

Autor: Rolf Laven

## **Visual literacy (er)leben: Ästhetische Praxis und ihre fachliche und überfachliche Bildungsrelevanz in der Primarpädagogik. Bericht über eine qualitativ-empirische Studie von Kunstunterricht.**

Begleitende Forschung im Rahmen des Comeniusprojektes CEFR\_VL

### Abstract

Ziel der langfristig angelegten, laufenden Untersuchung über Bildungsrelevanz der gestalterischen Praxis ist es, empirische Unterrichtsforschung an der Schnittstelle von Lehr-Lern-Prozessen sowie kunstpädagogischem Diskurs differenziert in Beziehung zu setzen. Das gestalterische Tun selber, die Realisierung von bildhaften Darstellungen mit künstlerisch-kreativen Methoden in ihren fachlichen und überfachlichen Wirkweisen bilden das Lernfeld. Ziel ist es, Methodenkompetenz sowie Selbst- und Sozialkomponenten von Grundschulkindern, im Hinblick auf deren Bildungsentwicklung, im laufenden Unterrichtsgeschehen zu erfassen.

Die Erhebungen finden in zwei Wiener Grundschulen (Auswahl nach sozioökonomischen und soziokulturellen Faktoren) statt. Es wurde in Wien in den Schuljahren 2014 und 2015 in einer ersten Klasse (6/7-jährige Kinder) sowie in einer zweiten Klasse (7/8-jährige Kinder) in Zusammenarbeit mit den Lehrenden geforscht. Durch Beobachtung, fokussierte episodische Interviews, Video- und Fotodokumentation, Analyse und Interpretation kompetenzorientierten Kunstunterrichts wird untersucht, in welchen Weisen (Handlungsmöglichkeiten, Settings) Lehr-Lern-Interaktionsmodelle inhaltlich umgesetzt werden können. Hierbei wurden in Methoden- und Aktivitätenvielfalt exemplarische trans- und multidisziplinäre Lernumgebungen und Unterrichtsbeispiele zu Schwerpunkten aus den Feldern Design, Kunst, Architektur, Medien, Werbung und Alltagsästhetik umgesetzt. Diese Aktivitäten bezwecken die Förderung von elaborierter Bildkompetenz und urteilsfähigem Bildumgang, sowie der Fähigkeit zum (De-)Kodieren von Bildern in differenzierten, sich entwickelnden Zugangsweisen.

Ein enger und fortlaufender Zusammenhang zwischen Visual Literacy und Spracherwerb wurde deutlich; es wurden die einander bedingenden Erscheinungsformen, ebenfalls bezüglich Selbst- und Sozialkompetenz, sichtbar. Der daraus resultierenden Nicht-

With the support of the Lifelong Learning programme of the European Union

Isolierbarkeit von einzelnen Strängen und damit der Komplexität der Lehr-Lern Situationen in den Schulklassen ist Rechnung zu tragen.

Es sind exemplarisch an jedem einzelnen Kind zahlreiche Handlungen und Haltungen bezüglich Produktion, Rezeption und Reflektion in Methodenkompetenz wie in Selbst- wie auch Sozialkomponenten sichtbar werdend. Diese Aktivitäten gehen fortwährend in die jeweils nächste Lernform über; eine solche Dynamik bedarf einer multiperspektivischen Herangehensweise. Die resultierenden Einblicke in Entwicklungsgeschehnisse sind multidimensional, wie dies auch die höchst unterschiedlich verlaufenden Lernprozesse sind. Kompetenzorientierung lässt sich im Wesentlichen innerhalb von Aufgabenaufeinanderfolgen beleuchten. Aus einzelnen Aufgaben können lediglich Teilkompetenzen abgeleitet werden – deshalb sind größere zeitliche Zusammenhänge sowie der Einsatz von mehreren Personen für die zu untersuchenden Unterrichtsreihen notwendig.

Schlagwörter: Gestalterische Praxis, Lehr-Lern-Prozesse, Unterrichtsforschung, Ästhetische Bildung, Kompetenzorientiertes Lernen

#### Forschungsfrage

Das Gesamtvorhaben zielt auf den Entwurf eines empirisch begründeten und durch Forschung gestützten Prototypen für einen Europäischen Referenzrahmen „Visual Literacy“ (CEFR\_VL). Grobziel ist es, Erkenntnisgewinn im Bereich von kompetenzorientiertem Lernen mit und durch Visual Literacy zu schaffen.

Ziel ist es, die Bedeutung von gestalterischem Tun und Lernarrangements (nachfolgend als Anwendung bezeichnet) für die fachliche (Kenntnisse und Können) und überfachliche (kommunikativ-soziale) Bildungsentwicklung von Grundschulkindern, in deren unmittelbarem Erleben, zu erfahren. Die Realisierung von bildhaften Darstellungen in der Kunstpädagogik sowie die Umsetzung künstlerisch-kreativer Methoden als spezifische Bildungsaktivitäten, als Aneignungsformen, stellen vorliegend das Lernfeld dar. Gestalterische Tätigkeit ist in der Lehr-Lern-Forschung schwer überprüfbar und kaum bestimmbar. Doch wie sollte das Lernen einfach bestimm- und kategorisierbar sein? „Der Geist ist, was sich bildet, und nur was sich bildet, kann Geist genannt werden“ (Liessmann, 2011, S. 59). Der Vorgang des Lernens ist ein sinnlicher, aber gerade das, was man zu sehen glaubt, bleibt unsichtbar, „etwa der Beginn des Lernens, sein Verlauf, seine Dramaturgie“ (Meyer-Drawe, 2008, S. 77).

With the support of the Lifelong Learning programme of the European Union

Der theoretische Hintergrund beruht auch darauf, dass Kreativität, Flexibilität, Organisations- und Teamfähigkeit, Lernwille, Motivation, vernetztes Denken und Verantwortungsbereitschaft Grundtugenden und Fähigkeiten sind, die bei Kindern im Kindergarten- und Volksschulalter in ihrer Grundlage bereits vorhanden sind.

Beforscht wird die Anwendung von gestalterischen Praxis, die solche überfachlichen Kompetenzen besonders fordert und fördert, unter Einbindung von Vorwissen und Vorkenntnissen in der Typologie vom neu zu Erarbeitende hin zu Üben-Transfer-Testsituationen.

Es wird von der Annahme ausgegangen, dass Kreativität eine zentrale Position im Bereich der Motivation und des Wissenserwerbs einnehmen kann und demzufolge ebensolche Herangehensweisen zentrale Momente im Unterricht und überhaupt im fortwährenden Bildungsprozess, unter Lebensweltbezug sowie Alltagskompetenzeinbringung, sein können. Spezifisches Ziel der Untersuchung ist es, für den Bereich Visual Literacy beispielhafte, im Schulalltag tatsächlich umzusetzende Lernarrangements (Aktivitäten zur Kompetenzförderung) auf Grundlage bereits realisierter best-practice Lehre zu benennen. Es wird der Frage begegnet, wie Lehrende mithilfe eines kompetenzorientierten Unterrichts Gestaltungs- und Rezeptionsprozesse bei SchülerInnen anregen, wie sie im sinnvoll intervenieren können.

Forschungsfeld sind Primarstufenklassen (in Ausführung) und zukünftig Sekundarstufe 1 (in Planung). Untersucht wurden und werden somit Aktivitäten und Formen der Umsetzung von Bildkompetenzen im Kindes- und Jugendalter (6 - 12jährige).

#### Methoden/Durchführung

Bildkompetenzen im Verbund mit überfachlichen Kompetenzen bildeten den Grundstock für die Konzipierung dieser Lehr-Lernarrangements. So wurden zahlreiche Methoden (Aufgabe) zur Erschließung und (De-)Kodierung von Bildern durchgeführt und beforscht. In diesem Kontext wurden exemplarische trans- und multidisziplinäre Lernumgebungen und Unterrichtsbeispiele zu Schwerpunkten aus den Feldern Design, Kunst, Architektur, Medien, Werbung und Alltagsästhetik umgesetzt. Dabei wurden mit Fokus auf verschiedene Kompetenzdimensionen und -niveaus differenzierte Lernsettings, Aufgabenbeispiele der Lernarrangements und Handlungsmöglichkeiten entwickelt und umgesetzt, diese werden evaluiert. Die Lernarrangements zeigten Methoden- und Aktivitätenvielfalt: Skizzieren, Bauen, Zeichnen, Malen, Collagieren, Mixed-Media, Einsatz digitaler Medien, performative

With the support of the Lifelong Learning programme of the European Union

Techniken, Tanz, Schauspiel, Choreographieren, Photographieren, Filmen, Schneiden, Kleben, Konstruieren, Memorieren, Schmecken, Riechen, Formen, Gießen, Präsentieren, Referieren, Bewegen. In ihrer Gesamtheit zielen sie auf die Förderung einer elaborierten Bildkompetenz und eines urteilsfähigen Bildumgangs, der Fähigkeit zum (De-)Kodieren von Bildern. Kinder sollen damit verschiedene (verbale und ästhetische) Zugangsweisen zu Bildern ausüben lernen und multiple Transformationskompetenzen zwischen inneren und äußeren Bildern anwenden. Der Gebrauch diverser analoger und digitaler Medien fördert hierbei den spezifisch-persönlichen Ausdrucks sowie die Entfaltung individueller bildhafter Ausdrucksweisen.

Die Erhebungen finden in Grundschulen (erstes und zweites Schuljahr – Auswahl nach sozioökonomischen und soziokulturellen Faktoren) statt: Als Forschungspartner konnten sowohl eine erste Klasse einer Grundschule in 1120 Wien (6-jährige Kinder) sowie eine zweite Klasse (7-jährige Kinder) in 1020 Wien in den Jahren 2014 und 2015 gewonnen werden. Wichtigstes Verfahren hierfür ist im vorliegenden Fall die teilnehmende Beobachtung, die das Aufspüren von kunstpädagogisch-spezifischen Phänomenen im Feld (Kunstunterricht / Bildnerische Erziehung) ermöglicht: durch das unmittelbare Erfahren einzelner Prozesse werden Erkenntnisse offengelegt, da die an den Prozessen beteiligten Individuen direkt einbezogen werden. Neben dieser beobachtenden Erhebungstechnik wurden weitere Verfahren zur Datengewinnung angewendet, z.B. das in erster Linie auf die Erhebung von internal ablaufenden Prozessen abzielt, das problemzentrierte Interview. Es wird dabei von der Annahme ausgegangen, dass Kinder im Sinne einer „kindzentrierten Perspektive“ (Kränzl-Nalg & Wilk, 2000, S. 59) als vollwertige Mitglieder der Gesellschaft selbst über ihre spezifischen Interessen, Bedürfnisse und Erfahrungen Auskunft geben können. Dementsprechend werden sie als zentrale InformantInnen über ihre Erfahrungen, ihre Lebenswelten, ihre Lebenslagen und ihre Lebensqualität begriffen. „Insbesondere kindzentrierte Kommunikation (...) wirk(t) sich auf die kognitive Entwicklung und andere bildungs- bzw. schulrelevante Eigenschaften der Kinder aus“ (Gansen, 2009, S. 197).

Als Methode wurde ein phänomenologisches Verfahren mit teilnehmender Beobachtung sowie problemzentrierten Erhebung von Interviews, Foto- und Filmmaterial sowie Leitfadeninterviews verwendet.

Zur Analyse einzelner Phänomene sowie deren Interpretation werden Mayring (2002) und Marotzki (2006) herangezogen. Das Vorgehen mit der phänomenologischen Analyse ermöglicht es demnach explizit, auf ästhetische Erfahrungen in den Protokollen der

With the support of the Lifelong Learning programme of the European Union teilnehmenden Beobachtung zu achten. Denn: „In Kunst als Erfahrung sind Wirklichkeit und Möglichkeit oder Idealität, das Neue und das Alte, objektives Material und persönliche Antwort, das Individuelle und das Universelle, Oberfläche und Tiefe, Sinn und Bedeutung in einer Erfahrung integriert, in der sie alle von der Bedeutung umgestaltet sind“ (Dewey, 1980, S. 346). Wenn Welt- und Selbstaneignung bei den Heranwachsenden stattfindet, verändert sich das, was von Montessori Normalisierung genannt wird. Nach dem von ihr notierten Leitbild möchten Kinder erwachsen werden und streben, angespornt von ihren inneren Bedürfnissen, danach, dieses Ziel unabhängig zu erreichen (Reiß, 2012). Zu diesen und vielen weiteren differenzierten Welterfahrungen haben die künstlerischen, bildsprachlichen Ausdrucksformen in ihrer Vielfalt und Variabilität, in ihrer Unmittelbarkeit und den anderen innewohnenden Eigenschaften, Wesentliches beizutragen. Wolfgang Zacharias hebt verstärkt den künstlerisch-kulturellen Bildungsaspekt hervor. Für die Kunsterziehung sieht Zacharias „die Frage nach den Erkenntnis- und Bildungswerten ästhetischer Erfahrung in rezeptiven wie produktiven Formen fast das begründende Zentralmotiv“ (Zacharias, 2001, S. 53). Insbesondere ist „sinnliche, emotionale Erkenntnis, Intelligenz und Kreativität als Vermögen des Ästhetischen (...) zu ermöglichen und als Kompetenz zu vermitteln“ (ebd.).

## Ergebnisse

Kunstunterricht wurde darauf untersucht, in welchen Weisen (Handlungsmöglichkeiten, Settings) Lehr-Lern-Interaktionsmodelle, bezogen auf das Kompetenzstrukturmodell, inhaltlich umgesetzt werden können. Besondere Hervorhebung verdient der Zusammenhang zwischen Visual Literacy und Spracherwerb<sup>1</sup>, denn in der vorliegenden Untersuchung zeigte sich dieser Zusammenhang deutlich (Bild-, Symbol- Sprache und überfachliche Kompetenzen treten in gemeinsamen, ineinander verwobenen und einander bedingenden Erscheinungsformen auf). Sehr bald zeigte sich als ein erstes wichtiges Ergebnis, dass die Bildsprachlichkeit in ihrer Vielfalt stets gemeinsam mit Sprachvermittlung, verschiedenen Formen der Kommunikation und auch Hand in Hand mit der Werthaltung des sozialen Lernens auftreten.

---

<sup>1</sup> Sprachkompetenz gilt als Voraussetzung für die Aneignung von Bildung und Wissensinhalten und wird somit als Kernkompetenz zur sozialen und kulturellen Partizipation gesehen. Lesen lernen fängt mit dem Lesen von Bildern an, diese sind demnach unschätzbar wichtig für den Spracherwerb. Längst vor Aneignung der Schriftsprache beherrschen Kinder das Dekodieren von Symbolen. Hervorzuheben ist demnach in diesem Gedankengang die herausragende Bildbedeutsamkeit aus entwicklungspsychologischer Warte (Hüther, 2008).

With the support of the Lifelong Learning programme of the European Union

Die zahlreichen Einblicke in Erlebens- und Bildungsgeschehnisse des jeweiligen Kindes in der Schulklasse betrafen: Präsentation – Unterstützung – Deutung – Wahrnehmung – Beurteilung – Wertschätzung – Rezeption – Einfühlen – Ästhetisches Erfahren – Transformation – Realisierung – Entwurf – Kognition – Produktion – Gestaltung, bezugnehmend auf das europäische Kompetenzstrukturmodell (ENViL, 2015, o. S.). Exemplarisch, betreffend die Bereiche Methodenkompetenz, Sozialkomponenten wie Selbstkomponenten, sind zu nennen:

- Erfahren der eigenen Methodenkompetenz durch Herstellen und Hervorbringen beispielsweise beim Malen, Bauen und Gestalten, aber auch im Einbringen von fächerintegrierenden Kompetenzen wie Schreiben, Erzählen, Bewegungsausdruck, Tanzen oder Musizieren – als konkrete Handlungen, Reflexionen, Ausdrucksformen gestalterischer Kompetenz, beispielhaft für Handlungsorientierung und Partizipation, die John Dewey als Werkzeuge der Welterschließung nannte (Dewey, 1980);
- Erleben des Impuls des Suchens (Dewey, 1980) als Grundvoraussetzung einer ästhetischen Erfahrung, aus dem sich neu entwickelnde, unvorhersehbare Ordnungen ergeben;
- Aufbau auf bestehende Niveaus, darüber hinaus Perspektivenerleben;
- Erleben von Verlässlichkeit in der Gruppe; Auftreten von Selbstvertrauen; das Zutrauen zu sich selbst als Selbst- und Sozialkomponente sowie das Erleben eines persönlichen Gestaltungsspielraumes, insbesondere beim eigenständigen Erfassen neuer Aufgaben, als Beispiel für Selbst- und Weltaneignung (Dewey, 1980);
- Sichtbarwerdung von Akzeptanz und Anforderungen; Bereitwilligkeit zur Übernahme von Verantwortung;
- Erweiterung der bisherigen Kommunikationskompetenz; Auftreten von überfachlicher kommunikativer Kompetenz;
- Vielgestaltigkeit und Abwechslungsreichtum im Ansprechen der Sinne (Lernen mit allen Sinnen);
- Lebenswelt- und Alltagskompetenzenbezug, sinngelbend wirksam für das alltägliche Dasein (Chaib, 1996);
- Der Repräsentationscharakter der Bilder intendierte, dass der Dialog auf einer abstrakteren und gleichzeitig persönlicheren Ebene gehalten wurde, als es bei Gesprächen über physikalisch präsente Gegenstände und Demonstrationsobjekte möglich wäre.
- Verbale und ästhetische Zugangsweisen zu Visual Literacy: die Atmosphäre der

With the support of the Lifelong Learning programme of the European Union

Präsentationen, Performancen und der Bildbetrachtung, insbesondere in den Interaktionen zwischen Kind und Lehrperson, war in diesem Zusammenhang von enormer Bedeutung. Die Gesprächsatmosphäre beim Gedankenaustausch über die Bilder wurde von den Lehrenden so gestaltet, dass die Kinder gerne in angenehmer Atmosphäre kommunizierten.

- Die Kommunikation mit Bildern und über diese und der Spracherwerb zeigten enge Wechselbeziehung; zahlreiche Anregungen zu erzählen und mit dem Bildmaterial multisensorisch zu arbeiten, wurden geboten. Bilder regten dabei das Interesse der Betrachtenden an, erweckten Beachtung, Assoziation und Motivation – es kam zu Bezug gebenden und vertieften Auseinandersetzungen; zu Lernen par excellence.

Die oben beschriebenen Merkmale führten bei den beobachteten Kindern zu einer Elaboriertheit im Umgang mit Bild, in Form von exemplarischem Auftreten von Vorstellungskraft, Fantasie, weiters in Form von Realisierung von verbalen und ästhetischen Zugangsweisen zu Bildern durch spezifisch-individuelle multisensorische Ausdrucksformen und der zunehmenden Fähigkeit, Bildperformances zu handhaben.

Eine Vielzahl von Bedingungen wurden im Vorfeld durch die Lehrenden geschaffen, um die Lernsituationen (Aufgaben) überhaupt durchführen zu können. Unter anderem waren folgende Bedingungen vorhanden:

- Räumliche Bedingungen: Erweiterung des Lernbereichs in weitere und allgemeine Teile des schulischen Umfeldes, unter Nutzung außerschulischer Lernorte; Vorhandensein von Bereichen, in denen Kinder auch ohne direkte Kontrolle durch die Lehrenden mit Lernmaterial selbsttätig aktiv sein konnten, mit situationsbedingt geschaffenen Rückzugsgebieten, dislozierten Lernumgebungen (Nischen).
- Zeitliche Bedingungen: Umgang mit Zeitstrukturen, mit denen Lehrende und Lernende konfrontiert sind; Vereinbarungen; Koordination, zeitliche Freiräume;
- Personale Bedingungen: persönliche Fähigkeiten, Fertigkeiten, Charakter und Menschenbild, mit dem die PädagogInnen arbeiteten; die Lehrenden begriffen sich selbst als in einem Forschungsfeld tätig; mit Einbringung von jeweils überdurchschnittlichen und persönlichen Zugängen zu Ideen-Zugangs-Methodenvielfalt sowie zu Bild und Sprache bzw. Tanz- und Bewegungsausdruck.

Relevanz der Ergebnisse für CEFR\_VL

Die Bedeutung von Aufgabenreihen wurde sichtbar; ebenso wurde ein fortlaufendes

With the support of the Lifelong Learning programme of the European Union

Wechselspiel von Produktion und Rezeption, komplex ineinander verzahnt, evident.

Umfassend ging es um ein sich Auseinandersetzen in der gesamten Komplexität und Widersprüchlichkeit. Die enge Verquickung von dem im Elementar- und Primaralter so wichtigen Sprachzuwachs mit dem Erwerb von sozialen Kompetenzen und der Bildkompetenz wurde augenscheinlich und zeigt die Wichtigkeit der Bildkompetenz als Katalysator. Ein enger und fortlaufender Zusammenhang zwischen Visual Literacy und Spracherwerb wurde deutlich; es wurden die einander bedingenden Erscheinungsformen, ebenfalls bezüglich Selbst- und Sozialkompetenz, sichtbar. Durch den Gebrauch von (größtenteils selbstgeschaffenen Bildern) wurde (fortwährend) eine nutzbringende Lernumgebung geformt, die den Kindern die Möglichkeit gab, sich sowohl gestalterisch vieldimensional als auch sprachlich vertiefend zu erweitern. Die Faktoren der überfachlichen Kompetenzen reihten sich schlüssig ein. Es sind exemplarisch an jedem einzelnen Kind zahlreiche Handlungen und Haltungen bezüglich Produktion, Rezeption und Reflektion in Methodenkompetenz wie in Selbst- wie auch Sozialkomponenten sichtbar werdend. Diese Aktivitäten gehen fortwährend in weitere, anschließende Lernformen über; eine solche Dynamik bedarf einer multiperspektivischen Herangehensweise. Die daraus resultierenden Einblicke in die Entwicklungsgeschehnisse sind multidimensional, wie dies auch die höchst unterschiedlich verlaufenden Lernprozesse sind.

Kompetenzorientierung lässt sich im Wesentlichen innerhalb von Aufgabenaufeinanderfolgen beleuchten. Aus einzelnen Aufgaben können lediglich Teilkompetenzen abgeleitet werden – deshalb sind größere zeitliche Zusammenhänge sowie der Einsatz von mehreren Personen für die zu untersuchenden Unterrichtsreihen notwendig. Der daraus resultierenden Nicht-Isolierbarkeit von einzelnen Strängen und Komplexität der Lehr-Lern Situationen in den Schulklassen ist Rechnung zu tragen. Die hohe Komplexität der Handlungen der Lehrenden verlangt nach einer personalintensiven wie auch zeitintensiven Forschungsaktivität.

#### Literaturverzeichnis

Bitterli-Poelstra, M. (2012). *Bachelorarbeit Nr. 1085268 oder 'Ich stehe in einer Schulklasse und staune, als hätte ich noch nie Sonne und Wolken gesehen.'* Wien: Pädagogische Hochschule

Chaib, C. (1996). *Ungdomsteater och personlig utveckling. En pedagogisk analys av ungdomars teaterskapande, 'Jugendtheater und persönliche Entwicklung. Eine Analyse der*



With the support of the Lifelong Learning programme of the European Union  
*pädagogischen Theaterarbeit mit Jugendlichen`*, Pedagogiske institutionen, Lunds  
Universiteit <https://lup.lub.lu.se/search/publication/17779> (01.05.2015).

Dewey, J. (1980). *Kunst als Erfahrung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (1934).

ENViL (2015). *Das Kompetenzstrukturmodell*. [www.envil.eu](http://www.envil.eu) (4.1.2016).

Gansen, P. (2009). *Chancenungleichheit von Anfang an Heterogenität in der frühen Kindheit als bildungspolitische und pädagogische Herausforderung*. In: *‘Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität – ein interdisziplinärer Diskurs`*, Carl-Peter Buschkühle, Ludwig Duncker, Vadim Oswalt (Hrsg.), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 193-214.

Kränzl-Nagl, R. & Wilk, L (2000). *Möglichkeiten und Grenzen standardisierter Befragungen unter besonderer Berücksichtigung der Faktoren soziale und personale Wünschbarkeit*. In: Heinzl, F. (Hrsg.) *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim München: Juventa.

Liessmann, K. P. (2011). *Theorie der Unbildung*. Wien: Szolnay.

Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim, Beltz.

Marotzki, W. (2006). *Bildinterpretation und Bildverstehen : methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften

Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurse des Lernens*. München: Wilhelm Fink.

Reiß, M. (2012). *Kindheit bei Maria Montessori und Ellen Key. Disziplinierung und Normalisierung*. Paderborn, Ferdinand Schöningh.

Zacharias, W. (2001). *Kulturpädagogik. Kulturelle Jugendbildung. Eine Einführung*. Opladen: Leske + Budrich.

## CV

MMag. Dr. Rolf LAVEN, Professor an der Pädagogischen Hochschule Wien, Institut für Allgemeinbildung in der Sekundarstufe - Fachbereich Bildnerische Erziehung;  
Lehrbeauftragter an der Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaften;  
Volkshochschule Meidling Berufsreifepfungslehrgang im Bereich Kunst und Design.