

DER KOMPETENZBASIERTE ANSATZ IN DER BILDENDEN KUNST

Bernard-André GAILLOT, Honorarprofessor, Didaktik der bildenden Kunst,
Aix-Marseille-University, Frankreich, Übersetzung, 2024

Dieser Text ist die gekürzte, aktualisierte und ins Deutsche übersetzte Fassung meiner seit 2008 in Frankreich und mehreren französischsprachigen Ländern veranstalteten Konferenz zum "*Kompetenzbasierten Ansatz*" (ich schreibe: KBA).

Vor zwanzig Jahren verbreitete sich die Idee eines "gemeinsamen Kerns von Wissen und Fähigkeiten" rasch in vielen Ländern, gefördert durch die O.E.C.D.¹ und dann durch das Europäische Parlament², was unweigerlich zu mehr oder weniger radikalen Umschreibungen der Lehrpläne sowie zur Überprüfung bestimmter Lehr- und Bewertungstechniken beitrug. Wir werden versuchen, Bilanz zu ziehen, indem wir zunächst einen kurzen Überblick über die wichtigsten Beiträge zu diesem Thema geben und uns dann spezifischer und konkreter auf den französischen Kontext des Unterrichts der bildenden Künste in der Mittel- und Oberstufe beziehen. Nacheinander:

1. Bewertung: von Taxonomien zu Ausdruckszielen

2. Bewertung in der bildenden Kunst

3. Die bildenden Künste und Kompetenzen

4. Kunstkompetenzen in der Sekundarstufe: Unterschiede in Europa

5. Künstlerische Kompetenzen an der Universität

6. Akademische Fähigkeiten und Strategien

7. Das Zeitalter der Fähigkeiten: Methoden und Illusionen

Das Wort "Kompetenz" (oder Kompetenz oder Geschicklichkeit!) war schon immer gebräuchlich, aber seltsamerweise bezog es sich mehr auf das alltägliche Leben (die Kompetenz eines Gerichts, die Kompetenz eines Klempners oder eines Arztes...) als auf die

¹ *Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung*, eine internationale Organisation, die 1960 gegründet wurde und ihren Sitz in Paris hat.

² Die Leitlinien der OECD, die darauf abzielen, was die wesentlichen Fähigkeiten sein können, die ein Individuum braucht, um "den Herausforderungen des Lebens zu begegnen", und die auf den Tagungen des Europäischen Rates von Stockholm (2001) und Barcelona (2002) bestätigt wurden, führten im November 2005 zu einem Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates, der von der Kommission vorgelegt wurde. "Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen und Ausbildung". Dieser Vorschlag wurde am 26. September 2006 angenommen.

Erwerbe in der Feldschule. Um sich auf die französischsprachigen Länder zu beschränken, wurde im Laufe der 1990er Jahre sowohl in Belgien (Französische Gemeinschaft, Dekret vom 24. Juli 1997) als auch in Quebec (2001), in der Schweiz, der Westschweiz oder in Luxemburg explizit als "nach Kenntnissen" bezeichnet. Während in Frankreich die "erwarteten Kompetenzen" (mit beruflichen Konnotationen) in der technischen und beruflichen Bildung lange Zeit detailliert beschrieben wurden, tauchte diese Formulierung eher sporadisch in den Disziplinen der Allgemeinbildung auf. Was den Unterricht der bildenden Künste betrifft, so war es notwendig, bis 1998 (College-Programm, 3. Stufe) zu warten, wenn das Wort hier oder da lange Zeit gut gelesen werden konnte (College 1985, High School 1987...), um beide Begriffe "Wissen und Fähigkeiten" im selben Satz zu sehen.

1. Beurteilung: von der Taxonomie zur Ausdrucksziele

Es handelt sich also um einen neuen Bewertungsansatz, der im Prinzip weder an die Note noch an das Schulzeugnis erinnert, sondern einen breiteren Bewertungsmodus vorschlägt, der die langfristige Perspektive berücksichtigt. Dieser Blickwinkelwechsel ist schon alt, auch wenn die Bewertung in den Augen der Familien immer noch vorherrscht, so dass es vielleicht nicht ganz unnützlich ist, eine kurze historische Erinnerung zu betreiben, ein paar Schlüsselmomente: ein schneller Überblick fatal unvollständig.

Erinnern wir uns zunächst daran, was "**evaluate**"³ bedeutet. Reflexionen einer "docimologischen"⁴ Ordnung sind sowohl einfach als auch alt. Sie sind einfach, weil sie schließlich als Ort eines sehr deutlichen Wandels der Anschauung (oder Philosophie) begriffen werden: des Übergangs oder des Übergangs von der Notation eines produzierten Gegenstandes zur Bewertung der wirklichen Errungenschaften der Schüler. Sie sind bereits historisch, weil sie uns zwei Jahrhunderte zurückwerfen. In der Tat wurde bereits 1805 in einem Aufsatz über den Unterricht der *Mathematik*⁵ ausdrücklich der Fehler angeprangert, Prüfungen gezielt durchzuführen: "Da es nicht eine Anstrengung des Gedächtnisses ist, die wahres Wissen in der Mathematik kennzeichnet, ist es daher falsch, dass 'eine mündliche und auswendige Prüfung verwendet wird, um die Fähigkeit von junge Menschen, die sich dem Studium der Naturwissenschaften widmen'. Dieser Artikel geißelte die Zeit, die mit dem "Aufwärmen" verschwendet wird, die Illusion von "Wissen, das man sich nur aneignet, um für einen einzigen Tag anzugeben" und die Absurdität einer Ausbildung, die nur zu dem Zweck organisiert wird, eine gute Note in der Prüfung zu erhalten. Beachten Sie, dass bereits alles gesagt wurde.

Aber zurück zum Thema "**Bewertung**". Ist das Wort alt (1361/1366), bleibt der Begriff vage (stellen Wörterbücher nicht Werturteil, Berechnung und Annäherung nebeneinander?).

³ Der Leser kann sich auf meine Doktorarbeit (B.-A. Gaillot, 1987) oder zu meinem ersten Artikel, der online auf meiner Website verfügbar ist: *La docimologie et après?* aus dem Jahr 2004.

⁴ Aus dem Griechischen dokimé: Tortur. Das Wort wurde 1922 von H. Piéron geprägt, um das Studium von Prüfungen zu bezeichnen.

⁵ F. Lacroix, im Zusammenhang mit der Einführung der wichtigsten Prüfungen und Rekrutierungswettbewerbe durch Napoleon im Jahr 1808, zitiert nach H. Piéron (1963), *Examens et docimologie*, Paris, PUF, S. 3.

Die Etymologie verweist auf die lateinische *evaluatio*, aber auch auf *valere* oder *tapferkeit*, wo Wert nahe an tapfer (Corneille!) ist, dann an das altfranzösische "*Wert*". Bewerten bedeutet also, eine Stärke, einen Grad des Erfolgs, den Tauschwert eines Produkts zu schätzen, es bedeutet, ein Urteil zu fällen, das mehrere Qualitätsstufen kombiniert. Für Hadji (1989, S. 24-30, 72) ist es die "Übereinstimmung von Bestehendem und Erwartetem [...], zwischen Realität und Idealmodell" oder auch zwischen einer Leistung und den angestrebten Zielen. Werturteile sind *Bewertungen* (qualitativ) und keine *Schätzungen* (quantitativ), es ist immer noch notwendig, betont der Autor, einen Wert definiert zu haben: "Der Wert ist die absolute Qualität, die als Beurteilungskriterium dient, um ein Objekt, eine Handlung oder ein Individuum zu bewerten; [...] Das Kriterium ist der Charakter oder die Eigenschaft eines Gegenstandes, der ein Werturteil über ihn zulässt." Wertschätzung, die unweigerlich zur Subjektivität führt.

Das Streben nach einer besseren Bewertung in der bildenden Kunst führt natürlich dazu, dass man über die einfache Bewertung eines Objekts hinausgeht und ein breites Spektrum authentischerer Verhaltensweisen wertschätzt. Aus dieser Perspektive scheint es, dass die Entwicklung des Kompetenzbegriffs stark mit der bildenden Kunst in Einklang steht, vorausgesetzt, dass einige spezifische Aspekte des künstlerischen Bereichs berücksichtigt werden und Vorsicht in Bezug auf die Zuverlässigkeit und Lebensfähigkeit einer Kompetenz geübt wird, wenn es sich um eine expressive Disziplin handelt. Ein Vergleich verschiedener kompetenzbasierter Formulierungen aus Programmen der bildenden Künste an weiterführenden Schulen im frankophonen Europa zeigt eine gemeinsame Inspiration, deckt aber auch eine Reihe von Sensibilitäten auf und unterstreicht so die politisch-soziale Dimension der Entscheidungen, die im Spiel sind. Dies wird mit einer Infragestellung der Bewertung des an der Universität erworbenen Wissens entwickelt, die über die des üblichen akademischen Lernens und Könnens in der Kunst hinausgeht, und dies führt zu einer Debatte über die Existenz ontologisch künstlerischer Indikatoren.

Ziel dieses Textes ist es, einige wichtige Referenzen zur akademischen Bewertung und zum Begriff der Kompetenz aufzulisten und zu verdichten und sie in kritischer Weise neu einzusetzen, um ihren entscheidenden Beitrag zur Bewertung des Lernens in den Künsten in der Hochschulbildung zu unterstreichen, aber auch um ein spezifisches Verständnis des künstlerischen Feldes zu fördern. Ein *kompetenzbasierter Ansatz* (KBA) ist kein Novum in der bildenden Kunst; Sobald man beabsichtigt, über das Einfache hinauszugehen, Erlernen von Techniken, müssen alle Überlegungen zur Bewertung von Leistungen dies berücksichtigen. Doch was kann man sich erhoffen und was kann man an künstlerischer Kompetenz messen? Was sind die Erwartungen und nach welchen Bedingungen? Diese vielen Fragen, die den Zweck und die Zuverlässigkeit der Bewertung zusammenführen, werden hier in vier Stufen aus einer französisch-europäischen Perspektive behandelt. Prima facie ist es wichtig, sich daran zu erinnern, was zu einer besseren Beurteilung in der bildenden Kunst beitragen kann. Auch wenn die Verbindungen zwischen der bildenden Kunst und der CBA vielfältig sind, ist es wichtig, das Einzigartige im Bereich der Künste in den Vordergrund zu rücken. Darüber hinaus kann die Infragestellung künstlerischer Fähigkeiten auf der Ebene der Hochschulbildung nur mit Referenzrahmen erfolgen, die auf der Sekundarstufe entwickelt

werden. Es zeigt sich jedoch, dass die Reihenfolge und die Art der Bedenken je nach Land unterschiedlich sind, was zu einer Abwägung der Grenzen führt. Was die Ausdehnung dieses Ansatzes auf die Hochschulbildung betrifft, so ist dies zwar völlig legitim, muss aber auch in seinen Dimensionen überprüft werden.

2. Bewertung in der Bildenden Kunst

Ein künstlerisches Schaffen im akademischen Kontext ist weder eine Aufgabe noch eine Hausaufgabe im Anschluss an eine Unterrichtsstunde. Was kann also eine Note bedeuten? Was ist das Wichtigste? Das, was getan wurde, oder vielmehr das, was entdeckt, verstanden und assimiliert wurde? Es besteht Einigkeit darüber, dass die Lernbewertung in der bildenden Kunst nicht einfach ist. Im Lichte von Beobachtungen aus allgemeinen Bewertungstheorien, die schockierende Unterschiede bei den Prüfungsbeurteilungen aufzeigen (Piéron, 1963; De Landsheere, 1971; und Noizet und Caverni, 1978), Forschungen in der bildenden Kunst über die Benotung künstlerischer Produktionen im schulischen Umfeld (Gaillot, 1987) bestätigen die Existenz äußerst unterschiedlicher Urteile, die ebenso bedeutsam sind wie in anderen expressiven Disziplinen, obwohl es einfacher ist, sichtbare Werke gleichzeitig zu vergleichen als schriftliche Werke, die nacheinander gelesen werden. Darüber hinaus wäre der Professor für Bildende Kunst sensibel für einige spezifische Determinanten, die sich auf die physikalischen Parameter der zu bewertenden Objekte beziehen (Farbe, Komplexität usw.), auch wenn sie für das, was bewertet wird, nicht direkt relevant sind.

Manchmal scheint es, als ob ein Handicap zum besten aller Stimulanzien wird. Der Wert dieser verhängnisvollen Beobachtungen bestand nicht darin, die Zuverlässigkeit der Noten zu verbessern, sondern darin, die Lehrer zu ermutigen, sie weniger zu verwenden; Diese Behauptungen wirkten als Auslöser für eine radikale Verschiebung (oder eine philosophische Veränderung), eine Art Übergang von der Einstufung eines Objekts zur Bewertung von Kompetenzen tatsächlich von einer Person erworben wurden. Denn sollten wir in dieser Angelegenheit nicht die Verantwortung für unsere Subjektivität übernehmen und wissen, wie wir daraus Schlüsse ziehen können? Geht es bei der Bewertung nicht weniger darum, eine Leistung mit einem Standard zu vergleichen, als vielmehr darum, den Konstruktionsprozess einer Person zu bewerten? Der offensichtlichste Fortschritt in den Bewertungsüberlegungen in der bildenden Kunst liegt sicherlich in der Infragestellung des *prädiktiven Wertes*, d.h. der Glaubwürdigkeit des Gelernten; die Beziehung, die zwischen *Leistung* und *Kompetenz* hergestellt werden kann: Um in der bildenden Kunst richtig zu bewerten, muss man "ein anderes Ding, das unter anderen Bedingungen produziert wird, anders bewerten" (Gaillot, 1987, S. 298), d.h. seine Bewertung auf authentische Objekte und Verhaltensweisen stützen.

Authentizität, d.h. im Einklang mit dem kreativen Prozess zu sein, erfordert die *Umkehrung des didaktischen Musters* (Gaillot, [1997] 2012, S. 143): In der bildenden Kunst wird das Lernen nicht durch eine Aufgabe validiert, die mit einer Zertifizierung verbunden ist; Stattdessen wird man eine "Übungssituation" (S. 20) etablieren und daraus eine Lehre ziehen.

Die Authentizität, um die es hier geht, ist in erster Linie die der Produktion, was bedeutet, dass sie sich allmählich von den konventionell geforderten Subjekten befreit und durch die Fähigkeit, ein Projekt des persönlichen Ausdrucks zu verwirklichen, Autonomie erlangt. Authentizität ist dann die von Lernenden, die ihre Arbeit allein organisieren, die sich zu Wort melden und zu argumentieren wissen, wenn sie mit Werken (akademischen Produktionen oder Kunstwerken) konfrontiert sind, und die, wenn sie zu ihren Bemühungen zurückkehren, das Gelernte ausdrücken können. "Diese Fähigkeiten werden in Situationen erworben, die ständiges Handeln und Nachdenken erfordern, im Ausdruck einer Verbindung zwischen einer künstlerischen Praxis und dem Aufbau einer Kultur" (2008, Programm für bildende Kunst des französischen Colleges: 10- bis 15-Jährige). In Frankreich lässt sich die Betonung der Kompetenzen aus den Programmen der Jahre 1995-1998 ablesen, die diese verschiedenen Aspekte aufgreifen. Was die metakognitive Perspektive betrifft, so steht sie im Mittelpunkt der Bewertung der Kompetenzen in den bildenden Künsten bei der Präsentation eines Portfolios für das französische Abitur am Ende des Sekundarschulzyklus (im Alter von 18 Jahren).

3. Die bildenden Künste und Kompetenzen

Das Nachdenken über die Lernbewertung in den bildenden Künsten führt dazu, die Ziele einer solchen Disziplin, ihre Gesamtziele, neu zu definieren, ohne dabei aus den Augen zu verlieren, was sie unverwechselbar macht und nicht auf die Merkmale der Allgemeinbildung reduzierbar ist. Weit entfernt von Blooms Taxonomien und Teaching by Objectives hat auch hier der Widerwille, Mikroleistungen zu zählen, letztlich zu einer weitgehend positiven Umdeutung geführt: eine Unterscheidung zwischen responsivem Verhalten (Reagieren auf Reize) und *operantem Verhalten* (d.h. in der Lage zu sein, aus eigener Initiative und im Laufe der Zeit zu handeln), was völlig mit der aristotelischen Unterscheidung zwischen *poiein* und *prattein* (Tun und Handeln) übereinstimmt, an der wir in der Kunst so sehr hängen. Dies hebt den *psychomotorischen* und *affektiven* Bereich hervor, was bedeutet, dass das Subjekt auch mit dem Körper lernt (dass es nonverbales Lernen gibt) und dass darüber hinaus auch das Interesse berücksichtigt werden sollte, das geweckt werden könnte; De Landsheere (1976, S. 235) schlägt eine dreistufige Synthese vor: "Beherrschung/Übertragung/Ausdruck", wobei er an das "Reduktionsprinzip" erinnert, nach dem "die Wiederholung eines kreativen Prozesses nicht mehr Schöpfung ist" (De Landsheere, 1976, S. 264-265) und, um Eisner zu zitieren, feststellt, dass jede explorative Situation etwas noch nie Dagewesenes hervorbringt, das erst im Nachhinein begriffen werden kann.

Der Begriff der *Kompetenz* hat sich von den behavioristischen Aspekten des Unterrichtens nach Zielen entfernt, und die Entwicklung von Definitionen ist für die künstlerischen Disziplinen von großem Interesse. Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit, ein Problem zu lösen oder ein Projekt erfolgreich zu leiten, aber es gibt eine immense Kluft zwischen einer standardisierten Aufgabe und kreativer Tätigkeit. Um nur einige Beispiele aus der frankophonen Literatur zu nennen: Einer der ersten europäischen Beiträge zur Verdeutlichung der Synergie zwischen Zielen und Kompetenzen ist der von Hameline aus

dem Jahr 1979, der Kompetenz definiert als "eine Fähigkeit, die eine unmittelbare Anwendung ermöglicht, die sich aus einem Repertoire verfügbarer Gesten ergibt" (S. 116), unter der Bedingung, dass man sich aktivierter Mechanismen bewusst ist, sie benennen (Metakognition) und sie nachführen kann. Für Meirieu (1987, S. 107) wird eine disziplinäre Kompetenz entwickelt, wenn ein Subjekt eine *mentale Operation* durchführt, die die erfolgreiche Erfüllung einer Aufgabe ermöglicht. Die aktivierte methodische Kapazität kann einfach beherrscht werden (automatische Reaktion), aber das Subjekt kann sie auch auf eine neue Situation übertragen (*Dekontextualisierung*), was ihren Umfang vergrößert (Meirieu, 1989, S. 26-27). Kompetent ist also auch derjenige, der aus eigener Initiative "versucht, das Gelernte anderswo und anders zu nutzen" (Meirieu, 1987, S. 100). Perrenoud (1995, 1997) bietet wahrscheinlich die strengsten Definitionen von Kompetenz an, zumindest wenn man Kunstlehrer werden will. Der Autor betont die Notwendigkeit, "auf das höchste Maß an Fachwissen zurückzugreifen, das die Integration multipler kognitiver Ressourcen bei der Behandlung komplexer Situationen erfordert" (Perrenoud, 1995a, S. 20-24), und auf die Fähigkeit, sie klug zu mobilisieren, was ihn dazu veranlasst, den explorativen Prozess und das "Projekt" zu empfehlen (Perrenoud, 1995b, S. 6). Ihm folgt Wolfs (1998, S. 15). Perrenoud schlägt vor, "Kapazität" oder "Fähigkeit" als das zu bezeichnen, was mit einer präzisen Operation und Kompetenz zusammenhängt, die es ermöglichen, eine Kategorie komplexer Situationen zu beherrschen, wobei sie sich auf verschiedene Ressourcen stützt (insbesondere deklaratives und prozedurales Wissen, Fähigkeiten, Regeln und Einstellungen). Für Le Boterf bedeutet "*Kompetenz zu wissen, wie man mobilisiert*" (1994, S. 16), d.h. die Aktivierung eines operativen Plans, der eine dynamische und präzise Kombination der erforderlichen Ressourcen ermöglicht. Im 21. Jahrhundert haben verschiedene Forscher, insbesondere Roegiers (2000), Jonnaert (2002), Tardif (2003) und Scallon (2004), dieselben Merkmale beibehalten, wobei die Begriffe Transfer und Komplexität die Fähigkeit garantieren, sich unvorhergesehenen und extremen Schwierigkeiten zu stellen. Während die anfänglichen Definitionen hauptsächlich auf eine solide prozedurale Expertise hinauslaufen, beziehen sich die nachfolgenden auf das Ergreifen der Initiative (und zwar auf das Schaffen im Sinne von 4 Chomsky, wenn er sprachliche Kompetenz durch ihren kreativen Charakter definiert, sobald sich die Lernenden von den sich wiederholenden Wörtern befreit haben, auf die sie konditioniert sind, um ein System von Regeln integriert zu haben, die dann die Konstruktion ermöglichen, die Schaffung neuer Phrasen). Alle schlagen vor, mit Situationen zu beginnen – der "*situierte Ansatz*", der heute weithin geschätzt wird (Jonnaert, 2011), ist der bildenden Kunst inhärent – und alle fördern einen Fokus auf Prozesse und auf *metakognitives Bewusstsein*.

In der Kunst, wo technische Erfahrung wichtig ist, ist es entscheidend, in der Lage zu sein, einfaches *Savoir-faire* (zu wissen, wie man etwas noch einmal sagt, zu wissen, wie man etwas wiederholt) von dem Wissen, wie man allein handelt, zu unterscheiden; Im kulturellen Bereich ist die Kenntnis der Werke untrennbar mit den vergleichenden Operationen der persönlichen Argumentation verbunden. Dazu gehören Anforderungsniveaus, die Rey, Carette, Defrance und Kahn (2003, S. 33) in drei Stufen darstellen: elementare Kompetenz (Fähigkeit), die darin besteht, ein bestimmtes Verfahren durchzuführen; der zweite Grad der Kompetenz, der die richtige Wahl zwischen mehreren verinnerlichten Basiskompetenzen

ermöglicht, um einer neuen Situation zu begegnen; und komplexe Kompetenzen, die mehrere Kompetenzen kombinieren können, um unvorhergesehene und schwierige Situationen zu lösen. Eines der charakteristischen Merkmale einer hohen Kompetenz ist das Bewusstsein, dass sie bei zahlreichen Gelegenheiten angepasst und genutzt werden muss: Sicherlich kann Kompetenz in der bildenden Kunst nicht in der einfachen Aufzählung einer Liste von nachgewiesenen Fähigkeiten bestehen. Es muss die Idee beinhalten, *darüber hinauszugehen*; sonst wäre Da Vinci nicht mehr als ein zweiter Verrocchio gewesen. Wir sehen, wie diese Entwicklung hin zu einer wachsenden Anzahl von Anforderungen im Bereich der Künste mehr Resonanz findet (zumindest natürlich am Ende der Sekundarschule und in der Hochschulbildung), der Akt der Mobilisierung muss sich mit der Neuartigkeit eines jeden künstlerischen Ausdrucks des Gebers artikulieren und erstreckt sich dann durch einen Akt des Wissens, wie man *darüber hinausgeht*.

Dies macht es legitim, künstlerische Kompetenz (Gaillot, 2009) ins Auge zu fassen – hier meinen wir Kompetenz in Bezug auf das Schaffen – sowie, wie bereits erwähnt, die Fähigkeit, auf unmittelbare und einzigartig vielfältige Ressourcen zurückzugreifen, die durch Lernen und Erfahrung erworben wurden (theoretisches und prozedurales Wissen und zahlreiche Formen von technischem Fachwissen, aber auch kognitive Fähigkeiten, die verschiedene Formen von Intelligenz erfordern, wie z. B. das Einhalten einer kritischen Distanz während des Forschungs- und Entwicklung, persönliche Qualitäten wie Neugier oder Engagement...), in der Tat als ein endgültiges Layout, das möglicherweise zu einer Bestätigung führt, wenn es bestätigt wird, aber in ständiger Entwicklung bleibt, als Versprechen, dass man an seine Grenzen geht. Eine solche künstlerische Kompetenz ermöglicht es, ein bestimmtes Problem zu lösen, ein Projekt aufgrund der Fähigkeit zur Improvisation (jeder schöpferische Akt ist mit einer unabdingbaren *Risikobereitschaft* verbunden) effektiv durchzuführen, basierend auf den Mitteln, die eingesetzt werden, um ein originelles Verhalten bei der Bewältigung einer neuen Herausforderung hervorzubringen. Aber eine solche Disposition ist auch zerbrechlich: Keine künstlerische Situation hat die Berufung, die wiederholt werden müsste.

Sich selbst zu übertreffen, Improvisation, Risikobereitschaft und Originalität sind einige spezifische Eigenschaften, die sicherlich berücksichtigt werden müssen.

Wenn das Ziel darin besteht, über den bloßen technischen Erwerb hinauszugehen, dürfen alle Überlegungen zur Bewertung des Lernens in der bildenden Kunst nicht umhin, die Rolle von Kompetenzen zu erwähnen, die sich auf ein gewisses Maß an Authentizität stützen (inspiriert von einer offenen Situation; kollektive Verbalisierung, die sich aus den Werken ergibt; Beziehung zur Kunst; und Kapitalisierung anerkannter Leistungen) und es den Dozenten ermöglichen, sich die richtigen Fragen zu stellen:

- *Macht der Schüler Fortschritte? Was weiß der Schüler jetzt noch?*
- *Ist der Schüler in der Lage, einen kreativen Prozess zu entwickeln und zu beenden, Relevanz und Beherrschung durch den Einsatz gewählter Mittel zu zeigen?*
- *Ist der Schüler in der Lage, das auszudrücken, was er entdeckt, verstanden und assimiliert hat?*

- Ist der Student in der Lage, Werke zu analysieren und ein begründetes Urteil darüber abzugeben?
- Ist der Schüler nun in der Lage, alleine zu handeln?
- Ist der Schüler auf den Geschmack seiner (praktischen oder kulturellen) Entdeckungen gekommen? Fühlt sich der Schüler intensiver eingebunden?
- Hat der Student Fähigkeiten entwickelt und interessante Fähigkeiten für zukünftige berufliche Pläne gezeigt?

Einstellungen, die offen für Indizienindikatoren sind, wenn sie sich auf den Fortschritt einer praktischen Sequenz beziehen, könnten anhand der folgenden Tabelle dargestellt werden:

Kompetenzen und indikative Maßnahmen in Bezug auf Bildungsmomente der Sequenz

Pädagogischer Moment	Allgemeine Kompetenzen; Haltungen	Kapazitäten, die vom Schüler aktiviert wurden; Indikatives Verhalten
Annahme des Vorschlags	<ul style="list-style-type: none"> •Verstehen und Anwenden von Anweisungen •Reagieren auf eine Anfrage unter Heranziehen der eigenen Erfahrung •Festlegen von Zielen •Demonstrieren von Erfindungsreichtum und Divergenz 	<ul style="list-style-type: none"> •Den Umfang einer Fragestellung erkennen und in den Bereich der bildenden Kunst übertragen •Erforschen und Abwägen mehrerer Ideen •Nutzung des erworbenen Wissens (Bildsprache, technisches und infografisches Fachwissen) und Entwicklung eines Problemlösungsansatzes •Autonom in den Entscheidungen und offen für Initiative, Entscheidungen und Engagement
Die Situation in der Praxis	<ul style="list-style-type: none"> •Erarbeitung eines Vorschlags in sensorischer Sprache •Sich selbst organisieren, um ein Projekt in angemessener Weise zu gestalten •Ressourcen voll ausschöpfen •Methodisches und rigoroses Arbeiten •Sicherstellung der Relevanz der eigenen Arbeit •Beharrlichkeit zeigen 	<ul style="list-style-type: none"> •Festlegen der physischen Mittel, um die eigenen Ziele zu erreichen •Abstrakte Begriffe in die Praxis umsetzen •Verwendung und Beherrschung von Techniken, plastischen Medien und Technologien, einschließlich IT-Werkzeugen, um die eigene Antwort zu entwickeln •Verwendung von ikonografischem Material •Wissen, wie man seine Arbeit unterbricht und gegebenenfalls Änderungen am laufenden Verfahren vornimmt •Das Unerwartete nutzen, sich trauen, Risiken einzugehen •Das Projekt bis zum Ende durchziehen
Beyond die Praxis	<ul style="list-style-type: none"> •Beherrschung der Sprachkenntnisse •Analyse eines Untersuchungsobjekts •Kritische Distanz zeigen •Ein fundiertes Urteil abgeben •Den Worten anderer zuhören •Die eigene Kultur bereichern •Elemente aus verschiedenen Bereichen zusammenbringen •Vorbereiten einer Argumentation •Aufgeschlossenheit demonstrieren •Bewerten des eigenen Lernens •Seiner Arbeit Bedeutung verleihen, Interesse und Überzeugung zeigen 	<ul style="list-style-type: none"> •Sich korrekt und mit Leichtigkeit auszudrücken, sowohl mündlich als auch in schriftlicher Form •Beschreiben unter Verwendung der entsprechenden Terminologie •Von der Beschreibung zur Analyse des eigenen kreativen Prozesses übergehen •Die eigenen Argumente präsentieren, indem man die eigene Intention und die Wirksamkeit der eingesetzten Mittel vergleicht •Die eigene Arbeit und die anderer beurteilen •Künstlerische Referenzen verbinden, indem man recherchiert, verfolgt und andere entdeckt, die mit der vorliegenden Frage in Verbindung stehen •Entwicklung des kritischen Denkens und Wissen, wie man einen persönlichen Standpunkt in Bezug auf künstlerische Arbeiten konstruiert •Einen sensiblen Umgang mit der Realität und kulturellen Fakten, eine Haltung der Neugier und Toleranz kultiviert •Wissen, wie man das Gelernte beschreibt, seine Unzulänglichkeiten kennen •Ein Dossier oder Portfolio erstellen, in dem die eigenen Werke archiviert sind, und die eigene Praxis erklären, Entdeckungen und künstlerische Referenzen

Quelle: Adaptiert von Gaillot, 2009, S.48.

Der kompetenzbasierte Ansatz (KBA) ist weit davon entfernt, das Wissen zu minimieren, sondern eine rigorose Schule, da er die Ausbilder dazu verpflichtet, das Lernen

so zu gestalten, dass es nicht nur auf eine Anhäufung von Inhalten oder vorgefassten Aufgaben, sondern auch auf *operative* Kapazitäten abzielt. Natürlich ist die Kompetenz, um die es hier geht, keineswegs simpel; Es gibt keine Kompetenz ohne Wissen und ohne verinnerlichtes Fachwissen, das reaktiviert werden muss. Man kann jedoch sachkundig sein, ohne kompetent zu sein. In der bildenden Kunst werden alle technischen Fähigkeiten, alle künstlerischen Referenzen des Studenten, des Künstlers, bedeutungslos sein, wenn sie nicht herangezogen werden, um den Forderungen eines Dozenten im Rahmen eines Wettbewerbs, einer Ausschreibung für ein öffentliches Beschaffungswesen oder sogar der eigenen vagen Hoffnungen des Studenten auf persönlichen Ausdruck zu entsprechen. Wissen und Kompetenzen stehen nicht in Konkurrenz, sondern sind begleitend. Diese Sorge um das Wissen ist aufschlussreich, da sie daran erinnert, dass es für den Unterricht der Künste auf allen Ebenen von entscheidender Bedeutung ist, die genauen damit verbundenen Fragen sowie die erwarteten Ergebnisse einer Sequenz zu spezifizieren. Was die Unbestimmtheit der Kompetenzen betrifft, die manchmal angeprangert wird, wenn es sich um die künstlerische Ausbildung handelt, so sollte sie stattdessen anerkannt werden, da dies die Praxis einer sinnlosen Bewertungstätigkeit vermeiden würde, die darin besteht, vordefinierte Punkte auf einem Raster abzuwickeln. Während es wichtig ist, die Kriterien für den Erfolg sowie die beabsichtigten Lehren, die bei der Entwicklung der pädagogischen Hypothese zu ziehen sind, im Voraus zu definieren, muss die Bewertung vernünftigerweise *offen für das Unerwartete bleiben*, da die Neigung zum Entstehen von etwas unpassend dem künstlerischen Akt innewohnt. Paradoxiertweise zwingt das, was man als produktive Ungewissheit bezeichnen kann, die Lehrenden, in jeder neuen Situation, die vor eine "vollendete Tatsache" gestellt wird, die Verhaltensweisen, von denen sie Zeugnis ablegen, zu hinterfragen, zu versuchen, zu erkennen, welche neue Maßnahme im Begriff zu sein scheint, erworben zu werden, um den Preis eines Risikos und mit welchem Grad an Bewusstsein, den der Student verbalisieren kann.

Bei der KBA handelt es sich nicht um eine einfache Neuformatierung des Inhalts⁶, auch wenn einige Kommentatoren zuweilen davon sprechen, dass Kompetenz lediglich eine Frage der technischen Fähigkeiten ist. Auf der einen Seite soll die KBA die Art und Weise, wie eine Gruppe geleitet wird, völlig verändern, indem sie die Lernenden in eine Situation versetzt, in der sie ihre eigene Initiative ergreifen können, indem sie die Bewertung der Kompetenz *die Notwendigkeit der Erfahrung einer neuen Situation erfordert*, eine Empfehlung aller Theoretiker (D'Hainaut, Meirieu, Le Boterf und Jonnaert), die aber in der Praxis immer noch nicht ausreichend befolgt wird. Nur die Synergie von Praxis/Verbalisierung/Metakognition kann Hoffnung auf die Glaubwürdigkeit und Durchführbarkeit der beobachteten Maßnahmen geben. Auf der anderen Seite will die KBA dem Lernen einen Sinn geben, indem sie auf seinen Wert in der realen Welt achtet: Ist sie in

⁶ In Bezug auf die Formulierung durch Ziele war Hameline bereits besorgt, dass es ausreichen könnte, zu schreiben, "um in der Lage zu sein, ... und die Perlen des Programms aufzufädeln" (1979, S. 87). Die Bemerkung gilt auch für Fertigkeiten. Da nicht ausreichend auf die Notwendigkeit hingewiesen wurde, den Schüler in eine Situation authentischer Schöpfung zu versetzen, können bestimmte europäische Programme (Belgien, Luxemburg) fälschlicherweise als Träger eines Widerspruchs zwischen einer in Begriffen von Kompetenzen formulierten Einführung und dem in Meisterschaftszielen ausgedrückten Inhalt wahrgenommen werden (Kahn, 2012).

den Augen der Schülerinnen und Schüler noch etwas wert, ist sie an die heutige Weltrealität angepasst, leistet sie einen wertvollen Beitrag zur Förderung der Reifung junger Menschen und wenn ja, wie? Dies ist sicherlich einer der wichtigsten Beiträge der Betonung von Kompetenzen: die Aufforderung an die Dozenten, bestimmte Arten von Wissen, die überholt sind, zugunsten von zukunftsorientierten zu eliminieren (Perrenoud, 2011). Um nicht anachronistisch zu werden, muss die Kunsterziehung darauf abgestimmt sein.

Nichtsdestotrotz behaupten einige (Crahay, 2006b), dass die in einem künstlerischen Kontext geschätzten Dimensionen (Komplexität, Originalität) gefährdet sein könnten, wenn man zu viel Wert darauf legt, zu wissen, *wie man Wissen mobilisiert*, aber auch darauf, wie man die bereits im allgemeinen Kontext geäußerten Ängste in eine logische Sackgasse führt, in Bezug auf die Unsicherheit der Beurteilungen, wenn man es mit komplexen Situationen zu tun hat (Rey, 1996; und Jonnaert, 2007) und noch mehr in Bezug auf ihre Haltbarkeit. Sicherlich variieren die Erwartungen von Disziplin zu Disziplin: Der Anteil, der dem Wissen und den Fähigkeiten zugeschrieben wird, ist in der Musik wichtiger als in der bildenden Kunst. Doch die künstlerische Ausbildung erinnert uns an die Notwendigkeit, nur das Erreichte zu betrachten; Seine Aufgabe ist es nicht, auf das Morgen zu extrapolieren, an einen anderen Ort oder auf eine andere Weise. Denn der Ausdruck "*Kompetenzbewertung*" kann missverstanden werden: Wir bewerten eine Leistung und hoffen im besten Fall, dass das beobachtete Verhalten in Kompetenz umgewandelt wird! Wenn die Befähigung in bestimmten Fällen zu einer beruflichen Qualifikation führen kann, kann dies in der akademischen Welt nur in der Natur eines Versprechens und einer Wahrscheinlichkeit gefolgert werden, da der schulische oder universitäre Kontext nie perfekt mit der realen Welt übereinstimmt und trotz der Gründlichkeit des Urteils niemand weiß, wie lange die bestätigte Eignung Bestand haben wird. Zumal jeder künstlerische Akt einzigartig ist. Dies deutet darauf hin, dass wir nicht zu viel von Kompetenzen erwarten können. Während die CBA jedoch eine Situation einer authentischen, näher an der persönlichen Schöpfungspraxis in den Künsten fordert, die mit einer authentischen Erfahrung verbunden ist, die nachfolgende Situationen sozio-konstruktivistischer Verbalisierung zeigt, die systematisch erklärt, ja in einem *Portfolio* neu formuliert werden⁷, ist es sicherlich durchaus vernünftig zu hoffen, dass die größeren Fähigkeiten, die mit dem Ergreifen der Initiative, der Organisation der Arbeit, verbunden sind, die Fähigkeit zur Anpassung, Argumentation aus kritischer Distanz usw. könnte in größerem Maße verinnerlicht werden (Mainguy⁸). Doch für sich genommen kann ein echtes Wiederaufleben bei verschiedenen Gelegenheiten und ganz natürlich im Laufe der Zeit diese Errungenschaften vorübergehend bestätigen und damit einen warnenden Ton ertönen lassen.

⁷ In der Kunst, mehr noch als in den Disziplinen des Schreibens, kann das gesprochene Wort nicht ausreichen, um den Überblick zu behalten. Das (digitale) Portfolio bietet sich als Ort an, an dem der Schüler (der Student) seine Hauptwerke sammeln und seine Leistungen festhalten kann. Zum Beispiel kann jede Datei die Reproduktion der Arbeit, einen kurzen Text, der die Absichten darlegt, Berichte über den Entwicklungsprozess sowie das bewertende Feedback zum Geleisteten enthalten. Die Präsentation endet mit einer Bestandsaufnahme der bei dieser Gelegenheit gewonnenen Erkenntnisse (technische Entdeckungen, Bilder kultureller Referenzen). Das Portfolio ist an sich schon ein Instrument der Ausbildung und Assimilation. Siehe dazu Gaillet ([2005] 2014).

⁸ Mainguy, M. (2017). "Portfolio : an assessment tool in the arts", in: Leduc, D. und S. Béland, *Perspectives on learning assessment in the arts in higher education*, London, Routledge, S. 260-275.

4. Kompetenzen in der Kunst in der Sekundarstufe: Europäische Disparitäten

Seit den 2000er Jahren hat sich unter der Ägide der OECD das Interesse an dem kompetenzbasierten Ansatz in vielen europäischen Ländern erstaunlich schnell ausgebreitet, was unweigerlich zu radikalen Überarbeitungen der Schulprogramme (sowohl der Primar- als auch der Sekundarstufe) sowie zur Überprüfung einiger Lehrmethoden beigetragen hat.

Was die Kulturelle Sekundarstufe in mehreren frankophonen Ländern angeht, so ist die Schaffung eines gemeinsamen Rahmens weit davon entfernt, die Ausbildung zu harmonisieren, sondern offenbart im Gegenteil unterschiedliche Ziele, was sehr aufschlussreich, aber keineswegs überraschend ist, wenn man bedenkt, wie einige Begriffe zur Qualifizierung der Disziplin verwendet werden: *bildende Kunst und Medienkunst* in Québec, aber *plastische Kunsterziehung* in Belgien, *künstlerische Ausbildung* in Luxemburg, *bildende Kunst* und *bildende Kunst* in der Schweiz und Frankreich...

Die Kulturelle Sekundarstufe musischen für die französische Gemeinschaft in **Belgien** beziehen sich auf disziplinäre, transversale und transdisziplinäre Kompetenzen. Der normale Sekundarschulstudiengang für das Erststudium (2000) vermittelt zunächst Querschnittskompetenzen (Persönlichkeitsentwicklung / formales Denken / transdisziplinäre Kompetenzen), dann disziplinäre Kompetenzen. Die Bestandsaufnahme der terminalen Kompetenzen und des disziplinären Wissens für die allgemeinen Sekundar- und Sekundarschulabschlüsse (2009) wurde in fünf Richtungen angekündigt: Tun / Schauen / Sich ausdrücken / Erkennen / Schätzen, weitgehend detailliert in Bezug auf Querschnittskompetenzen und disziplinäre Kompetenzen.

In **Luxemburg** bezieht sich die künstlerische Ausbildung auf entsprechend ausgewählte Inhalte, die Gegenstand von Hausaufgaben sind, für die Noten aufgezeichnet und als Teil des allgemeinen Durchschnitts berücksichtigt werden. Seit 2002 werden Kompetenzen vorgestellt, von präziseren (technische Beherrschung, Bildanalyse usw.) bis hin zu allgemeineren (Einfallreichtum, Ausdauer usw.). Zwischen 2008 und 2011 verengten sich die Formulierungen in Bezug auf disziplinäre Kompetenzen und zielten darauf ab, eine komplexe Kompetenz rund um das Bild zu vermitteln, die vier Handlungsfeldern (Beobachten, Interpretieren, Erstellen, Reflektieren und Präsentieren einer Argumentation) folgt, die sich an der Kenntnis und dem Verständnis des europäischen künstlerischen Erbes, der Entwicklung einer künstlerischen Sprache, der Förderung unabhängiger Kreativität und der Entwicklung eines kritischen Sinns in Bezug auf das soziokulturelle Umwelt.

In der **Schweiz** umfasst der neue Plan d'études romand (2008) fünf grosse Querschnittsbereiche, die alle Ausbildungsbereiche betreffen. Diese Wahl definiert die Umrisse 8 verschiedener grundlegender Begabungen, die sich über beide Bereiche des Lernens und alle Schuljahre erstrecken. Die ersten beiden transversalen Fähigkeiten sind eher sozialer Natur und die letzten drei eher individueller Natur (Kollaboration / Kommunikation / der reflexive Prozess und der kritische Sinn / kreatives Denken / metakognitive Strategien und Reflexion). Das Lehren und Lernen für alle Jahre der obligatorischen Schule im Bereich der

Künste umfasst vier Themen: Ausdruck / Wahrnehmung / Techniken / Kultur. Technisches und methodisches Lernen überwiegt.

In **Frankreich** beruht das *Socle commun de connaissances et compétences* (2006) auf sieben Säulen: 1) Beherrschung der Sprache; 2) eine moderne Fremdsprache; 3) wissenschaftliche und technologische Kultur; 4) Beherrschung der IKT; 5) humanistische Kultur; 6) soziale und staatsbürgerliche Kompetenzen; und 7) Autonomie und Eigeninitiative. Die zwischen 2008 und 2016 entwickelten Programme für bildende Kunst erläutern die Kompetenzen, die in der Sekundarstufe am Ende der Pflichtschulzeit (im Alter von 16 Jahren) erarbeitet wurden, indem sie sich auf vier Komponenten beziehen: praktisch / kulturell / methodisch (Entwicklung eines Projekts; kritische Distanz, Analyse der Werke) / Verhalten. Das persönliche Berichtsheft für die Säule 5, die geisteswissenschaftliche Kultur, muss folgende Aspekte bestätigen: Kenntnis und Sichtbarmachung von Merkmalen aus der künstlerischen Kultur / Verortung von Zivilisationen in Zeit und Raum und Herstellung von Verbindungen zwischen den Werken, um sie besser zu verstehen / Kenntnis und Ausübung verschiedener künstlerischer Ausdrucksformen / Sensibilität, kritischer Geist und Neugier. Darüber hinaus berücksichtigt das Lycée (2010) plastische, theoretische, kulturelle und transversale Kompetenzen. Auf den ersten Blick konzentrieren sich diese gemeinsam inspirierten, aber unterschiedlichen Programme (in der obligatorischen Sekundarstufe) auf ähnliche, allgemeine und disziplinäre Kompetenzen in den Künsten in denselben Registern (praktisch, kulturell, reflexiv und transversal). Eine eingehende Untersuchung der Texte zeigt jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern (Gaillot, 2009) (Tabelle 10.2). So stellen der belgische, der luxemburgische und der schweizerische Bezugsrahmen das technische Lernen und die Fähigkeit, sich künstlerischer Sprache zu bedienen, klar in den Vordergrund, während Frankreich besonders Wert auf das Schaffen und den Erwerb einer unabhängigen Praxis legt. (Die Technik ist auf die berufliche Berufung der angewandten Kunst beschränkt.) In Luxemburg und in der Schweiz ist die Kunstgeschichte eher Gegenstand separater Analysen als assoziierter Analysen (Belgien) oder problematisiert und praxisbezogen, wie es in Frankreich der Fall ist. Während auf kritische Reflexion und Selbsteinschätzung immer Bezug genommen wird, wird die Verwendung eines Portfolios als Instrument der Aneignung immer noch nicht allgemein gefördert.

Die KBA verlangt einen Fokus, der über einen illusorischen akademischen Erfolg ohne Zukunft hinausgeht, und erzwingt eine genauere Bezeichnung von Dispositionen, die im Erwachsenenalter nützlich sind. Diese schriftlichen Unterschiede unterstreichen die Tatsache, dass es sich bei der Bewertung um ein Werturteil handelt, das nicht neutral ist. Was möchte man beim Erlernen von Kunst fördern? Technik und der Einstieg ins Berufsleben? Das fantasievolle, kreative und utopische Individuum? Der analytische Geist und die kritische Perspektive? Das Gefühl der Identität durch kulturelle Verbundenheit? Hier zeigt sich die eminent soziale, aber auch politische Dimension dieser Form der Bewertung, die offen verstärkt oder zumindest auf den neuesten Stand gebracht wird.

Abgesehen von einigen Unterschieden fällt die außerordentliche Raffinesse der Kompetenzbezugsrahmen (die theoretisch angestrebten Ziele) auf. Diese betreffen eine Vielzahl von Punkten, die manchmal sehr nahe an den bisherigen operativen Zielen liegen,

was zu einem Genehmigungsmechanismus führen könnte (manchmal schrittweise, manchmal binär!), der die Rolle des Kontextuellen und des Temporären, das jede Kompetenz betrifft, ignoriert. Während die Beschäftigung mit Details wertvoll ist, ist es für transversale Dispositionen wichtig, die Diskrepanzen zwischen einer Reihe von Kompetenzen gründlich zu verstehen, die a priori festgelegt wurden (theoretische Entwicklung, da Kompetenz nicht sehr vorhersehbar ist; sie ist das Ergebnis einer Handlung), die dazu gedacht sind, den Ausbilder zu unterstützen (um sein Maß zu entwickeln und die Indikatoren zu verfolgen). Und das lässt sich vor Ort in jeder bescheidenen und unsicheren Situation ableiten. Wahrscheinlich sollte man in einer bestimmten Reihenfolge die einfachsten Marker bevorzugen: für die Praxis, den Untersuchungsprozess, die Verständlichkeit und Relevanz eines Vorschlags und den guten Einsatz der verfügbaren Mittel in Bezug auf Absichten; Zum Beispiel für die Kommentierung von Werken, die entsprechende Auswahl von Quellenangaben und die Subtilität von Argumentationen und Vergleichen. Alternativ könnte man sich Wissensfelder / Kompetenzen aus den drei Bereichen künstlerisch / theoretisch / kulturell notieren. Dies ist sicherlich eine Einladung, das Gelegentliche von dem zu unterscheiden, was vorgeschrieben ist.

**Formulierung von frankophonen europäischen Programmen für bildende Kunst in der Sekundarstufe:
Zusammenfassung des Inhalts und der formulierten Erwartungen**

Lehrlingsregister	Belgien	Frankreich	Luxembourg	Sshweiz
Technischer Inhalt	Experimentieren Sie mit verschiedenen Techniken Anforderungen des Masters	Experimentieren Sie mit verschiedenen Techniken	Experimentieren Sie mit verschiedenen Techniken Anforderungen des Masters	Experimentieren Sie mit verschiedenen Techniken Anforderungen des Masters
Fiktiver Inhalt	Vorstellungen, die zu praktischen Situationen führen	In problematisierte Praxissituationen integrierte Begriffe	Beobachtung visueller Aspekte; Bildanalyse	Beobachtung und Analyse visueller Wahrnehmungen
Plastischer Ausdruck	Nutzung der sprachlichen Ressourcen der bildenden Kunst Kreativität	Nutzung der sprachlichen Ressourcen der bildenden Kunst Wahlmöglichkeiten / Initiative / Autonomie	Plastische Sprache und ihre symbolische Reichweite nutzen	Verwenden Sie visuelle Sprache, um eine Idee, ein Imaginäres darzustellen
Autonomie	x	Projekt ca. 15 Jahre alt	x	Projekt ca. 18 Jahre alt
Künstlerische Kultur Kunstgeschichte	Assoziiert mit der Praxis Kulturelle Bezüge, Diversität	Artikuliert, um kulturelle Referenzen, Diversität + Geschichte der Kunst zu üben	Getrennt von der Praxis Kunstgeschichte + plastische Ausbeutungsübungen	Getrennt von der Praxis Kulturelle Bezüge, Diversität
Verbalisierung; Kritischer Rückblick	Reflexion von Produktionen Selbsteinschätzung Analyse von Werken von ar	Reflexion von Produktionen Selbsteinschätzung Analyse von Kunstwerken	Reflexion von Produktionen Selbsteinschätzung Analyse von Kunstwerken	Reflexion von Produktionen Selbsteinschätzung Analyse von Kunstwerken
Portfolio	x	Vorgeschlagenes Logbuch, Abschlussprüfungsakte	Präsentations- und Bewertungsdatei	x

Es ist klug, die Unsicherheiten, die hinter den Worten bestehen, stark zu reduzieren. Die Bewertungsexperten erklären, dass es unproduktiv ist, Noten für die genauesten Operationen zu vergeben, wenn die Markierungen näherungsweise sind. Es ist sinnlos, eine möglichst vollständige Liste von Kompetenzindikatoren zu erstellen, wenn man sich nicht über die

anspruchsvolle Natur der Aufgaben (Schweregrad oder Toleranz), die unbewusste Hierarchisierung verschiedener Aspekte, die gleich behandelt werden sollen, ihre Durchführbarkeit und die Fähigkeit des Lernenden, auch über den Bezugsrahmen hinaus *zu verfolgen, wo es klick gemacht hat*, im Klaren ist. Und was man z.B. hinter der Fähigkeit versteht, Form und Bedeutung assoziieren zu können oder noch mehr, hinter dem Wort *Projekt*. Worin besteht letztlich die Bedeutung dieser Bezugsrahmen, wenn die Instruktionen die Studierenden nicht zuerst auf die Notwendigkeit hinweisen, sich auf genuin didaktische Situationen zu stützen?

Denn was diese Texte nicht sagen, ist, dass sie dazu beigetragen haben, die Didaktik- und Bewertungspraktiken zu verändern. Die Diskrepanz zwischen dem Inhalt der Programme und der im Unterricht beobachteten Realität ist mitunter enorm, was vor allem auf die unzureichenden Mittel zurückzuführen ist, die für die Weiterbildung der Lehrkräfte bereitgestellt werden, insbesondere im Hinblick auf die Bewertung der Kompetenzen. Allgemeine Kompetenzen sind heute zwar Bestandteil der Beurteilungen von Lehrkräften, aber was ist ihr Anteil, wie hängen sie mit disziplinären Aspekten zusammen? Es wäre eine Schande, wenn der geforderte Verweis auf umfangreiche Daten, die in mehreren Tabellen entwickelt wurden, die Dozenten dazu veranlassen könnte, getrieben von der Sorge um die Wirksamkeit und wahrscheinlich auch von einem Mangel an Informationen über den Paradigmenwechsel, den Unterricht nach Zielen neu zu erfinden und geschlossene Übungen vorzuschlagen. Der Tarifvertrag ist eine Verbesserung, wenn man darauf achtet, nicht in die möglichen Fallen zu tappen, auf die zu Recht hingewiesen wurde. Auf der anderen Seite, wenn sie entgegen ihren Absichten zu ungeplanten, übereilten Bewertungen führen müsste, würde sie nicht umhin, auf den Schrotthaufen der pädagogischen Entdeckungen zu gelangen. Das ist der Einsatz. Was die Umkehrung des didaktischen Musters betrifft, das in Frankreich bereits in der Sekundarstufe angewandt wurde, so ist es noch weit vom Mehrheitsmodell im frankophonen Europa entfernt. Die schöpferische Dimension, die in der bildenden Kunst weitgehend von zentraler Bedeutung ist, sollte es jedoch ermöglichen, diese Fehlinterpretation zu vermeiden, die andernfalls absurd wäre.

5. Künstlerische Kompetenzen an der Universität

In Europa gibt es aufgrund der Unabhängigkeit der Universitäten kaum verallgemeinerte nationale Referenzrahmen für Kompetenzen für die gesamte Hochschulbildung. Sicherlich wird den Universitäten nach dem Tuning-Projekt⁹, das sich mit der Konvergenz von Inhalten und Diplomen beschäftigte, zum Zeitpunkt ihrer Anträge auf Akkreditierung ihrer Ausbildungsprogramme empfohlen, ihre Lehre mit einem Korpus von ordnungsgemäß benannten Kompetenzen in Beziehung zu setzen. In Frankreich hat das Bildungsministerium im Jahr 2012 *Référentiels de compétences en licence* [Referenzrahmen

⁹ Dieses Projekt (*Tuning Educational Structures in Europe*), das im Jahr 2000 ins Leben gerufen und von der Europäischen Kommission unterstützt wurde, ist eine akademische Initiative mit dem Ziel der Harmonisierung von Unterrichtsinhalten und -methoden nach einem Kompetenzansatz; die Angleichung der Lehrpläne zur Förderung der Kapitalisierung und der Übertragung von Krediten.

für die Kompetenzen des Zertifikats] herausgegeben, in denen die allgemeinen Kompetenzen und dann die spezifischen Kompetenzen für jede Hauptdisziplin aufgeführt sind, obwohl die Details (insbesondere in der Kunst) schrecklich prägnant bleiben: "Ausgehend von einer persönlichen Praxis, das ist die Praxis eines Schöpfers; in der Lage zu sein, die übergreifenden Prinzipien des künstlerischen Schaffens zu erklären und zu vermitteln und Werke zu analysieren" (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2012, S. 14).

Geht es darum, künstlerische Kompetenzen an der Universität stärker einzusetzen? Inwiefern würde sich dies von dem unterscheiden, was am Ende einer Sekundarschulbildung erwartet wird? In den westlichen Gesellschaften ist die Sekundarschulbildung eine Phase des substanziellen Lernens, die es einem jungen Erwachsenen ermöglicht, entweder ein Berufsleben zu beginnen oder an der Universität zu bleiben: Die erworbenen (oder zumindest erwarteten) Kompetenzen sind nicht in dem Sinne spezialisiert, dass sie sich auf alle Lernbereiche beziehen (von den akademischsten bis zu denen, die den Notwendigkeiten des täglichen Lebens am nächsten kommen); Sie sind auch weitgehend transversal, so dass man hofft, dass die Schüler Ansätze und eine disziplinierte Argumentation entwickeln, die es ihnen ermöglichen, zu reflektieren und Entscheidungen zu treffen, wenn sie mit den unvermeidlichen Ereignissen und Herausforderungen des Lebens konfrontiert werden. Für die bildende Kunst kann dies in Europa, wie auch in Québec, aber in unterschiedlichem Maße, im Wesentlichen bedeuten, dass man die Techniken kennt, da man die Erfahrung in einem kreativen Prozess gemacht hat, und dass man über ein gewisses Wissen über die Kunstgeschichte und die Zivilisationen verfügt, um Werke einordnen und vergleichen zu können, um Verbindungen zwischen dem Universum der Formen herstellen zu können. 9 Dieses Projekt (Tuning Educational Structures in Europe), Die im Jahr 2000 ins Leben gerufene und von der Europäischen Kommission unterstützte Hochschulinitiative zielt darauf ab, Inhalte und Lehrmethoden nach einem kompetenzbasierten Ansatz zu harmonisieren und die Lehrpläne so anzupassen, dass die Kapitalisierung und die Übertragung von Studienleistungen gefördert werden. und die der Ideen und sicherlich jetzt auch der sozialen Fragen. In Frankreich zum Beispiel werden die bis zum Ende der Sekundarstufe erwarteten KBA (2010) bereits wie folgt deklariert:

- *Künstlerische Kompetenzen* und Techniken (um in der Lage zu sein, künstlerische Mittel zu assoziieren und zu beherrschen, um ihre Absichten zu erfüllen – Form und Bedeutung).
- *Theoretische Kompetenzen* (in der Lage zu sein, eine gewisse Distanz einzunehmen, um über die eigene Arbeit und die anderer nachzudenken und in ähnlicher Weise jedes Kunstwerk zu analysieren).
- *Kulturelle Kompetenzen* (um in der Lage zu sein, ein Werk unter Berücksichtigung verschiedener Themen der Zeit und des Landes des Künstlers zu verorten und zu verstehen).
- *Querschnittskompetenzen* sowie solche, die sich auf Einstellungen, Prozesse und Methoden beziehen.

Für jemanden, der eine künstlerische Ausbildung an der Universität in Betracht zieht, besteht der anfängliche Ballast auf die vorgeschriebenen Erwerbe für die

Sekundarschulbildung, die dann gefördert und übertroffen werden müssen. Es handelt sich also auch um künstlerische, kulturelle und intellektuelle Kompetenzen, die nun weitgehend verfeinert sind und dem Studierenden einen soliden Einblick in die eigene Arbeit und vor allem in alles, was mit Fragen der Kunst und der Gesellschaft zu tun hat, ermöglichen.

Die konkrete Frage, die sich zunächst in Bezug auf die Hochschulbildung stellen muss, ist, ob die Bewertungsverfahren auf der Sekundarstufe ausgeweitet werden müssen. Ist nicht ein Schüler, der bereits darauf trainiert ist, seine Kompetenzen zu kontrollieren, in dieser Hinsicht autonom geworden, was das zukünftige Studium angeht? Wäre es nicht eine kontraproduktive Mutterschaft, die Universität mehr wie eine weiterführende Schule zu machen? Wir sollten uns jedoch darauf einigen, dass die Fragmentierung des Hochschulstudiums in kurze Module die Verfolgung anerkannter Kompetenzen nicht erleichtert, die durch die Fähigkeit, sie im Laufe der Zeit zu mobilisieren, bestätigt werden sollen. Wenn dann die KBA auf der Sekundarstufe darauf abzielt, den Erwerb zu begünstigen, der für die Leistungen im Erwachsenenleben am vorteilhaftesten ist, sollten wir dann in gleicher Weise an der Universität die Nützlichkeit bevorzugen oder von dem Grundsatz ausgehen, dass jede Forschung, jede Praxis – selbst die veralteteste – im Hinblick auf den Fortschritt von Ideen wertvoll ist? Während das Ergebnis in den Wissenschaften aufgrund der Finanzierung von Laboratorien die Regel ist, ist dies in den Künsten nicht der Fall. Dies ist ein Argument für eine solide Ausbildung der Hochschullehrer im Umgang mit den Fragen, die der Bewertung von Kompetenzen zugrunde liegen.

Nichtsdestotrotz sollte die Kontrolle, die jeder Lehrer ausübt, um die prognostizierten Credits für jede Ausbildungseinheit zu vergeben oder zu verweigern (wenn man sich z. B. auf die lange Liste der Möglichkeiten bezieht, die der Bachelor-Studiengang in Visual and Media Arts in Québec bietet), angesichts der kombinierten Stärke und Vielfalt der Gutachter ausreichen, um Studenten, die künstlerische Kompetenzen erworben haben, von denjenigen zu unterscheiden, die sich als noch zu unerfahren erweisen könnten. In gleicher Weise, um ein zweites Beispiel zu nennen, scheint es ziemlich offensichtlich zu sein, dass die allgemeinen Ziele des Masterstudiengangs in Bild- und Medienkunst (Ausbildung des Studenten in der Forschung und Schaffung und Förderung der Entwicklung seiner oder ihrer Praxis sowie eine kritische Reflexion unter Berücksichtigung einiger aktueller Fragen und Probleme in der Kunst und in der künstlerischen Ausbildung) von verschiedenen Dozenten der Module der praxistheoretischen Ausbildung ebenso geschätzt werden können wie während der öffentlichen Verteidigung der persönlichen künstlerischen Produktion des Schülers. Was passiert wirklich mit der Validierung dieser Dispositionen am Ende der Kurse? Wir sind uns einig, dass eine positive Akkreditierung für die übliche summative oder Zertifikatsbewertung an der Universität ein unbestreitbares Niveau an Erwerben bescheinigt, das den Anforderungen einer Jury genügt. Klärt diese Praxis jedoch, was genau der Begriff der Kompetenz in der Kunst bedeutet?

Damit sind wir wieder bei der Vorhersagekraft jeder Beurteilung: Wie können die erhobenen Indizes Aufschluss über die zukünftigen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler geben, über ihre Zukunft, darüber, dass sie ihren eigenen Weg einschlagen und einen positiven Beitrag für die Gesellschaft leisten können? Im besten Fall sind die Dispositionen,

die während der Untersuchung, beim Anblick der vorgestellten Arbeit, beim Lesen der schriftlichen Analysen, beim Hören der Präsentation vor einer Jury (frühere Arbeiten, Verteidigung des künstlerischen Schaffens, Reflexion über Kunst und Kultur) beobachtet werden, von solcher Qualität, dass man glauben kann, dass die Kandidaten bereits über genügend Eigenschaften verfügen, die es ihnen ermöglichen sollten, in einer Zukunft in der Kunstwelt erfolgreich zu sein...

Denn trotz alledem ist Lernen kein Können. Kompetenz ist die Aktivierung in einem Prozess. Die KBA bezieht ihre Legitimität daraus, dass sie ihren Blick nicht nur auf die Assimilation richtet, sondern auch auf die Fähigkeit zu handeln (zu mobilisieren...), sie versucht auch, die Kluft zwischen dem, was in der universitären Blase gültig ist, und den Regeln oder Herausforderungen der Außenwelt zu verringern. Natürlich wurden das Lernen und die Fähigkeiten des Schülers bereits beim ersten Eintauchen in ein professionelles Umfeld auf die Probe gestellt. Diese Interaktion ist wichtig, denn sie zeigt sowohl den Schüler, der sein Potenzial testet, als auch den Lehrer, der darin Material findet, um ein Urteilsvermögen zu stärken, das die Beschäftigungsfähigkeit nicht außer Acht lässt. Aber wie wäre es, Kurator, Historiker oder Kunstkritiker zu werden? Erfahrung und Zeit werden echte Fähigkeiten festigen und echte Persönlichkeiten hervorbringen: alle, die nicht Diderot, Baudelaire, Warburg, Panofsky, Krauss, Arasse oder Didi Huberman sind. Künstler werden? Die Art und Weise, wie seine Werke von Galerien und Kommentatoren aller Art aufgenommen wurden, die Häufigkeit, mit der er gebeten wurde, an internationalen Veranstaltungen teilzunehmen, all dies steigerte allmählich seine Erfahrung und damit seine Kompetenz und verschaffte ihm so eine Anerkennung, die ihn vorübergehend qualifizieren sollte. Auf lange Sicht ("das Ewige und Unveränderliche", fügen wir das Universelle hinzu) werden wir uns noch ein wenig gedulden müssen.

Dies deutet darauf hin, dass die Frage, was ein Indikator für Kompetenz in der Kunst sein kann, zeigt, dass die üblichen Definitionen immer noch nicht vollständig an spezifische Aspekte dieses Kontexts angepasst sind, und führt uns in dieser Schlussfolgerung dazu, auf zwei unterschiedliche Formulierungen zurückzukommen: Bewertung des Lernens; und die Bewertung von Kompetenzen. Gleichzeitig sollte man wohl die schöpferische Kompetenz (wenn man sie so nennen darf) von der künstlerischen Kompetenz unterscheiden. Während Lernen leicht nachzuvollziehen und kalkulierbar ist – auch im Bereich des künstlerischen Ausdrucks –, wird komplexe Kompetenz, die zu einem bestimmten Zeitpunkt identifiziert wird, immer nur die Übersetzung einer gelungenen Performance in Worte sein. Darüber hinaus ist die Überprüfung der Kompetenz in der Kunst nicht dasselbe wie die Kompetenz eines Handwerkers oder eines Arztes. Kreative Kompetenz zeigt sich in Indikatoren, die Divergenz und Methode, Kommunikationsfähigkeit, Beherrschung und Überwindung der üblichen Mittel assoziieren. Es besteht aus der erfolgreichen Kulmination in einem kreativen Prozess und dem Wissen, wie man ihn in die richtige Perspektive rückt. Der alleinige Blick auf die Produktion lässt kein sicheres Urteil in Bezug auf die Kreation zu. Daher sind die Gutachter*innen sensibel für den Prozess und die Verbalisierung des künstlerischen Projekts und priorisieren die Infragestellung des künstlerischen Projekts gegenüber der Produktion/Praxis (Gaillot, 1987, [1997] 2012). Doch kann man am Ende der universitären

Ausbildung die Kompetenz in der Kunst wirklich beurteilen, ohne die Frage zu stellen, was künstlerisch ist, auf die Gefahr hin, den Rahmen dieses Buches etwas zu verlassen?

Echte künstlerische Kompetenz, auch wenn schwer zu definieren ist, scheint ungewöhnlich zu sein, irgendwo jenseits von Konventionen, verbunden mit der Fähigkeit, meisterhaft zu brainstormen, die Regeln zu ignorieren und so destabilisierende Objekte zu produzieren, die Menschen zum Nachdenken anregen. Es hat noch mehr mit der Leidenschaft zu tun, einer unvorsichtigen Kraft des Engagements der Person, die nur die Zeit enthüllt. Die allgemeine Weisheit sieht Kompetenz als geschaffen an, um zu funktionieren, um erfolgreich zu sein; Das ist sein vorausschauender Anspruch. Doch die künstlerische Dimension eines Verhaltens oder eines Objekts, so schwer sie auch zu erkennen ist, kommt darauf nicht zurück: Kunst hat auch mit dem zu tun, was dysfunktional ist, mit dem, was scheitert. "Kunst ist nicht Kommunikation", betont Passeron (1989, S. 181). Kunst entspringt manchmal einem Anflug von *Inkompetenz*, einer verblüffenden Diskrepanz, die weder immer freiwillig noch immer bewusst ist, auch wenn das Gegenteil ebenso unklar ist.

Vielleicht ist es dann in gleicher Weise notwendig, etwas zu suchen, *das über die Kompetenz hinausgeht?* Die jüngsten Definitionen von Kompetenz aus den ersten Jahren des 21. Jahrhunderts sind durchaus für den künstlerischen Bereich geeignet, da sie eine einstimmige Annäherung in Richtung eines erforderlichen hohen Niveaus von Begabungen bestätigen. Doch während die Dokimologie vor der Schwäche unserer Interpretationen warnt, erinnert uns die Ästhetik daran, dass es in der Kunst keine Wahrheit gibt. Hier gibt es keine definitive Ontologie (Pouivet, 1999). Mallarmé schrieb 1874, als er in der Presse zwei Werke Manets verteidigte, die vom Salon abgelehnt worden waren, *Bal masqué à l'Opéra* und *Hirondelles*: "Die Jury hat nichts anderes zu sagen als: das ist ein Gemälde oder: hier ist das gar kein Gemälde." Kann man nicht mehr tun, als in Anlehnung an Wittgenstein einige Vertrautheiten zu entdecken? Genügt es, dass das Werk nach den Regeln der Kunst (Bourdieu) produziert wird, von denen Michaud (1999) eine zeitgenössische Perspektive auf die impliziten Normen bietet: Rückkehr zu einem modischen Stil; etwas Monumentales zu schaffen; seine Virtuosität zur Schau stellen; Die Kultivierung des Originals, des Schockierenden, des Humors oder der obsessiven Praxis? Genügt es, dass das Werk als symbolisches Objekt fungieren kann (Goodman)? Für Passeron ist die Schöpfung ein Kanal, der sich durch "drei spezifische Eigenschaften" auszeichnet: die Herstellung eines singulären Objekts; den Status einer Pseudoperson haben; die ihren Schöpfer gefährdet" (Passeron, 1989, S. 161). Das Werk (oder sein Schöpfer) ist oft rebellisch: Für Baudelaire ist "Schönheit immer bizarr" (Weltausstellung von 1855). Ist Kompetenz in der Kunst also nicht auch eine Frage des Wissens oder der Fähigkeit, ein Objekt herzustellen, das Nein sagt, *das seine Andersartigkeit reflektiert?* Hat es nach Descartes und Nietzsche nicht genug Empfehlungen für einen Neuanfang gegeben, der sogar die Tradition des Neuen fördert (Rosenberg), die Hässlichkeit in Frage stellt (Boileau, Lessing und Goodman) oder Spott ausdrückt (Broodthaers, Blazy)? Hat sich die russische Avantgarde nicht sdvig (Dissonanz, Bourliouk) und zaoum (Alogismus, Malewitsch) zugewandt? Sind diese Dimensionen, die helfen können, künstlerisch konnotierte Indikatoren zu identifizieren, nicht Bewertungsindikatoren, die

sicherlich fragil, ja umstritten sind, die aber über das Lernen hinaus nicht ignoriert werden können?

Wenn man also die Gipfel des kompetenzbasierten Ansatzes anstrebt, könnte man sich schließlich von Bescheidenheit verleiten lassen? Sicherlich schärft die Verpflichtung, das Lernen zu berechnen, zu addieren, um die erwarteten Kompetenzen (die für die Ausbildung als unverzichtbar angesehen werden) besser zu definieren, die eigenen Sinne und Werkzeuge, so dass die Verfolgung mehrerer Indikatoren erleichtert wird. Einerseits kann man dies jedoch erreichen, ohne den ersten Beurteilungsgrundsatz zu vergessen, der sich aus dem Zweifel an den Vorzügen einer übermäßig erhöhten Bewertung ergibt (De Landsheere, 1971, S. 150), der zu einem Rückschritt ermutigt; und andererseits nicht aus den Augen verlieren, dass in der Kunst das "ästhetische Vorurteil" (Rochlitz 1998, S. 186) unweigerlich hinter jedem Kriterium, ja jedem Indikator steckt? Das, was wir suchen, könnte wahrscheinlich auch anderswo als in der Kompetenz zu finden sein, über das hinaus, was wir erwarten: Kompetenz bezieht sich auf das, was in einigen a posteriori liegt. Schließlich begann Matisse als Notariatsschreiber und, wenn man zwei zeitgenössische Künstler betrachtet, die in Europa weithin bekannt sind: Bertrand Lavier wurde im Gartenbau ausgebildet und Carsten Höller als Entomologen...

Denn wäre die letztendliche Kompetenz (insbesondere am Ende des postsekundären Studiums, im Kontext dieses Beitrags) nicht immer mit der Fähigkeit verbunden, anderswo aufzutauchen und "gegen den Strom zu schwimmen", an einem unerwarteten Ort? Bedeutet die Bewertung von Kompetenzen in der Kunst dann nicht auch, wenn nicht in erster Linie, sich empfänglich zu machen für die Vorstellung, *Auftauchen an einem unerwarteten Ort*? Lasst uns ein Quäntchen Kunst das Recht geben, diese kleine Unverschämtheit in Frage zu stellen.

6. Akademische Fähigkeiten und Strategien

Der Einstieg über Fähigkeiten bedeutet, sich nicht damit zufrieden zu geben, das Lernen durch Wiederholung und Kompetenzentwicklung zu messen. Das Eintreten durch Fertigkeiten zielt darauf ab, die Fähigkeit zu entwickeln, sich "komplexen" Situationen zu stellen, die für uns in der Kunst hauptsächlich Situationen des Ausdrucks sind, die auf Initiative beruhen (reflexive Autonomie und Fähigkeit zu schaffen). Darüber hinaus geht es beim Einstieg durch Kompetenzen darum, Fähigkeiten langfristig zu entwickeln, "fürs Leben".

Technisch gesehen bedeutet eine Fertigkeit nach Ansicht von Fachleuten¹⁰, sich auf Folgendes zu beziehen:

1. *einen Kontext;*
2. *eine Person oder eine Gruppe, hier die Schülerinnen und Schüler;*
3. *einen situativen Rahmen;*

¹⁰ Jonnaert P., M. Ettayebi. und R. Defise (2009). Curriculum et compétences. Un cadre opérationnel, Brüssel, De Boeck, S. 63-64.

4. eine Reihe von Vorerfahrungen, die genutzt werden können;
5. einen Rahmen für die Durchführung von Maßnahmen;
6. einen Rahmen nutzbarer Ressourcen;
7. Ein Bewertungsrahmen: die erzielten Ergebnisse, die beobachteten Transformationen deren Erfolg bewertet werden muss.

1. Sich für eine Lektion zu entscheiden, ein didaktisches Mittel zu entwickeln, bedeutet also zunächst, sich zu fragen: "Wie kann das nützlich sein; Wie wird dies dem jungen Menschen helfen, sich auf die Herausforderungen des Lebens vorzubereiten?"¹¹

Kein Kurs macht Sinn, wenn der Lehrer nicht in der Lage ist, diese Frage zu beantworten. Abgesehen von den Programmen ist die erste Frage die nach der **Legitimität**, insbesondere in der bildenden Kunst!

Um die Gültigkeit der Absichten zu überprüfen, ist es notwendig, die Kategorien von **Umständen** zu identifizieren, in denen sich diese Kompetenzen im Rahmen und über eine "Praxissituation" hinaus manifestieren und so aufbauen oder konsolidieren müssen.

Dann muss die Überlegung des Lehrers dazu führen, dass er aus den verschiedenen verfügbaren Mitteln das fruchtbarste und geeignetste auswählt, um das Interesse des Schülers zu wecken, und dann die Formulierung des Vorschlags ausarbeitet, der die gestellte Aufgabe anregt. Das weiß heute jeder in Frankreich.

In dieser Phase ist die Arbeit dann doppelt. Auf der einen Seite muss der Lehrer die Ziele der *Leistungserreichung* (Anweisungen und begleitende Zwänge) so gut wie möglich klären, damit der Schüler sofort versteht, wonach er suchen und was er tun soll, manchmal im Modus des Wettbewerbs. Auf der anderen Seite wird sie sich einen möglichst umfassenden Überblick über das Wissen und das Know-how (Ressourcen) verschaffen, von denen er hofft, dass sie in der Praxis reaktiviert werden, sowie über diejenigen, die er durch Erfahrung oder besser noch durch Initiativen, die hier und da ergriffen werden, aufgebaut zu sehen hofft. Diese "gezielten Aneignungen"¹², die die *Lernziele* der Lehrkraft darstellen, sollen mit Hilfe der Programme etabliert werden. Der Wert des kompetenzbasierten Ansatzes besteht darin, dass von Anfang an verstanden wird, dass diese Ressourcen vielfältig und vielfältig sein werden. Die Menge (Vorschlagsdynamik + gezielte Akquisitionen) stellt die **didaktische Hypothese** der Sequenz dar.

Die Authentizität dieses Kompetenzansatzes liegt gerade in der *Trennung dieser beiden Kategorien von Zielen*: Es gibt die *Praxis* und *jenseits der Praxis*. Die Schüler streben nach den Leistungszielen, die sie dazu anleiten, als Teil dessen, was erwartet wird, zu produzieren, und versuchen manchmal, sich selbst zu übertreffen (und sich Gedanken darüber zu machen, "was wichtig sein wird"). Er muss seine eigenen Mittel einsetzen, auch wenn das bedeutet, sie

¹¹ Als ich Lehramtsstudenten ausbildete, stellte ich ihnen oft die Frage nach der Arbeit, die sie für ihre Schüler geplant hatten: "**Welches Recht haben Sie, sie dazu zu zwingen?**"

¹² Siehe zwei "Kursblätter" im Anhang des letzten Teils.

in der Tat zu schmieden. In der Vergangenheit hatte ich den Begriff "Substitutionsziel" verwendet die Tatsache zu beschreiben, dass der Schüler hier nicht von einem Ziel der Beherrschung geleitet wird, das realistisch benannt ist, wie es in der Berufsbildung sein kann.¹³

Im Augenblick der Beurteilung, wenn sie über das Geschehene sprechen, werden sich die Schüler dessen bewusst, was sie gelebt, entdeckt und erfolgreich gemacht haben, und sie treten in eine Phase des Verstehens ein. "Über die Praxis hinaus" ist der Zugang zu Kunstthemen, der Zugang zum Verständnis von Themen. An diesem Punkt erhält die Verwendung des Wortes "Kompetenz" seine volle Bedeutung.

2. Um eine Bestandsaufnahme des Erlebten zu machen, ist es daher notwendig, **die Bewertung einer Produktion** (der Aufgabe), **die Bewertung ihres Ansatzes** und **die Bewertung der erworbenen Fähigkeiten des Schülers** (was wir im Lichte der beobachteten Verhaltensweisen ableiten – erhoffen – können) nicht zu verwechseln. Alle Forscher weisen darauf hin, dass es sehr schwierig ist, die mentalen Vorgänge zu kennen, die während einer Produktionstätigkeit tatsächlich aktiviert werden, und die Zeit der Reflexion, die sich daraus ergeben kann. Sicherlich hat der Schüler von Kenntnissen und Fähigkeiten Gebrauch gemacht, die entdeckt werden können (umso einfacher, wenn es um das visuelle Objekt geht) oder er hat es auf jeden Fall gut gemacht...

Es ist also klar (französische Kunstlehrer sind inzwischen darin geschult), dass die Beobachtung der Qualitäten des hergestellten Gegenstandes nicht ausreicht, auch nicht als Beweis für wirkliche und dauerhafte Erwerbungen, noch als Ziel, da wir auch den Zugang zum Verständnis von Kunstdingen anstreben. Aus diesem Grund kann die Herangehensweise durch Kompetenzen nicht ohne eine *Verbalisierungsphase* durchgeführt werden, in der der Schüler seine Herangehensweise nicht nur beschreibt, sondern auch argumentiert, die der anderen kommentiert usw.

Der Mangel an Raum hier, nach Fertigkeiten zu arbeiten, ist, nachdem wir einen Vorschlag favorisiert haben, der so nah wie möglich an der *Projektsituation* angesiedelt ist, zwingend ein Instrument der *Selbsteinschätzung* einzusetzen, eine Phase des *metakognitiven Dialogs* und schließlich, vor allem, **um den Überblick zu behalten**.

Seit der Verallgemeinerung des Kurses in Frankreich durch einen offenen Vorschlag, dessen Ziel nicht mehr die Beherrschung eines einzelnen handwerklichen Know-hows (oder «plastischen») ist, sondern auch dieses «jenseits der Praxis», ergeben sich aus der Umkehrung des didaktischen Schemas drei Konsequenzen. Die erste ist, dass wir, wenn wir uns in einen Ausdruck versetzen, in dem die Produktion des Schülers unvorhersehbar ist, *nur aus dem lernen können, was gerade produziert wurde*. Zweitens ist die Bewertung (die Bilanz) somit

¹³ Inzwischen werden wir verstanden haben, dass das Wort "objektiv" nicht mehr in Bezug auf die Pädagogik nach Zielen verwendet wird; Es ist einfach ein Standpunkt, der in einer offenen Situation verfolgt werden muss.

einer der privilegierten Momente des Unterrichts¹⁴, "untrennbar mit dem Kurs verbunden" (um die französische Formulierung von 1996 zu verwenden), und hier ist die "*Metakognition*" von wesentlicher Bedeutung.¹⁵

Für Grangeat¹⁶ dient die Metakognition Folgendem:

- - *Aufbau von Wissen und Fähigkeiten mit größeren Erfolgchancen und Übertragbarkeit;*
- - *Erlernen von Problemlösungsstrategien;*
- - *Um bei der Bewältigung von Aufgaben und beim Lernen autonomer zu sein.*

3. Das Sprechen reicht in der Regel nicht aus, um das erworbene Wissen zu verankern (ein mündliches Wissen, das manchmal auf der Videoprojektion des Werkes aufbaut), es scheint notwendig, sich mit den Werkzeugen auszustatten, die es ermöglichen, über die visuelle Produktion und die im Unterricht gelebten Ereignisse hinaus diese Verständnisse zu kontrollieren, was mehr oder weniger langfristig von ihnen übrig bleibt. Heutzutage begleiten immer mehr französische Lehrkräfte für bildende Kunst ihre Kurse mit Projektblättern, verschiedenen Fragebögen, Selbsteinschätzungsbögen mit Wortsuchschlüsseln, schnellen Spielen, die keine schriftlichen Fragen sind und bei denen der Schüler mit wenigen Worten oder durch Ankreuzen von Kästchen oder Verknüpfen von Elementen antwortet. Häufig werden auch zusammenfassende Dokumente verteilt, die manchmal in Vignetten einige Werke von Schülern der Klasse und die Kunstwerke, die bei dieser Gelegenheit angetroffen wurden, enthalten: Das Herunterladen einer Datendatei auf den Schulserver, die jetzt durch das digitale Tool ermöglicht wird, wird diese Praxis schnell erleichtern und weiterentwickeln können.

4. Um das Lernen besser zu berücksichtigen, ist es auch wichtig, dass sich die Lehrkräfte mit entsprechenden Bewertungsrastern ausstatten, wir können uns nicht mehr damit begnügen, Zahlen anzugleichen! Was uns interessiert, sind die langfristig erworbenen Fähigkeiten. Was auch immer diese Hefte morgen sein mögen, hier oder dort, das Wesentliche ist, was sich der Schüler wirklich angeeignet hat. Der symmetrische Aspekt besteht also in der Frage, wie der Schüler den Überblick über diese Leistungen behalten kann. *Eine gute Frage ist es also, zu fragen, was der Schüler mit nach Hause nehmen kann: "Hier ist, was ich getan habe und was ich entdeckt und verstanden habe."*

Hier stellt sich die Frage nach dem *Notizbuch*, das als "*Logbuch*" gedacht ist, als "*Tagebuch*", das den Schüler begleitet und in der Lage ist, die Erinnerung an verschiedene

¹⁴ Gaillot, B.-A. (1991). "Enseignement les arts plastiques par l'évaluation" [Lehre der bildenden Künste durch Bewertung], *Cahiers Pédagogiques*, Nr. 294, Mai 1991, S. 24-25.

¹⁵ In Anlehnung an den Amerikaner J.H. Flavell, der den Begriff 1976 in einem Artikel über kognitive Entwicklung prägte: Es geht darum, eine reflexive Rückmeldung über den eigenen Lernprozess auszuüben. Siehe insbesondere B. Noël, *La métacognition*, Brüssel, De Boeck, 1991, S. 19-21.

¹⁶ Grangeat M. und Meirieu P. (Hrsg., 1997). *La métacognition, une aide au travail des élèves* (Metakognition, eine Hilfe für die Arbeit der Studenten), Paris, ESF, S. 27.

Experimente zu sammeln von der Klasse und insbesondere von den Schülern durchgeführt (Recherchen, Skizzen, Fotos der geleisteten Arbeit, Vokabular, künstlerische Referenzen usw.), eine Begleitung, die nun auf verschiedenen Medien *digital gestaltet* werden kann. Die Idee ist also nicht neu (das "dossier de recherches personnelles") und in der kanadischen Forschung sehr weit fortgeschritten, z.B. unter dem Namen "**Portfolio**" wird sie von unseren Kunststoffkollegen in Quebec bereits ausgiebig genutzt. Diese Art von Gerät legt somit einen doppelten Schwerpunkt auf Prozesskompetenzen und verweist auf Konzepte, die in dieser Datei wiederholt bewertet wurden¹⁷: Selbsteinschätzung *und* Metakognition. Viele Autoren schlagen Elemente von Kommentaren vor, an die wir bereits gewöhnt sind, darunter¹⁸:

- **Warum ich es für wichtig hielt, es hier auszuwählen;**
- **Wie ich bei dieser Arbeit vorgegangen bin;**
- **Sagen Sie, was ich bei dieser Gelegenheit gelernt habe.**

In der Vergangenheit habe ich das Portfolio sehr geschätzt. Die Mappe ist also gleichzeitig ein Instrument der Ausbildung, wie soeben gesagt wurde, aber auch der Bewertung, da sie Teile enthält, die Zeugen des Wissens, der Fähigkeiten und der erworbenen Kompetenzen sind, aber auch, durch die Art und Weise, wie die Elemente präsentiert werden, der Wahrnehmung, die der Schüler davon hat. Es muss anerkannt werden, dass die Verwendung des Portfolios an der Hochschule in Frankreich (im Gegensatz zu Luxemburg und Quebec) noch selten ist, obwohl es hier und da einige vielversprechende Entwicklungen gibt. Ein Upgrade auf digitale Ausstattung soll dazu beitragen, auch wenn der organisatorische Aspekt, der erfahrene Lehrkräfte erfordert, nicht zu unterschätzen ist. Es wird jedoch jetzt legitim (aber immer noch zaghaft) in den Mittelpunkt der Bewertung der Fähigkeiten der bildenden Künste während der mündlichen Präsentation des "**Arbeitsbuchs des Kandidaten**" beim französischen Abitur am Ende des Sekundarschulzyklus gestellt.

5. Es wäre unvollständig, eine Schlussfolgerung über den Kompetenzansatz zu ziehen, ohne etwas über eine positive Bewertung zu sagen. Im Gegensatz zur traditionellen Bewertung, bei der oft Punkte aus dem entnommen werden, was nicht beherrscht wird, konzentriert sich die Frage nach den erworbenen Fähigkeiten mehr auf das kapitalisierte Potenzial und bewertet das, wozu der Schüler fähig ist. Während es in einer prägenden Phase natürlich legitim ist, Lücken zu identifizieren, um das Lernen des Schülers in möglichst vielen Punkten zu festigen, kommt dann der Zeitpunkt, an dem es vor allem darum geht, Bescheid zu *wissen worauf wir uns verlassen können, um im Leben erfolgreich zu sein*. Unsere Besorgnis muss daher auf zwei Richtungen ausgeweitet werden:

¹⁷ Monière, F. (2000) "Der künstlerische Weg, ein integratives pädagogisches Projekt", in: Gagnon-Bourget, F. und F. Joyal (2000). *Teaching the Visual Arts: Research, Theory and Practice*, London, Canadian Society for Education through Art, University of Western Ontario, S.115. Siehe auch: M. Mainguy, "The use of the portfolio as an evaluation instrument in the arts", in Leduc, D. und S. Béland (2017), op. cit. a.a.O., S. 299-318.

¹⁸ 18 Paris, S.G. und L.R. Ayres (2000). *Denken und Werden. Selbstständig lernen. Werkzeuge für den Lehrer und den Lernenden*, Brüssel, De Boeck, S. 94.

Was die Konstruktion des erwachsenen Menschen betrifft: Was ist natürlich mit der Neugier und dem Interesse, das für die Kunst geweckt wird (zum Beispiel), aber was ist auch mit den transversalen Erwerbungen, die entwickelt wurden (Beherrschung der Sprache in kleinen Klassen, analytische Fähigkeiten, Fähigkeiten zum kritischen Denken, Fähigkeit, ein Projekt aufzubauen und zu Ende zu führen, bürgerliche Haltung oder Engagement, usw.)? Während sich die Notizen nur auf das Spielen in der Schule beziehen, wirft die Auseinandersetzung mit den Dispositionen eines Schülers durch Fähigkeiten ein sehr günstiges Licht auf den Lehrer-Eltern-Dialog.

Was ist Selbstwertgefühl und Lebensprofil: Wie kann das, was in der bildenden Kunst erlebt und produziert wurde, dazu beitragen, eine Zukunft aufzubauen? Eine positive Bewertung in einem kompetenzbasierten Ansatz zu praktizieren bedeutet, sich zu bemühen, die Umstände zu identifizieren, unter denen der Schüler erfolgreich ist (und seine Fähigkeiten in Bezug auf Ernsthaftigkeit, Intuition, Kreativität, Ausdauer, Gründlichkeit, aber auch in Bezug auf Assimilation, Selbstanalyse und Hinterfragen, zum Beispiel), es geht darum, den Anteil an Exzellenz hervorzuheben, den jeder in sich selbst besitzt.

7. Das Zeitalter der Fähigkeiten: Methoden und Illusionen

Um einen globalen Blick auf das Gerät zu werfen, gehen wir zurück zur Chronologie der didaktischen Abfolge: Im Hinblick auf die Bewertung nach Fähigkeiten muss sich der Lehrer zunächst fragen:

- *Welche Frage(n) sollen sich die Schülerinnen und Schüler stellen?*
- *Welche Praxissituation sollte etabliert werden, damit sich diese Fragen stellen und die Studierenden durch Tun und Eingehen von Risiken lernen?*
- *Welche Initiativen erwarte ich von ihnen zu diesem Thema?*
- *Werden sie in der Lage sein, ihre Ansätze zu analysieren und sich gegenseitig zu bewerten?*
- *Werden sie in der Lage sein, die Herausforderung dieses Werkes und seine Verbindung zur Kunst zu verstehen?*
- *Diese Entdeckungen in einem Fundus persönlicher Ressourcen zu nutzen?*

Ausgehend von dieser didaktischen Hypothese erfindet der Lehrer den Arbeitsvorschlag, den er seinen Schülern vorlegt. Während der Sequenz der bildenden Künste wird der Schüler ständig aufgefordert, eine angemessene Antwort zu geben. Er muss sich organisieren, seine Mittel mobilisieren, einen Schritt zurücktreten. Eine Reflexion, die sich auf die Antizipation der durch ein Gerät aktivierten Fähigkeiten konzentriert und sich mit der Hervorhebung der "Aktion" befasst, d. h. dessen, was aus der Initiative und der Methode

hervorgeht, kann auf der didaktischen Zeit basieren. Jeder der aufgeführten Punkte kann dann als Maßstab dienen, um den Fortschritt der Schüler zu bewerten.

In der Regel kann ein einfaches Meisterschaftsziel durch eine einzige Aufführung gesteuert werden (z.B. in der 5. Klasse, über *"Sturm auf See; Sturm in der Malerei"* in Anlehnung an Turners zwei Perioden: die Unterscheidung zwischen zwei Materialien – Himmel und Meerwasser – durch die Mischung der Primärfarben, den Verdünnungsgrad und die Berührung).

Ein höheres Kompetenzziel bezieht sich auf eine breit gefächerte Palette von Forschungsarbeiten und möglichen individuellen Initiativen (ein offener Vorschlag könnte in der 3. Klasse sein: *"Führe uns ins Herz des Schneesturms; Freie Techniken"*): Einerseits werden die Performances dann plural, ja unerwartet, andererseits erstreckt sich die Kompetenz auf ein Erfassen des künstlerischen Fakts, bei dem das "Verstehen" nicht mehr exakt auf das "Tun" reduziert wird und sich sehr weit der Kunstgeschichte öffnet. Bei der Beobachtung seiner Schüler muss der Lehrer im Hinblick auf die bevorstehende Bewertung (aber auch die entferntere Bewertung am Ende des Zyklus) eine Reihe von Indikatoren berücksichtigen, die hier bereits zu sehen sind und die seine Beurteilung beeinflussen:

- *Macht der Schüler Fortschritte? Was kann er sonst noch tun?*
- *Sind sie in der Lage, einen kreativen Prozess mit relevanten und kontrollierten Mitteln zu entwickeln und durchzuführen?*
- *Ist er in der Lage, zu benennen, was er entdeckt, verstanden, was er sich angeeignet hat?*
- *Sind sie in der Lage, Werke zu analysieren und ein begründetes Urteil zu fällen?*
- *Ist er jetzt besser in der Lage, selbstständig zu handeln?*
- *Finden sie Gefallen an ihren Entdeckungen (Praxis oder Kultur), fühlen sie sich mehr einbezogen?*
- *Haben sie Fähigkeiten entwickelt und interessante Fähigkeiten für ihre Orientierung oder ihr zukünftiges berufliches Projekt offenbart?*

Selbstverständlich sind diese generischen Kapazitäten entsprechend einer gegebenen Praxissituation auszuwählen und/oder zu spezifizieren (siehe zwei "Kursblätter" im Anhang dieses letzten Teils).

Nachdem nun die didaktischen und docimologischen Ziele klar sind, fassen wir die Lehren zusammen, die sich aus diesen "kompetenzbasierten Ansätzen" und den Debatten, die sie ausgelöst haben, ergeben zu haben scheinen. Welche Lehren können wir daraus ziehen?

- - Wir müssen uns der Polysemie des Wortes "Kompetenz" bewusst sein, das sich ebenso gut auf ein einfaches, gut beherrschtes Know-how beziehen kann wie auf eine hochrangige Anordnung, um mit jeder neuen Situation fertig zu werden. Auf schulischer Ebene bedeutet dies, den Unterschied zwischen "know-how-to-do" und "know-how-to-act-alone" zu kennen.
- - Eine Kompetenz kann disziplinar, interdisziplinär, transdisziplinär oder schlichtweg allgemein sein. Die Arbeit an rein disziplinären Fähigkeiten wäre außerhalb der Klasse ohne Echo; Würde man sich zu sehr auf Querschnittskompetenzen oder allgemeine Kompetenzen beziehen, besteht die Gefahr einer ernsthaften wissenschaftlichen und kulturellen Verarmung.
- - Der Kompetenzansatz beunruhigt Familien, die einen Verlust von Inhalten befürchten. Wir müssen unsere Kompetenznachweise so schreiben, dass sie als zusätzliche Strenge bei der Kontrolle der Auftragsvergabe angesehen werden.
- - Kompetenzen existieren nur in Situationen, daher müssen wir die Schülerinnen und Schüler ermutigen, sie zu erkennen und sie dann aus eigener Initiative in neue Kontexte zu reinvestieren. Das bedeutet, dass der Projektansatz ebenso gewürdigt werden muss wie die Tatsache, dass der Student in der Lage sein muss, die Bereicherung seines erworbenen Wissens zu würdigen und zu sehen: Dies spricht sich seit langem für den digitalen Portfoliopfad aus.
- - Die Integration einer Fähigkeit kann nicht nachhaltig sein, wenn sie vom Schüler angesichts der Welt, in der er zu leben berufen ist, nicht als notwendig empfunden wird. Jede Herangehensweise an Kompetenzen (und damit auch jede Programmierung) muss auf einer Auseinandersetzung mit der gegenwärtigen Realität und auf relevanten Zielsetzungen basieren. Dies bezieht sich auf die Legitimität unserer Kurse.
- - Der Qualifikationsansatz ist in vielen Ländern ein Versuch, sich besser auf das Erwachsenenleben sowie auf die soziale und berufliche Integration vorzubereiten, so dass wir diesen Zusammenhang bei jeder Bewertung für Schüler und Familien im Auge behalten müssen.
- - Schließlich müssen wir an der Ergonomie der neuen Bewertungsinstrumente arbeiten, um die Lehrkräfte nicht zu belasten. Dies betrifft zum einen die Selbsteinschätzung der Leistungen der einzelnen Lernsequenzen, deren Aufgabe den Schülerinnen und Schülern selbst unter unserer Aufsicht anvertraut werden muss; Zum anderen die Form, die den Dokumenten des Jahresberichts in der Unterrichtsversion und den Versionsfamilien zu geben ist.

Wir wissen, dass viele Autoren die "endlosen Listen von Fähigkeiten" geißelt haben, die hier und da geschrieben wurden. Hüten wir uns auch vor Überschätzung und seien wir vorsichtig. C. Hadji und P. Meirieu prangerten bereits 1989 den "*Bewertungsrausch*" und den

"interpretativen Rausch" an und forderten die Lehrer auf, die drei Fallen der Bewertung zu vermeiden: objektivistisch, technisch, interpretativ¹⁹.

Zweifellos ist der "kompetenzbasierte" Ansatz (oder KBA) eine Schule der Strenge, des Anspruchs und der Verantwortung, da er die Lehrer dazu verpflichtet, echte "didaktische Hypothesen" zu entwickeln, um die von den Schülern tatsächlich aufgenommenen Leistungen in einer zukunftsorientierteren Perspektive besser zu definieren und besser zu identifizieren. Sie garantiert bzw. fördert somit eine "bessere Bewertung".

Die KBA – in der bildenden Kunst – versäumt es jedoch nicht, einige Fragen zu reaktivieren, die bereits in Bezug auf die Bewertung aufgeworfen wurden (Gaillot, 1987), die sich auf die Subjektivität und noch mehr auf die Schwierigkeit beziehen, hinreichend authentische Ausdruckssituationen herzustellen und zu übernehmen. Auch hier bringt sie die Spezifik des künstlerischen Unterrichts in eine unkonventionelle Position: kritisch. Rufen Sie daher zur Bescheidenheit auf. Nur ein authentisches Wiederaufleben, mehrmals, bei verschiedenen Gelegenheiten (Praxis, Kultur) und auf natürliche Weise, kann zu dem Gedanken führen, dass eine wirkliche Disposition zu verinnerlichen beginnt und dass sie es verdient, vom Lehrer zur Kenntnis genommen zu werden. Wenn in bestimmten Bereichen die Bewertung von Kompetenzen mit einer Zertifizierung verglichen werden kann, so geht es bei der Bewertung von Kompetenzen in der bildenden Kunst und noch mehr in Bezug auf die Praxis mehr um die Reihenfolge des Versprechens als um Gewissheit.

Es gibt noch viel zu tun, was **die Aufklärung und Kapitalisierung des Gelernten angeht**, weil – meiner Meinung nach – die "Portfolio" Zeugen der Aneignung nicht ernst genug genommen werden (die Verbalisierung in der bildenden Kunst verflüchtigt sich im gesprochenen Wort, es reicht nicht, wenn der Student nicht in der Lage ist, das Behaltene selbst umzuformulieren). Um dieses Ziel zu erreichen, müssen zwei wesentliche Voraussetzungen erfüllt sein:

1) Es ist wichtig, dass der kompetenzbasierte Ansatz kein oberflächlicher Verband ist, hinter dem sich ein chronisches Lerndefizit verbirgt. Auch wenn der Bezug auf Kompetenzen nun erworben zu sein scheint, können wir nicht gleichgültig bleiben gegenüber den Risiken, dass Schülerinnen und Schüler in den PISA-Rankings zurückfallen²⁰, auch wenn sie kritisiert werden können. Es ist ihm auch nicht gleichgültig, dass jeder Versuch, das "Lesen-Schreiben-Zählen" erst in der Grundschule zu beherrschen, nicht immer so rigoros ist wie in der Vergangenheit. Zugegeben, heute mögen einige Köpfe sagen, dass es keine

¹⁹ Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu*, Paris, ESF, S. 13 und S. 183.

²⁰ Das Programme for International Student Assessment (PISA) ist eine weltweite Studie der *Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung* (OECD) in Mitglieds- und Drittländern, die darauf abzielt, Bildungssysteme zu bewerten, indem die schulischen Leistungen von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaften und Lesen gemessen werden. Es wurde erstmals im Jahr 2000 aufgeführt und danach alle drei Jahre wiederholt.

Notwendigkeit für "Kompetenz" gibt: *Google* und *Wikipedia* ersetzt das Gedächtnis und die Pflicht zum Lernen, der Taschenrechner rechnet für uns und Avatare wie *ChatGPT* – erfunden von denen, die das Lesen-Schreiben-Zählen gelernt haben – sind bereits darauf programmiert, gut zu denken und sich für uns auszudrücken!

In Bezug auf die bildenden Künste ist zu beachten, dass, wenn die Wirkung des KBA die Lehrer in ihrem Unterricht wahrscheinlich gestärkt hat, eine Parallele zu den Hoffnungen gezogen werden kann, die in den Beitrag der Geschichte der Künste (GDK) in Frankreich gesetzt werden: in beiden Fällen eine positive Dynamik, dann eine spürbare Entspannung; In beiden Fällen wird die mangelnde Kontrolle des Lernens und die Beobachtung seit langem genannt²¹. Denn die Wahrheit vor Ort ist sehr oft, dass unsere Studenten, auch wenn sie danach streben, in der bildenden Kunst ein anderes, weniger akademisches Klima zu finden, in dem wir anders entdecken, auch erkennen, dass wir manchmal sehr wenig lernen. So auch diese jüngste Beobachtung über den Abschluss von Sitzungen oder Sequenzen der bildenden Kunst in Frankreich:

"Sehr häufig führt das Gespräch über die Werke von Künstlern oder Studentenproduktionen dazu, dass Lehrer oder Dozenten andere Künstler erwähnen: *"Sie werden nächste Woche im Internet suchen"*. Ohne präzisen Inhalt, ohne Angabe der Forschungsmittel oder der erwarteten Formen der Präsentation der Ergebnisse werden diese Anfragen nur erwähnt und nie überprüft, wobei darauf verzichtet wird, sich auf die akademischen Formen der Verpflichtung und Arbeit zu verlassen".²²

Auf systematischere Weise ist klar, dass das GDK-Gerät noch mehr den Fehler offenbart, der die französischen Rezepte lange Zeit geschwächt hat. Es genügt also, sie noch einmal zu lesen, um überzeugt zu sein:

"Obwohl es sich selbst als Lehre benennt und darstellt, spricht es nie vom Lernen oder von disziplinärem Wissen, sondern vom Beitrag zum Erwerb einer Kultur und zur Teilnahme am Erwerb von Querschnittskompetenzen wie der Beherrschung der französischen Sprache, sozialen und staatsbürgerlichen Fähigkeiten, Autonomie und Initiative. Aber in den erwarteten Leistungen wird nicht von der Umsetzung in die Praxis gesprochen: Die Schüler werden "über ein Werk informiert", "verorten", "frequentieren" kulturelle Orte, haben "Haltungen" (die Neugier und Aufgeschlossenheit implizieren - Konzentration und Motivation - kritischer Geist), ohne sich jemals Gedanken über die Art und Weise zu machen, in der das Lernen durch Erfahrung stattfindet. Damit würde sich der Unterricht der bildenden Künste zu den Besonderheiten der "Bildung für" gesellen.²³

Sorglosigkeit, die nur – fürchte ich, in der Hoffnung, falsch zu liegen – den Unterricht der bildenden Künste auf mehr oder weniger lange Zeit zu delegitimieren, weil der Raum zwischen dem "Unwesentlichen", das kürzlich von der französischen Regierungspolitik aktualisiert wurde, und dem "Nutzlosen" dünn ist.

²¹ Lange Zeit habe ich im Vereinigten Königreich ein Plakat aufbewahrt, auf dem mit Habgier gesammelt wurde und auf dem der großartige Slogan zu lesen war: *"Wenn Sie denken, dass Schularbeit zu anstrengend ist, versuchen Sie es mit Ignoranz"*...

²² Sylvain Fabre, *La classe à l'épreuve des dispositifs: l'exemple des arts plastiques au collège*, Rennes, PUR, 2015, online : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2387>, S. 32.

²³ L. Espinassy, 2011, a. a. O. S. 7 (Hervorhebung von mir).

Um den Risiken einer Schulkatastrophe noch ein letztes Element hinzuzufügen, leidet dieses Lerndefizit zusätzlich zu der Präsentation dieser Kompetenzbewertungen für die Eltern. Es scheint unabdingbar, davor zu warnen, dass sich die übliche Darstellung des Quartalszeugnisses der Schülerinnen und Schüler in der 3. Klasse ("bearbeitete Programmelemente", dann Gesamtwert) letztlich eher als besorgniserregend und enttäuschend denn als wirklich rigoros und bereichernd erweist. Seine sibyllinische Formulierung ***könnte nur ein Schirm sein, der eine unveränderte oder sogar katastrophale Situation verschleiert***, was im Vorfeld ein starkes Argument für ein Lehrer-Zwischendokument wäre, das detailliert genug ist, um die Fragen der Eltern über die wirkliche Schularbeit zu beantworten.

In der Tat, können wir uns nicht vorstellen (z.B. mit einem bösen Geist!), dass ein Französischlehrer in der 9. Klasse in seine "Elemente" "*sich kontrolliert ausdrücken*" und nicht diktieren könnte, während das Diktat in der Abschlussprüfung erscheint? Dass ein Lehrer für bildende Kunst sogar die Titelemente des Programms einbeziehen kann, indem er die Verpflichtung zur künstlerischen Kultur so weit weglässt, dass seine Schüler das Gymnasium in Unkenntnis der Kunstgeschichte verlassen? Wir sehen hier, dass die gegen die KBA formulierten Missstände (***Verlust von Wissen; Neugestaltung von Inhalten***) leider sehr viel Legitimität behalten könnten!

Es ist sicher, dass viele Lehrende (hier: der bildenden Kunst) nach wie vor ein Unbehagen bei der Bewertung von Vorkenntnissen haben. Eine Studie über die Implementierung von kompetenzbasierter Bewertung in der Hochschule "zeigt, dass die Bewertungssysteme und ihre Verwendung(en) durch den massiven Einsatz externer Ressourcen, die zeitaufwändige Konstruktion neuer Instrumente, die Aufwertung von Verhaltens- und Querschnittskompetenzen ***zum Nachteil des disziplinären Wissens gekennzeichnet sind***". Die Dilemmata und Schwierigkeiten der Lehrkräfte "haben ihren Ursprung in multiplen Spannungen hinsichtlich der Integration von Werkzeugen in die Organisation des Unterrichts, ihres differenzierten Einsatzes entsprechend den Profilen der Schüler, ihrer Konformität mit den Schulprogrammen, ihres Beitrags zum disziplinären oder transversalen Lernen und der Bedeutung, die der kompetenzbasierten Bewertung beigemessen wird".²⁴

Es gibt keinen Unterricht ohne strenge Kontrolle des Lernens; Es gibt keine Fähigkeiten, die ohne Vorkenntnisse bewertet werden können. Einen Moment lang zu denken, dass eine gelungene Handlung in der Schulzeit ein Beweis für "Kompetenz" sein kann, ist eine Illusion. Erfolg in der Schule und im Leben basiert notwendigerweise auf ***Lernen*** und ***Anstrengung***. Das zu sagen, ist ein Akt der Erziehung.

²⁴ 4 F. Brière, L. Espinassy (2021), "Von der Aktivitätsanalyse zur didaktischen Analyse: partizipative Forschung. Implementierung einer kompetenzbasierten Bewertung in Zyklus 3 in einem prioritären Bildungsnetzwerk", *Revue Phronesis*, 2021/1 (Bd. 10), S. 18-36, hier S.33.

2) Es ist wichtig, dass der kompetenzbasierte Ansatz einen echten kulturellen Anspruch voraussetzt. Für uns in der Kunst bedeutet dies daher ebenso sehr, in die Zukunft zu blicken, wie uns dafür einzusetzen, durch Werke eine Erinnerung, ein Erbe und die kulturellen Werte zu vermitteln, die uns genährt haben. Die jüngsten Programme für das französische College (2020) nennen unter den vier Familien von Fähigkeiten, an denen gearbeitet wird, die Fähigkeit, "sich in den Bereichen der bildenden Kunst wiederzufinden" und "sensibel für Fragen der Kunst zu sein": nicht nur zu wissen, zu erkennen, zu analysieren, sondern auch "Werke und künstlerische Ansätze aus der Sicht des Autors und des Betrachters zu hinterfragen und zu verorten, an der Debatte teilzunehmen, die durch die künstlerische Tatsache ausgelöst wurde". Wie wir gesehen haben, muss dies in Abhängigkeit von den untersuchten französischsprachigen Ländern relativiert werden.

Die KBA ermutigt dazu, die Probleme zu benennen. So ist es natürlich in der Kunst notwendig, "Praxis und künstlerische Kultur zu verbinden", natürlich kann man sich der Annäherung an Fragen der Kunst in den unteren Klassen nur durch die Erfahrung des Machens nähern... Aber lädt uns das Denken in Bezug auf konstruierte Fähigkeiten im Bereich des künstlerischen Unterrichts nicht auch dazu ein, breiter darüber nachzudenken, was am besten zur Zukunft der jungen Menschen beitragen kann, indem wir sie angesichts der gesellschaftlichen Umwälzungen, denen sie ausgesetzt sind, sowohl informiert als auch kritisch macht? Wäre es in diesem Zusammenhang nicht legitim, anlässlich des Rückgangs der erarbeiteten Fertigkeiten die Frage nach deren Gewichtung zu stellen, nicht daß es darum gehen kann, die Bedeutung der instrumentellen Praxis und das Ziel der visuellen Fertigkeiten abzuschwächen, sondern einfach darum, die Intensität des kulturellen Drucks in der heutigen Welt anzuerkennen? die darauf drängt, den Erwerb eines humanistischen Denkens, sobald der Schüler dazu in der Lage ist, als wesentlich - um nicht zu sagen lebenswichtig - zu betrachten, das es erlaubt, sich den künstlerischen Erscheinungsformen der Gegenwart und der Vergangenheit zu nähern, sie in ihrem Kontext in einem sowohl phänomenologischen als auch anthropologischen Ansatz zu verorten und zu verstehen, um das eigene Verhältnis zur Welt zu strukturieren.

Die kulturelle Frage ist zu einem wesentlichen Thema geworden, sie ist eine soziale Frage. Das 21. Jahrhundert ist sowohl die Ära einer regelrechten "Diasporisierung" der Formen auf dem gesamten Planeten, die zu einer scheinbaren kulturellen Globalisierung führt (Bourriaud, 2009, S. 93-164), als auch die der Gegenwart, die des unmittelbaren Zugangs zu trivialisierten und standardisierten Bildern der Welt, ohne auch nur den geringsten Gedanken daran zu verschwenden, sie zu relativieren. Nur der Lehrer für bildende Kunst kann versuchen, diese mediale Vergänglichkeit zu stoppen, Fragen aufzuwerfen, Verbindungen wiederherzustellen. Was der künstlerischen Lehre obliegt, die auf der Transversalität der Künste beruht, funktioniert sicherlich im Vergleich der *Zivilisationen*. Die *Geschichte der Künste*, die 2008 in Frankreich eingeführt wurde, ging in diese Richtung, öffnete sich der Toleranz und zielte darauf ab, "allen ein gemeinsames Bewusstsein zu geben, das der Zugehörigkeit zu von der Geschichte der Kulturen und Zivilisationen bis zur Geschichte der

Welt"²⁵. Da es im Rahmen der mündlichen Prüfung am Ende des Zyklus fakultativ geworden ist, liegt es an den Lehrkräften der bildenden Künste, das Projekt aufrechtzuerhalten, und ich bin überzeugt, dass die Berücksichtigung seines Lehrauftrags in Bezug auf den Erwerb von Fähigkeiten dazu beiträgt, diesen Ehrgeiz besser im Auge zu behalten.

So gibt es keinen Platz für den künstlerischen Unterricht in der Sekundarstufe, wenn das, was es zu entdecken, zu *lernen* gibt, nicht diskutiert und mit den Fragen von *Kultur* und *Zivilisation* verknüpft wird. Diese beiden Anforderungen sind, wie wir hier zeigen wollten, untrennbar miteinander verbunden. Auf der einen Seite ist es also dieses Paradoxon, dieses Quasi-Oxymoron, mit dem wir spielen müssen, auf der anderen Seite müssen wir auch zugeben, dass es in der Kunst oder in den Geisteswissenschaften keine Wahrheit gibt und dass das, was sich dort manifestiert, immer in der Ordnung der Ellipsen, der Frage, der Nuance, niemals der eindeutigen Antwort sein wird. Und das ist unsere Stärke.

Aber auch wenn unser Ehrgeiz immens ist, ist der Weg noch lang und ungewiss. Trotz der Fortschritte, die in dreißig Jahren in der künstlerischen Ausbildung gemacht wurden, stellen einige Beobachter außerhalb der Künste die bildende Kunst immer noch als "eine junge und unbedeutende Disziplin" dar. Während sie zugeben (Faure, 2015, bereits erwähnt), dass die Künste effektiv beabsichtigen, "diese Praxis mit kulturellen Referenzen in Verbindung zu bringen, indem sie die Komplementarität zwischen Wissen, Werten und Werken aufzeigen", beklagen sie eine erhebliche Kluft zwischen den vorgeschriebenen Texten und der Unterrichtsumgebung, in der es den Anschein hat, dass die Schüler eher spielerische Aktivitäten als Unterricht wahrnehmen. Dies sollte uns herausfordern und uns dazu bringen, unsere Prioritäten neu zu definieren und zu verstärken. Zwingen Sie uns dringend, zu sagen und zu handeln!

Der kompetenzbasierte Ansatz, die Kontrolle des Lernens und der kulturelle Ehrgeiz sind drei wichtige Elemente, die unser Handeln untermauern und unsere Legitimität gewährleisten.

*Laut Bernard-André Gaillot, März 2009,
reduzierte Version, aktualisierte und übersetzte Referenzen im Jahr 2024
(Ich entschuldige mich für die Übersetzungsfehler).*

²⁵ Zur weiteren Vertiefung dieses Themas siehe: Boudinet, G. (Hrsg.), *Enseignement l'Histoire des arts: enjeux et perspectives*, Paris, L'Harmattan, 2011 sowie Terrien, P. und J.-L Leroy, *L'enseignement de l'histoire des arts. Contribution à la réflexion et à l'action pédagogique*, Paris, L'Harmattan, 2014.

ANHÄNGE :

ANHÄNGE 1 und 2 : Zwei Unterrichtsblätter

ANHANG 3 : Quebec. Die Bewertung der Fähigkeit zur Erstellung von

BIBLIOGRAPHISCHEN REFERENZEN

ANHÄNGE 1 und 2

Kompetenz gibt es nur in der Situation. Betrachten wir die Ebene der Sequenz und die Entwicklung des Arbeitsplans durch den Lehrer, d.h. auf der Ebene dessen, was man seine "didaktische Hypothese" nennen kann: Er muss versuchen, zu antizipieren, was die "Kenntnisse und Fähigkeiten, die am Ende dieser Sequenz erwartet werden", sein könnten.

Hier sind zwei Kompetenzhefte, die sich auf zwei spezifische Praxissituationen beziehen:

Bearbeitetes Konzept: Materialität des Materials, Stufe 6e

Erstes Ziel: Welche spezifischen Fähigkeiten sollen entwickelt werden?

- Seien Sie sensibel für die Materialität von Materialien, für Unterschiede in der Textur
- In der Lage zu sein, sie in einem Werk mit Bedacht auszuwählen
- Sich der Frage nach reichen/armen Materialien bewusst zu sein

Welche Praxissituation sollte geschaffen werden, um den Schüler zu ermutigen, Entscheidungen zu treffen?

Hetze: « *Fräulein verdampfbaren und Herr Dickbauch sind zwei moderne Skulpturen...* »

Spezifizierung der Fähigkeiten:

In Bezug auf den plastischen Ausdruck:

- Wissen: Entdeckung neuer Materialien, ihrer Eigenschaften, neuer Gesten, neuer Werkzeuge usw.
- Fähigkeit zum Sammeln, Klassifizieren, Vergleichen, Auswählen usw. (ergreifen...)
- Fähigkeit, zu produzieren oder zu imitieren (Werkzeuge, Gesten usw.)
- Fähigkeit, sie je nach Bedarf zu bearbeiten und zu organisieren = leicht-luftig / schwer-weich
- Fähigkeit, konsistente Einheiten mit heterogenen Materialien herzustellen

In Bezug auf den verbalen Ausdruck (Reflexion):

- Wissen: das Vokabular, das Materialien / Materialien / Materialität entspricht
- Fähigkeit, Unterschiede in Materialien und Texturen zu erkennen und zu benennen, Benennung der entsprechenden plastischen Vorgänge
- Fähigkeit, die in einem Objekt oder einem Bild, einem Licht- oder Toneffekt usw. erzeugten materiellen Effekten zu bezeichnen
- In der Lage, ihre Materialwahl in Bezug auf Anweisungen zu beschreiben und zu argumentieren
- Fähigkeit, den symbolischen oder expressiven Charakter des Materials in einem vom Lehrer gezeigten Werk zu entdecken

Auf kultureller Ebene:

- Wissen: Rodins *La Danaïde*, 1889; Picassos *Gitarren aus Pappe*, 1912; *Arte Povera (ohne Titel, Kupfer-Granit-Salat, Anselmo, 1968)*
- In der Lage, Werke zu reproduzieren, die in Bezug auf ihre Materialität von Bedeutung sind (wenn sie bereits gesehen wurden)
- Fähigkeit, die Unterscheidung zwischen reichen und armen Materialien zu verstehen (die im zwanzigsten Jahrhundert in Frage gestellt wurden)
- -Fähig zu verstehen, dass man Materialien wählen muss, die seinen Absichten entsprechen, aber dass das Wesen der Kunst auch darin besteht, das Material zu transzendieren (gotische Architektur; barocke Skulptur oder Laokoon): zu versuchen, dieses Problem bereits anzugehen.

DIE ARBEIT UND DER ORT; DIE ARBEIT UND DER KÖRPER (Gymnasium, Fachrichtung, Abschluss)

- Ziel: Erforschen, wie es mit Tieren in der Kunst ist (letztes Jahr des Gymnasiums mit Schwerpunkt Kunst)
- Didaktische Logik: einen Vorschlag zu erfinden, mit dem der Schüler vor die Wahl gestellt wird, das Tier darzustellen oder es mehr oder weniger direkt in sein Gerät eingreifen zu lassen :

« Ihnen wird eine 'Carte blanche' angeboten, um im Zoo von Berlin zu intervenieren (Dokumente werden vorgelegt). Lassen Sie Ihr Projekt so sehen, wie Sie möchten: echte Arbeit, ikonische Datei, Modell, Video usw. »

Bewertung:

- Die Arbeit fügt sich in den Raum des Zoos ein und nutzt ihn;
- Es entwickelt ein relevantes und interessantes Thema im Zusammenhang mit Tieren;
- Meisterschaft, Ehrgeiz, Einzigartigkeit Ihres Vorschlags.

Spezifizierung der Fähigkeiten:

In Bezug auf die Praxis:

- Bereichern Sie Ihr formales Vokabular: Zeichnen Sie Tiere besser; Ihre Absichten besser zu visualisieren;
- Entwickeln Sie Know-how bei der Entwicklung eines Projekts in Verbindung mit einem Ort: in der Lage sein, die Topografie eines bestimmten Raums zu nutzen;
- Sie müssen in der Lage sein, im Großformat oder im Großformat zu arbeiten.

Auf reflexiver Ebene:

- Konstruieren Sie eine Bedeutungsbeziehung, die das Werk, das Tierreich und den gewählten Ort verbindet;
- Argumentieren Sie, indem Sie Ihr Projekt mündlich verteidigen; die der anderen Studierenden in einer Jury zu beurteilen;
- Überprüfung von Problemen im Zusammenhang mit In-situ-Situationen;
- Verstehen Sie die impliziten Aspekte der Arbeit: Die Arbeit kann dekorativ sein, sie kann durch Bilder oder Metaphern darstellen oder hervorrufen, sie kann das Tier oder seine Spur direkt verwenden, sie kann für die Tiere selbst gemacht werden, sie zu Akteuren machen...

Bereichern Sie auf kultureller Ebene Ihr Wissen über die Stellung von Tieren in der Kunst:

- Unterstützung des Denkens (ägyptische oder hinduistische Götter, Mythen, Symbole und Legenden usw.);
- Gefährten des Menschen (Potter, Troyon, Delacroix usw.);
- Menschliche Metapher (Géricault, G. Aillaud, W. Wegman, K. Fritsch...);
- Partner oder Akteur des Werkes (J. Beuys, J. Kounellis, H. Duprat, Yukinori Yanagi usw.);
- Abschließend eine detailliertere Untersuchung des von K. Oller und R.M. Trockel 1997 auf der Documenta X in Kassel installierten *Hauses für Menschen und Schweine*.
- In der Lage sein, Hypothesen über den Status des Tieres in Werken aufzustellen, die während der Forschung entdeckt wurden; in der Lage sein, sich mit der betreffenden Zeit und dem betreffenden Land zu verbinden.

ANHANG 4

Bewertung der kreativen Kompetenz in den bildenden Künsten an Universitäten und Colleges in Quebec²⁶

Pierre Gosselin, Elaine St-Denis, Sylvie Fortin, Sylvie Trudelle, Francine Gagnon-Bourget und Serge Murphy
Nach der Analyse der Autoren von Interviews, die von Lehrern geführt wurden, die Experten für bildende Kunst sind (mehrjährige Forschung²⁷):

(Auszüge)

"Zum Zeitpunkt der summativen Bewertung richtet sich die Aufmerksamkeit der Lehrkraft hauptsächlich auf drei Objekte: die künstlerischen *Produktionen* der Schülerinnen und Schüler, den *Prozess*, der zu ihnen geführt hat, und den *Diskurs* der Schülerinnen und Schüler über ihre Herangehensweise und ihre Leistungen. Die Lehrkräfte berücksichtigen jedoch auch die Kohärenz zwischen denselben Bewertungsobjekten; Das bedeutet, dass sie ein Urteil über die Kohärenz zwischen dem Ansatz, den künstlerischen Produktionen und dem Diskurs der Studierenden fällen (...).

1. Kriterien und Indikatoren für die Evaluation künstlerischer Produktionen

Die Beobachtung der Praxis von Lehrkräften der bildenden Kunst zeigt, dass sie die künstlerische Produktion der Studierenden anhand der folgenden vier Kriterien bewerten: der formalen und konzeptuellen Qualität der Produktion, der Entwicklungsqualität der Produktion, der innovativen Qualität der Produktion und der expressiven Qualität der Produktion.

1. Beispiele für Indikatoren für die formale und konzeptuelle Qualität künstlerischer Produktion
 - Beherrschung der Bildsprache
 - Technizität im Dienste des Werkes
 - Wirksamkeit des Werkes
 - Autonomie des Werkes usw.
2. Beispiele für Indikatoren für die Entwicklungsqualität der künstlerischen Produktion
 - Die Entwicklung des Werkes
 - Über die wörtliche Natur des Vorschlags oder die Inspirationsquelle hinausgehend
 - Die Kunstfertigkeit des Werkes
 - Die Achtung des Vorschlags, der Zwänge, der Parameter
 - Die Verpflichtung zur Subjektivität usw.
3. Beispiele für Indikatoren für die Innovationsqualität der künstlerischen Produktion
 - Originalität des Werkes
 - Aktualität des Werkes usw.
4. Beispiele für Indikatoren für die Ausdrucksqualität künstlerischer Produktion
 - Die Sensibilität des Werkes
 - Die Fremdartigkeit des Werkes
 - Die Offenheit des Werkes usw. (...)

2. Kriterien und Indikatoren für die Bewertung des kreativen Prozesses

Die Beobachtung der Praktiken von Lehrkräften der bildenden Künste zeigt, dass sie die Herangehensweise ihrer Schülerinnen und Schüler anhand der folgenden fünf Kriterien bewerten: die Qualität der Präsenz, die Qualität der Reflexion und des Verständnisses, die Qualität der Erkundung, die Qualität der Entwicklung und die Qualität der Präsentation. (...)

3. Kriterien und Indikatoren für die Evaluation diskursiver Produktionen

Lehrende bewerten die diskursiven Produktionen ihrer Schülerinnen und Schüler anhand der beiden folgenden Kriterien: Reflexionsqualität und formale Qualität. Bei diskursiven Produktionen geht es sowohl um das, was die Studierenden sagen, als auch um das, was sie über ihre Herangehensweise und ihre künstlerischen Produktionen schreiben. » (...)

Auszüge aus dem von **D. Leduc und S. Béland** herausgegebenen **Sammelwerk (2017), Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur**, Montréal, Presses de l'Université du Québec, Kapitel 12, S.251-271.

²⁶ In Quebec ist das Collège (CEGEP) eine spezialisierte voruniversitäre Ausbildung, die zwischen Sekundar- und Hochschulbildung liegt.

²⁷ Gosselin, P., Fortin, S., Murphy, S., St-Denis, E., Trudelle, S., & Gagnon-Bourget, F. (2014) : *Référentiel pour le développement et l'évaluation de la compétence à créer en art au collège et à l'université* [Ein Rahmen für die Entwicklung und Bewertung der Fähigkeit, in der Kunst kreativ zu sein, an Hochschulen und Universitäten]. Verfügbar ab: < <http://www.compétenceacréer.uqam.ca> >

BIBLIOGRAPHISCHEN REFERENZEN

- Crahay, M. (2006). « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- De Landsheere, G. (1971). *Evaluation continue et examens. Précis de docimologie*, Bruxelles / Paris, Labor / Nathan.
- De Landsheere, V. et G. (1976). *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France.
- Gaillot, B.-A. (1987). *Evaluer en arts plastiques*, thèse de doctorat non publiée, Lyon, Université Louis Lumière, <http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/1987/gaillot_ba/download>
- Gaillot, B.-A. ([1997] 2012). *Arts plastiques, éléments d'une didactique critique*, 6^{ème} édition mise à jour, Paris, Presses universitaires de France.
- Gaillot, B.-A. ([2005] 2014). *Un portfolio numérique en arts plastiques ?*, <<https://gaillotdidartsplast.com>>, Abgerufen 2023.
- Gaillot, B.-A. (2009). *L'approche par compétences en arts plastiques*, communication présentée à l'université d'Aix-Marseille le 18 mars 2009, texte revu et augmenté en 2023, <<https://gaillotdidartsplast.com>>, Abgerufen 2023.
- Hameline, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF éditeur.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Jonnaert, P. (2007). *De la compétence curriculaire aux pratiques pédagogiques, en passant par la compétence énoncée : variations autour d'un concept*, Observatoire des réformes en éducation, Université du Québec à Montréal, <http://cudc.uqam.ca/upload/files/REF2007Jonnaert_modifie.pdf>, Abgerufen 2017.
- Jonnaert, P. (2011). *Approche située. Synthèse*, Les Cahiers de la Chaire UNESCO de Développement Curriculaire, Université du Québec à Montréal. Cahier 7-0511. <<https://cudc.uqam.ca/upload/files/4app.pdf>>, Abgerufen 2017.
- Kahn, S. (2012). « Intentions des politiques et réalités du terrain en Belgique », dans J.-L. Villeneuve, (dir.), *Le Socle commun en France et ailleurs*, Paris, Editions Le Manuscrit, p. 111-121.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre... oui mais comment*, Paris, ESF éditeur.
- Meirieu, P. (1989). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF éditeur.
- Michaud, Y. (1999). *Critères esthétiques et jugement de goût*, Nîmes, Éditions Jacqueline Chambon.
- Noizet, G. et J.-P. Caverni (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris, Presses universitaires de France.
- Passeron, R. (1989). *Pour une philosophie de la création*, Paris, Editions Klincksieck.
- Perrenoud, P. (1995a). « Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ? », *Pédagogie collégiale*, 9(1), 20-24.
- Perrenoud, P. (1995b), « Des savoirs aux compétences : les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève », *Pédagogie collégiale*, 9(2), 6-10.

- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.
- Piéron, H. (1963). *Examens et docimologie*, Paris, Presses universitaires de France.
- Pouivet, R. (1999). *L'ontologie de l'œuvre d'art. Introduction*, Nîmes, Éditions Jacqueline Chambon.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF éditeur.
- Rey, B., V. Carette, A. Defrance, et S. Kahn, (2003). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Rochlitz, R. (1998). *L'art au banc d'essai. Esthétique et critique*, Paris, Gallimard.
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Tardif, J. (2003). « Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre », *Pédagogie collégiale*, 16(3), 36-45.
- Wolfs, J.-L. (1998). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage*, Bruxelles, De Boeck Université.