



IMST – INNOVATIONEN MACHEN SCHULEN TOP
Themenprogramm *Schreiben und Lesen*

ERLESENE KUNST

ID 1151

Helga Petermann

Wilfried Swoboda

**Sonderpädagogisches Zentrum
Holzhausergasse 5-7, 1020 Wien**

Wien, im Juli 2014

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----------|
| ABSTRACT | 3 |
| 1 AUSGANGSSITUATION | 4 |
| 1.1 Berufsvorbereitungslehrgang..... | 4 |
| 1.2 S'campi | 4 |
| 1.3 Kulturelle Bildung..... | 5 |
| 1.4 Europäische Einbindung | 5 |
| 2 DURCHFÜHRUNG | 7 |
| 2.1 Zeitleiste | 9 |
| 3 ZIELE | 11 |
| 4 EVALUATION | 12 |
| 4.1 Strukturelle Segmente | 12 |
| 4.1.1 Auftrag | 12 |
| 4.1.2 Feedback..... | 12 |
| 4.1.3 Präsentation | 12 |
| 4.2 „Sitzungen“ | 13 |
| 4.2.1 Kleiner Exkurs zum Feedback..... | 13 |
| 4.2.2 Dialogisieren..... | 13 |
| 4.2.3 Ablauf einer „Sitzung“ | 14 |
| 4.3 Gender_Diversity-Aspekte | 15 |
| 5 ERGEBNISSE | 16 |
| 5.1 Ausblick | 16 |
| 6 LITERATUR | 18 |

ABSTRACT

„Kulturelle Bildung schafft eine konstruktive Basis für Begegnungen und Auseinandersetzung, für Zusammenleben und Kooperation. Sie ist ein Fundament von Allgemeinbildung und kein Luxusangebot, das hinzukommen kann, wenn alle anderen Bildungsziele erreicht sind“ (Putz-Plecko 2008).

Im Rahmen des Projekts „Erlesene Kunst“ haben Jugendliche des Sonderpädagogischen Zentrums 2 in Wien in Kooperation mit der Kunstvermittlung der Albertina in Wien eine Rätselrallye erarbeitet. Dieser „Go-wild-Parcours“ führt derzeit (Juli 2014) andere Jugendliche durch die Ausstellung „Matisse und die Fauves.“

Schulstufe: 6.-9.
Fächer: Deutsch, Kunst
Kontaktperson: Helga Petermann
Kontaktadresse: Holzhausergasse 5-7, 1020 Wien

1 AUSGANGSSITUATION

Das Sonderpädagogische Zentrum 2 ist eine Schule für junge Menschen von 8 - 18 Jahren mit Behinderung, etwa Lern- und geistige Behinderung, psychische Diagnosen, Autismus-Spektrum-Störung. Die Schwerpunkte des Schulstandortes sind „Berufsorientierung“ und seit dem Schuljahr 2009/10 „Arts Education“. Hier fungieren Kunst und Kultur als Initialzündung für Bildungsmotivation und gesellschaftliche Teilhabe.

Der Standort umfasst etwa 100 SchülerInnen, die je nach Alter und Lernzielsetzung in „Departments“ beschult werden. Das Department „Jobfit“ ist ein Berufsvorbereitungslehrgang für SchülerInnen nach der Schulpflicht und „JobTrain“ ein Abschlussjahr auf der neunten Schulstufe. Das dritte Department besteht aus den Gruppen einer „Willkommensklasse“ und „S’campi“ (4. bis 8. Schulstufe).

1.1 Berufsvorbereitungslehrgang

Den Berufsvorbereitungslehrgang „Jobfit“ besuchen SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Absolvierung der Schulpflicht freiwillig, um ihre Kompetenzen für den persönlichen Eintritt in den Arbeitsmarkt zu entwickeln. Jobfit kann für die Dauer von ein bis drei Jahren besucht werden und hat die optimale Berufswahlförderung mit anschließender Jobvermittlung als Ziel. Der Lehrgang besteht aus sieben Klassen, die modular als eine Gruppe geführt werden, wobei kognitive Einheiten, Arbeit in Übungsfirmen, Betriebspraktika und Seminare die Grundstruktur bilden.

Das Konzept wird in mehreren Phasen umgesetzt, die in ihrem Aufbau als „Schritte nach draußen“ definiert werden. Beginnend beim Agieren im geschützten Schulhaus werden schließlich im Cateringunternehmen der Schule oder bei ausgewählten Partnerunternehmen reale Arbeitssituationen trainiert.

1.2 S’campi

Die Projektklasse S’campi ist als Teil eines Departments im schulischen Rahmen verankert. S’campi versteht sich als schulischer Ort, der es Kindern und Jugendlichen, die einige der ihrem Alter entsprechenden Entwicklungsaufgaben noch nicht oder teilweise nicht erreichen konnten, ermöglichen soll, innere und äußere Ressourcen zu stärken, die zum Aufbau der in der heutigen gesellschaftlichen Realität individuell zu erarbeitenden Identität(en) notwendig sind.

Als Methode wurde die direkte Konfrontation mit Kultur und mit den sie vermittelnden Menschen an außerschulischen Lernorten gewählt. Der Unterricht findet daher vorrangig im öffentlichen Raum statt. Um den Jugendlichen neue Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen, wird in neuen, den Jugendlichen bisher unbekanntem Orten der Hochkultur in Kooperation mit Wiener Museen gelernt, die dort vorhandenen Möglichkeiten werden auch zum künstlerischen Ausdruck genutzt. Die langjährige Kooperation mit der Wiener Albertina und der kulturelle Schwerpunkt an der Schule schufen im Schuljahr 2013/14 die Voraussetzung für einen neuen Schritt beim Lernen im Raum „Museum“.

Lernen an sich kann zwar nicht beobachtet werden, Lern-Ergebnisse werden aber im Tun und Handeln sichtbar. So ermutigten uns die erkennbaren Veränderungen unserer „Projekt-Jugendlichen“ im Verhalten und in Bezug auf ihre Sprachkompetenzen zur Durchführung eines dritten IMST-Projekts, nun mit dem Titel: „Erlesene Kunst“.

„Die kreative Aufgabe ist ein probates Mittel für viele Lernende, einen individuellen Zugang zu einer Thematik zu finden. Sie fordert Lernende dazu heraus, etwas Eigenständiges und Persönliches zu schaffen und etwas Neues, Individuelles zu gestalten.“ (Kossmeier 2013, S. 97f)

1.3 Kulturelle Bildung

Die Schullinie „arts education“ umfasst sowohl die kreative Entwicklung der SchülerInnen selbst als auch die Entwicklung ihres Verständnisses für regionale und internationale Kunst und Kultur. Überbau und theoretischer Leitfaden des Projekts stützen sich auf die „Road Map for Arts Education“¹.

Kulturelle Bildung ist unserer Überzeugung nach zentraler Bestandteil einer umfassenden Persönlichkeitsbildung und schafft wesentliche Voraussetzungen für die aktive Teilnahme am kulturellen Leben einer Gesellschaft. Die Auseinandersetzung mit künstlerischen Ausdrucksmitteln fördert überdies entscheidend die Motivation zum (lebensbegleitenden) Lernen. *„Neben der Intensivierung des eigenen Selbsterlebens bedarf es daher zugleich der Möglichkeit zu erfahren, Anforderungen durch eigenes Tun bewältigen zu können und den Erfolg mit der eigenen Person in Bezug setzen zu können. Angebote der kulturellen Bildung bieten hierfür beste Ausgangsbedingungen.“* (Braun, 2012, S. 810)

Bei Projekten von „arts education“ gelten folgende Bedingungen:

- Kooperationen müssen überregional sein und
- Interaktionsmöglichkeit für SchülerInnen bieten,
- Außenkontakte sind vorzusehen (Impulse kommen von Museen, künstlerischen Ausbildungsinstituten und bildenden KünstlerInnen oder sind in ein Rahmenprogramm eingebettet),
- Dokumentation und Evaluation sind verpflichtend, alle Projekte sind mit Programmen verknüpft, die von den ProjektleiterInnen Dokumentationstätigkeit und Evaluationsmaßnahmen einfordern.

1.4 Europäische Einbindung

Das IMST-Themenprogramm-Projekt ist auch in Zusammenhang mit „CriticArt“ zu sehen, einer multilateralen Schulpartnerschaft des „Lifelong-learning“-Programms (Call 2013) der Europäischen Union². Das Konzept wird von 2013 bis 2015 unter der Koordination von Österreich in sieben Ländern entwickelt, umgesetzt und evaluiert. Das Projekt betrachtet Kreativität als Teil der Problemlösungskompetenz im schulischen Kontext. In verschiedenen Aktionen hinterfragen Jugendliche mit unterschiedlichen Voraussetzungen kritisch den Arbeitsmarkt, formulieren künstlerisch ihre Anliegen und schlagen Alternativen vor. Eine Beispielsammlung stellt den gelungenen Einsatz kreativer Denk- und Handlungsprozesse vor mit dem Ziel, die kulturelle Bildung curricular an jeder Partnerschule zu verankern.

Analysis

Das Projekt wurde in drei Abschnitte unterteilt, jeder dieser Teile ist durch einen „Milestone“ markiert. Im ersten Teil, der „Analysis“, wurden zunächst Aspekte ausgehend vom Europäischen Kontext bis hin zur persönlichen Betroffenheit erarbeitet. Die erhobenen Daten und Erkenntnisse wurden auf einer Webplattform gesammelt und ausgetauscht. Die Sensibilisierung für die Thematik in der eigenen Umgebung, in den Partnereinrichtungen und im europäischen Kontext stand im Vordergrund. Ein weiteres Thema dieses ersten Abschnittes war der Protest als Haltung. Die jungen Menschen sollten ein „Ventil“ für scheinbar unlösbare Probleme kennenlernen, das ohne Gewalt und Destruktion auskommt. Vielmehr sollte der Protest als eine Form des Ausdrucks, der sich in der Geschichte sowohl in politischer als auch künstlerischer Form realisiert, erfahren werden.

¹ Vgl. dazu z.B. die Dokumente, die im Zusammenhang mit der UNESCO-Weltkonferenz 2006 *Arts Education – Building Creative Capacities for the 21st Century* entstanden sind.

Verfügbar unter: <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education/official-texts/road-map/>

² Das Programm „Comenius“ ist Teil des EU-Bildungsprogramms für lebenslanges Lernen und fördert Kooperationen, Auslandsaufenthalte und neue Wege der Zusammenarbeit in Europa im Schulbereich. Projektnummer: 2013-1-AT1_COM06-09767 1. <http://www.criticart.eu> [Zugriff: 28.03.2014]

Production

Im Verlauf der Phase „Production“, dem zweiten Teil, sollte in jedem Land an einem „künstlerischen Ventil“ in Form eines Kunstwerks gearbeitet werden. Zum Abschluss wurden Ansichtskarten mit Sujets der Kunstwerke versandt, mit der Rücksendemöglichkeit ergänzt durch eine „sentence of hope“.

Vision

Die dritte Phase „Vision“ blickt in die Zukunft und basiert auf der Entwicklung von Formen „alternativen Handels“. Beispielhaft dafür wird ein Tauschsystem mit Aufklebern der Projektaktionen gestartet.

Das Portfolio der „Analysis“ zeigt aufgrund der Teilnahme von verschiedenen Schultypen ein breites Anwendungsfeld. Die beteiligten Schulen waren spezialisierte Kunstschulen, reguläre Gymnasialstufen und unsere Sonderschule mit Kunstschwerpunkt. So wurde für Lehrende ein Portfolio mit einer Vielfalt an Materialien für unterschiedliche Anwendungsbereiche erstellt. Ein „Lesson Plan“ (siehe Anhang) unseres Projekts fand Eingang in dieses Europäische Portfolio.

2 DURCHFÜHRUNG

Expertise durch Vorgängerprojekte

Die beiden Vorgängerprojekte „Museum bewertet“ (ID 555, Schuljahr 2011/12) und „Bilder bewegen“ (ID 866, Schuljahr 2012/13) haben die Jugendlichen von S'campi zur „ExpertInnengruppe“ gemacht, sie kennen nun beinahe jede laufende Ausstellung in der Albertina, finden sich in den Räumlichkeiten zurecht und wissen, wie man sich in den Museumsräumen verhält. Dieser „ExpertInnenstatus“ wird auch im Schulhaus anerkannt.

Das besondere Knowhow der Gruppe S'campi wurde daher auch im Rahmen der kontinuierlichen Zusammenarbeit mit der Kunstvermittlung der Albertina diskutiert. Der Vorschlag, dass sie als „BotschafterInnen der Albertina“ ihre SchulkollegInnen zu Besuchen ins Museum einladen bzw. „verführen“ sollten, fand sofort begeisterte Zustimmung. Die Aussicht auf ein Riesenplakat als Belohnung, das nicht käuflich erworben werden kann, sondern nur auf überdimensionalen Plakatwänden zu finden sein würde, steigerte die Motivation.

Matisse und die Fauves

Die in der Albertina aufliegende Broschüre „Rätselrallye – Historische Prunkräume“, die Museumsneulinge und ganz junge BesucherInnen sicher und freudvoll durch die Albertina führen soll, diente als Grundlage für die Entwicklung einer speziell von Jugendlichen für Jugendliche konzipierten Rätselrallye in Form eines altersadäquaten und lustbetonten Fragenkatalogs.

Die Ausstellung „Matisse und die Fauves“ sollte den inhaltliche Schwerpunkt der Rätselrallye bilden, auch deshalb, weil das Verständnis für und die Identifikation mit der Künstlergruppe um Henri Matisse und die „Wilden“ durch die kunstpädagogische Ausstellungsbegleitung bereits erfolgt war. Für die geplanten Fragen betreffend die Ausstellung wählte die Kunstvermittlerin relevante Bilder aus, die in einer Spezialführung nochmals beschrieben und interpretiert wurden. Die Hintergrundinformationen zu den „Fauves“, die kunsthistorischen Besonderheiten und die Bedeutung dieser Künstlergruppe wurden beleuchtet und zu möglichen Fragestellungen und Aufgabenstellungen verarbeitet. Dabei bedienten sich die Jugendlichen der akustischen Aufnahme, die während der Kunstvermittlung mittels Diktafon entstand und der Fotos der ausgewählten Kunstwerke. Entsprechend ihren Möglichkeiten wurde mit Schrift, Zeichen oder Symbolen gearbeitet.

Go-wild-Parcours

Bei den Konzeptionsarbeiten betreffend den Weg zur Albertina konnten die Jugendlichen auf ihre Vorerfahrungen bauen. Um diese Wegbeschreibung in ein Rätsel zu verpacken, wählte jedeR einen markanten Punkt der Strecke aus, der fotografiert wurde. Die Fotos dienten als Grundlage für die Ausformulierung der Fragen und als persönliche Anregung, diese Fragen interessant und witzig zu gestalten. Für die 16 Fragen der Rätselrallye suchten die Jugendlichen jeweils zwei weitere Antwortmöglichkeiten, weil ihrer Ansicht nach ein Multiple-Choice-Verfahren die Motivation zur Beantwortung der Fragen erhöhen würde.

Der Entwurf der Rätselrallye wurde von den Jugendlichen mit „Go-wild-Parcours“ betitelt. Dieser Titel war das Ergebnis einer weiteren Dialogrunde, in der die Begriffe „wild sein“, „Französisch“ sowie die „Aufforderung zur Durchführung“ als wichtige Kriterien festgehalten wurden. Das Mädchen in der S'campi-Gruppe, deren Muttersprachen Arabisch und Französisch sind, forderte den Begriff *parcours* mit folgender Begründung ein: „Matisse und seine Wilden lebten in Frankreich, die haben sicher nur Französisch gesprochen“ und ein Junge, der im Wörterbuch nach der englischen Übersetzung des Wortes „wild“ suchte und fündig wurde, meinte: „Super, das ist und bleibt einfach – wild.“ Die Bemerkung: „Hoffentlich gehen die anderen in die Albertina, wie checken wir das?“, war der Moment, an dem das Wort „go“ in den Titel der Rätselrallye aufgenommen wurde.

Bei einem neuerlichen Treffen mit der Kunstvermittlerin baten die Jugendlichen um ein Feedback zu ihrem Entwurf. Layout, Inhalt und Intention des Parcours wurden diskutiert.

Konstruktives Feedback

In diesem Rahmen erlebten die Jugendlichen die Vorteile von konstruktivem Feedback durch eine Persönlichkeit mit hoher Expertise, die aber nicht unmittelbar an der Entwicklung des Werkes beteiligt war. Dieser „critical friend“ in Person der Kunstvermittlerin war es letztendlich, der das am Projektbeginn formulierte Ziel: „Jugendliche sollen eine Steigerung der Kompetenz *Kritikfähigkeit* erfahren“, erweiterte. Diese Erweiterung erfolgte in Anlehnung an John Hatties Buch „Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen“: Feedback soll eine Sachlage transparenter machen, um die Aufmerksamkeit auf die Prozesse zu lenken, die zur Fertigstellung der Aufgabe erforderlich sind. Feedback arbeitet (auch) mit Fehlern. Fehler werden aber nicht als etwas Negatives verstanden, sondern im Gegenteil als wichtige Hinweise darauf, was noch getan muss, um Aufgaben erfolgreich abschließen zu können.

Die in der Feedbackrunde entstandene Motivation der Jugendlichen, den Parcours nochmals zu überarbeiten, bestätigte unsere Intention, den Blick in diesem Projekt auf wirkungsvolles Feedback zu richten. Nach Hattie ist Feedback „auf der Ebene des Selbst oder der Person (meist Lob) nicht effektiv“ (Hattie 2013, S. 210), bewirkt also keinen Lernzuwachs.

Im Zusammenhang mit der Wirksamkeit von Feedback stellt John Hattie jedoch drei Fragen:

- „Feed up“: „Wohin gehe ich?“ (Lernintentionen/Ziele/Erfolgskriterien)
- „Feed back“: „Wie komme ich voran?“ „Wie geht das?“ (Selbstbewertung und Selbsteinschätzung)
- „Feed forward“: „Wohin geht es danach?“ (Fortschreiten, neue Ziele)

John Hattie hält fest, ein „ideales Lernumfeld bzw. eine ideale Lernerfahrung ist dann gegeben, wenn sowohl Lehrpersonen als auch Lernende Antworten auf diese Fragen suchen“ (Hattie 2013, S. 210). Diese drei Fragen und das Bemühen um die Schaffung eines in diesem Sinn „idealen Lernumfelds“ können als handlungsleitend in unserem Projekt betrachtet werden. Die Leitfragen wurden sowohl im direkten Projektzusammenhang immer wieder auf SchülerInnenebene gestellt und beantwortet als auch auf LehrerInnenebene, hier vor allem im Zusammenhang mit Fragen der Projekt-Evaluierung.

Wilde Bilder

Im Zuge der gemeinsamen Bearbeitung des Themas *wild sein*, das bedeutet *nicht so sein, wie es die anderen sich wünschen*, eines Themas, das die Jugendlichen auch auf Grund ihrer persönlichen Situation begleitet, sammelte ein Jugendlicher über drei Wochen hinweg die für ihn „wildern“ Fotos aus unterschiedlichen Tageszeitungen. Zu seinem Handicap, nicht lesen und schreiben zu können, meinte er: „Bilder zeigen dieses *Wild-und-anders-Sein* eh viel besser.“ Die Gruppe kam zu dem gemeinsamen Entschluss, diese Zeitungsbilder den zukünftigen Parcours-KollegInnen als zusätzliches Material zur Verfügung zu stellen. „Mein Super-Feedback wäre es, wenn ich sehen könnte, welche meiner Zeitungsfotos die anderen aussuchen und wie sie diese Fotos zusammenpicken.“

Diese Idee wurde in eine weitere, verdeckte Aufgabenstellung verpackt: Die Lösung der letzten Aufgabe im Parcours bestand nun darin, ein bestimmtes Garderobekästchen in der Albertina zu finden und mit dem Code zu öffnen. Der Code konnte aus der Postleitzahl der Schule abgeleitet werden. In dem Garderobekästchen wurden im Vorfeld ein leeres Plakat, Stifte und eine große Auswahl der Zeitungsfotos mit der Aufforderung deponiert, ein „wildes Plakat“ als Rückmeldung zum absolvierten Parcours zu gestalten.

Durchführung

Die Ausschreibung für die Rätselrallye wurde am Black Board der Schule veröffentlicht. Sie enthielt die Aufforderung und Einladung, in der Albertina innerhalb einer vorgegebenen Zeitspanne den „Go-

wild-Parcours“ zu durchlaufen. Während einer Zeitspanne von zwei Wochen beteiligten sich insgesamt drei Klassen des Departments „Jobfit“ an diesem Projekt.

Die retournierten und ausgefüllten Fragebögen wurden danach auf ihre Richtigkeit überprüft und das geplante Feedback besprochen, um die Jugendlichen von S’campi schrittweise für wertschätzendes, genaues und hilfreiches Rückmelden zu sensibilisieren. Als bedeutsamer Lernprozess für die S’campi-Gruppe erwies sich die Erstellung des Feedbacks in Form von Haftnotizen, die auf das jeweilige „wilde Plakat“ geklebt wurden.

Als Erfolg des Projektes wurde die Bereitschaft zur Teilnahme der drei weiteren Klassen betrachtet. Wir LehrerInnen deuteten auch die Frage eines Jugendlichen von S’campi in diese Richtung: „Warum macht niemand für uns so einen coolen Parcours?“ Dieser Wunsch wurde gleichzeitig mit der Übergabe eines Viertels des Riesenplakates an die jeweils teilnehmende Klasse deponiert. Gleichzeitig überbrachten wir die Einladung an einer gemeinsamen Ausstellung mitzuwirken, damit das Projekt im Schulhaus in seiner Gesamtheit dokumentiert und präsentiert werden könnte.

Weiterentwicklung

Eine Gruppe von Jugendlichen des Departments „Jobfit“, die sich intensiv mit dem am Standort laufenden Projekt „CriticArt“ auseinandersetzte und in diesem Zusammenhang die Ausstellung „and materials and money and crisis“ im MuMok besucht hatte, erstellte für die Gruppe S’campi einen ähnlich aufgebauten Fragenkatalog mit Bezug auf diese Ausstellung. In der durch das Projekt entstandenen Teamarbeit mit einem „Jobfit“-Lehrerkollegen wurde in diesem Projekt der Fokus auf Sprache gelegt und gleichzeitig darauf Bedacht genommen, dass Lernen als Fortschritt erfahren und Lernfortschritte wahrnehmbar gemacht werden konnten.

Unter dem Titel „Eine schmierige Sache“ wurden Veränderung und Vergänglichkeit thematisiert und konnten in Entsprechung zum „Parcours“ wesentliche Kunstwerke der MuMok Ausstellung entdeckt werden. So wurde der Wunsch nach einem „eigens für uns gestalteten Parcours“ erfüllt.

2.1 Zeitleiste

| Datum | Aktivität | Ort | Materialien (Outcome, Unterrichtsmaterial) |
|------------|--|----------------------------------|--|
| 16.10.2013 | Erarbeitung des Themas „Rätselrallye“: Anhand der Rätselrallye der Albertina werden wichtige Punkte für den eigenen Fragebogen erarbeitet. <ul style="list-style-type: none"> • S’campis wollen Botschafter der Albertina werden • Wie können wir andere ins Museum „verführen“? • Wie schaut eine „Rätselrallye“ in der Albertina aus? Layoutfragen werden geklärt (nicht zu „kindisch“). Albertina stellt ein „Riesenposter“ zur Verfügung. | Albertina | Vorhandene Rätselrallye der Albertina als Orientierung; Skizze für eigene Entwürfe. |
| 21.10.2013 | Fotoaktion | Strecke Schule – Albertina | Fotos |
| 23.10.2013 | Sichtung und Auswahl der Fotos Entwurf der Fragen | Albertina | Ausgewählte Sujets für Teil 1 und mögliche Fragen dazu |
| 23.10.2013 | Spezialführung zur Ausstellung: „Matisse und die Fauves“ | Albertina | Notizen der SchülerInnen Audiomitschnitt |

| | | | |
|-----------------------|---|--|---|
| 04.11.2013 | Bearbeitung des Audiomitschnittes, Notizen und Fotos dienen der Erarbeitung von Fragen zu Teil 2: „Ausstellung“. | Schule | Fragen |
| 05.11.2013 | Erster Fragebogen, Titelfindung | Schule | Fragebogenentwurf |
| 11.11.- 14.11.2013 | <i>Bei der Initialkonferenz zum EU-Projekt wird die Aktion als Österreichischer Beitrag der Phase „Analysis“ vorgestellt.</i> | Schule | <i>Präsentation über Powerpoint und auf EU-Moodle-Plattform</i> |
| 20.11.2013 | Kunstvermittlerin fungiert als „Critical friend“ und diskutiert mit der Gruppe den Fragebogen | Albertina | Verbesserungsvorschläge |
| 21.11.2013 | Fragebogen wird verbessert und ausgedruckt, Illustrationen zum Parcours, Vervielfältigung. | Schule | Fertiger Fragebogen |
| 26.11.2013 | Erste Gruppe von „Jobfit“ führt den „Parcours“ durch, 1. „wildes“ Plakat. | Albertina Schule | Ausgewertete Fragen Plakat |
| 27.11.2013 | S’campi gibt positives Feedback mittels an das Plakat geklebter Haftnotizen. | Schule | Plakat am Gang montiert |
| 28.11.2013 | Zweite Gruppe von „Jobfit“ begeht den „Parcours“ und retourniert ein „wildes“ Plakat. | Albertina Schule | Ausgewertete Fragen Plakat |
| 04.12.2013 | S’campi gibt positives Feedback mittels an das Plakat geklebter Haftnotizen. | Schule | Plakat am Gang montiert |
| 06.12.2013 | Dritte Gruppe von „Jobfit“ begeht den „Parcours“ und übermittelt ein „wildes“ Plakat. | Albertina Schule | Ausgewertete Fragen Plakat |
| 11.12.2013 | S’campi gibt positives Feedback mittels an das Plakat geklebter Haftnotizen. | Schule | Drittes Plakat am Gang montiert |
| 11.12.2013 | Am Präsentationsabend der Schule wird die „Doku-Straße“ bestehend aus dem „Riesenposter“ und der Dokumentation am Gang eröffnet. | Schule | „Doku-Straße“ aus Riesenposter, Fotos, Fragebogen, Erläuterung |
| 07.01.014 | <i>Das Projekt wird ins Programm „Culture Connected³“ des bmukk aufgenommen.</i> | Schule/ Albertina | <i>Aufscheinen auf der Webplattform Gütesiegel</i> |
| 09.01.2014 | Start der Aktion „Eine schmierige Sache“: Eine Gruppe von Jugendlichen von „Jobfit“ erstellt anhand der Ausstellung „and materials and money and crisis“ einen Fragebogen für die Kolleg/innen von S’campi. | Schule Strecke Schule - MuMok | Fotos vom Weg von der Schule zum MuMok |
| 16.01.2014 | Die Gruppe beschäftigt sich mit der Ausstellung. Fragen werden gesammelt. | MuMok Schule | Fotos, Notizen |
| 23.01.2014 | Der Fragebogen wird vervollständigt. | Schule | Fragebögen |
| 29.01.2014 | Fragebogenaktion „Eine schmierige Sache“ wird von der Gruppe S’campi durchgeführt. | MuMok | Ausgefüllte Fragebögen |
| 13.02.2014 | Die „Doku-Straße“ wird mit dem Thema „Eine schmierige Sache“ neu eröffnet. | Schule | „Doku-Straße NEU“ Fotos, Fragebögen, Erläuterung |
| 19.03.2014 | Die Albertina „empfängt“ die Gruppe S’campi als ihre „Botschafter/innen“. | Albertina | Fotos |
| 30.04.2014 | <i>Das Gesamtprojekt findet Eingang ins Portfolio der „Analysis“ im EU-Projekt.</i> | Moodle- Plattform | Portfolio |

³ Die Initiative unterstützt Schulen und Kultureinrichtungen bei der Realisierung von Kooperationsprojekten zu allen Themen von Kunst und Kultur. <http://www.culture-connected.at>, [5.12.2013]

3 ZIELE

- 1) Die SchülerInnen sollen durch das Geben von Feedback für ihre MitschülerInnen für die Kompetenz der Kritikfähigkeit im Sinn der Sache sensibilisiert werden.

Kritikfähigkeit beinhaltet das Finden und Formulieren von wertschätzenden, sensiblen und sachbezogenen Rückmeldungen.

- 2) Die SchülerInnen sollen sich durch eine Analysesituation der „Macht der Worte“ bewusst werden und ihre Wortwahl aufgrund dieser Erfahrung in Zukunft bewusster gestalten.

Sprechen und Sprache dienen sowohl der Gewaltverhinderung als auch der Gewaltausübung. *Worte sind immer noch die meistverbreitete Waffe und die „Zunge“ ist eines der schärfsten Schwerter* (Krämer 2001, S. 34).

4 EVALUATION

Die Evaluation erfolgte durch das Anlegen von Beobachtungsprotokollen der LehrerInnen zu den drei „Sitzungen“ (siehe Folgekapiel) und durch eine Analyse der fotografierten Feedback-Poster.

4.1 Strukturelle Segmente

Das Projekt war durch drei strukturelle Segmente charakterisiert, die chronologisch in der Reihenfolge „Auftrag“, „Feedback“ und „Präsentation“ bezeichnet werden können. Jedes dieser Segmente war gekennzeichnet durch unterschiedliche Lernräume und Unterstützungsangebote für die SchülerInnen.

4.1.1 Auftrag

Dieser Teil hatte die Erstellung und Entwicklung des Fragebogens (also der Rätselrallye), die Logistik der Parcoursentwicklung – Materialbeschaffung für den Posterauftrag, Ausdruck einer ausreichenden Zahl von Bögen – sowie das Entgegennehmen der ausgefüllten Bögen und des „wilden Plakats“ zum Inhalt. Bei der Erstellung erhielten die SchülerInnen Unterstützung durch die Kunstvermittlerin, der „Lernraum“, als Ort der Entwicklung der Rätselrallye, war die Albertina. Im Bereich der Logistik bekamen die Lernenden Hilfestellung aus dem LehrerInnenteam, der Ablauf des Parcours für die SchulkollegInnen wurde in Rollenspielen erprobt, dabei erhielt die Gruppe Einblick in notwendige Ressourcenbeschaffung oder die Notwendigkeit zusätzlicher erklärender Worte auf dem Fragebogen. Die Abwicklung des Entgegennehmens der fertigen Fragebögen ergab sich im Rollenspiel. Die Jugendlichen einigten sich auf einen Zeitpunkt, an dem die Unterlagen retourniert werden konnten.

4.1.2 Feedback

Das Segment „Feedback“ war der eigentliche Teil der Evaluation. Einige Jugendliche meldeten sich zur Sichtung der ausgefüllten Fragebögen und lasen Auszüge aus den Antworten vor. Dabei zeigten sich interessante Rückmeldungen, die in der Gruppe besprochen wurden. „Was siehst du, wenn du aus diesem Fenster schaust?“, lautete die Fragestellung zum Bild „Das offene Fenster“ von Matisse. Auf dem mit grob pastosen Pinselstrichen gemalten Bild ist ein geöffnetes Fenster zu sehen, einige Blumentöpfe am Fensterbrett, dahinter sind Segelboote auf dem Meer zu erkennen. Die Antworten reichten von „Besen, Schaufel, Blumentopf“, über „boats“ (im Lehrgang gibt es einen Jugendlichen mit englischer Muttersprache), „viele Besen und Erde“ bis zu der kurzen Meldung „Striche“. Rasch kam es zu Diskussionen, was denn bei diesen Antworten „falsch“ und was „richtig“ sei.

Die Jugendlichen betrachteten das Bild erneut und wurden sich bewusst, dass alle Antworten richtig sein konnten. Auf jeden Fall war keine Antwort als „falsch“ zu bewerten. In einer Dialogrunde einigte sich die Gruppe darauf, die Antworten nicht mit den Kategorien „richtig“ und „falsch“ zu bewerten, sie sollten so stehen bleiben können, wie sie waren. Ein Gespräch über Kunstverständnis und Deutungs Offenheit verdeutlichte den Erkenntnisgewinn (Lernerfolg) der S'campi-Gruppe.

Nun lag der Fokus bei der Rückmeldung an die „Jobfit“-Klassen auf dem Feedback zu den „wildem Plakaten“. Diese Plakate waren aus farbigem Papier, Größe 100cm mal 70cm, beklebt mit ausgewählten Zeitungsausschnitten und -fotos und ausgestaltet mit „wildem“ Schriftzügen, Kommentaren und Zeichnungen. Die drei „wildem“ Plakate wurden in drei eigenen „Sitzungen“ reflektiert und mit Feedback in Form von Haftnotizen bewertet. Diese „Sitzungen“ wurden auch für die Projektevaluation herangezogen und sind im nächsten Kapitel detailliert beschrieben.

4.1.3 Präsentation

Die Albertina stellte für die erfolgreiche Absolvierung der Parcours eines der „Riesenposter“ der Ausstellung „Matisse und die Fauves“, die zur Plakatierung im öffentlichen Raum verwendet wurden, zur

Verfügung. Dieses „Riesenposter“ wurde in vier Teil zerschnitten. Je ein Teil war für jede der drei Gruppen von „Jobfit“ vorgesehen, der vierte Teil gehörte der „S’campi“-Gruppe. Das Zusammenfügen der vier Einzelteile machte das „Riesenposter“ wiederum komplett und diente als Symbol für die gemeinsame Arbeit.

Dieses „Riesenposter-Puzzle“ wurde nun im Stiegenhaus der Schule montiert und bildete gemeinsam mit den mit Feedback ausgestatteten „wilden“ Plakaten sowie den Fotos und Erläuterungen zum Projekt eine Ausstellung. So wurde das Projekt für das gesamte Schulhaus sichtbar und die Eröffnung dieser „Gangausstellung“ im Sinne einer „Doku-Straße“ bildete zugleich die Möglichkeit, das Feedback zu reflektieren. Die Jugendlichen von „Jobfit“ konnten die mit Haftnotizen ausgestatteten Plakate gemeinsam mit der S’campi-Klasse betrachten und Fragen zum Feedback stellen.

4.2 „Sitzungen“

Die Evaluation wurde im Segment des Feedbacks angesetzt. Die Lernenden nannten das Bewerten und Reflektieren der „wilden“ Plakate „Sitzungen“. Da die drei Gruppen von „Jobfit“ zeitlich gestaffelt, also nacheinander den Parcours absolvierten, gab es drei Sitzungen im Abstand von etwa drei Wochen. Diese Sitzungen wurden in dialogisierender Form gestaltet.

4.2.1 Kleiner Exkurs zum Feedback

Die Arten, Feedback zu geben, werden bei Hattie in einer Bandbreite vorgestellt, die von Motivierung und Partizipation über Umstrukturierung des Verständnisses, das Bestätigen, ob die Antworten falsch oder richtig sind, bis zum Aufzeigen von alternativen Strategien oder Richtungen reichen (Hattie 2013, S. 206-211). Wichtig ist das Konzept des *Lernens durch Fehlermachen*. Die Lernumgebung muss so gestaltet sein, dass diese Fehler auch gefahrlos gemacht werden dürfen. Es muss anerkannt werden, dass Fehler Chancen eröffnen.

Feedback wird bei Hattie als Verkleinerung einer Lücke definiert. Ziel von lernförderndem Feedback ist es, den Abstand zwischen dem Punkt, an dem die Schülerin oder der Schüler steht und dem, wo er oder sie sein sollte (oder noch besser: sein will) zu verringern (vgl. Hattie 2013, S. 210). Wirksames Feedback wird dann gegeben, wenn die Lernenden sich selbst dieses Prozesses bewusst sind. Je genauer sie ihre Position zwischen den beiden Punkten, dem „Ist-Stand“ und dem „Soll-Stand“ kennen, desto wirksamer ist das Feedback.

4.2.2 Dialogisieren

Der Dialog als Kommunikationshaltung (vgl. Bohm 2011) war den Jugendlichen infolge des IMST-Projektes „Bilder bewegen“ geläufig. Dialogisieren wird nicht als Gesprächstechnik verstanden, sondern vielmehr als die Möglichkeit, unsere Mitmenschen (KollegInnen) und zugleich uns selbst anders zu verstehen, mehr Gelassenheit zu entwickeln, Vorurteile begreifen zu können und durch das Verringern von Rechthabermüssen unsere Beziehungen zu verbessern. Die bereits institutionalisierten Regeln beim Dialogisieren - der Sesselkreis, der direkte Kommunikation ermöglicht und niemanden bevorzugt, das Redesymbol in Form einer handlichen Figur sowie die orange Filzdecke, auf der der Klangkörper eines Xylofons liegt, die die Mitte des Gesprächskreises kennzeichnet, werden immer wieder als Rahmen für entspannte, offene Gespräche und als Unterstützung der Konzentration für alle TeilnehmerInnen von S’campi eingesetzt und als wichtig und gut empfunden.

Die Verlangsamung des Gesprächs, die eine Beruhigung im Sprechen der Beteiligten bewirkt und spontanes Reagieren auf Gesagtes in Form von unüberlegten verbalen Schnellschüssen, auch auf Seite der LehrerInnen hintanhält, lässt bestehende Hierarchien zwischen den Jugendlichen und solchen zwischen Jugendlichen und LehrerInnen nicht zum Tragen kommen.

Diese Form der Gesprächsrunden bewährte sich auch in der Arbeit zur Entwicklung des „Parcours“ und in den „Sitzungen“. Wobei die Jugendlichen nicht nur das Setting des Dialogisierens als ange-

nehm empfanden, sondern vorrangig das Gefühl, als GesprächsteilnehmerIn gleichberechtigt wahrgenommen zu werden und dass seine/ihre Art zu denken und zu handeln respektiert wurde, dass niemand bewertet, verurteilt oder nicht angenommen wurde. Diese Haltung ermöglichte, dass lernwirksame Feedback-Prozesse gestartet werden konnten. *„Alle an diesem Prozess Beteiligten sind bereit, ein Gespräch zu führen, sich also einander zuzuwenden, in der Absicht, miteinander in Beziehung zu treten und aus diesem Prozess zu lernen. Dieser Wille ist dabei möglicherweise das einzige Verbindende und der Prozess das einzige Mittel, das dies ermöglicht“* (Benesch 2011, S. 125-126).

Gesprächssettings wie das Dialogisieren, wo Jugendliche auch eingeladen werden, ihren Gefühlen Ausdruck und Nachdruck zu verleihen, bieten vermehrte Möglichkeit, das Spannungsverhältnis zwischen schulischen Rahmenbedingungen (Unterrichtssprache) und spontanen Äußerungen (Umgangssprache) zu entkräften. Umgangssprache mit Elementen von Jugendsprache dient der sozial und situativ gebundenen, gruppeninternen Verständigung von Jugendlichen untereinander und zugleich der Festigung des Zusammengehörigkeitsgefühls innerhalb der Gruppe (vgl. Neuland 2008, S. 162). Die sprachlichen Gepflogenheiten in der Schule zielen auf Wissensvermittlung und Wissensaneignung ab und führen oftmals zu einer ungleichen Verteilung von Redezeit, Themenwahl und Sprechakten. Die damit einhergehende Veränderung von sprachlicher Handlungsmuster des Alltages, auch in Form von Frage-Antwort-Mustern, unterwerfen subjektive Bedürfnisse der Jugendlichen. Das Dialogisieren, in der oben beschriebenen Form, kann das Zurückstellen der personalen Identität zugunsten der sozialen, von der SchülerInnenrolle geforderten Kommunikationspraxis fördern. Jugendliche ergreifen öfter selbst die Initiative für mündliche Sprachhandlungen, reaktive oder passive Kommunikation wird verhindert. Diese Sprachhandlungen entlasten die Jugendlichen und nehmen den sozialen und affektiven Druck aus der SchülerInnenrolle. *„Jugendsprachliche Bestandteile oder Verstöße in der Schul- und Unterrichtskommunikation können als Zeichen gesehen werden, durch eine außerschulische Sprache der Nähe die zweckbestimmte und oft unpersönliche fach- und institutionsgebundene Kommunikation aufzulockern, abzumildern und zu entdistanzieren“* (Neuland 2008, S. 168).

Das Dialogisieren im beschriebenen Setting ermöglicht unserer Erfahrung nach nicht selten eine Balance zwischen Umgangs- und Bildungssprache, durch die eine interessierte Nähe zum Gegenstand, die SchülerInnen häufig dazu bewegt, sich im Dialekt bzw. umgangssprachlich auszudrücken sowie analytische Distanz, die u.U. besser bildungssprachlich bewältigt werden kann, gleichermaßen zu ihrem Recht kommen.

4.2.3 Ablauf einer „Sitzung“

Das Setting der „Sitzungen“ war stets gleich: Die Jugendlichen saßen im Halbkreis um das Plakat und befestigten ihr schriftliches Statement zu einem bestimmten Detail mit einem Haftnotizzettel direkt auf dem Plakat. Sie waren an die Gesprächssituation gewöhnt, kannten das Redesymbol und die Regeln des Dialogisierens. Vor jeder Sitzung wurden die Feedback-Regeln durchbesprochen. Das Feedback musste in jedem Fall konstruktiv (positiv) sein und eine Begründung enthalten. Die Jugendlichen wurden angehalten, ihre Haftnotizen „mit den Augen der MitschülerInnen“ zu betrachten. Ihr Statement sollte so formuliert sein, dass sich die KollegInnen darin einerseits wiederfinden und sich andererseits positiv bestärkt fühlen konnten. „Wie kannst du durch dein Wort, deinen Satz deinen KollegInnen helfen?“

Das Prozedere des Aufnehmens und Ablegens des Redesymbols schuf genügend Zeit, das Plakat zu betrachten bzw. das eigene Posting nochmals zu überdenken und gegebenenfalls zu revidieren. Das Feedback sollte sich in jedem Fall auf die Aufgabenstellung, ein „wildes Plakat“ im Sinne der „Fauves“ zu gestalten, beziehen.

Dabei gab es folgende Reihenfolge:

- 1) „Feed up“:
„Wie ist der Aufbau des Plakats?“

Diese Frage wurde stets als Einstieg gewählt, dazu gab es Meldungen zu Wahl der Farbe, Form der Schriftzüge und zur Gesamtgestaltung des Plakats. Die Meldungen wurden reihum mündlich abgegeben, sie wurden bewusst nicht auf Haftnotizzettel geschrieben.

2) „Feed back“

„Suche dir ein Detail, und schreibe dein Feedback auf eine Haftnotiz.“

Die Lernenden wählten bestimmte Details und gaben ein Statement dazu ab. Zu beachten galt es dabei, eine positive Formulierung zu finden und diese auf ein „Post-it“ zu schreiben. Um die Botschaft auf dem kleinen Zettel unterbringen zu können, mussten die Jugendlichen ihren Satz oder ihre Sätze verknapen. Für diese prägnante Formulierung erhielten sie Unterstützung durch die Lehrenden. Den Haftzettel brachten sie neben dem gewählten Detail direkt auf dem Plakat an.

3) „Feed forward“

„Aufgabenstellung war ein „wildes“ Plakat zu machen. Geht dein Statement darauf ein?“

Der dritte Punkt einwickelte sich zum Reflexivinstrument, um die eigene Bewertung nochmals abzuklären. Den Jugendlichen wurde nach dem Anbringen der Haftnotiz diese Frage gestellt, hier waren Meinungen aus der Gruppe zugelassen. Es gab die Möglichkeit, das eigene Statement nochmals vom Plakat zu nehmen und zu revidieren. Dieser Schritt war um die Komponente der „gewaltfreien Formulierung“ erweitert worden. In den reflexiven Gesprächen wurde auch dieser Aspekt diskutiert und bei Bedarf nachgebessert.

4.3 Gender_Diversity-Aspekte

Aus Sicht der Projektbetreuerin liegt der Schwerpunkt dieses Projekts (angesichts des Schultyps selbstverständlich) im Bereich der *Diversity*. Die SchülerInnen mit durchwegs krisenhaften Biografien verstehen sich selbst als „anders“ und bekommen das auch in der sie umgebenden Öffentlichkeit immer wieder bestätigt.

In der Konfrontation mit den Werken einer Künstlergruppe wie den *Fauves* könnte die Erkenntnis wachsen, dass „Anderssein“ letztlich auch zu hoher gesellschaftlicher Akzeptanz führen kann; dass dies aber häufig auf Umwegen erreicht wird und großes persönliches Engagement erfordert, bleibt bei der Beschäftigung mit KünstlerInnenbiografien wie der von Henri Matisse nicht ausgespart.

Das Anliegen der ProjektträgerInnen, über die Beschäftigung mit Kunst verborgene Ressourcen der ihnen anvertrauten Jugendlichen zu erkennen, ihr Selbstvertrauen zu stärken und ihnen über die Kunstvermittlung vielleicht einen Weg in die Gesellschaft zu eröffnen, zieht sich als roter Faden durch den Projektbericht, daher wurde im Einvernehmen auf eine eigenes „Gender_Diversity-Kapitel“ verzichtet.

5 ERGEBNISSE

Die Auswertung der drei in einem gewissen zeitlichen Abstand abgehaltenen Sitzungen fand durch einen Vergleich der Haftnotizen in Gegenüberstellung zu den Aufzeichnungen aus den Protokollen statt.

Das Plakat der ersten Gruppe hatte einen roten Hintergrund, die Zeitungsausschnitte waren ungeordnet aufgeklebt, umrahmt von Beschreibungen, welche sich auf diese Artikel bezogen. Die Gruppe S'campi bewertete die Schriftzüge und postete Statements, wie: „Beschriftung gelungen“ oder „wie Matisse und die Fauves!“. Das zweite Plakat hatte einen rot-weißen Hintergrund, bestand aus Zeitungsfotos mit wenig Text. In der Mitte klebte eine „wild“ angebrachte Eintrittskarte der Albertina. Die Rückmeldung bestand aus mehr als doppelt so vielen Haftnotizen (elf Stück). Die Statements beinhalteten hauptsächlich einfache Adjektive wie „böse“ oder „schlimm“, die restlichen Sätze bezogen sich auf die Sujets der Fotografien. Die letzte Gruppe hielt ihr Plakat in hellem Rot und hellem Braun. Diese Gruppe arbeitete ausschließlich mit den Zeitungsfotos. Das Feedback umfasste in etwa gleich viele Meldung wie zum Vorgängerplakat. Inhaltlich bezogen sich die Postings auf die Ästhetik des Plakats. Sujetbezogene Statements, wie sie in den vorhergegangenen Sitzungen getätigt wurden, fehlten in dieser Feedbackrunde.

Die Analyse der Postings ergab einen eindeutigen Trend zur Bewertung der Ästhetik des Plakats. Während zu Beginn die Abbildungen auf den Fotos kommentiert wurden, konnten diesbezügliche Kommentare zum letzten Plakat nicht gefunden werden. Diesem Trend musste die Fragestellung des „Feed forward“ gegenübergestellt werden. Diese richtete sich auf das Erfüllen der Aufgaben durch die Jugendlichen von „Jobfit“. Das Plakat sollte den Anweisungen nach einen „wilden“ Charakter aufweisen. Während die Lernenden in der ersten Sitzung sich von den Einzelbildern beeindruckt ließen und den Gesamteindruck wenig bewerteten, konnten sie in den weiteren Sitzungen bereits zu diesem Gesamteindruck ein Feedback geben. Sie bewerteten die Ästhetik des Plakats, den ersten Eindruck, welcher nach der Aufgabenstellung ein „wilder“ sein sollte. Die letzte Sitzung enthielt Postings wie „Super Hintergrund“, bezogen auf das farbliche Erscheinungsbild, oder „gewaltige, gewalttätige Bilder“, bezogen auf die Auswahl, nicht aber das Sujet der Fotos.

In den Protokollen fanden sich vor allem in der zweiten Sitzung („Adjektivsitzung“) Aufzeichnungen über kontroversielle Meinungen. So meinten Jugendliche, dass die Adjektive „böse“ oder „schlimm“, die sich im Statement auf die Fotosujets bezogen, keine positive Rückmeldung und somit fragwürdig seien. Hier ergab sich eine Diskussion über Worte, die verletzen und kränken könnten. In der Literatur geht Krämer noch einen Schritt weiter und vergleicht das verletzende Wort mit einem schlagkräftigen „Ding“, *das als Keule und Hieb zum Einsatz kommt, als „Waffe“, die gegen das Sprachliche eingesetzt würde.* (Krämer 2001, S. 38). Die Diskussion ergab keine „Konsequenzen“, viele meinten, das Wort „böse“ wäre nicht verletzend, auch „schlimm“ sei eigentlich harmlos, daher verblieben die Postings am Plakat. Dieses Gespräch zeigt die Sensibilisierung für Sprache, die in den Sitzungen stattfand. Der Umstand, dass die Worte ausgewählt, aufgeschrieben und reflektierend betrachtet wurden, unterstützte die Absicht, deren Gewichtung und Schlagkraft abzuwägen.

5.1 Ausblick

„Jugendliche, die sich sprachlich mit großer Anstrengung ausdrücken können, brauchen andere Wege, über die sie wahrgenommen und anerkannt werden. Unterschiedliche Möglichkeiten und Kanäle des persönlichen Ausdrucks sollen angeboten werden, damit Jugendliche mit krisenhaften Biografien auch in das Lernen einsteigen und sinnvolle und gute Lernprozesse initiiert werden können.“ (Sematon 2013, S.38)

Die Beschäftigung mit diesem Thema vermittelte uns Lehrenden einen Einblick in nicht immer zugängliche außerschulische Lebenswelten von Jugendlichen, auf individuelle Sozialisationsbedingungen, die Auswirkungen auf ihr Verhalten in schulischen Lern- und Erfahrungsräumen zeigen. Die Autorin ist überdies davon überzeugt, dass Erkenntnisse über die Ausdrucksweisen Jugendlicher, ihre Einstellungen und Erfahrungen wichtige Voraussetzungen für die Entwicklung und Durchführung von Unterrichtsprojekten, wie in diesem Fall „Erlesene Kunst“, darstellen und dass in der Schule *„der Akzent auf die Individualität der Schülerinnen und Schüler sowie ihre Suche nach Identität“* gelegt werden muss, *„damit ihre je eigene Stimme in ihrer Andersheit und Eigenartigkeit zur Sprache kommen kann“*. (Moser-Pacher 2013, S. 6)

6 LITERATUR

ALTRICHTER, Herbert/ Posch, Peter (2007): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht, Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*, 4. überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

BERGER, Regine, Granzer, Dietlinde, Looss, Wolfgang & Waack, Sebastian (2013): *Warum fragt ihr nicht einfach uns? Mit Schüler-Feedback lernwirksam unterrichten*. Weinheim: Beltz.

BENESCH, Michael (2011): *Psychologie des Dialogs*. Wien: Facultas Verlag.

Bohm, David (2011): *Der Dialog, Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen*. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.

BRAUN, Tom (2012). *Kulturelle Jugendbildung im Übergang von Schule, Ausbildung und Beruf*. In: Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand & Wolfgang Zacharias (Hrsg.): *Handbuch Kulturelle Bildung*. München: Kopaed.

HATTIE, John (2013). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning. Übersetzt und überarbeitet von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

KOSSMEIER, Elisabeth (2013). *Die kreative Aufgabenstellung als wertvolle Möglichkeit, Sprach-, Schreib- und Selbstkompetenzen gleichermaßen zu fördern*. In: *ide 3-2013 Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*. Innsbruck: Studienverlag, S. 97-105.

KRÄMER, Sybille (2001). *Sprache als Gewalt oder: Warum verletzen Worte?* In: Erzgräber, Ursula & Hirsch, Alfred (Hrsg.). *Sprache und Gewalt*. Berlin: Arno Spitz Verlag.

MOSER-PACHER, Andrea (2013). *Spieglein, Spieglein an der Wand...* In: *ide 3-2013 Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*. Innsbruck: Studienverlag, S. 5f.

NEULAND, Eva (2008). *Jugendsprache*. Tübingen: A.Franke.

PEEZ, Georg (2007). *Fallforschung in der Ästhetischen Bildung/Kunstpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

PUTZ-PLECKO, Barbara (2008). Background report on Cultural education. Online auf der Homepage unter <http://www.dieangewandte.at/aktuell> [Zugriff 22.5.2014].

SEMATON, Elvira (2003): *Durch das Schweigen zum Bild, durch das Wort zur Grenze*. In: *ide 3-2003 Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*. Innsbruck: Studienverlag, S. 35-39.

ANHANG

Lesson plan

| |
|---|
| <i>Title</i> |
| Matisse and the fauves |
| <i>Phase</i> |
| Analysis |
| <i>Name of school, city, country</i> |
| Schule Holzhausergasse, Vienna, Austria |
| <i>Date of conduct</i> |
| October 2013 – February 2014 |
| <i>Place of conduct</i> |
| School Wiener Albertina MUMOK (Museum of modern Art Vienna) |
| <i>Number of the students involved</i> |
| 35 (all of them with special needs) |
| <i>Responsible teachers</i> |
| Helga Petermann, Wilfried Swoboda, Eduard Ofcarovic, Martin Müller (translation) |
| <i>Theoretical background/Motivation</i> |
| <p>The lesson aimed to encourage the students to find their own solution processes through individual exploration and problem solving. The art appreciation and their own artistic expression was meant to challenge the pupils' faculty of combination and reflection, not to make them draw on things they had learnt by heart.</p> <p>In the autumn of 2013, the Albertina presented around 160 works by Henri Matisse and the fauvists. Most of the works of the young artists, who art critics at the time compared with "fauves" ("wild animals"), were available to view for the first time ever in Vienna and Central Europe. Henri Matisse was the head and the spokesman of the fauves. Together with his group of artists, he caused a stir in 1905 at the 3rd Paris Autumn Salon. Their paintings literally roared from the walls. The public was appalled by the violent, apparently hastily applied brush strokes and the colourful, intensely luminous colours. The motif was secondary; what counted was expression. Fauvism lasted only two years, but was, as the first avant garde movement of the 20th century, of epochal significance for the development of Modernity.</p> <p>The exhibition at the Albertina „Matisse und die Fauves“ 2013/14 was the contentual focus of the project. Pupils from the “S'campi” department developed a catalogue of questions about this exhibition for their fellow pupils. An announcement included the invitation to answer the catalogue of questions in the Albertina inside a given span of time. This could be done as a group activity, in partner work or individually (depending on the consistence of the group).</p> |

| |
|--|
| <i>Project related aims</i> |
| The students were meant to artistically work through the topics „wildness“, „being different“ and protest by means of the exhibition „Matisse und die Fauves“. |
| <i>Other aims</i> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Taking responsibility • Learning to give feedback • Dealing with criticism |
| <i>Description</i> |
| <p>The questionnaire of the „go-wild-parcours“ consisted of the following areas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • „activity question“: Here the young people were encouraged to actively get involved in the topic of the exhibition. This area of questions included a task to be undertaken by the participating pupils in an artistic execution after visiting the exhibition. • „artwork question“: This area of question was about an analysis of the work of art. The “S’campi” group put together questions about the artistic techniques, content, expression etc. of several selected works. To become susceptible to these questions the students on the one hand got help by the Albertina’s communication of art, on the other hand they engaged themselves with the chosen works in an artistic way in school. <p>The project was process-oriented. The student participation was ascertained.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Research Part of the research done by the pupils of „S’campi“ was working out the tasks. They established the directions, visited the exhibition and prepared questions and artistic activities. With the help of their class teachers the questionnaire was put up and counter-checked by the communication of art department of the Albertina who acted as a critical friend. 2. Announcement As the next step three groups from the vocational preparation course „Jobfit“ executed the tasks. After finishing the questions and tasks the groups returned a poster, intended to be “wild”, to S’campi. 3. Feedback Then the „S’campi“ pupils had to check the returned works for „correctness“ and to prepare feedback. An important learning process for the “S’campi” group was the making of the feedback. They attached their opinions with Post-It notes on parts of the posters. <p>The concept of the questionnaire gave the basis for another similar action, conducted by the “Jobfit” department. A group of the vocational preparation course created a questionnaire for their fellow students about the exhibition “and Material and Money and Crisis” at the Vienna MUMOK. This gave rise to a kind of “snowball system”: Students motivated each other to visit the museum.</p> <p>A big presentation in the school building and an “ambassadors’ reception” in the Albertina topped off the project.</p> <p>The project was a research project of the IMST programme in cooperation with the Alpen-Adria-Universität Klagenfurt (provider: Federal Ministry for Education Austria).</p> <p>The cooperation was subsidized and given the “Culture Connected” award of the Federal Ministry for</p> |

| |
|---|
| Education Austria and KulturKontakt Austria. |
| <i>Procedure</i> |
| <p>October 2013</p> <ul style="list-style-type: none"> • By means of a puzzle hunt important points for the questionnaire are developed. Questions of layout are clarified. The Albertina presents a giant poster, intended to be the first prize. • Photos are taken for the part „the way to the Albertina“. • The photos are sifted and selected. Possible questions are thought up. • Guided tour of the exhibition „Matisse und die Fauves“. <p>November 2013</p> <ul style="list-style-type: none"> • Via audio recording, notes and photos questions for part 2 „exhibition“ are created. • First questionnaire is put together on the computer. Finding of a name. • Albertina acts as “critical friend” and discusses questionnaire with the group. • Questionnaire is corrected and printed. Pictures are drawn. Reproduction. <p>December 2013</p> <ul style="list-style-type: none"> • Three Jobfit groups walk on the „parcours“ and draw one poster each. „S’campi“ gives positive feedback via Post-It notes on the posters. • At the evening of the school presentation a “docu street”, consisting of “giant poster” and documentation in the corridor is opened. <p>January 2014</p> <ul style="list-style-type: none"> • Start of the activity „A Greasy Thing“: • A group of young people of Jobfit create a questionnaire about the exhibition “and Material and Money and Crisis” for their fellow students from S’campi. • The group occupies itself with the exhibition. Questions are collected. • The questionnaire is completed. • The questionnaire “A Greasy Thing” is executed by the S’campi group. • The “docu street” about the topic “A Greasy Thing” is opened. <p>March 2014</p> <ul style="list-style-type: none"> • The Albertina „receives“ the S’campi group as their „ambassadors“. |
| <i>Material/Links</i> |
| <p>http://www.albertina.at/</p> <p>http://www.mumok.at/</p> <p>“go_wild_parcours” pdf-version</p> |