

Kritische BNE. Teil 3

Modellierungsprobleme – BNE-Kompetenzen und BNE-Themen als konzeptionelle Herausforderung aktueller Kunstdidaktik

Joachim Penzel

Kompetenzmodelle haben einen entscheidenden Einfluss auf die jeweilige Fachkonzeption, die Fachmethodologie, die Unterrichtsplanung und -auswertung sowie die abschließende Leistungsbeurteilung. Obwohl sie eine Schlüsselstellung auch in der Fachdidaktik der Kunstpädagogik besitzen, gibt es erstaunlicherweise keinen nennenswerten Diskurs über die theoretisch-methodische Fundierung der Kompetenzmodelle für den Kunstunterricht und keine empirische Forschung über deren tatsächliche Wirksamkeit. Die beiden Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (OR 2016 und OR GOS 2025) weisen eigene BNE-Kompetenzmodelle aus, die in den jeweiligen Fachkapiteln mit den vorhandenen didaktischen Modellen verbunden werden sollten, um eine methodisch gesicherte Implementierung der BNE in die Fachlichkeit zu gewährleisten. Das stellt eine immense konzeptionelle Herausforderung dar, die zusätzlich durch die Notwendigkeit der Integration vielfältiger BNE-Themen gesteigert wird. Diese Anforderungslage trifft auf eine schlecht vorbereitete Kunstpädagogik, denn diese verfügt bislang über keine explizit ausgewiesene Didaktik der Themenstellung. Neben wenigen konzeptionellen Überlegungen wird hier zumeist ein Best-Practice-Automatismus gepflegt. Daher bieten die beiden Orientierungsrahmen eine Chance für eine weitgefassete Reflexion fachlicher Kompetenzmodelle und einer Didaktik der Themenstellung, für die hier eine erste Übersicht gegeben wird. An die Fachgemeinschaft der Kunstpädagogik richte ich die Einladung zu einem breiten Diskurs, um diese bislang zu wenig reflektierten elementardidaktische Grundlagen zu präzisieren.

1) BNE-Kompetenzen – Wegweiser ohne theoretische Fundierung zwischen bildstrategischem Marketing und methodischer Willkür

Die Festlegung von BNE-Kompetenzen erfolgt im OR 2016 in Anlehnung an die Kompetenzdefinition von Weinert (Weinert, 2001, 27 f) und das inklusive Kompetenzmodell der OECD von 2016. „Kompetenzen setzen sich aus Fachwissen, interdisziplinärem und praktischem Handlungswissen, aus metakognitiven und kognitiven sowie sozialen und emotionalen Fähigkeiten und sowohl körperlichen als auch praktischen Fertigkeiten, aus Einstellungen und

Werten zusammen, die in ihrem Zusammenwirken zu sinnvollen Handlungen führen können.“ (OR 2016, 11) In diesem Zusammenhang wird auf folgende Abbildung des OECD-Kompetenzmodells hingewiesen:



Dieses Kompetenzmodell wird als eingeführt vorausgesetzt, obwohl es im selben Jahr wie der OR 2016 veröffentlicht wurde und daher noch gar keine Bekanntheit erlangt haben kann. In dem Strategiepapier „Global Competency for an inclusive world“ (OECD 2016, 2) wird dieses Kompetenzmodell nicht theoretisch, methodisch oder historisch hergeleitet, sondern qua Definition gesetzt. Dieses Modell existiert, wie viele andere Modelle, nur als Schaubild ohne bildungswissenschaftliche oder fachdidaktische Fundierung. Die scheinbare Logik dieses Modells gründet in seiner überzeugenden Visualisierung, die sich dem Bild eines aus drei Strängen geflochtenen Seils verdankt. Welche pädagogische Herleitung die drei Stränge mit ihren jeweiligen Untersträngen haben, bleibt allerdings unklar. Visuelle Modelle erhalten ihre Überzeugungskraft aus der bildimmanenten Symbolik, die nicht mehr hinterfragt wird. So erscheint es methodisch höchst problematisch, inwieweit „Haltungen und Werte“ dasselbe methodische Gewicht bei der Kompetenzfestlegung zugewiesen werden kann wie „Wissen“ und „Fähigkeiten“, da „Haltungen und Werte“ äußerst heterogene, wenig beständige, außerdem individuell überformte soziale Sinnkomplexe darstellen (dazu ausführlich der Text „Kritische BNE. Teil 2, Kap. c). Ebenso wird die Unterscheidung von drei Wissenssträngen (disziplinäres, interdisziplinäres und praktisches Wissen) hier als gegeben vorausgesetzt – damit stellt sich die Frage gar nicht, inwieweit disziplinäres Wissen über weite Strecken ohnehin ein praktisches Wissen und folglich diese Differenzierung eigentlich ungenau ist. Wahrscheinlich ist hier alltagspraktisches Wissen gemeint, das aber eher dem Bereich der (Lebens-)Erfahrung und somit dem Strang der Fähigkeiten zuzuordnen wäre. Die Logik der Grafik zwingt hier zu einer dreifachen Unterdifferenzierung von Wissen, Fähigkeiten und Haltungen/Werten, in die die jeweiligen Unterkategorien hingebogen oder einfach ignoriert werden, wenn die Modellierer*innen keine griffige Unterscheidung parat haben. Dass ein solcher *cogito interruptus* (ein abgebrochenes bzw. unabgeschlossenes Denken) von der bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Community überhaupt akzeptiert wird, kann man nur verstehen, wenn man den in den letzten zwei Jahrzehnten zu beobachtenden Paradigmenwechsel bei der Modellierung von Kompetenzen berücksichtigt.

Das methodische Grundproblem dieser Art der Modellierung im OECD 2016 und im OR 2016 besteht in der Reduktion auf eine Modellgrafik, die allein einer visuellen Logik folgt, aber keine kausalen oder systemischen Zusammenhänge herstellt und diese begründet. Solche symbolischen Bilder fungieren unabhängig vom jeweiligen Kontext; sie erzeugen eine Scheinanalogie und verstellen somit den Blick auf den jeweiligen Sachverhalt. Für die Her-

stellung von Schaubildern, sogenannten *Concept Maps*, wie sie grafische Modelle verkörpern, gibt es mittlerweile nicht nur eine umfängliche Ratgeberliteratur (Nückles/Gurlitt 2004; Fichtel 2022), sondern ebenso diverse Grafikprogramme. Diese bieten eine vorgefertigte Symbolstruktur (Torten-, Donut-, Stammbaum-, Haus-, Seil- oder Pyramiden- und Sternstruktur bspw. mit Canva) an, in die man die jeweiligen inhaltlichen Parameter nur noch einzupflegen braucht. Der seit ca. zwanzig Jahren zu beobachtende Trend solcher Grafiken geht auf eine ursprüngliche Verwendung im ökonomischen Management und im Marketing zurück, wo sie als extrem erfolgreiche Überzeugungsstrategie eingesetzt wurden. Ihre metaphysische und symbolische Logik lässt jeden beliebigen Sachverhalt als anschaulich und überzeugend erscheinen. Auf subtile Weise ersetzt eine ansprechende Optik die fachliche Argumentation und die begründete Herleitung der Modellierung, weshalb man derartige Infografiken auch als subtile Form der Publikumsbeeinflussung mithin als eine Soft-Power-Technik (Nye 2004) bezeichnen kann.

Es ist die Aufgabe von Kunst- und Bildwissenschaft sowie der Kunstpädagogik auf die bewusste und unbewusste Instrumentalisierung solcher Infografiken und deren immense soziale Konsequenzen hinzuweisen (theoretische Grundlagen der Kritik von Infografiken: Schneider 2018). Innerhalb der Pädagogik und der Fachdidaktik haben grafische Modellierungen mittlerweile theoretische, methodische und kontextspezifische Argumentationen ersetzt. Es ist auffällig, dass bei den meisten dieser Bildmodelle, wie es sie gegenwärtig in fast jedem Lehrplan gibt, nicht einmal der Versuch existiert, diese sach- und fachgerecht zu begründen. Man könnte resümieren, dass seit zwei Jahrzehnten die grafische Modellierung die ursprünglich theoretisch-methodische Arbeit der einzelnen Wissenschafts- und Fachdisziplinen ersetzt hat. Inwieweit beispielsweise die Pädagogik und die Fachdidaktik, insbesondere auch die hier zu beschreibende BNE-Implementierung, zunehmend nach den Mechanismen von Marketing funktionieren und dabei grundlegende Elemente ihrer Wissenschaftlichkeit verlieren, müsste in einer weiterführenden Studie gesondert untersucht werden.

Unmittelbar nach der Vorstellung des OECD-Kompetenzmodells wird im OR 2016 das BNE-Kompetenzmodell mit den drei Kernkompetenzen *Erkennen*, *Bewerten* und *Handeln* eingeführt. Inwieweit beide Modelle miteinander in Verbindung stehen, insbesondere die Frage, ob die BNE- aus den OECD-Kompetenzen abgeleitet wurden, kann man als Leser*in nur mutmaßen. Folgende Konkordanz ist eine reine Spekulation:

OECD 2016	<i>Wissen</i>	<i>Fähigkeiten</i>	<i>Haltungen/Werte</i>
OR 2016	<i>Erkennen</i>	<i>Handeln</i>	<i>Bewerten</i>

Es gibt bei der Einführung der BNE-Kernkompetenzen eine argumentative Leerstelle, die durch den Hinweis, dass den BNE-Kompetenzen eine „holistische Idee“ zugrunde liegt (OR 2016, 11) nicht geschlossen, sondern vergrößert wird, denn ein solches ganzheitliches Konzept wird an keiner Stelle ausführlich dargestellt oder durch einen Literaturhinweis zugänglich gemacht, obwohl es diese zum damaligen Zeitpunkt durchaus gab (ein ganzheitliches Modell im Kontext von BNE: Rauch u.a. 2008). Aktuelle holistische Bildungsmodelle haben

heute extrem komplexe Ausgangslagen zu berücksichtigen und bedürfen daher systemischer Konstruktionen auf der Basis einer zumeist metatheoretischen Argumentation (dazu zuerst: Penzel 2010; zuletzt: Penzel 2025). Der OR 2016 liefert diesbezüglich aber keine Belege; somit erscheinen die BNE-Kernkompetenzen willkürlich und nicht wissenschaftlich begründet gesetzt.

Ebenso verhält es sich mit den elf Unterkompetenzen, mit denen die BNE-Kernkompetenzen konkretisiert werden (OR 2016, 11, Abb. 3). Ohne jede Herleitung werden diese einfach festgesetzt. Der rein hypothetische Versuch, einige dieser Kompetenzen wegzulassen oder andere hinzuzufügen zeigt, dass es sich um kein schlüssiges, logisch begründetes Kompetenzmodell handelt. Dieses beansprucht aber eine grundlegende Orientierungsfunktion, wie folgender didaktischer Hinweis für die Unterrichtsplanung im OR 2016 verdeutlicht: „Die ausgewählten BNE-Kompetenzen müssen dabei mit Fachkompetenzen verbunden werden. In den jeweiligen Fachbeiträgen zum OR findet sich eine Übersicht zu den „Fachbezogenen Teilkompetenzen“, die den Kernkompetenzen des OR zugeordnet sind.“ (OR 2016, 13) Damit wird auf einen konzeptionellen Zusammenhang hingewiesen: Die umfänglichen BNE-Fachkompetenzen werden den BNE-Kernkompetenzen „zugeordnet“; wenn man sich aber die einzelnen Fachkapitel genau anschaut, müsste es korrekt formuliert heißen: die BNE-Fachkompetenzen werden aus den Kernkompetenzen abgeleitet. Das hat zwei weitreichende Konsequenzen:

- 1) Damit werden indirekt die von der KMK ohne theoretisch-methodische Fundierung modellierten BNE-Kompetenzen über die Fachlichkeit gestellt. Das heißt, die jeweiligen Fachdidaktiken müssen sich einem fachfremden Kompetenzmodell anpassen.
- 2) Das KMK-Strategiepapier dient als Orientierung für die Implementierung von BNE in die Lehrpläne der einzelnen Bundesländer. Damit kommt dieser BNE-Modellierung eine quasijuristische Bindekraft zu.

Fasst man das bisher über die BNE-Modellierung des OR 2016 Herausgearbeitete zusammen, so lässt sich resümieren, dass die Kompetenzfestlegung, die für mindestens ein Jahrzehnt die bundesdeutsche Bildungslandschaft gestalten sollte, auf einer willkürlichen Setzung ohne jede bildungswissenschaftliche Begründung beruht. Da der OR 2016 unter immensem Zeitdruck entstanden ist, wäre für den OR GOS 2025 zu erwarten gewesen, dass das eingeführte Kompetenzmodell begründet und wissenschaftlich fundiert wird. Zwar wird auch hier auf einen „ganzheitlichen Kompetenzbegriff“ (OR 2025, 143) hingewiesen, wie dieser aber definiert und theoretisch legitimiert wird, bleibt ebenso unklar. Die im OR 2016 eingeführten drei BNE-Kern- und die elf Teilkompetenzen werden als bekannt vorausgesetzt und weder theoretisch begründet noch aktualisiert (OR 2025, 147). Welche enormen Herausforderungen dies für die Kompetenzbestimmung der einzelnen Unterrichtsfächer bedeutet, soll im Folgenden mit Blick auf den Kunstunterricht verdeutlicht werden.

2) Fachkompetenzen zwischen administrativer Reglementierung und bewährter Praxis

Es gehört zu den wichtigsten Aufgaben der Fachkapitel beider Orientierungsrahmen, den Zusammenhang zwischen BNE- und Fachkompetenzen herzustellen. In den Kapiteln zum Kunstunterricht stellen sowohl der OR 2016 als auch der OR 2025 die Vermittlung von *Bildkompetenzen* als Kernaufgabe des Fachs heraus: Durch eine systematische visuelle Alphabetisierung sollen Heranwachsende befähigt werden, kollektive und individuelle „Weltbilder, Weltansichten, Weltentwürfe“ (OR 2016, 18) zu erkennen, zu reflektieren und bewusst zu gestalten. Im OR 2025 werden sogar zwei zentrale Kompetenzmodelle der Kunstdidaktik explizit erwähnt – 1) die in der EPA (2005), den BDK-Bildungsstandards (BDK 2008) und in den meisten Lehrplänen der deutschen Bundesländer verankerten Kompetenzbereiche *Produktion, Rezeption* und *Reflexion* (ebenda 531; 540 f); sowie 2) das in verschiedenen Publikationen von Jochen Krautz erarbeitete und begründete fachspezifische Kompetenzmodell von *Wahrnehmen, Vorstellen* und *Darstellen* (ebenda 532). Der „Wahrnehmungs- und Vorstellungszyklus“ sowie die damit verbundene „Neubildung der Imagination“ können in Verbindung mit künstlerischen Praktiken als „Grundmodell der BNE im Kunstunterricht“ gelten. (ebenda 533) Ausgehend von dieser hervorragenden fachspezifischen Modellierungsbasis hätte es eigentlich nahegelegen, zu zeigen, wie die Fachkompetenzen mit den BNE-Kernkompetenzen in Verbindung stehen. Leider existiert aber im OR 2025 eine argumentative Lücke zwischen Fach- und BNE-Kompetenzen. Die Kompetenzbereiche *Erkennen, Bewerten* und *Handeln* werden mit Hinweis auf den OR 2016 und auf Kapitel 5 des OR 2025 eingeführt (ebenda 535), ohne dass eine methodische Verbindung zu den genannten Fachkompetenzen des Kunstunterrichts hergestellt wird. Dadurch existieren zwei Kompetenzmodelle unabhängig und unverbunden nebeneinander, was sowohl die Erschließung durch die Lehrkräfte enorm erschwert als auch die erforderliche Ausarbeitung fachspezifischer BNE-Kompetenzen von der etablierten Fachlichkeit abkoppelt.

In beiden Orientierungsrahmen wäre es aus meiner Sicht methodisch notwendig gewesen eine Konkordanz von BNE- und Fachkompetenzen aufzuzeigen, sowohl um eine anschlussfähige Implementierung der BNE zu ermöglichen, als auch um Fachlehrende zu orientieren und für die anstehende Aktualisierung von Fachzielen zu motivieren. Die folgende Übersicht versucht dieses Versäumnis nachzuholen (KU steht für Kunstunterricht, LP für Lehrplan):

BNE-Kernkompetenzen (Kompetenzbereiche)	Erkennen	Bewerten	Handeln	OR 2016, 2025
Kompetenzbereiche des KU	Rezipieren	Reflektieren	Produzieren	EPA 2005, BDK 2008
Kompetenzen des KU	Sehen, Wahrnehmen, Erfahren	Verstehen, Begreifen, Erklären	Planen, Gestalten, Handeln	LP Bayer, Hamburg, Hessen, NRW

Kompetenzen des KU	Wahrnehmen	Reflektieren	Gestalten	<i>LB Brandenburg</i>
Kompetenzbereiche des KU	Rezipieren	Reflektieren	Produzieren	<i>Niehoff 2005</i>
Kernkompetenzen des KU	Wahrnehmen	Vorstellen	Darstellen	<i>Krautz 2020, 91</i> <i>Glas u.a. 2023, 40</i>
Kernkompetenzen des KU	Rezipieren Wahrnehmen	Reflektieren Denken	Produzieren Handeln	<i>Berner 2022, 69</i>
Kernkompetenzen des KU	Wahrnehmen	Vorstellen Deuten	Darstellen	<i>Penzel 2025, 45</i>

Eine solche *Crosskonkordanz* erleichtert die Wissensorganisation, insbesondere den Vergleich und die Anpassung von Begriffssystemen verschiedener Sach- und Fachgebiete. Diese Übersicht verdeutlicht, dass es zwischen BNE- und kunstpädagogischen Fachkompetenzen eine geradezu ideale Anschlussfähigkeit gibt – und damit wird klar, dass für die anstehende BNE-Offensive die methodischen Grundlagen und zentralen Begriffe des Fachs nicht neu erfunden werden müssen. Mit einer solchen Übersicht können die Weichen gestellt werden für das systematische Zusammenspiel eines seit fast vier Jahrzehnten laufenden BNE-Bottom-up-Prozesses (dazu der Text *Kritische BNE. Teil 4*) mit dem seit 2016 forcierten BNE-Top-down-Prozess (dazu der Text *Kritische BNE. Teil 2*). Die methodische Essenz dieser Crosskonkordanz lässt sich auf folgende Begriffsfelder, die jeweils einem Kompetenzbereich entsprechen, reduzieren:

BNE-Kompetenzen	<i>Erkennen</i>	<i>Bewerten</i>	<i>Handeln</i>
KU-Fachkompetenzen	<i>Rezipieren</i>	<i>Reflektieren</i>	<i>Produzieren</i>
	<i>Wahrnehmen</i>	<i>Vorstellen/Deuten</i>	<i>Darstellen</i>

Im Gegensatz zum Kompetenzmodell der BNE beruhen die hier erwähnten Kernkompetenzen der Kunstpädagogik auf einer soliden wissenschaftlichen Basis, nämlich auf fachtheoretischen und methodischen Begründungen (Krautz 2020; Glas/Krautz/Sowa 2023; Berner 2022; Penzel 2025). Außerdem sind sie in einem historischen Prozess gewachsen und zum Teil seit zwei Jahrzehnten etabliert (Niehoff 2005; EPA 2005, BDK 2008).

Mit einer solchen Konkordanz als Orientierung wäre es für Fachlehrkräfte auch einfacher zu verstehen, dass es sich bei der Ableitung der 28 (OR 2016, 19 ff.) und der 22 fachspezifische BNE-Kompetenzen (OR 2025, 535 ff.) aus den 11 allgemeine BNE-Kompetenzen in der Hauptsache um konzeptionelle Anpassungen durch das Hinzufügen etablierter Fachbegriffe handelt – darunter *wahrnehmen, beschreiben, erkunden, erkennen, erfahren, analysieren,*

recherchieren, interpretieren, deuten, kritisch reflektieren, darstellen, planen, entwerfen, erproben, experimentieren, gestalten, produktiv verarbeiten usw. (ebenda). Dass es sich dabei nur um eine Art Phraseologie rund um die Formulierung „BNE-relevante Phänomene“ handelt, macht der Blick auf die ersten beiden Fachkompetenzen im OR 2025 deutlich: „1.1 ... BNE-relevante Phänomene in Natur und Kultur sinnbezogen gestaltungspraktisch wahrnehmen und erkunden. 1.2 ... BNE-relevante Objekte und Prozesse aus Kunst und Gestaltung der Vergangenheit und Gegenwart methodisch wahrnehmen, analysieren und interpretieren (alle Schritte ggf. auch digital).“ (ebenda 535). Die meisten dieser Fachbegriffe werden seit Jahrzehnten als Operatoren im Kunstunterricht für die Formulierung von Kompetenzen der fachlichen Bildungsstandards (BDK 2008) sowie bei der Aufgabenausarbeitung im Unterrichtsalltag (Öhlschlegel 2010; am ausführlichsten: Berlin/Brandenburg 2024) verwendet. Bei der Formulierung der 22 BNE-Fachkompetenzen handelt es sich also um eine niederschweligen Konzeptionalisierung, was durchaus positiv zu bewerten ist, denn dadurch können die Lehrkräfte erkennen, dass BNE als eine Ergänzung und inhaltliche Präzisierung der etablierten Fachlichkeit und nicht als grundsätzliche Neufassung sämtlicher Fachgrundlagen zu verstehen ist. Letzterer Eindruck wird leider durch die seitenlangen Kompetenzlisten mit den fachfremden Kompetenzbegriffen (*Erkennen, Bewerten, Handeln*) erzeugt.

Der von mir hier dargestellte Versuch, retrospektiv etwas mehr Klarheit im Verhältnis von allgemeinen und fachspezifischen BNE-Kompetenzen herzustellen, kann jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass bei der Modellierung der beiden Orientierungsrahmen die jeweils 28 bzw. 22 kunstpädagogischen BNE-Kompetenzen aus den 11 allgemeinen BNE-Kompetenzen abgeleitet wurden. Das bedeutet: Das fachfremde Kompetenzmodell besitzt einen Primat gegenüber der Fachlichkeit. Man kann diesen Prozess auch als eine Anpassung der Fachkompetenzen an übergeordnete, für alle Fächer normierte, quasijuristisch kodifizierte Bildungsziele verstehen. Dieser Prozess der Umsetzung einer administrativen Bildungsdirektive durch alle Fachdidaktiken ist in der Geschichte des bundesdeutschen Bildungssystems einzigartig. Daher erscheint es verwunderlich, dass die damit verbundene Bürokratisierung von Bildungsinhalten weder eine nennenswerte Diskussion in den Bildungswissenschaften noch in den einzelnen Fachdidaktiken ausgelöst hat. Es wäre weiterführend zu untersuchen, inwieweit die Verbindlichkeit, mit der beide Orientierungsrahmen in den einzelnen Bundesländern in die jeweiligen Lehrpläne implementiert wurden und werden, überhaupt den föderalen Prinzipien des bundesdeutschen Bildungssystems entsprechen.

Problematisch erscheint außerdem, dass manche der Kompetenzformulierungen bereits inhaltliche Vorgaben setzen und sich dadurch in bedenklicher Weise einer neuen Art von Auftragskunst im Unterricht annähern – bspw. „9.1 ... lokale und globale Konfliktkonstellationen gestalterisch erfassen und Bilder (z. B. Bildgeschichten, Erklärvideos) oder künstlerische Strategien zur medialen Übersetzung und Überwindung konträrer Positionen entwerfen und realisieren.“ Und noch deutlicher: „10.1 ... in verschiedenen Gestaltungsmaterialien und -dimensionen Utopien und Interventionen zur nachhaltigen Entwicklung entwerfen.“ (OR GOS, 537) Diese Formulierungen haben eigentlich nichts mehr mit Kompetenzerwartungen zu tun, sondern mit expliziten Arbeitsaufträgen, die selbst gestandene Designer*innen heute angesichts der Komplexität der Problemlagen überfordern würden und von denen unklar ist, ob erfahrene Lehrkräfte oder die Kommissionsmitglieder des OR 2025 selbst in der Lage wären, diese Aufgabe zu lösen.

In derartigen fachspezifischen Kompetenzformulierungen stecken zwei Probleme: Einerseits wird hier die pädagogische Tendenz deutlich, die Fachlichkeit für kulturpolitisch erwünschte Themen und damit verbunden Einstellungen bzw. Gesinnungen zu instrumentalisieren. Andererseits verabschiedet sich die Fachdidaktik hier von ihrer ursprünglichen Bindung an empirisch fundierte Anforderungsniveaus für die einzelnen Klassenstufen. Das verdeutlicht ebenfalls der Blick auf folgende Kompetenzen in OR 2016 exemplarisch: „10.1 ... innovative Vorschläge gegen Auswüchse der weltweiten Kommerzialisierung entwickeln. 10.2 ... künstlerisch zum Ausdruck bringen, wie man im globalen Wandel mit Komplexität umgehen kann.“ (ebenda 21) Wie sollen Jugendliche in Haupt-, Real- und Gesamtschulen derartig anspruchsvolle Kompetenzen erwerben, über die selbst die meisten Wissenschaftler*innen in ihren ausgewiesenen Professionen nicht verfügen? Für Schüler*innen der Sekundarstufe ist es bereits eine immense Heraus- wenn nicht gar eine Überforderung, überhaupt einfache Strukturen des nationalen, des europäischen und des globalen Finanzsystems zu verstehen. „Innovative Vorschläge gegen Auswüchse der weltweiten Kommerzialisierung“ also gegen die Dominanz der neoliberalen Wirtschafts-ideologie entsprechen einer irrationalen Bildungsforderung. Zudem ließe sich fragen, was solche ökonomischen Probleme mit der Fachlichkeit des Kunstunterrichts zu tun haben. Beide Orientierungsrahmen sind von derartig unangemessenen Kompetenzbeschreibungen und konzeptionellen Unstimmigkeiten durchzogen. Daher erscheint es fraglich, ob diese KMK-Strategiepapiere in der vorliegenden Form überhaupt eine pädagogische und fachliche Orientierungsaufgabe übernehmen können. Eine realistische Umsetzungschance kann nur erreicht werden, wenn beide Dokumente hinsichtlich der elementaren pädagogischen und fachlichen Grundlagen umfänglich überarbeitet werden. In der vorliegenden Form sind sie vor allem Ausdruck eines politischen Willens zur gesellschaftlichen Transformation, der seinen Ausdruck leider in einer massiven administrativen Steuerung und bürokratischen Überformung gefunden hat.

In diesem Zusammenhang sei daran erinnert, dass es innerhalb der Kunstpädagogik seit den 1980er Jahren nicht nur eine umfängliche Unterrichtspraxis zu BNE-relevanten Themen, sondern auch eine entsprechende methodische Reflexion und Kompetenzmodellierung gibt, die innerhalb der Fachlichkeit entwickelt wurde und daher eine übergeordnete Steuerung und methodische Regulierung bzw. Reglementierung nicht benötigt (bspw. zu fachlichen BNE-Konzepten: Zülch 1988; ders. 1994; zum Erweiterten Kunstbegriff von Joseph Beys als Basis einer gesellschaftsorientierten künstlerischen Bildung: Buschkühle 1997; zu Methodik und Unterrichtspraxis transkultureller Kunstpädagogik: Wagner u.a. 2017; zu einer pluralistischen Methodologie als Basis fachlicher BNE: Penzel 2019; über Nachhaltigkeit in der kulturellen Bildung: Braun-Warnke u.a. 2020). Eine Übersicht über die BNE-Entwicklung innerhalb der Kunstpädagogik bietet der Text *Kritische BNE. Teil 4*. Diese Hinweise auf die fachspezifischen BNE-Modelle verdeutlichen, dass die übergeordnete Regulierung der beiden Orientierungsrahmen und das damit verbundene Kompetenzchaos eigentlich gar nicht notwendig gewesen wären. Es hätte gereicht, durch eine KMK-Initiative die vorhandenen Ansätze zu bündeln, um sie mit administrativer, organisatorischer und finanzieller Unterstützung in der Breite des bundesdeutschen Bildungssystems weiterzuentwickeln. Stattdessen werden aktuell viele Ressourcen gebunden, um das Kompetenzchaos der beiden Orientierungsrahmen zu entwirren und diese zum Teil pädagogisch wie fachlich fragwürdigen Kompetenzmodelle in den Unterrichtsalltag zu implementieren. Ebensolche Probleme bereitet der Umgang mit den ausgewiesenen BNE-Themen der beiden KMK-Papiere.

3) BNE-Themen als Abkehr vom Prinzip der künstlerischen Freiheit im Gestaltungsprozess

Wie bereits im Text Kritische BNE. Teil 2 herausgearbeitet wurde, stellt die Vielzahl der in beiden Orientierungsrahmen ausgewiesenen Kompetenzmodelle für jede Anschlusskommunikation eine immense Herausforderung dar. Das führt dazu, dass in den Fachkapiteln für Bildende Kunst im OR 2016 die 11 allgemeinen Teilkompetenzen auf 28 fachspezifische Kompetenzen und im OR 2025 auf 22 fachliche Teilkompetenzen ausgeweitet werden. Damit entsteht eine Komplexitätssteigerung, die nicht nur überfordernd wirkt, sondern auch vehement dazu beiträgt, die fachspezifischen Kompetenzmodelle in unübersichtliche bürokratische Kompetenzlisten zu verwandeln. Diese Bürokratisierung von Bildung wird in beiden OR gesteigert, indem die Darstellung der 50 (!) (OR 2016) und der 64 (!) (OR 2025) fachpraktischen Beispielthemen zusätzlich mit Konkordanzlisten kombiniert werden, in denen die Bezüge zu den SDGs und den allgemeinen BNE-Kompetenzen numerisch ausgewiesen werden. Zum Teil erfolgt der Verweis hier nicht nur auf die SDGs, sondern auch auf Unterziele der SDGs, die man selbst als BNE-Akteur*in wahrscheinlich nicht kennt und daher erst recherchieren muss.

Zwar betonen beide Orientierungsrahmen, dass die ausgewiesenen Beispiele nicht zur unmittelbaren Umsetzung bestimmt sind, sondern in einem methodischen Sinn Anregungen bieten sollen, wie die fachlichen BNE-Kompetenzen in der Aufgabenpraxis des Kunstunterrichts umgesetzt werden können. Dennoch wirken diese seitenlangen Themenlisten überfordernd und die jeweiligen Konkordanzspalten, in denen auf die SDGs verwiesen wird, lassen den Eindruck entstehen, als müsse der pädagogische Nachweis erbracht werden, dass fachliche BNE-Themen durch eine Konformität mit der Agenda 2030 zu begründen seien. Dadurch wird bewusst die fachliche Bildung politischen Zielen unterstellt. Dieser Vorgang ist nicht nur bildungstheoretisch irritierend, sondern erscheint mit Blick auf die Kunstpädagogik als besonders problematisch. Aus einer emanzipatorisch-kritischen Tradition der 1970er Jahre kommend, hat die Kunstdidaktik vermieden, künstlerische Gestaltungsthemen so eng zu fassen, dass sie nur wenige Spielräume für die individuelle Umsetzung der Schüler*innen zulassen. Jahrzehntelang war der Kunstunterricht theoretisch begründet am Prinzip der *künstlerischen Freiheit* orientiert und hat entsprechend *offene Aufgabenstellungen* mit hoher individueller Umsetzungsmöglichkeit bevorzugt, um jede Form einer gesellschaftlichen oder gar politischen Auftrags- und Gesinnungskunst zu vermeiden (zu diesem Problem bereits Reinwand-Weiss 2018, zitiert in Wagner 2020).

Ein Blick auf die im OR 2025 formulierten Kriterien für die Themenauswahl verdeutlicht, dass die Idee der künstlerischen Freiheit zugunsten gesellschaftspolitischer Ziele zurückgestellt wird. Dort finden sich folgende Neuorientierung bei der Themengestaltung (OR GOS 2025, 543):

- gesellschaftliche Relevanz, Aktualität und Authentizität,
- Relevanz für die Zielgruppe,
- klare individuelle und kollektive Handlungs- und Partizipationsmöglichkeiten,
- Eignung für die Entwicklung von Nachhaltigkeitskompetenzen,

- deutliche Bezüge zu den Sustainable Development Goals (SDGs),
- Fokussierung auf Globalisierung sowie globale Strukturen und Prozesse,
- ausgewogene Auseinandersetzung mit Konflikten und Lösungsansätzen,
- Stärkung der Identitätsbildung und eines transkulturellen Bewusstseins,
- Orientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung und an Basiskonzepten des Fachs Bildende Kunst.

Nur im dritten Punkt spürt man noch einen Nachhall des Prinzips der künstlerischen und damit der individuellen Freiheit. Dass diese einmal so weit ging, dass neben der Wahl der Materialien und Verfahren auch das jeweilige Thema eine Gestaltungsoption der Lernenden war (Selle 1981; Buschkühle 2017; Ullaß 2012), erscheint angesichts dieser gesellschaftspolitischen Ausrichtung der im OR 2025 formulierten Kriterien für die Aufgabeninhalte des Kunstunterrichts kaum noch vorstellbar. Damit wird, im OR 2016 zunächst indirekt und im OR 2025 explizit, ein **Paradigmenwechsel im Selbstverständnis der Kunstpädagogik** formuliert. Nachdem die Konsequenzen dieser Ausrichtung des fachlichen Lernens an gesellschaftspolitischen Zielen bislang nur randständig reflektiert wurde (Reinwand-Weiss 2018; Wagner 2020 über „Methodische und zielbezogene Widersprüche“; Hübner 2023) erscheint eine breite fachliche Diskussion unerlässlich. Dazu möchte ich hiermit ausdrücklich ermutigen und einladen.

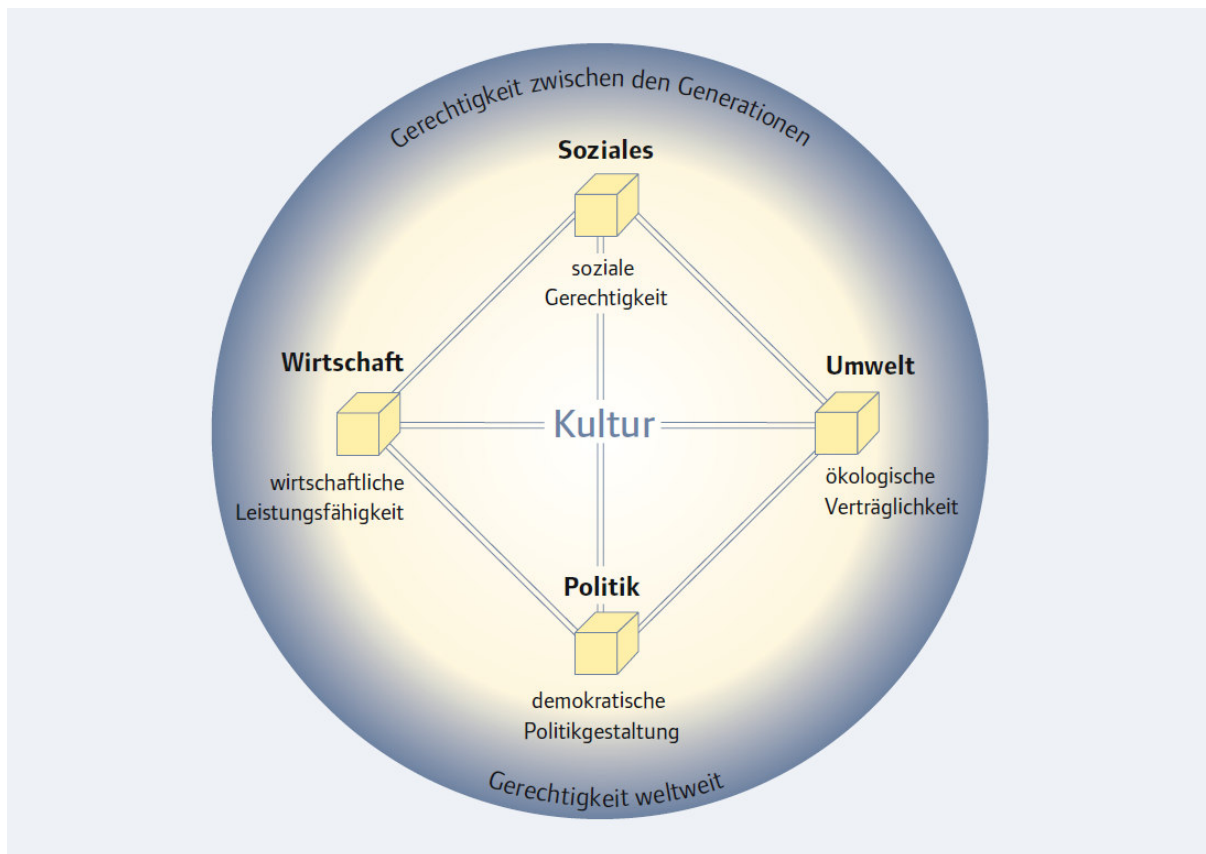
An dieser Stelle kann nur auf einige grundsätzliche methodische Herausforderungen der Themenstellung innerhalb der Kunstdidaktik hingewiesen werden (im Folgenden nach Penzel 2025, 196). Jede Art der künstlerischen Aufgabenstellung im Kunstunterricht setzt bei den Lehrkräften die klare methodische Unterscheidung zwischen einerseits Gestaltungsproblemen (Form, Komposition, Farbe, Material und Verfahrenstechnik) und andererseits konkreten Gestaltungsthemen (Inhalten) voraus (dazu Penzel 2025, 159 f). Das jeweilige Thema ist zumeist nur der Anlass bzw. Auslöser für die Durchführung einer bildnerischen Gestaltung. Inhalt und Gestaltungsprobleme stehen in einem relationalen Verhältnis (dazu: Krautz 2020, 108 f; Glas u.a. 2023, Kap. III.1; Penzel 2025, 200). Erst im Schaffensprozess verbinden sich Gestaltung und Inhalt zu einer unauflösbaren Einheit. Es ist ein Spezifikum jeder Art von Gestaltung, dass sie aufgrund ihrer materiellen Umsetzungsbedingungen ein bestimmtes Thema in eine individuelle Perspektive rückt, diesem eine eigene Form und Färbung verleiht und damit ein Thema unter den technischen und den subjektiven Bedingungen des Gestaltungsprozesses deutet. Bereits Gunter Otto zeigte, dass es sich bei der ästhetischen Erziehung um eine „Praxis des Auslegens“ handelt (Otto 1987); sein Kontrahent Gerd Selle verstand ästhetische Bildung als Form der Weltaneignung und Weltgestaltung mit bildnerischen Mitteln (Selle 1990). Im fertigen Ergebnis aber löst sich der Inhalt eines Werkes in der Präsenz seiner formalen Gestaltung auf und kann anschließend ausschließlich diskursiv, also im Rezeptions- und Reflexionsprozess deutend erschlossen werden (Nancy 2006, 109). Diese „ontologische Differenz zwischen der Sichtbarkeit der Werke und der Sagbarkeit der Diskurse“ (Boehm 2007, Einführung; Penzel 2018, 28 f) bestimmt die gesamte künstlerische Produktion und bedarf der kunstpädagogischen Reflexion.

Literarische Texte (bspw. Poesie) oder Werke bildender Kunst besitzen keine inhaltliche Eindeutigkeit wie Sachtexte, sondern sind durch semantische Offenheit und dadurch von Mehrdeutigkeit gekennzeichnet (Eco 1977). Produktionslogisch gründet auf dieser Spezifik des Kunstwerkes die Freiheit bzw. Autonomie der Kunst; rezeptionslogisch erwächst daraus das Potential einer Publikumsaktivierung (Kemp 1992), bei der im Ringen um den jeweiligen Werksinn auch der konkrete Weltsinn erarbeitet wird. Der durch ästhetische Gestaltung vermittelte „Zugang zur Welt“ (Kirchner/Kirschenmann 2004, 5) ist folglich sowohl im Produktions- als auch im Rezeptionsprozess konsequent subjektabhängig. Daher hat die Kunstpädagogik in den letzten fünf Jahrzehnten zurecht vermieden, allzu konkrete Themen festzulegen. Die latente Gefahr einer pädagogischen Auftrags- und Gesinnungskunst, bei der inhaltliche und technische Vorgaben sowohl Gestaltungsprozesse als auch Arbeitsergebnisse steuern, wurde seit der Selle-Otto-Kontroverse der 1990er Jahre erkannt und in der Folge haben sich offene Aufgabenformate im Kontext weitgefasster Themenbereiche durchgesetzt. Diese Tendenz spiegelt sich in den meisten deutschen Fachlehrplänen der letzten beiden Jahrzehnte wider. Hier werden lediglich große thematische Orientierungsbereiche (bspw. Natur, Kunst, Medien, Kommunikation, Verkehr, Arbeit, Beruf, Gesundheit, Umwelt, Wirtschaft, Technik, Verhältnis der Generationen und Geschlechter, Gerechtigkeit) ausgewiesen, die einer Konkretisierung einerseits in der Aufgabenstellung durch die Lehrkraft und andererseits durch die individuelle Auslegung seitens der Lernenden im Arbeitsprozess benötigen.

Eine interessante Konzeption zur Neuordnung dieser offenen gesellschaftlichen Themen im Kontext der BNE hat Ernst Wagner ausgearbeitet. Auf der Grundlage der vier Dimensionen der Kulturellen Bildung (Liebau & Wagner 2016:199) schlägt er eine Inhaltsorientierung fachlicher BNE wie folgt vor (Wagner 2020):

- „Gegenstände mit einer unverzichtbaren *ökologischen* Dimension, z.B. Architektur, Mode, Design, Handwerk, Städtebau, Lifestyle,
- Kulturelle Bereiche mit unmittelbarer *sozialer* Dimension, z.B. interkulturelle Auseinandersetzung, Diversität,
- Kulturthemen mit vorrangig *ökonomischen* Aspekten, z.B. Tourismus, Arbeitsplätze, Creative Industries,
- *Künstlerisch-kulturelle* Formen in der Praxis, z.B. Umgang mit dem kulturellen Erbe, Naturwahrnehmung, freie kreative Gestaltung, globale bzw. welt-kulturelle Erscheinungen [z.B. Weltmusik].“

Wenn man dem noch eine *politische Dimension* hinzufügen würde, ergäbe sich ein idealer Anschluss an das von der UN verabschiedete Leitbild der inklusiven Gesellschaft, das in den beiden Orientierungsrahmen als Leitbild der BNE aufgefasst wird (OR 2016, 7):



In dem Vorschlag von Ernst Wagner findet sich eine überzeugende konzeptionelle Basis, um die Inhalte, Themen bzw. Gegenstände gestalterischer Produktion und Rezeption sowohl in fachlicher Hinsicht als auch in Bezug auf BNE zu verbinden. Das könnte eine methodische Grundlage darstellen, die wenigen Ansätze einer Didaktik der Themenstellung in der Kunstpädagogik (Krautz 2020, Kap. 6; Glas u.a. 2023, Kap. III.1; Penzel 2025, Kap. 7), methodisch weiterzuentwickeln, um damit eine wirksame Orientierung für das Projekt einer BNE im Kunstunterricht zu bieten.

4) Ausblick

Eine breitere Diskussion des Umgangs mit Kompetenzmodellen und Fachinhalten der Kunstpädagogik auf theoretisch-methodischer Grundlage ist dringend erforderlich. In diesem Zusammenhang wäre auch die bereits im Text *Kritische BNE. Teil 2* formulierte Beobachtung genauer zu untersuchen, die aufgezeigt hat, dass die erläuterten Beispielthemen der beiden Orientierungsrahmen nicht den altersspezifischen Anforderungen der Schüler*innen entsprechen und damit eine Lernprogression im Sinne eines fachlichen Curriculums nicht mehr gewährleistet werden kann. Die Kunstpädagogik muss sich dazu positionieren, dass wesentliche Grundlagen ihrer eigenen Didaktik durch die bildungspolitische BNE-Initiative neu definiert werden. Um es abschließend drastisch zu formulieren: Die beiden Orientierungsrahmen

zwingen die Kunstpädagogik zu einer Revision ihres fachlichen Selbstverständnisses und ihrer fachmethodischen Basis.

Für die weitere fachliche und überfachliche Implementierung von BNE scheint es außerdem sinnvoll, die nationale Perspektive zu weiten. So wird in der BNE-Handreichung für die Lehrplanumsetzung in der Schweiz (education21.ch) deutlich, dass das übergeordnete Nachhaltigkeitsthema pädagogisch auf übersichtlichen 16 Seiten aufbereitet werden kann. Für die Fachbereiche *Bildnerisches Gestalten* sowie *Textiles und Technisches Gestalten* werden dort keine expliziten BNE-Kompetenzen ausgewiesen, sondern die etablierten Fachkompetenzen betont, die bereits eine Nachhaltigkeitsperspektive besitzen. Mit dieser effizienten Konzeption wird ein immenser bürokratischer Aufwand verhindert. Zugleich erhalten die Lehrkräfte Anschluss an bekannte Kompetenzmodelle und Fachziele und verankern diese im Kontext von BNE. Einen ähnlichen Ansatz verfolgt auch Österreich. Hier wird durch das Bundesministerium für Bildung die BNE-Implementierung unterstützt, aber ohne den Zwang, spezifische Kompetenzen in die bestehenden Fachlehrpläne einzubauen (BMB 2025). Diese Beispiele belegen, dass auch ohne administrative Steuerung und bürokratische Überregulierung Bildungsreformen angestoßen werden können. Vor diesem Hintergrund sollte künftig reflektiert werden, wie es in der BRD dazu kommen konnte, dass immense Zeit-, Personal- und Finanzressourcen gebunden wurden und werden, um ein Querschnittsthema, dass bereits seit 40 Jahren in der Fachlichkeit (nicht nur der Kunstpädagogik) fest verankert ist, in einem Top-down-Prozess erneut zu implementieren.

erstellt: 01/2026

Literatur

- BDK (2008): Bildungsstandards im Fach Kunst für den mittleren Schulabschluss. Online unter: <https://static.bdk-online.info/bis2020/2008/11/BildungsstandardsBDK.pdf> (letzter Aufruf: 31.12.2025)
- Berlin/Brandenburg (2024): Die wichtigsten Operatoren im Unterrichtsfach Kunst im Land Brandenburg. Online unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/dezentrales_abitur_BB/Die_wichtigsten_Operatoren_im_Unterrichtsfach_Kunst_im_Land_Brandenburg.pdf (letzter Aufruf: 02.01.2026)
- Berner, Nicole (2022): Kernfragen der Kunstdidaktik. Bern
- BMB – Bundesministerium für Bildung Österreichs (2025): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Online unter: <https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/bine.html>
- Boehm, Gottfried (2007): Wie die Bilder Sinn erzeugen. Die Macht des Zeigens. Berlin
- Braun-Wanke, Karola/Wagner, Ernst (Hrsg.) (2020): Über die Kunst, den Wandel zu gestalten. Kultur · Nachhaltigkeit · Bildung. Münster:
- Buschkühle, Carl-Peter (1997): *Wärmezeit. Zur Kunst als Kunstpädagogik bei Joseph Beuys*. Frankfurt am Main
- Buschkühle, Carl-Peter (2017): Künstlerische Bildung. Theorie und Praxis der künstlerischen Kunstpädagogik. Oberhausen
- Eco, Umberto (1977): Das offene Kunstwerk. Frankfurt am Main

- Education21.ch (2021): Handreichung für die Umsetzung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) gemäß Lehrplan 21. Online unter: <https://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/BNE-Dossier/Handreichung.pdf> (letzter Aufruf: 20.02.2026)
- EPA (2005): Einheitliche Prüfungsanforderungen für das Fach Kunst in der Abiturprüfung. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Kunst.pdf (letzter Aufruf: 31.12.2025)
- Fichtel, Stefan (2022): Praxisbuch Infografik. Informationen visualisieren, Daten präzise darstellen, gängige Fehler vermeiden. Frechen
- Glas, Alexander; Krautz, Jochen und Sowa, Hubert (2023): Didaktik des Kunstunterrichts. Ein Lehrbuch für Studium und Praxis. Stuttgart
- Goehler, Adrienne (2020): Künste, Natur, Nachhaltigkeit – Impulse für die kulturelle Bildung. Online unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/kuenste-natur-nachhaltigkeit-impulse-kulturelle-bildung> (letzter Aufruf: 02.01.2026)
- Hübner, Kerstin (2023): Transformation, Digitalität und BNE. Was war? Was ist? Was kommt? Online unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/transformation-digitalitaet-bne-was-war-was-kommt-was> (Letzter Aufruf: 15.12.2025)
- Kirchner, Constanze und Kirschenmann, Johannes (2004): Mit Kunst zur Kunst. Beispiele ästhetischer Praxis zur handlungsorientierten Kunstrezeption. Donauwörth
- Krautz, Jochen (2020): Kunstpädagogik. Eine systematische Einführung. Paderborn
- OECD (2016): Global Competency for an inclusive World. Online unter: <https://gisigpl.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/12/global-competency-for-an-inclusive-world.pdf> (letzter Aufruf: 28.12.2025)
- Nancy, Jean-Luc (2006): Am Grund der Bilder. Zürich
- Niehoff, Rolf (2005): Bildungsstandards für das Fach Kunst? in: Bering, Kunibert; Niehoff, Rolf (Hrsg.): Bilder. Eine Herausforderung für die Bildung, Oberhausen, 89-107.
- Nückles, Matthias/Gurlitt, Johannes (Hrsg.) (2004): Mind Maps und Concept Maps. Visualisieren – Organisieren – Kommunizieren. München
- Nye, Joseph S. (2004): *Soft Power. The means to success in world politics*. New York
- Öhlschlegel, Gerit (2010): Aufgabe als Aufgabe. Operatoren im Fach Kunst, in: Kunst und Unterricht. Heft 341. Seelze, 35–37
- Otto, Gunter (1987): Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern. Seelze
- Penzel, Joachim (2010): Gestalten als ganzheitliche Bildung. Perspektiven einer integralen methodologischen Pluralität eines neuen Unterrichtsfachs. In: Meinel, Frithjof; Penzel, Joachim (Hrsg.): Gestalten und Bilden. München, S. 17-35
- Penzel, Joachim (2017): Das unerledigte Werk. Gegenwartskunst auf dem Weg in die Transmoderne. Berlin
- Penzel, Joachim (2019): Wir retten die Welt! Kunstpädagogik und Ökologie. Methodik, Curriculum, Unterrichtspraxis. München
- Rauch, Franz; Streissler, Anna; Steiner, Regina (2008): Kompetenzen für Bildung für Nachhaltige Entwicklung (KOM-BiNE). Konzepte und Anregungen für die Praxis. Wien. Online unter: file:///C:/Users/Joachim%20Penzel/Downloads/bine_kombine_18307.pdf (letzter Aufruf: 20.02.2026)
- Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2018): Vom Unbehagen einer allzu engen Verbindung von Kultureller Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Unveröffentlichtes Arbeitspapier des Partnernetzwerks Kulturelle Bildung.
- Schneider, Birgit (2018): *Klimabilder. Eine Genealogie globaler Bildpolitiken von Klima und Klimawandel*, Berlin:
- Selle, Gert (1981): Kultur der Sinne und ästhetische Erziehung. Alltag, Sozialisation, Kunstunterricht in Deutschland vom Kaiserreich zur Bundesrepublik. Köln
- Selle, Gert (1990): Experiment ästhetische Bildung. Aktuelle Beispiele für Handeln und Verstehen. Reinbek bei Hamburg

- Ullaß, Mario (2012): Zu sich selbst kommen. Künstlerische Bildung in der Grundschule. In: Buschkühle, Carl-Peter (Hrsg.): Künstlerische Kunstpädagogik. Ein Diskurs zur künstlerischen Bildung. Oberhausen
- Wagner, Ernst; Wenrich, Rainer und Ratzel, Ann-Jasmin (2017): Diversity im Kunstunterricht. Modelle inter- und transkultureller Vermittlungspraxis. München
- Wagner, Ernst (2020): Zum spannungsreichen Verhältnis von BNE und Kultureller Bildung. Oder: Wie Bildnarrative unsere Einstellungen formen. Online unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/zum-spannungsreichen-verhaeltnis-bne-kultureller-bildung-oder-bildnarrative-unsere> (letzter Aufruf: 02.01.2026)
- Wagner, Ernst (2024): Kulturelle Bildung im Anthropozän. Online unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-anthropozaen> (Letzter Aufruf: 15.12.2025)
- Weinert, Franz Emanuel (2001): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim/Basel
- Zülch, Martin (1988): Ökologie – ein Leitbild ästhetischen Engagements. In: Kunst und Ökologie. Themenheft. Kunst + Unterricht. 125/1988, 12-21
- Zülch, Martin (1994): Wir haben die Erde nur von unseren Kindern geborgt. Der globale Aspekt in Ökologie, Ästhetik und Kunst. In: Kunst und Ökologie II. Themenheft. Kunst + Unterricht. 180/1994, 35-40