vom 20.7.2022.
- Treptow, R.. (2014). Kompetenz – das große Versprechen. In S. Faas, P. Bauer & R. Treptow (Hrsg.). *Kompetenz, Performanz, soziale Teilhabe: Sozialpädagogische Perspektiven auf ein bildungstheoretisches Konstrukt* (S. 22-39). Wiesbaden: Springer VS.
- Tschmuck, P. (2020). *Einführung in die Kulturbetriebslehre*. Wiesbaden: Springer.
- TUM (Technische Universität München). O. J. *Kompetenzbereiche. OECD Programme for International Student Assessment (PISA)*. <https://www.pisa.tum.de/pisa/kompetenzbereiche/>, Stand vom 20.7.2022.
- Ubl, R. (2019). Autonomie. In U. Pfisterer (Hrsg.), *Metzler Lexikon Kunstwissenschaft. Ideen, Methoden, Begriffe* (S. 45-49). Stuttgart: J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04949-0>, Stand vom 20.7.2022.
- Ullrich, W. (2014). Besitzen statt rezipieren. Wie die Ikonografie zeitgenössischer Kunstsammler die Ideale moderner Kunst revidiert. *POP. Kultur und Kritik*, 3 (2), 121–129. <https://doi.org/10.25969/mediarep/2603>
- UNESCO (2022). *Kulturelle Bildung*. <https://www.unesco.at/bildung/artikel/article/kulturelle-bildung>, Stand vom 20.7.2022.
- Veith, H. (2014). Kompetenz – Anmerkungen zu einem bildungstheoretischen Paradigmenwechsel. In S. Faas, P. Bauer & R. Treptow (Hrsg.). *Kompetenz, Performanz, soziale Teilhabe: Sozialpädagogische Perspektiven auf ein bildungstheoretisches Konstrukt* (S. 51-64). Wiesbaden: Springer VS.
- Wall, T. (2006). *Das unmögliche Museum: Zum Verhältnis von Kunst und Kunstmuseen der Gegenwart*. Bielefeld: transcript. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.14361/9783839405222>, Stand vom 20.7.2022.
- Weilguny, A. (2019). Vorwort der Direktorin des BIFIE. In A. C. George, C. Schreiner, C. Wiesner, M. Pointinger & K. Pacher (Hrsg.). *Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich. Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016* (S. 7f.). Münster, New York: Waxmann.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 15-31). 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Weirer, W. & Paechter, M. (2019). Grundpfeiler kompetenzorientierter Didaktik. In U. Fritz, K. Laueremann, M. Pächter, M. Stock & W. Weirer (Hrsg.), *Kompetenzorientierter Unterricht* (S. 19-41). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich, Wiener Zeitung (20.4.2021). *Bildnerische Erziehung wird zu "Kunst und Gestaltung"*. <https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/politik/oesterreich/2101115-Bildnerische-Erziehung-wird-zu-Kunst-und-Gestaltung.html>, Stand vom 20.7.2022.
- Wikipedia. *Fountain (Duchamp)*. [https://de.wikipedia.org/wiki/Fountain_\(Duchamp\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Fountain_(Duchamp)), Stand vom 20.7.2022.
- Winther, E. (2018). Kompetenzerfassung und -entwicklung in der Bildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.). *Handbuch Bildungsforschung* Band 2, 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage (S. 1055-1070). Wiesbaden: Springer VS.
- Woeller, M. (4.7.2019). Der vermutlich wertvollste Dachbodenfund der letzten Jahre. *Die Welt*. <https://www.welt.de/kultur/kunst-und-architektur/article196301381/Auktion-abgesagt-Milliardaer-erwirbt-Caravaggio.html>, Stand vom 8.10.2022.
- Wohlfarth, B. (12.04.2021). Das soll der letzte Leonardo sein? *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/kunstmarkt/gemaelde-von-leonardo-da-vinci-staatsaffaere-um-salvator-mundi-17287919.html>, Stand vom 20.7.2022.
- Zuschlag, C. (1995). *"Entartete Kunst". Ausstellungsstrategien im Nazi-Deutschland*. Worms: Wernersche Verlagsgesellschaft. <https://doi.org/10.11588/diglit.52006#0009>, Stand vom 20.7.2022.