



DACHVERBAND
LEHRERINNEN
UND LEHRER
SCHWEIZ

Fachkommission Gestaltung

GRUNDLAGENPAPIER GESTALTEN

Grundlagen der Fächer *Design und Technik* und *Kunst und Bild*

Inhalt

1.	Einleitung	4
1.1.	Ziele des Grundlagenpapiers	4
1.2.	Aufbau des Grundlagenpapiers	4
1.3.	Begrifflichkeiten	4
2.	Fachübergreifende Themen	5
2.1	Ästhetische Literalität und ästhetische Bildung	5
2.2	Technische Literalität und technische Bildung	5
2.3	Visuelle Literalität	6
2.4	Der Kompetenzbegriff	6
2.5	Kreativität	7
2.6	Beitrag zu elementaren Fähigkeiten durch Entwicklungsorientierung	7
2.7	Kulturelle Identität	8
3.	Design und Technik	9
3.1	Einordnen der Begriffe Design und Technik	9
3.2	Historische Entwicklung des Fachs	9
3.3	Das Fach heute – Fachverständnis	10
3.3.1	Mehrperspektivische Ansätze	10
3.3.2	Handeln und Erschliessen	10
3.3.3	Problemlösekompetenzen	11
3.3.4	Designprozess	12
3.3.5	Interdisziplinarität	12
3.3.6	Forschendes Lernen	12
4.	Kunst und Bild	13
4.1	Einleitung/ Einordnen der Begriffe	13
4.2	Historische Entwicklung des Fachs	13
4.3	Das Fach heute – Fachverständnis	15
4.3.1	Pluraler Einfluss auf den Fachbereich	15
4.3.2	Mehrperspektivische Ansätze	16
4.3.3	Handlungsorientierung: Produktion, Rezeption und Reflektion	16
4.3.4	Methoden	17
4.3.5	Bildnerischer Prozess	17
4.3.6	Interdisziplinarität	17
4.3.7	Bezug zur Bildung nachhaltiger Entwicklung	17
4.3.8	Forschungszugang über Kunst und Bild	18
5.	Ein Blick in die Zukunft	18
5.1.	Zukunftsorientierung	18
5.2	Future Skills	18

5.3. Resümee	19
1. Literaturverzeichnis	20
2. Abbildungsverzeichnis	23
3. Hilfsmittel	23

Vorwort

Die Fachkommission Gestaltung des Dachverbands Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH wurde im Jahr 2019 etabliert. Sie setzt sich aus Fachpersonen der Fächer Textiles und Technisches Gestalten sowie Bildnerisches Gestalten zusammen. Sie hat zum Ziel, die Anliegen dieser Fächer zu vertreten. Das vorliegende Grundlagenpapier bildet die Basis für ein späteres Positionspapier, in dem Forderungen und Weiterentwicklungen der Fächer formuliert werden. Die Fachkommission Gestaltung zeigt nachstehend zusammengefasst die Relevanz der Gestaltungsfächer auf und beleuchtet deren Wichtigkeit für die Bildung des Menschen und die Ausbildung an der Volksschule.

1. Einleitung

1.1 Ziele des Grundlagenpapiers

Das Grundlagenpapier soll aufzeigen, welchen Bildungsbeitrag die Fächer Textiles und Technisches Gestalten sowie Bildnerisches Gestalten in der Volksschule leisten. Die beiden Fächer werden im Lehrplan 21 unter dem Fachbereich Gestalten zusammengefasst. Das Grundlagenpapier soll darlegen, wie bedeutend die gestalterischen Fächer sind, welche Schwerpunkte zentral sind und über welchen allgemeinbildenden Charakter diese verfügen. Ausserdem hat das Papier den Anspruch, die Interdisziplinarität dieser Fächer zu beleuchten.

1.2 Aufbau des Grundlagenpapiers

Dieses Papier ist in verschiedene Teile gegliedert:

Im Kapitel 2 werden Themen beschrieben, die beide Fächer gemeinsam betreffen.

In den folgenden Kapiteln 3 und 4 werden die Fächer *Design und Technik* (Textiles und Technisches Gestalten, TTG) sowie *Kunst und Bild* (Bildnerisches Gestalten, BG) nacheinander vorgestellt. Diese Reihenfolge stellt keine Wertung dar, sondern ist alphabetisch bedingt. Die Fächer werden separat vorgestellt und behandelt, damit Alleinstellungsmerkmale verdeutlicht werden können.

Im letzten Kapitel 5 folgt ein Blick in die Zukunft der Fächer und wird das Grundlagenpapier mit einem Resümee beendet. Das Grundlagenpapier stellt eine Momentaufnahme dar und unterliegt einer laufenden Bearbeitung. Die Ausarbeitung erfolgte in ständiger Diskussion und einem reflektierten Prozess. Das Grundlagenpapier hat den Anspruch, diesen Austausch weiter zu pflegen.

1.3 Begrifflichkeiten

In den Texten werden die Fächer TTG und BG mit den Begriffen *Design und Technik* sowie *Kunst und Bild* aufgeführt. Damit sollen die Bezugfelder, die aktuelle gesellschaftliche Bedeutung sowie fachwissenschaftliche Bezüge aufgezeigt werden. Diese zukunftsorientierten Fachbezeichnungen werden an weiterführenden Ausbildungsstätten bereits eingesetzt, in Anlehnung an und in Angleichung mit der englischen Bezeichnung "Art & Design". Ausserdem impliziert das substantivierte Verb "Gestalten" ein tradiertes Fachverständnis, das in anderen Fächern längst überwunden ist (Singen, Rechnen, Turnen).

Der Begriff *Kunst und Bild* ersetzt den Begriff Bildnerisches Gestalten aus den oben genannten Gründen. Der Begriff *Kunst und Bild* beinhaltet die Erschaffung von Bildern sowie die Auseinandersetzung mit Kunst und Bild. Was im Alltagsverständnis mit Zeichnen, Malen, Gestalten assoziiert wird, gehört in die Ausrichtung *Kunst und Bild*. Es geht um zwei- oder dreidimensionale Grundlagen und Verfahren, die gelehrt und gelernt werden. *Design und Technik* beinhaltet das textile Gestalten und das technische Gestalten und soll als materialunabhängigen, umfassenden Begriff¹ gelesen werden.

¹ Textilien werden entsprechend als technische Objekte verstanden.

2. Fachübergreifende Themen

In diesem Kapitel des Grundlagenpapiers werden gemeinsame fachliche Grundlagen dargestellt. Dabei wird zuerst auf ästhetische, technische Literacy (Begriffserklärung siehe nachstehendes Kap. 2.1) sowie auf visuelle Literacy und anschliessend auf Kreativität eingegangen. Weiter wird der Kompetenzbegriff thematisiert. Schliesslich interessiert, welchen Beitrag die Fächer zur Entwicklungsförderung eines Menschen leisten und inwiefern mit *Kunst und Bild* im erweiterten Bildbegriff² sowie in *Design und Technik* durch die technische Auseinandersetzung mittels Produktion, Rezeption und Reflexion kulturelle Identität geschaffen wird.

2.1 Ästhetische Literalität und ästhetische Bildung

Das englische Literacy – zu Deutsch: Literalität – bezeichnet die Kenntnis des Lesens und Schreibens (HORNBY & Ruse, 1989, zitiert nach Homberger, 2007). Literacy im hier verwendeten Kontext umfasst aber mehr als nur die reine Fähigkeit des Lesens und Schreibens: Aus dieser Einsicht heraus wurden Literacy-Konzepte entwickelt. Unter der Zusammenführung der Begrifflichkeiten “Ästhetik” und “Literalität” bezeichnet der Begriff “ästhetische Literalität” einen ästhetischen, sinnlichen Zugang zu unserer Welt, der in Kultur und Gesellschaft wirksam ist. «Aesthetic Literacy befähigt die Schülerin und den Schüler dazu, sich aktiv mitgestaltend wie auch kritisch beurteilend in unsere gestaltete Welt einzubringen.» (GAUS-HEGNER: 2008, zitiert nach HOMBERGER: 2007)

Um auf ästhetische Bildung einzugehen, ist eine Klärung der Begrifflichkeiten unumgänglich. Im nachfolgenden Abschnitt sollen die Begriffe Ästhetik, somit ästhetische Bildung und ästhetische Literalität erläutert werden.

Der Duden beschreibt Ästhetik als Lehre von der Gesetzmässigkeit und Harmonie in der Kunst sowie als Wissenschaft vom “Schönen”, also das stilvoll Schöne (Wöllstein & Bibliographisches Institut, 2022, S. 119). Ästhetik kann aber auch auf eine andere Art definiert werden. So beschreibt BOHME (1995: 13) Ästhetik wie folgt: «Das Ziel der Ästhetik ist die Vollkommenheit der sinnlichen Erkenntnis als solcher. Diese aber ist die Schönheit.» Ästhetik, ästhetische Wahrnehmung und ästhetische Erfahrung beschreiben ein komplexes Begriffskonstrukt, welches «von der sinnlichen Wahrnehmung (griechisch: Aisthesis) bis zur künstlerischen Tätigkeit reicht» (Borg-Tiburcy, 2015, zitiert nach Staeger, 2016, S. 7). Ästhetische Bildung baut auf dem didaktischen Prinzip der ästhetischen Erfahrung auf, welche durch sinnliche Wahrnehmung der Welt einen Erkenntnis- und Lernprozess ermöglicht. Bildungsprozesse sind eng mit ästhetischen Erfahrungen verknüpft. Gerade in der frühen Kindheit werden über die Ästhetik sinnliche Wahrnehmungszugänge³ eröffnet. Über ästhetisches Denken und Handeln werden Kinder befähigt, die “Wirklichkeit gedanklich, symbolisch, gestalterisch [...] anzulegen” (Duncker, 2010, S. 8, zitiert in Neuss, 2017) und zu interpretieren. Diese ästhetisch-sinnliche Erfahrungs- und Erkenntnisprozesse sind ein wesentliches Merkmal von Gestaltungsunterricht. Durch Bild-, Objekt- und Materialbegegnungen wird eine produktive und reflektive Auseinandersetzung mit sich selbst und der Umwelt ermöglicht. Ästhetische Literalität wird von Küttel (2022, S. 45) als “Dialog der eigenen Person mit ihrer Umwelt” beschrieben, durch welchen eine grundsätzliche Handlungsfähigkeit angestrebt wird, die zur eigenen Lebensgestaltung befähigt⁴.

2.2 Technische Literalität und technische Bildung

Technische Literalität beschreibt ein erweitertes Verständnis für Technik in all ihren Dimensionen: von der praktischen Nutzung über das Verstehen technischer Zusammenhänge bis hin zur kritischen Bewertung ihrer Auswirkungen auf Menschen, Gesellschaft und Umwelt (ITEA, 2000, S. 4). Das Ziel technischer Bildung ist der bewusste und verantwortungsvolle Umgang mit Technik bei ihrer Planung, ihrer Herstellung, ihrer Verwendung und ihrer Auflösung. Dabei ist es ein zentrales Anliegen, das Verständnis für die Wirkungsweise und den Aufbau technischer Objekte und Systeme sowie die Einsicht in die grundlegenden gesellschaftlichen, humanen und ökologischen Zusammenhänge zu fördern.

² «Der erweiterte Bildbegriff umfasst einerseits zweidimensionale, unbewegte und bewegte Bilder (z.B. Malerei, Zeichnung, Grafik, Fotografie, Video, Animation) und andererseits dreidimensionale Werke in Architektur, Plastik, Installation und Performance. Zudem werden äussere und innere Bilder unterschieden. Innere Bilder beinhalten Vorstellungen, Fantasien, Empfindungen und Assoziationen. Äussere Bilder beziehen sich auf Bilder, Objekte und Phänomene aus Natur, Kultur und Kunst.» (LEHRPLAN 21, 2016: S. 5)

Der erweiterte Bildbegriff betrifft drei Bereiche: erstens die Produktion – darunter wird das Herstellen von Bildern verstanden –, zweitens die Rezeption, also das Betrachten von Bildern, und drittens die Reflexion, die das Analysieren der Wirkung von Bildern beinhaltet.

³ akustische, olfaktorische, leibliche, taktile, visuelle Wahrnehmung. Vgl. auch Kapitel 2.6 *Entwicklungsförderung*

⁴ Küttel bezieht sich dabei auf Gaus, Homberger & Morawietz (2014), welche das Gestalten von Objekten als produktive und reflexive Auseinandersetzung mit der Umwelt interpretieren.

Dabei spielt auch die Förderung von Technikinteresse eine zentrale Rolle, da es die Grundlage für eine reflektierte Auseinandersetzung mit technologischen Entwicklungen bildet und auch eine vorbereitende Funktion hat. Eine fundierte technische Allgemeinbildung soll den Lernenden ermöglichen, „technische Entwicklungen und die zugrunde liegenden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Strukturen zu hinterfragen und mitzugestalten, damit sie als mündige Anwender*innen souverän und auch kritisch auf die Strukturen, Zwänge und Folgen reagieren können“ (Güdel, Haselhofer et al., 2021, S. 12). Die Verbindung von technischer Allgemeinbildung, Technikinteresse und Designverständnis schafft eine Grundlage, auf der Lernende nicht nur technologische Entwicklungen reflektieren, sondern auch gestalterisch und innovativ mitwirken können, um gesellschaftliche Herausforderungen zu bewältigen. Hier knüpft der Innovationsgedanke des Designs an. Ein Designverständnis befähigt Lernende, die Funktionsebenen von Produkten und die Produktsprache zu lesen, was ihnen wiederum erlaubt, die ästhetischen und funktionalen Dimensionen technischer Objekte zu erfassen. Bickert-Appleby (2020) sieht ein solches Designverständnis als Beitrag zu den Transformationskompetenzen, welche Menschen dazu ermächtigen, gesellschaftliche Veränderungen zu erkennen und aktiv daran teilzunehmen. Die Verbindung von ästhetischer und technischer Allgemeinbildung, Technikinteresse und Designverständnis schafft eine Grundlage⁵, auf der Lernende nicht nur technologische Entwicklungen reflektieren, sondern auch gestalterisch und innovativ mitwirken können, um gesellschaftliche Herausforderungen zu bewältigen.

2.3 Visuelle Literalität

Mit Blick auf die Pisa-Studien wurde klar, dass zur visuellen Literalität gar keine fachliche Stellungnahme Platz finden kann, weil dazu keine Leistungstests entwickelt wurden. „Literacy“ wird im Rahmen der Fächer Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften durch Leistungstests ermittelt, „Visual Literacy“ hingegen kommt nicht vor (Erzinger et al., 2024). Unter visueller Literalität versteht man die Fähigkeit, Bilder sowie visuelle Elemente zu analysieren, zu verstehen und zu bewerten, also auch visuelle Elemente als Informations- und Kommunikationsmittel sinnvoll einzusetzen. Da die Überprüfung dieser Fähigkeit in den Pisa-Studien nicht vorkommt, ist der europäische Referenzrahmen CERF-VL⁶ ein wichtiger Bezugspunkt für das Fach *Kunst und Bild* und für Visual Literacy.

2.4 Der Kompetenzbegriff

Unter Kompetenz wird in der breiteren Bildungsdiskussion die Verbindung von Wissen und Können in der Bewältigung von Handlungsanforderungen verstanden. Kompetente Personen sind in der Lage, auf Basis von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten situationsgerecht gefordertes Handeln zu generieren (Weinert, 2002, S. 27). Ergänzend wird neben den verfügbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Lösung von Problemen zusätzlich die Bereitschaft hinsichtlich Motivation, Wille und sozialem Engagement erwähnt, welche für ein erfolgreiches Problemlösen in variablen Situationen genutzt werden kann. Diese Aspekte werden im Lehrplan unter dem Begriff der überfachlichen Kompetenzen zusammengefasst. Lernende erlangen personale, soziale und methodische Fähigkeiten, die dabei helfen, über das eigene Lernen nachzudenken, Lernfähigkeit zu entwickeln sowie Ziele und Werte zu reflektieren und zu verfolgen. Zu den sozialen Kompetenzen gehört die Fähigkeit, mit anderen zusammenzuarbeiten und mit Konflikten und mit Vielfalt umzugehen (D-EDK, 2016c). Zu den personalen Kompetenzen gehört die Selbstreflexion, wobei eigene Ressourcen kennengelernt und nutzbar werden. Weiter gehört dazu die Selbstständigkeit, also die Fähigkeit, den Schulalltag und Lernprozesse zunehmend selbstständig und mit Ausdauer gestalten zu können. Damit einher geht die Eigenständigkeit, welche darauf abzielt, eigene Ziele und Werte zu reflektieren und zu verfolgen.

Gestaltungsprozesse in *Kunst und Bild* und *Design und Technik* erfordern Selbstständigkeit und Ausdauer. Kunst- und Designunterricht unterstützt und verstärkt die erwähnten Kompetenzen gezielt. Toleranz und Kritikfähigkeit werden durch dialogisches Lernen, im Austausch, beim Präsentieren und Reflektieren der eigenen Tätigkeit gebildet.

⁵ In den *Standards for Technological and Engineering Literacy (ITEEA, 2020)* wird dabei die Aneignung von praktischen Kompetenzen durch Entwerfen und Konstruieren als zentraler Bestandteil technischer Allgemeinbildung definiert.

⁶ Das im *Common European Framework of Reference for Visual Literacy (CERF-VL)* (HAANSTRA & WAGNER, 2017) des *European Network for Visual Literacy* dargelegte Strukturmodell ermöglicht ein systematisches Prüfen der Kompetenzen, die aus der ästhetischen Erfahrung zur Wahrnehmung, Produktion, Rezeption und Reflexion im Verstehen von *Kunst und Bild* entstehen und den Grad der Beteiligung an Kultur sowie der gestalteten Umwelt bestimmt.

2.5 Kreativität

Kreativität und in der Folge davon innovatives Denken und Handeln sind Begrifflichkeiten, welche in vielen Berufen bedeutend sind und zu den bereits erwähnten Bildungszielen gehören. Kreativität wird oft als Ressource des kreativen Schaffens interpretiert. Im wissenschaftlichen Kontext wird Kreativität als Schlüsselkompetenz zahlreicher wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Handlungen (Braun, 2020, S. 13–14) definiert. Kreativität wird hier als Fähigkeit verstanden, neue, innovative Lösungen für Ideen zu entwickeln.

Guilford (1950) unterscheidet zwischen konvergenten und divergenten Denkprozessen, welche für verschiedene Arten von Problemen eingesetzt werden. So gibt es *eindeutige Probleme*, welche meist nur eine Lösung (konvergentes Denken) zulassen, und *mehrdeutige Probleme* (divergentes Denken), welche auf verschiedenen Wegen unterschiedliche, auch unkonventionelle Lösungen hervorbringen (Eid et al., 2002, S. 122). Laut Eid et al. (2002, S. 171) verfügen kreative Menschen über eine hohe intrinsische Motivation für selbstbestimmtes Arbeiten, Einfühlsamkeit und Resilienz und sind unkonventionell und unabhängig. Kreativität wird heute weniger als Begabung gesehen, welche Künstler*innen und Genies vorenthalten ist. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass jeder Mensch über kreatives Potenzial verfügt und sich kreative Kompetenzen weiterentwickeln und fördern lassen (Braun et al., 2022). Kreativität beschreibt einen hoch kommunikativen Prozess, der Impulse und einen Austausch benötigt und auf Erfahrungen und Grundwissen aufbaut. Basiswissen ist dabei genauso wichtig wie eine Offenheit für neue, unkonventionelle Ideen, um kreative Denkprozesse zu ermöglichen.

2.6 Beitrag zu elementaren Fähigkeiten durch Entwicklungsorientierung

Mit der Entwicklungsorientierung ist die Förderung elementarer Fähigkeiten gemeint, die zentrale Lernvoraussetzungen schaffen. Zu diesen elementaren Fähigkeiten gehören die Emotionalität, die Motorik, die Wahrnehmung, die Kognition und die Sprache. Die Bildung der aufgeführten elementaren Fähigkeiten trägt zur Entwicklung des Menschen bei und unterstützt einen positiven Lernprozess. Die gestalterischen Fächer tragen wesentlich zur Entwicklung dieser elementaren Fähigkeiten bei.

Beim Hantieren mit Materialien und Werkzeugen wird die grob- und feinmotorische Beweglichkeit geschult. Die Bearbeitung von Materialien mit und ohne Werkzeug trainiert die Handgeschicklichkeit, Fingerkraft und Tastempfindlichkeit. Durch das Führen von Zeichen- oder Malwerkzeug sowie von Werkzeugen und Maschinen wird die räumliche sowie die Hand-Augen-Koordination gefördert.

Kreative Prozesse und ästhetische Wahrnehmung ermöglichen eine vertiefte Auseinandersetzung mit der eigenen Identität und der Umwelt. Im Austausch mit anderen wird Selbst- und Fremdwahrnehmung reflektiert. Prozessorientierte Lernprozesse stärken Frustrationstoleranz, Durchhaltewillen und Selbstvertrauen. Durch Bild- und Designprozesse wird die Auswirkung des eigenen Handelns unmittelbar erlebbar. Dabei wird Selbstwirksamkeit erlebt, wodurch Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zur Lösung von Problemstellungen aufgebaut wird (Bandura, zitiert in Isler, 2006, S. 34). Diese Erfahrungen sind zentral für die Identitätsbildung und wirken sich positiv auf Selbstwertgefühl und Resilienz aus.

Wahrnehmung und ästhetische Erfahrungen sind Schlüsselfaktoren in der Bildung elementarer Fähigkeiten. Wenn ein Kind mit Erdschlicke planscht oder Karottenbrei auf dem Tisch verstreicht, ist es auf dem besten Weg, die Materialien zu erkunden. Es lernt handelnd, Ursache und Wirkung zu verstehen. Genau diese haptischen Erfahrungen sind nur möglich im direkten Kontakt mit Materialien und Objekten. Das Einfädeln einer Nadel, das Druckausüben mit einem Bleistift, das Erasten von Oberflächenbeschaffenheiten – all dies fördert die Koordination von Hand und Auge, das Abschätzen von Distanzen, die Feinmotorik und die visuelle und taktile Wahrnehmung.

Unsere Wahrnehmung ist generell subjektiv. Im Kunst- und Designunterricht besteht die Möglichkeit, das individuell Wahrgenommene auszutauschen und damit die eigene Wahrnehmung zu schulen und zu stärken. Die kognitiven und emotionalen Abläufe sind komplex und eng verknüpft mit Bewegung, Denken, Sprache, Fühlen und zwischenmenschlichen Beziehungen. Die Wahrnehmung wird unter anderem durch das Tasten, Sehen, Hören, Riechen und Schmecken geleistet. Im Kunst- und Designunterricht werden alle Sinneszugänge eröffnet.



Abbildung 12 Entwicklungsorientierte Zugänge und Fachbereiche Lehrplan 21

2.7 Kulturelle Identität

Der Design- und Kunstunterricht leistet einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung eines ästhetischen Urteilsvermögens sowie zu einer Werthaltung gegenüber Kunst und Kultur. Indem kulturelle und historische Bezüge aufgezeigt werden, erkennen Kinder und Jugendliche, dass Kultur sich im Zusammenspiel von Tradition und Innovation fortlaufend neu formt.

Gegenstände aus dem Alltag, in diesem Zusammenhang als Artefakte⁷ bezeichnet, und Bilderzeugnisse⁸ beeinflussen massgeblich unsere Wahrnehmung der Umwelt sowie unser Denken und Handeln. Wiederholte Interaktionen führen zu Mustern, Konventionen und Routinen, die Tradition und Kultur formen. Materielle und visuelle Produkte sind sowohl an der Reproduktion und Festigung als auch an der Veränderung sozio-kultureller Praxis beteiligt (Allert et al., 2018, S. 88). Jeder Mensch hat eine kulturelle Identität, welche vom Umfeld und durch Beziehungen geprägt wird. Die Gestaltungsfächer eröffnen die Möglichkeit der aktiven Auseinandersetzung mit materiellen und visuellen Phänomenen, welche diese Identitäten prägen und transformieren können. Für eine gelingende Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Identität ist es entscheidend, dass Schülerinnen und Schüler Bilder und Artefakte aus verschiedenen Kulturen und Zeiten kennenlernen. Insbesondere im Zyklus 3 eröffnet beispielsweise die Auseinandersetzung mit Bekleidung und Mode einen vielschichtigen Zugang⁹ zur kulturellen Bildung. Textile Dingwelten sind eng mit der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen verknüpft. Mode und Styling stellen ein bedeutendes Feld der Selbstinszenierung und Identitätsbildung dar. Wird dieses implizite Wissen in Bildungsprozesse integriert, entsteht Raum für eine Auseinandersetzung mit den kulturellen, wirtschaftlichen und ökologischen Einflüssen von Bekleidung und Mode (Becker, 2020). Das Entwickeln der Fähigkeit, visuelle Phänomene rezeptiv, produktiv und reflexiv zu lesen und einzuordnen, ist elementar. Lernende erkennen dadurch, dass das Erscheinungsbild von Dingen und Kunstwerken unterschiedliche Wirkungen und Funktionen entfalten kann, die im Kontext kultureller und geschichtlicher Einflüsse zu interpretieren sind (D-EDK, 2016b).

⁷ „Als Artefakte gelten also nur solche Gegenstände, in die menschliche Aktivitäten eingegangen sind, egal um welche Gegenstände es sich dabei handelt (also auch gezüchtete Pflanzen oder menschlich veränderte lebende Körper) und unabhängig davon, ob mit deren Erzeugung irgendeine Intention verbunden war (etwa Spuren im Schnee, Maschinen, Gebäude, Fotos).“ Artefakte im hier verstandenen Sinn sind also alle von Menschen (mit-) geformten Objekte, die die in sie eingegangene physische, kognitive und soziale Praxis vergegenständlichen und zugleich auf diesen Einfluss nehmen. (FROSCHAUER & LUEGER 2020)

⁸ Vgl. „Erweiterter Bildbegriff“, Fusszeile 2

⁹ Bekleidung kann sowohl über biografische, transkulturelle als auch historisch-kulturelle Zugänge erschlossen werden (AEPPLI, 2016, S. 321)

Nach BLOHM (2009: 2) erweitern die so erreichten Fähigkeiten das Verständnis für kulturelle Identität, indem sie erlauben „sinnlich gegebene, visuelle Sachverhalte und Gegenstände in der Realität wahrzunehmen und zu benennen“. Diese Aspekte verdeutlichen, dass die Auseinandersetzung mit sich selbst und der Welt in *Design und Technik* sowie in *Kunst und Bild* die kulturelle Identität stärkt und einen wichtigen Beitrag zur mündigen Teilhabe an der Gesellschaft leistet.

3. Design und Technik

Während im ersten Teil dieses Papiers die Gemeinsamkeiten der Gestaltungsfächer aufgezeigt wurden, geht es im Folgenden darum, Alleinstellungsmerkmale von *Design und Technik* hervorzuheben.

3.1 Einordnen der Begriffe Design und Technik

Um *Design und Technik* zu verstehen, bedarf es einer Begriffsklärung. Sowohl Design wie auch Technik sind Begriffe des alltäglichen Sprachgebrauchs. Sie werden in verschiedenen Zusammenhängen verwendet und sind dabei nicht eindeutig.

Design bezieht sich im Alltagsgebrauch oft auf die wahrnehmbare, äussere Gestaltung von Produkten oder wird mit einer auf Repräsentation ausgelegten, teuren Produktkategorie in Verbindung gebracht (Käser, 2020, S. 40). Gleichzeitig umfasst Design heute auch den Dienstleistungs- und Informationssektor und bezieht sich keineswegs nur noch auf materielle Objekte, sondern beinhaltet auch ideelles Entwerfen und Entwickeln von virtuellen Produkten oder Dienstleistungen. Im schulischen Kontext macht es Sinn, sich an einem am Produktdesign orientierten Verständnis zu orientieren¹⁰.

Der Begriff Technik ist im Lehrplan 21 sowohl im Fach NMG (Natur, Mensch, Gesellschaft) als auch im Fach TTG zu finden. Das Fach *Natur und Technik* als einer der vier Fachbereiche von NMG befasst sich mit technischen Gesetzmässigkeiten aus einer naturwissenschaftlich-technischen Sicht. Demgegenüber umfasst der Technikbegriff im Fach *Design und Technik* (TTG) die Gesamtheit menschlicher Tätigkeit wie die Herstellung, Nutzung, Bewertung und Entsorgung technischer Produkte (Schlagenhauf, 2020, S. 28).

3.2 Historische Entwicklung des Fachs

Das folgende Kapitel soll die historische Betrachtung des Fachs und Aspekte der Fachentwicklung von *Design und Technik* aufgreifen. *Design und Technik* ist geprägt von der historischen Entwicklung, welche sich bis vor kurzem sowohl in den unterschiedlichsten kantonalen Fachbezeichnungen manifestierte als auch in den verschiedenen Auslegungen des Fachverständnisses zeigte. Ein nach wie vor merkbarer Einfluss auf das heutige Fachverständnis geht darauf zurück, dass die Fächer lange geschlechtlich getrennt unterrichtet wurden. Das Obligatorium der Fächer *Werken* und *Handarbeit* für beide Geschlechter führte nicht zur Aufhebung geschlechterspezifischer Rollenzuschreibungen, so dass sich teilweise stereotype Zuordnungen bis heute in den Fachbereichen wiederfinden (Eichelberger & Rychner, 2021, S. 185, 297).

Frühformen eines praktischen Handarbeitsunterrichts lassen sich im 16. Jahrhundert in der *Didactica Magna* von Comenius (1628 zitiert in Birri et al., 2003, S. 15) finden, wobei insbesondere der allgemeinbildende sowie persönlichkeitsfördernde Einfluss der Handarbeit auf die geistige Entwicklung des Menschen im Zentrum stand. Mit der Industrialisierung veränderten sich die Produktionsverhältnisse wie auch die Anforderungen und wirtschaftlichen Prozesse wesentlich. Dies führte im 18. Jahrhundert zur Gründung der Industrieschulen und zur Etablierung eines praktisch geprägten Handarbeitsunterrichts als schulisches Fach (Hütter, 2021, S. 420). Zu Beginn des 20. Jahrhunderts führte die reformpädagogische Bewegung zu einem Wertewandel im Handarbeitsunterricht. Die gestalterische Schaffenskraft sollte gemäss dem reformpädagogischen Prinzip „vom Kinde aus“ gefördert werden, und die Unterrichtseinheiten sollten an der Entwicklung des Kindes orientiert sein (Birri et al., 2003, S. 17).

¹⁰ KÄSER (2020, S. 41) schlägt als Orientierung einen mittleren Designbegriff vor, welcher «sowohl den individuellen Gestaltungsprozess als auch die Auseinandersetzung mit Eigenschaften und Wirkungen von Produkten umfasst. Ein Design- und Technikverständnis, welches sich mit der Herstellung, dem Gebrauch sowie der Bewertung von technischen und textilen Produkten befasst, klärt Sinn- und Wertfragen sowie Zusammenhänge zwischen Gesellschaft, Mensch und Umwelt».

Die Fachinhalte wurden durch die Einbindung von Kunsterziehung erweitert, um gezielt die Entwicklung eines Form- und Schönheitssinns zu fördern. Eine Anlehnung an die industrielle Fertigung wurde abgelehnt, vielmehr sollte der Mensch "dem Industrieprodukt seine gestaltete Arbeit entgegenstellen" (Grupe, 1910, zitiert in Eichelberger & Rychner, 2021, S. 26).

Der 1928 durch Albers und die Bauhauslehre geprägte "Werkliche Formenunterricht" lenkte den Fokus auf Formgestaltung und die Verbindung von Kunst und Handwerk. Die Lehre orientierte sich an der industriellen Produktion, wobei methodische Elemente der Arbeitsschule sowie der Kunsterziehungsbewegung einbezogen wurden (Hütter, 2021, S. 424).

Ab 1970 lassen sich vermehrt Ausprägungen eines technischen Werkunterrichts finden, jedoch konnte sich das Fachmodell bisher kaum durchsetzen. Wesentliche Aspekte technikdidaktischer Modelle sind die Erschliessung einer technisch geprägten Welt, kritische Reflexion und Handlungsfähigkeit. Technische Experimente, Werkanalysen und problemorientierte Lernaufgaben sollen technische Prinzipien erfassbar machen und zur Selbsttätigkeit anregen (Birri et al., 2003, S. 19).

Bis heute sind Unterrichtsziele und -inhalte wenig einheitlich und stark von Vorlieben und der Werkphilosophie der Lehrperson geprägt. Eine durch Fries, Mätzler und Morawietz (2007) durchgeführte Lehrplananalyse zeigte, dass in den 14 untersuchten Deutschschweizer Kantonen grosse Unterschiede in Aufbau, Struktur und Differenzierungsgrad des Unterrichts besteht. Dabei bezog sich ein Grossteil der Unterrichtsziele auf die Produktion, insbesondere auf die Herstellung.

3.3 Das Fach heute – Fachverständnis

Wie die historische Betrachtung des Fachs zeigt, ist bis heute kein einheitliches Fachverständnis vorhanden. Im folgenden Kapitel werden Merkmale eines zeitgemässen Fachverständnisses aufgezeigt.

3.3.1 Mehrperspektivische Ansätze

Unter dem mehrperspektivischen Ansatz wird ein Design- und Technikunterricht verstanden, welcher die gesellschaftliche Ebene miteinbezieht. Zusammenhänge von Produktion und Konsum sollen vermittelt, kritisch reflektiert und in einen 'Wertezusammenhang' gestellt werden (Hütter, 2021, S. 426). Dieses mehrperspektivische (und materialunabhängige) Fachverständnis baut auf einem mehrdimensionalen Technikverständnis auf, welches die «Sachtechnik wie auch den Menschen in seinen Beziehungen zu den technischen Dingen» (Schmayl et al., 1995, S. 70) berücksichtigt. Neben der Vermittlung von inhalts- und verfahrensbezogenem Wissen und Fertigkeiten soll auch die gesellschaftliche Auseinandersetzung mit materiellen, nutzenorientierten Dingen einbezogen werden. Die Sinn- und Werteperspektive dient der kritischen Urteilsbildung und soll ein reflektiertes Bewusstsein für technisches Handeln fördern (Stuber, 2020, S. 20).

Der mehrperspektivische Ansatz lässt sich auch im Lehrplan 21 wiederfinden. Dieser ordnet Unterrichtsvorhaben in die drei Bereiche *Wahrnehmung und Kommunikation*, *Prozesse und Produkte* sowie *Kontexte und Orientierung* ein. Gesellschaftlich bedeutsame Themen aus den Bezugsfeldern Design und Technik sollen durch Handlung, Produktion und Reflexion erschlossen werden. Lernumgebungen werden in den Themenfeldern Spiel/Freizeit, Kleidung/Mode, Bau/Wohnbereich, Mechanik/Transport und Energie/Elektrizität angelegt. Die Aufgabenstellungen orientieren sich am Designprozess und fördern Handlungs- und Planungskompetenzen ebenso wie handwerkliche und motorische Fertigkeiten sowie Design- und Technikverständnis. Die Auseinandersetzung mit analogen sowie digitalen technischen Verfahren ermöglicht, dass technische und ästhetische Kompetenzen erworben sowie kreative Problemlöseprozesse angeeignet werden. Die explizite Auseinandersetzung mit technischen und textilen Alltagsobjekten ist dabei unumgänglich. Dabei werden Kontextfelder wie Herstellung, Gebrauch und Entsorgung von Produkten betrachtet und in einen globalen Zusammenhang gebracht (D-EDK, 2016a).

3.3.2 Handeln und Erschliessen

Im Fach *Design und Technik* steht das eigene Handeln und Reflektieren im Mittelpunkt. Durch aufeinander aufbauende Lernziele werden Kompetenzen gezielt entwickelt und systematisch geübt. Ergebnisoffene Lernaufgaben fördern die Entwicklung, Erprobung und Umsetzung individueller Konstruktions- und Gestaltungsideen. Das „Erproben, Entdecken, Erforschen und Nachdenken über die Dinge, über eigene Vorstellungen und die Vorstellungen anderer“ (Adamina & Stuber, 2020, S. 268) ermöglicht einen aktiv-entdeckenden sowie dialogischen und reflexiven Lernprozess.

Handlungsorientierung im aktuellen Fachdiskurs wird als Erschliessungshandeln definiert, welches neben der Herstellung auch den Gebrauch, die Bewertung und die Entsorgung von Technik und Alltagsgegenständen einbezieht und Theorie und Praxis eng verknüpft. Der handlungsorientierte Unterricht ermöglicht den Kompetenzaufbau sowie eine praktische und persönliche Auseinandersetzung mit der technisch geprägten Umwelt.

Die am Designprozess orientierten Lernprozesse werden sowohl im praktischen Tun als auch durch Konfrontation mit Objekten ausgelöst.

Roth (1987 zitiert in Becker, 2020, S. 284) prägte dazu das didaktische Prinzip der originalen Begegnung, von welcher eine hohe intrinsische Lernmotivation ausgeht. Die Auseinandersetzung mit Objekten im Unterricht regt dazu an, sich mit originalen Problemen, gesellschaftlichen Notwendigkeiten und Gestaltungsentscheiden zu befassen, welche zur Entstehung des Objekts beigetragen haben.

Aus lernpsychologischer Sicht spricht Gasser (2005) vom «Erfahrungslernen». Lernen aus Erfahrung geschieht, wenn man selbst aktiv wird, etwas ausprobiert, dabei Fehler macht und daraus Erkenntnisse gewinnt. Indem man plant, herstellt, erforscht und bearbeitet, werden Herausforderungen gemeistert, Probleme gelöst, alternative Lösungen erkundet und neue Ideen entwickelt und realisiert. Dabei ist zu ergänzen, dass Hantieren mit Werkzeug und Material noch keine Handlungsorientierung bedeutet. Gerade repetitive und standardisierte Handlungsschritte können unter Umständen zu einer Reduktion der eigenen Denkarbeit und des kreativen Problemlösens führen. Erst wenn über Problemstellungen selbst nachgedacht wird und in einem geeigneten Rahmen eigenen Lösungswege entwickelt werden, können Kompetenzen aufgebaut werden (Stettler, 2023).

3.3.3 Problemlösekompetenzen

Eine zentrale kreative Kompetenz ist das Problemlösen. Um diese Fähigkeit zu fördern, bedarf es einer Ideenoffenheit sowie Lernsettings, die forschendes, exploratives und prozesshaftes Lernen ermöglichen. Entscheidend für einen wirksamen Gestaltungsunterricht sind lösungs- und ergebnisoffene Lernaufgaben, die eine hohe kognitive Eigenaktivität und eigenständiges, dialogisches und aktiv-entdeckendes Lernen ermöglichen (Adamina & Stuber, 2020; Stettler, 2023). Die Lernenden sollen aktiv handeln, ihre Erkenntnisse sprachlich festhalten und ausformulieren, wobei soziale Interaktionen zur Erkenntnisgewinnung stattfinden sollen. Es braucht also Aufgabenstellungen, die den Lernenden ermöglichen, «selbst technische Probleme wahrzunehmen, vorhandene Konstruktionen zu verstehen und zu bewerten, darüber hinaus aber auch eigene Lösungen zu suchen, sie tatsächlich auszuführen, zu überprüfen und zu bewerten» (Schlagenhauf, 2003, S. 48).

Experimentieren und Erproben mit Werkzeugen, Materialien und Gestaltungselementen machen technische Problemstellungen greifbar und sichtbar. Die Handlungsorientierung, verstanden als kreatives und technisches Problemlösen, stellt ein Alleinstellungsmerkmal des Fachs *Design und Technik* dar (Güdel, Hägni et al., 2021, S. 17). Kreative Problemlöseprozesse entstehen dabei nicht spontan, sondern sind kognitiv intensive Prozesse, die Durchsetzungsvermögen, Selbstvertrauen, Ausdauer und Begeisterungsfähigkeit erfordern (Käser & Stuber, 2020, S. 176). Kreative Problemlöseprozesse entstehen nicht ohne Anregung. Lindner (2017) spricht in diesem Zusammenhang vom Aufbau kreativer Gewohnheit, welche kreatives Problemlösen in einen Kreislauf mit Routine und Störung stellt. Im handlungs- und problemorientierten Design- und Technikunterricht werden die Lernenden mit Situationen konfrontiert, in welchen gewohnte Lösungsstrategien nicht funktionieren oder nicht existieren. Dies führt zu einer Irritation, welche kreatives Denken und Handeln erfordert. Wie wichtig dabei die Anwendung der Lösung ist, erklärt Lindner (2017, S. 132) in Anlehnung an Dewey (1964), welcher betont, dass die Ausführung zu einer Verfestigung führt, durch die eine neue Gewohnheit die eigenen Handlungsmöglichkeiten erweitert.

3.3.4 Designprozess

Der von Lindner (2017) beschriebene zirkuläre Prozess lässt sich im Designprozess wiederfinden, auf welchen sich der Lehrplan 21 methodisch bezieht. Handlungs- und problemlöseorientierte Aufgabenstellungen werden durch den Designprozess in Phasen unterteilt. Die Phasen werden in *Sammeln und Ordnen*, *Experimentieren und Entwickeln*, *Planen und Herstellen*, *Begutachten und Weiterentwickeln* sowie *Dokumentieren und Präsentieren* aufgegliedert. Der Prozess verläuft dabei nicht linear, und es kann notwendig sein, Teilschritte zu wiederholen, wenn eine Lösungsstrategie nicht funktioniert (D-EDK, 2016b; Käser & Stuber, 2020). Designprozesse fördern vernetztes Denken. Um mehrdeutige Probleme zu lösen, müssen Ideen generiert, geprüft und verworfen werden. Dabei greifen wir auf vorhandenes Wissen zurück, wobei verschiedene Zugänge zur Lösung des Problems führen können. Für die Konstruktion eines Gegenstands im Technik- und Designunterricht könnten beispielsweise sowohl geometrische Konstruktionsprinzipien als auch experimentelle Herangehensweisen zielführend sein. Dabei werden Lösungen erprobt und evaluiert, bis eine zufriedenstellende Lösung gefunden wird. Dabei müssen Lernende die Möglichkeit erhalten, in den Austausch mit materiellen Dingen zu treten sowie Probleme selbst wahrzunehmen und zu lösen. Die Entwicklung eigener Problemlösungen schliesst immer auch die Möglichkeit des Scheiterns ein, weshalb Designprozesse Ausdauer und Durchhaltewillen fordern.

3.3.5 Interdisziplinarität

Das Fach *Design und Technik* berücksichtigt vielfältige Aspekte einer technisch geprägten Umwelt. Die Auseinandersetzung mit der Herstellung, Nutzung und Entsorgung von Produkten eröffnet ein Lernfeld, in dem die ökologischen, ökonomischen, politischen und soziokulturellen Folgen von Produktion und Konsum, beispielsweise im Zusammenhang mit der Nutzung von nachwachsenden und nicht nachwachsenden Rohstoffen, aufgezeigt werden können (Götsch, 2024, S. 116)¹¹. Weiter leistet *Design und Technik* einen Beitrag insbesondere im Hinblick auf Reparatur- und Upcycling-Fähigkeiten. Dafür braucht es praktische Fähigkeiten, aber auch ein Grundwissen über Materialien, Fertigungsverfahren und analoge sowie digitale Technologien. Dies schafft Handlungsmöglichkeiten und fördert einen bewussten Umgang mit natürlichen Ressourcen.

Technische Bildung ist im Lehrplan 21 in den Fachbereichen TTG und NMG enthalten. Während im NMG-Fachbereich *Natur und Technik* physikalische Gesetze auf einer Sachebene erklärt werden, bietet *Design und Technik* die Möglichkeit, naturwissenschaftliche Gesetzmässigkeiten wie Statik, Mechanik und Elektronik handlungsorientiert begreifbar und unmittelbar erlebbar zu machen (Güdel, Hägni et al., 2021, S. 27). Eine umfassende technische Bildung beschränkt sich nicht auf die Nutzbarmachung und die Auseinandersetzung mit Ursache-Wirkung-Zusammenhängen, sondern berücksichtigt auch gestalterische, wirtschaftliche, kulturelle und ökologische Aspekte (Bruggmann et al., 2022). Das interdisziplinär geprägte Fach *Design und Technik* bietet echte Problem- und Handlungsorientierung und positioniert sich damit als wichtiger Teil der MINT-Bildung (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik).

3.3.6 Forschendes Lernen

Forschendes Lernen ist ein Bildungsansatz, welcher einen konstruktiven Umgang mit ergebnisoffenen Lernaufgaben ermöglichen kann. In einer sich schnell wandelnden Welt ist es essenziell, mit Offenheit, Veränderung und Unsicherheit umgehen zu können. Um den gesellschaftlichen Herausforderungen zu begegnen, welche unsere Zeit mit sich bringt, ist die Aneignung von transformativen Kompetenzen wichtig. Dies hat Auswirkungen darauf, wie wir Bildung gestalten müssen. Zentral ist dabei die Haltung, dass Bildung nicht nur Wissensaneignung, sondern auch Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt bedeutet. Durch eine fragende, forschende Haltung können Handlungskompetenzen entwickelt werden, welche einen konstruktiven Umgang mit Ungewissheit und dem gesellschaftlichen Wandel ermöglichen. Wesentlich für forschendes Lernen in *Design und Technik* ist das Konzept des Entwurfshandelns. Pöhl & Zraggen (2025, S. 4)¹² beschreiben Entwurfshandeln als Prozess, in welchem sich «die entwerfende Person gestaltend mit der Welt auseinandersetzt». Durch Erproben, Scheitern und Weiterentwickeln werden neue Lösungsprozesse erprobt und neue Handlungsmöglichkeiten angeeignet. Forschendes Lernen schafft Zugänge, welche Lernen als aktiven, gestaltenden Prozess begreifen.

¹¹ *Design und Technik* bietet zahlreiche Lernfelder, in welchen Konzepte wie Zirkuläres Design, Optimierung von Herstellungsprozessen, Stoffkreisläufe und Zero Waste Fashion thematisiert werden können.

¹² Die Autoren entwickelten das Instrument «Forschend Lernen und Gestalten» (FLuG). Das Instrument soll Lernende aller Schulstufen dabei unterstützen, sich im forschenden Gestaltungsprozess zu verorten.

4. Kunst und Bild

Im folgenden Kapitel werden die Alleinstellungsmerkmale von *Kunst und Bild* herausgearbeitet.

4.1 Einleitung/ Einordnen der Begriffe

Zum Einstieg in die historische Thematik zeigt die folgende Tabelle die Veränderungen der Fachbezeichnung in der Schweiz im 20. und 21. Jahrhundert. Darin spiegelt sich die Entwicklung des Fachbereichs *Kunst und Bild* wider und wird in der rechten Spalte zur Diskurslage in Deutschland vergleichbar gemacht. Stand heute ist, dass *Kunst und Bild* für die Bezeichnung des Fachbereichs gebräuchlich ist, während das Schulfach an den Volksschulen Bildnerisches Gestalten heisst. In der Tabelle wird die Sekundarstufe II nicht abgebildet. Sie ordnet sich den Lehrplanreformen der Gymnasien unter. Das Fach Bildnerisches Gestalten wurde in der neuen Maturitätsverordnung im August 2024 für die Gymnasien in ‚bildende Kunst‘ umbenannt (Fedlex, 2023).

Zeitachse	Fachbereich <i>Kunst und Bild</i>	Gebräuchliche Überbegriffe	Bezug zum Diskurs in Deutschland
1920- 1945	Zeichenlehre		Musische Erziehung nach 1945
1960er- /1970er-Jahre 1980er- /1990er-Jahre	Zeichenlehre/Zeichnen Bildnerische Gestaltung/ Bildnerisches Gestalten	Musische Bildung	Formaler Kunstunterricht Visuelle Kommunikation (Tewes, 2018), Ästhetische Bildung (Bilstein et al., 2007), Künstlerische Erziehung (Staege, 2016)
ab 2014 Lehrplan 21 (D-EDK 2010-2014)	Bildnerisches Gestalten	Gestalten	Kunstpädagogisches Selbstverständnis nach der rational- emanzipatorischen Wende (Tewes 2018)
ab 2018 Bezeichnung an Pädagogischen Hochschulen und im Fachdiskurs	Kunst und Bild Art Education	Kunst	

Tabelle 1: Entwicklung der Fachbezeichnungen in der Schweiz (Widmaier, 2022)

4.2 Historische Entwicklung des Fachs

Ein kleiner Exkurs in die Vergangenheit zeigt, wie die Entwicklung des Zeichenunterrichts langsam begann und sich über mindestens 200 Jahre hinzog. Im Mittelalter gaben Geistliche und Gelehrte ihr künstlerisches Wissen beispielsweise zur Buchillustration als Meister an Lernende (Lehrlinge) weiter. Kemp zufolge erreichten die Künstler (und Künstlerinnen) wie zum Beispiel Leonardo da Vinci einen Veredelungsschub, der sie aus dem handwerklichen Banausentum in den Rang bürgerlicher Anerkennung und Hoffähigkeit beförderte. Infolge wachsender Nachfrage erschien 1606 die erste gedruckte Zeichenlehre für Laien. In den privat organisierten Zeichenstunden wurden hauptsächlich aus Musterbüchern Stiche nach antiken Vorlagen kopiert. Im 17. und 18. Jahrhundert galt das Zeichnen bei Adel und Bürgertum daher als exklusive Tätigkeit (Kemp, 1979). Gombrich urteilte später: „Jeder, der auf Pergament kratzen kann und eine Feder zu halten versteht, gilt als Kopist, auch wenn er aller Intelligenz, aller Bildung und jeglicher Übung bar wäre“ (Gombrich, 1967). Es war bis ins 20. Jahrhundert üblich, nach Musterbüchern, Stichen und Vorlagen auch im privaten Bereich zeichnen zu lernen. Kemp (1979) zufolge wurden in Europa im 17. und 18. Jahrhundert je nach hierarchischer Gesellschaftsordnung Zeichenschulen etabliert. Die Handwerker (das Gewerbe) wurden vom Hof oder Adel mehr oder weniger begünstigt. Ökonomie und Luxusbefriedigung wurden berücksichtigt, bis durch die Aufklärung eine bürgerliche Emanzipationsbewegung das allgemeine Schulwesen und den Zeichen- bzw. Kunstunterricht einführte (Kemp, 1979, S. 175).

Im Zeichenunterricht wurde zwar noch länger an der Methode des Zeichnens nach Vorlagen festgehalten, welche dann aber in den 1920er- bis 1960er-Jahren zu Gunsten eines eigenen und insofern freien bildnerischen Ausdrucks verlassen wurde. Der bildnerisch-künstlerische Output wich vom Naturstudium ab und emanzipierte sich vollständig von den praktizierten bildnerischen Konventionen. Künstlerinnen und Künstler fanden Wege, sich mit mentalen Bildern und Darstellungsweisen zu befassen und begannen mit den technischen und materiellen Erkenntnissen, die Sicht auf die Welt zu verändern. Diese Befreiung von einem Abbilden nach der Natur haben wir den Künstlerinnen und Künstlern zu verdanken, die als Impressionisten, Expressionisten, Surrealisten, Konzeptkünstlerinnen und weitere bekannt sind.

Ebenfalls eine wichtige Entdeckung war die Entwicklung der Kinderzeichnung. Den Start zu dieser Entdeckung machte Corrado Ricci im Jahr 1887. Er schrieb im Buch *L'arte dei Bambini*, die Inspiration für sein Buch sei von Kratzeleien ausgegangen, die er im Winter 1882/83 an der Mauer eines Bogengangs in Bologna wahrgenommen habe. Damals waren die Strassen und Mauern in den Städten voll mit diesen Krakeln bedeckt, die auch von Kindern stammten. Man achtete diese Zeichen nicht, weil sie zum Bestand der Alltagswelt gehörten und nur elementare Äusserungen der unteren Schichten waren (Ricci, 1887). Diese elementaren Äusserungen faszinierten im 20. Jahrhundert auch Künstlerinnen und Künstler als Eltern. Unter anderen werden hier Paul Klee (Bechtler, 2022), Pablo Picasso (Gunkel, 2016) und Gabriele Münter (Jansen, 2016) genannt, die sich mit ihren eigenen und den Zeichnungen ihrer Kinder befassten.

Mit der Beobachtung von Corrado Ricci begann eine Erforschung der Kinderzeichnung, die bis heute fortgesetzt wird. Einen breiten Einblick gibt die Webseite mit dem Titel *Wie Bilder „entstehen“* (Maurer & Riboni, 2019, [Link](#)). Die Überlegungen, die Martin Schuster in seinem Buch macht, sind als Grundlage für die Vorstellungsbildung im Unterricht zentral, denn er beschreibt, warum und wie Schemen¹³ zustande kommen und wie diese erweitert und überwunden werden können (Schuster, 2001). Ebenso fliesst die Forschung von Edith Glaser-Henzer u.a. zu räumlich-visuellen Kompetenzen (Diehl et al., 2010) in den Fachunterricht an der Volksschule von heute ein.

Wie in der Entwicklung vom Zeichenunterricht bis zum Bildnerischen Gestalten und zur heutigen Fachbereichsbezeichnung *Kunst und Bild* in der Schweiz können wir ähnliche Entwicklungen in Deutschland nachvollziehen.

Tewes (2018) zeigt anhand verschiedener Positionen auf, dass es zwischen 1945 und etwa 1980 zwar Praxen wissenschaftlicher Theorieentwicklung in der Kunstpädagogik gibt, aber keine minimale Verständigung über die Zielrichtung hergestellt werden konnte. Die dadurch entstandenen Kontroversen erlaubten nur Gegenpositionen beziehungsweise exklusive Zuwendung entweder zur musischen Bildung, zur ästhetischen Bildung oder zum formalen Kunstunterricht.

Davon ausgehend wird nachvollziehbar, wie sich die Begründung des Fachs und die Argumente für das Fach in der Lektionentafel auf ungesichertem Terrain befinden.

Das wiederum verpflichtet, die Positionen zu kennen, dann sorgfältig mit ihnen umzugehen und in der eigenen Praxis und Theoriebildung zu reflektieren. Insbesondere fand eine heftige Diskussion um den Begriff 'Gestalten' im Lehrplan 21 statt. Denn aus Turnen wurde Sport, aus Rechnen wurde Mathematik, aus Singen wurde Musik. Nur für bildnerisches Gestalten setzte sich keine adäquate Fachbezeichnung durch (Schürch, 2022). Inzwischen setzt sich in der Schweiz die übergeordnete Bezeichnung des Fachbereichs *Kunst und Bild* durch.

¹³ Schemata sind wiederkehrende Muster oder Strukturen, die in der bildnerischen Kunst verwendet werden, um bestimmte Formen, Figuren oder Kompositionen darzustellen. Sie können in verschiedenen Kunstformen wie Malerei, Zeichnung, Skulptur und Grafikdesign eingesetzt werden (KI Meta AI 11.06.2025).

4.3 Das Fach heute – Fachverständnis

4.3.1 Pluraler Einfluss auf den Fachbereich

Wie aufgezeigt, blickt der Fachbereich auf eine lange Geschichte zurück, die technischen wie wissenschaftlichen Entwicklungen und wechselnden Deutungen und Prioritätensetzungen von Persönlichkeiten unterliegen. BLOHM (2008, S. 2–5.) stellt die Frage, inwiefern die Kunstpädagogik überhaupt standardisiert werden sollte oder ob die Qualität dieses Fachs nicht gerade in anderen Formen der Aneignungs- und Erfahrungspraxis liegt, welche für die Persönlichkeitsbildung bedeutsam sind, was andere Fächer nicht bieten können. «Die Inhalte der Kunsterziehung sind nur zum Teil rational strukturierbar. Daher bieten sie keine ausreichenden Möglichkeiten der Lernzielkontrolle und wurden deshalb in Frage gestellt» (Eid et al., 2002b, S. 113). Im PISA-Diskurs wird immer noch darüber gestritten. Deshalb schlägt Schoppe (2008, S. 4) für den Kunstunterricht eine Mischung zwischen überprüfbaren Inhalten sowie subjektbezogenen, nicht überprüfbaren Inhalten vor. Beide sollen im Rahmen von *Kunst und Bild* akzeptiert werden (BLOHM 2009: 2).

Somit zeigt sich zum einen, dass Lehrpersonen mit ihren Haltungen oder Positionierungen den Inhalt des Fachs bestimmen. Sich als (Fach-)Lehrperson im Fachbereich *Kunst und Bild* bewusst zu positionieren, bleibt eine Herausforderung. Dabei stellen sich u.a. die Fragen: Wo werden die Schwerpunkte im eigenen Unterricht gesetzt? Wie kann dieser auch immer wieder neu gedacht werden, um an die Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen sowie an zeitgenössische Themen und Fragen anzuknüpfen? Entscheidend ist, dass sich die Lehrperson mit der eigenen biografischen Entwicklung anhand eigener Kinderzeichnungen und mit bildnerischen Äusserungen anderer Personen befasst. Dabei lassen sich Methoden der Bildbetrachtung studieren und anwenden (Schoppe, 2023). Zudem stellt sich für die Lehrperson die Frage, mit welchen Beobachtungen sie das Interesse ihrer Schüler und Schülerinnen feststellt und wie sie mit ihnen inhaltlich zusammenarbeiten will.

Zum anderen sind es die Lernumgebungen, welche ebenfalls durch die Lehrpersonen geprägt sind. Die Neugier der Schüler und Schülerinnen soll mit anregenden Lernumgebungen geweckt werden und durch Lebensweltbezüge ihr Vorwissen und Interesse am Inhalt aktiviert werden. Eine Lehrperson plant komplexe Unterrichtsvorhaben – vom Einbringen der fachlichen Grundlagen über das Üben und Anwenden bis hin zum Begleiten von individuellen Prozessen und Auswertungsformen in einer methodischen Vielfalt. Sie hat erprobt und vertieft, wie sie den Kompetenzaufbau bewerkstelligen will. Sie orientiert sich mit dem ausgewählten Thema an den bildnerischen Grundelementen, den bildnerischen Verfahren, den kunstorientierten Methoden und richtet das Klassenzimmer strukturiert mit bekanntem Zugang zu den Materialien in einer Lernumgebung auf das gewählte Thema aus (Aebersold et al., 2025, S. 7–35).

Weiter tragen Künstler und Künstlerinnen, deren Werke vermittelt werden, eine tragende Rolle und sind dabei impulsgebend für den Kunstunterricht. Schliesslich fällt es aber dennoch wieder auf die Lehrperson zurück, denn diese muss entscheiden, was in ihrem Kunstunterricht gewichtet wird. Nicht nur der historische Einblick hat gezeigt, dass kulturelle und soziale Gegebenheiten bestimmen, welche Schwerpunkte im Fach *Kunst und Bild* gesetzt werden, sondern die Thematisierung von Kunstwerken kann die Bildkompetenzen und das Kultur- und Kunstverständnis von Kindern und Jugendlichen prägen. Es gehört daher zum Fachbereich *Kunst und Bild*, die Vorbilder bewusst und vielfältig auszuwählen und begründet für diese einzustehen, damit eine Orientierung daran möglich wird.

Daraus lässt sich ableiten, dass es ein andauernd transformierendes Fachverständnis gibt, das für nicht Involvierte heterogen wirkt, weil unterschiedliche Schwerpunkte zugelassen werden, die sich nicht einfach generalisieren lassen (Bader & Schmidt-Wetzel, 2024).

4.3.2 Mehrperspektivische Ansätze

Edith Glaser und Nicole Berner fassen in einer Überblicksdarstellung (Berner, 2022; Berner & Glaser-Henzer, 2021) zu Kunst als forschungsgestütztem Unterrichtsfach vier Handlungsfelder zusammen:

- Kunst- und Bildverstehen anbahnen,
- ästhetische Erfahrungen initiieren,
- Vorstellungsbildung unterstützen,
- Kreativität fördern ¹⁴

Diese theoretischen Anregungen bieten Orientierungsmöglichkeit für die kunst- und bildvermittelnde Lehrperson, um eine kritische Sicht auf die Art und Weise der Vermittlung von Kunst und Bild gegenüber Kindern und Jugendlichen zu erhalten. Im Gegenzug dazu werden in den Bildungszielen des Lehrplans 21 im Abschnitt Bildnerisches Gestalten Schwerpunkte auf die Wahrnehmung, gestalterische Tätigkeiten und auf die Auseinandersetzung mit der Umwelt gelegt.

Der erweiterte Bildbegriff fasst diese Schwerpunkte als inhaltliche Kompetenz zusammen.

Konkret geht es im Unterricht gemäss Lehrplan 21 um drei Kompetenzbereiche, die in einem Unterrichtsvorhaben von der Lehrperson verbunden werden: Der Bereich *Wahrnehmung und Kommunikation* (BG1) beinhaltet das Wahrnehmen von sinnlichen Phänomenen sowie das Zeigen und Verstehen der non-verbalen Kommunikation. Der Bereich *Prozesse und Produkte* (BG2) thematisiert die Wechselwirkung zwischen der praktischen Vorgehensweise und den zu erreichenden Produkten (Bild, Skulptur, Grafik, Film, Collage, ...). Unter *Kontexte und Orientierung* (BG3) wird der Zugang zu Kunst und Kultur verstanden.

4.3.3 Handlungsorientierung: Produktion, Rezeption und Reflexion

Unter Handlungsorientierung werden im Fach die drei Bereiche Produktion, Rezeption und Reflexion verstanden. Zuerst werden im Lehrplan 21 die Bildkompetenz und der erweiterter Bildbegriff genannt, der exemplarisch diese drei Teile vorführt. Unter Produktion wird das Herstellen von Bildern verstanden, unter Rezeption ist das Betrachten von Bildern gemeint und unter Reflexion das Analysieren der Wirkung von Bildern. Diese Aspekte sind im Lehrplan 21 im Bildnerischen Gestalten mit folgenden Worten erfasst: „Durch den vielfältigen Umgang mit Bildern und Objekten aus Alltag, Kunst und Kultur werden die Kinder und Jugendlichen auf die gestaltete Umwelt sensibilisiert und entwickeln eine Bildkompetenz“ (D-EDK, 2014). In diesem Zusammenhang wird im Lehrplan 21 der erweiterte Bildbegriff ebenfalls erklärt:

„Der erweiterte Bildbegriff umfasst einerseits zweidimensionale, unbewegte und bewegte Bilder (z.B. Malerei, Zeichnung, Grafik, Fotografie, Video, Animation) und andererseits dreidimensionale Werke in Architektur, Plastik, Installation und Performance. Zudem werden äussere und innere Bilder unterschieden. Innere Bilder beinhalten Vorstellungen, Fantasien, Empfindungen und Assoziationen. Äussere Bilder beziehen sich auf Bilder, Objekte und Phänomene aus Natur, Kultur und Kunst'. So befassen sich junge Menschen neben äusseren Bildwelten mit inneren Bildwelten (mentale Bilder), dadurch dehnen sie ihre Erinnerungs- und Beobachtungsfähigkeit aus. Dies wiederum fördert das Darstellungs- und Vorstellungsvermögen. Daneben werden durch die erfahrene Selbstwirksamkeit neue Zugänge in die eigene Lebenswelt erschaffen. Bildanalyse, Beobachtung und Wahrnehmung werden geschult und somit Rezeptions- und Reflexionsverhalten geübt“ (D-EDK, 2014).

Durch die eigene bildnerische Tätigkeit können Kinder und Jugendliche ihrerseits Einfluss auf die gestaltete Umwelt nehmen, mitbestimmen und daran teilhaben. Dabei spielen unterschiedliche Auseinandersetzungen mit Bildwirkungen eine tragende Rolle. Diese Fähigkeiten ermöglichen den Kindern und Jugendlichen, sich in der Gesellschaft zurecht zu finden und Bild- und Medienkompetenz zu entwickeln.

¹⁴ Darüber hinaus findet sich unter anderem auf der Webseite „Diskriminierungskritische Perspektiven an der Schnittstelle Bildung/Kunst“ (Mörsch 2021) oder in „Zeit für Vermittlung“ (2019)) 2013) weitere Einsichten für ein sich transformierendes Fachverständnis.

4.3.4 Methoden

Im Lehrplan 21 sind unter Prozesse und Produkte aus der allgemeinen Vielfalt von unterrichtsbezogenen Methoden die sogenannten «künstlerischen Methoden» ein Alleinstellungsmerkmal des Fachs. Dabei werden folgende Strategien angewendet: Zerlegen, Vergrössern, Verkleinern, Drehen und Wiederholen, Abbilden, Verfremden, Umgestalten, Schichten, Abstrahieren, Reduzieren, Kombinieren, Variieren und Dekonstruieren. Die Fragen, die sich zu künstlerischen Strategien stellen, können mit den Schülern und Schülerinnen produktiv, rezeptiv und reflexiv erarbeitet werden.¹⁵

4.3.5 Bildnerischer Prozess

Der bildnerische Prozess mit seinen produktiven, rezeptiven und reflexiven Ansätzen, die im Fachbereich fundiert geförderte Kreativität sowie Bild- und Medienkompetenz bergen ein allgemeinbildendes Wissen, welches fächerübergreifend relevant ist. Hierzu gehören dezidiert auch nicht-sprachliches Wissen, darunter Wissen im Umgang mit vielfältigen Materialien und Medien, sowie Formen der ästhetischen, visuellen und künstlerischen Erkenntnisgewinnung.

4.3.6 Interdisziplinarität

Aus fächerübergreifender Perspektive ist für den Bereich *Kunst und Bild* klar, dass die Förderung von Medienkompetenz nicht allein dem IT-Bereich überlassen werden kann, weil neben technischem/technologischem Wissen und der Handhabung von Programmen und digitalen Tools auch ein bewusster gestalterischer sowie ästhetisch sensibler Umgang mit Bildern und digitalen Medien, mit deren Funktionen und Wirkweisen zentral ist. Über Produktion, Rezeption und Reflexion von Bildern insbesondere auch die Bedeutung nicht-sprachlicher Kommunikation und deren Funktion zu verstehen, wird im Fach Bildnerisches Gestalten in vielfältiger Weise gefördert (Benjamin, 1963).

Kant (1783) weist bereits in seiner Schrift «Kritik der reinen Vernunft» auf den Zusammenhang von Erfahrungen und den darauf aufbauend möglichen Erkenntnisgewinn hin. Aus diesem Grund weisen verschiedene weitere Autorinnen und Autoren auf die sinnlichen Erfahrungen hin, die insbesondere in der frühen Kindheit zur Bildung des Menschen zwingend sind. So schreibt zum Beispiel Brandstätter, dass naturwissenschaftliche Erkenntnisse auf ästhetischen Erfahrungen aufbauen, die im spielerischen Umgang mit Material und Verfahren zuerst geübt werden müssen (Brandstätter, 2008, S. 101).

Die thematische Absprache zwischen verschiedenen Fachbereichen ermöglicht in Projekten mit dem Fach *Kunst und Bild* eine Steigerung der fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung und bietet den Schülerinnen und Schülern einen Mehrwert in der Verknüpfung von ästhetischen Erfahrungen und Erkenntnissen.¹⁶

4.3.7 Bezug zur Bildung nachhaltiger Entwicklung

Ein zentraler Zusammenhang des Fachs Bildnerisches Gestalten mit Bildung und nachhaltige Entwicklung wird im Lehrplan 21 (D-EDK, 2014) unter [BG.3.A.1](#) ‚Kontexte und Orientierung‘ aufgezeigt. Ein direkter Verweis erfolgt auf kulturelle Identität und interkulturelle Verständigung. Weiter steht: «Das Thema kulturelle Identitäten und interkulturelle Verständigung thematisiert kulturelle Selbstverständnisse sowie Gemeinsamkeiten und Differenzen. Die Schülerinnen und Schüler begegnen Menschen und Erzeugnissen aus unterschiedlichen Kulturen und befassen sich mit typischen Merkmalen im Lebensalltag. Sie setzen sich mit Literatur, Musik und bildender Kunst aus unterschiedlichen Zeiten und Kulturen auseinander und erkennen Besonderheiten, Gemeinsamkeiten und Unterschiede.» Das Fach Bildnerisches Gestalten fördert also nachhaltig die Toleranz anderen Kulturen gegenüber.

¹⁵ Eine Vertiefung dazu kann in den Aussagen in *Kunst unterrichten. Didaktische Grundlagen und schülerorientierte Vermittlung* (Kirchner & Kirschenmann, 2015) gefunden werden.

¹⁶ Zur weiteren Lektüre werden diese Bücher empfohlen. Erziehungswissenschaften: (DIETRICH, 2012). Soziologisches Essay: (STAUBMANN, 2008). Kultur- und Bildungswissenschaften: (MOLLENHAMMER, 1985; KNEIP, 2007, S. 19-27).

4.3.8 Forschungszugang über Kunst und Bild

Der Drang nach Darstellung und Ausdruck scheint ein menschliches Grundbedürfnis zu sein. Das Streben nach einer Verdinglichung, die Tätigkeiten des Sammelns, Ordnen und Entwerfens von Welt sind ebenso grundlegend menschlich. So finden sich sowohl in der Kunstpädagogik als auch in der (bildenden) Kunst zahllose und vielfältige Beispiele für ästhetisch sowie künstlerisch forschende Auseinandersetzungen mit konkreten Phänomenen, Situationen und Materialien. Seit einigen Jahren etabliert sich darüber hinaus nach und nach die künstlerische Forschung (auf Englisch «Artistic Research») als akademisch legitimer Forschungszugang, der andere Formen von Wissen und Erkenntnis ermöglicht als naturwissenschaftlich geprägte Forschungszugänge (Haarmann, 2019). Künstlerische Strategien, wie sie auch im Lehrplan 21 unter dem Begriff «kunstorientierte Methoden» erscheinen, sind somit auch Teil einer forschenden Auseinandersetzung mit der Welt. Sie verweisen darauf, dass Schülerinnen und Schüler im Fach Bildnerisches Gestalten auch forschungsbezogene, wissenschaftsvorbereitende Kompetenzen erwerben, welche lebenslanges Lernen unterstützen.

5. Ein Blick in die Zukunft

5.1 Zukunftsorientierung

In Bezug auf die technischen und gesellschaftlichen Veränderungen der letzten Jahrzehnte drängt sich die Frage auf, ob durch die schulische Bildung Kinder und Jugendliche genügend auf die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts vorbereitet werden. Inwiefern können sich Kinder und Jugendliche auf eine sich immer schneller wandelnde Arbeits- und Lebenswelt einlassen? Welchen Beitrag leisten die Fächer *Kunst und Bild* und *Design und Technik* zu einer zukunftsorientierten Allgemeinbildung und zu den 17 Zielen¹⁷ für eine nachhaltige Entwicklung?

5.2 Future Skills

Das Bildungssystem aus dem 20. Jahrhundert, welches durch die Industriegesellschaft geprägt wurde, baute das System eine Lernkultur auf, in welcher Anhäufung und Wiedergabe von Wissen im Zentrum stand (Rasfeld & Breidenbach, 2014, S. 36). Im Gegensatz dazu zeigen sich in einem zeitgenössischen Bildungssystem, dass sich die Anforderungen durch die unmittelbare Verfügbarkeit und der sofortige Zugang zu Wissen mittels neuer Technologien deutlich verändert haben. Gleichzeitig ist die Menge an verfügbaren Informationen drastisch gestiegen und der Umgang damit, auch bezogen auf die Bewertung von deren Bedeutung und Korrektheit, komplexer geworden.

Mit Blick in die Zukunft werden die Kompetenzen, welche für eine Anpassung an eine sich immer schneller wandelnde Lebens- und Arbeitsumgebung benötigt werden, als die 4K beschrieben. Diese vier Schlüsselkompetenzen sind laut der UNESCO und dem Weltwirtschaftsforum (WEF) **Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und kritisches Denken**¹⁸. Diese Anpassung an die neuen Voraussetzungen einer digitalen und sich schnell entwickelnden Umwelt erfordert auch neue Kompetenzen seitens der Menschen, welche in dieser Welt leben und diese gestalten. Um zukünftige, noch unbekannte Probleme lösen zu können, müssen divergentes und kreatives Denken entwickelt sein. Zeitgemässe Bildung zielt daher auf die Förderung dieser 4K-Kompetenzen, auch als *21st century skills* oder *future skills* bezeichnet, ab. Zur Frage, was dies für die Bildung bedeutet, hat das Gottfried-Duttweiler-Institut 2020 eine zukunftsweisende Studie zu den «future skills» herausgegeben¹⁹, welche die aktuelle Bildung nach für die Zukunft relevanten Fertigkeiten durchleuchtet und aufzeigt, welche Fertigkeiten aktuell zu wenig gefördert werden. Zur Bewältigung komplexer Lebenssituationen und Aufgaben ist das lebenslange Lernen und sich Weiterentwickeln eine wichtige Grundlage. Die Fächer *Kunst und Bild* sowie *Design und Technik* bieten einen optimalen Rahmen, um kreatives Denken, handlungsorientierte Fähigkeiten, Problemlösestrategien und die kritische Auseinandersetzung mit der Gesellschaft und der Lebenswelt zu erarbeiten.

¹⁷ Die Agenda 2030 ist der globale Referenzrahmen für die nachhaltige Entwicklung. Sie wurde 2015 von allen UNO-Mitgliedstaaten, darunter auch der Schweiz, verabschiedet. Ihr Ziel: 17 Sustainable Development Goals (SDG) gemeinsam bis 2030 zu erreichen.

¹⁸ Die 4K-Kompetenzen bauen auf dem OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030 auf. (OECD, 2020)

¹⁹ Im Auftrag der Jacobs Foundation hat das GDI eine Studie zu möglichen Zukunftsszenarien und deren Bedeutung für die Schulbildung erarbeitet. Darin werden Fähigkeiten und Fertigkeiten aufgezeichnet, welche in den vier Zukunftsszenarien benötigt werden und inwiefern diese bereits in der Bildung erarbeitet werden (SAMOCHOWIEC, 2020)

5.3 Resümee

Über unterschiedliche theoretische Zugänge wurde ein Überblick über die Ausdehnung der Themenbereiche von *Kunst und Bild* und *Design und Technik* aufgezeigt. Dabei wird deutlich, dass *Kunst und Bild* und *Design und Technik* zwei autonome Bildungsbereiche darstellen und die Differenzierung der zwei Fächer notwendig ist. Auffällig ist, dass die gestalterischen Fächer von diversen Diskursen und teilweise von historisch gewachsenen Standpunkten geprägt sind. Die Entwicklung der Gestaltungsfächer ist keineswegs gradlinig verlaufen und hat unterschiedliche Positionen hervorgebracht. Nach verschiedenen Autoren wie Marr (2014) und Legler (2011, S. 139–144) besteht die Herausforderung der Gestaltungsfächer darin, die auseinandergehenden Standpunkte und Begründungen im Rahmen des allgemeinen Bildungsauftrags festzulegen. Es eröffnen sich verschiedene Fragen: Wie kann der Unterricht in *Kunst und Bild* und *Design und Technik* lernförderlich, motivierend und lebenslang anhaltend wirken? Durch welche Methoden werden Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen initiiert? Was bedeutet Kreativität und Innovation? Was beinhaltet die Bildung durch *Kunst und Design*? Inwiefern ist der Unterricht der gestalterischen Fächer für Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur bedeutsam? Was heisst dies für die Pädagogik?

Ausgehend vom Standpunkt von *Design und Technik* geht es in einem zukunftsorientierten Fachverständnis um ein bewusstes und kritisches technisches Handeln. Die gesellschaftliche Bedeutung der Technik, ihre Allgegenwärtigkeit, ihr Komplexitätsgrad sowie ihre Vielschichtigkeit erfordern eine gezielte pädagogisch-didaktische Heranführung. Dabei ist es zentral, Lernprozesse so zu gestalten, dass sie nicht nur die Reproduktion von Wissen und Handlungsabläufen, sondern reflektive Handlungskompetenzen fördern. Aufbauend auf einem konstruktivistischen Lernverständnis wird Wissen nicht passiv aufgenommen, sondern durch Handlung erlangt, indem selbst erfahren, ausprobiert, untersucht und experimentiert wird (Reich, 2008, S. 138). Durch die produktive und reflektive Auseinandersetzung mit der gestalteten Umwelt werden Sinn- und Wirkungszusammenhänge selbstbestimmt erschlossen. *Design und Technik* soll deshalb Erfahrungsräume schaffen, in denen Lernende Design und Technik selbsttätig verstehen, reflektieren und gestalten können. In einer demokratischen Gesellschaft, die zunehmend von Technik geprägt ist und vor tiefgreifenden ökologischen Herausforderungen steht, braucht es ein grundlegendes Verständnis für Design und Technik. Dieses Verständnis ermöglicht es, Technik als gestaltbaren Prozess zu begreifen und sich aktiv an gesellschaftlichen Aushandlungen zu beteiligen. Ausgehend vom Standpunkt *Kunst und Bild* geht es um die Fähigkeit, die non-verbale Kommunikation in Kunst- und Bildproduktion zu verstehen, um bestenfalls später verschiedene Produktionspraxen im eigenen Beruf einbringen zu können. Ausgehend von einer Wahrnehmungsschulung, die durch ästhetische Erfahrungen insbesondere in der frühen Kindheit stattfinden muss, kann im Fach durch kreative Prozesse und Grundlagen zu ausgewählten Themen eine kontinuierliche Auseinandersetzung beginnen.

Die Gestaltungsfächer sind für die Entwicklung von grundlegenden Handlungskompetenzen unumgänglich, weil dort primäre Erfahrungen gemacht werden können, welche zum lebenslangen Lernen anstossen. Die Begünstigung des Lernprozess-Initiiierens wird von weiteren Faktoren wie dem Planen von Aufgabenstellungen bestimmt. Über welche Merkmale sollen Aufgabenstellungen verfügen, um lernwirksamen Unterricht zu gewährleisten? Dies führt zur Frage, nach welchen Methoden gehandelt werden soll. Es kann lediglich darauf hingewiesen werden, wie weitgefächert und vertieft die Thematik auf verschiedenen Ebenen zu betrachten ist. Der Schwerpunkt der Handlungsorientierung ermöglicht Primärerfahrungen und fördert insbesondere die Differenzierung der Wahrnehmung, Kritikfähigkeit und die damit verbundene Resilienz-Bildung. Durch die Auseinandersetzung mit den weitgefächerten Themen und Ebenen in diesem Grundlagenpapier zeichnet sich die Komplexität ab. Genau diese Komplexität steht dafür, wie bedeutsam die gestalterischen Fächer heute sind und in Zukunft sein werden.

Autor*innen: AG Grundlagenpapier der Fachkommission Gestaltung des LCH unter Einbezug der Expert*innen (2025)

1. Literaturverzeichnis

- Adamina, M., & Stuber, T. (2020). Kompetenzorientierung. In T. Stuber (Hrsg.), *Technik und Design. Grundlagen* (3. Auflage, S. 263–271). hep.
- Aebersold, U., Junger, S., Niederberger, C., & Bazzigher-Weder, M. (Hrsg.). (2025). *Kunst & Bild: Bildnerisches Gestalten im Zyklus 2 und 3* (2. Auflage 2025). hep Verlag.
- Aeppli, P. (2016). Das Sweatshirt—Mein Sweatshirt. In M. Naas (Hrsg.), *Kompetenzorientierter Unterricht auf der Sekundarstufe I: Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (1st ed, S. 317–337). hep verlag.
- Allert, H., Asmussen, M., & Dittbrenner, E. (2018). Design als wirklichkeitserzeugende Erkenntnisform. In J. H. Park (Hrsg.), *Bildungsperspektive Design*. Kopaed.
- Bader, N., & Schmidt-Wetzel, M. (Hrsg.). (2024). *Wirksamer Kunstunterricht*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Bechtler, B. (2022). *Die Kinderzeichnung als Inspirationsquelle für das künstlerische Schaffen von Paul Klee*. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.6406270>
- Becker, C. (2020). Textile Dingwelten erschliessen. In T. Stuber (Hrsg.), *Technik und Design. Grundlagen* (3. Auflage, S. 281–287). hep.
- Benjamin, W. (1963). *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit: Drei Studien zur Kunstsoziologie*. Suhrkamp Verlag.
- Berner, N. (2022). *Kernfragen der Kunstdidaktik* (1. Aufl.). utb GmbH. <https://doi.org/10.36198/9783838558745>
- Berner, N., & Glaser-Henzer, E. (2021). Kunst als Unterrichtsfach: Entwicklungen, Tendenzen und Herausforderungen einer kunstpädagogischen Unterrichtsforschung. In T. Hascher, T.-S. Idel, & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–21). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_54-1
- Bickert-Appleby, S. (2020). *Für ein Designverständnis in der Mitte der Gesellschaft*. <https://ddc.de/de/magazin/fuer-ein-designverstaendnis-in-der-mitte-der-gesellschaft.php>
- Bilstein, J., Dornberg, B., & Kneip, W. (Hrsg.). (2007). *Curriculum des Unwägbaren. 1: Ästhetische Bildung im Kontext von Schule und Kultur*. Athena.
- Birri, C., Oberli, M., & Rieder Nyffeler, C. (2003). *Lehrmittel Fachdidaktik Technisches Gestalten/Werken*.
- Böhme, G. (1995). *Atmosphäre. Essays der neuen Ästhetik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brandstätter, U. (2008). *Grundfragen der Ästhetik: Bild - Musik - Sprache - Körper* (1. Aufl.). utb GmbH. <https://doi.org/10.36198/9783838530840>
- Braun, D. (2020). Neue Wege beschreiten—Kreativität als lebendiges Potential aller Menschen. *Werkspuren*, 160.
- Braun, D., Boll, A., & Krause, S. (2022). *Handbuch Kreativitätsförderung: Didaktik und Methodik in der Frühpädagogik*. Herder.
- Bruggmann, S., Götsch, M., Huber Nievergelt, V., Jordi, L., & Bürge Willemse, I. (2022). *Stellungnahme Arbeitsgruppe Design und Technik der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung zur Totalrevision MAR/MAV*. SGL.
- D-EDK. (2014, Oktober 31). *Lehrplan 21: Grundlagen*. D-EDK. https://v-fe.lehrplan.ch/container/V_FE_Grundlagen.pdf

- D-EDK. (2016a). *Lehrplan 21: Bedeutung und Zielsetzungen*. <https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=e|7|3>
- D-EDK. (2016b). *Lehrplan 21: Textiles und Technisches Gestalten*. D-EDK.
- D-EDK. (2016c). *Lehrplan 21: Überfachliche Kompetenzen*. <https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=e|7|5>
- Diehl, L., Diehl Itt, L., & Glaser-Henzer, E. (2010). *Schlussbericht „raviko“, Räumlich-visuelle Kompetenzen in Bezug auf ästhetische Erfahrungen im Unterricht Bildnerisches Gestalten*. PH FHNW und Jacobs Foundation.
- Dietrich, C., Krinninger, D., Schubert, V. (2012). *Einführung in die Ästhetische Bildung*. (2. Auflage). Belz Juventa
- Duncker, Ludwig (Hrsg.); Lieber, Gabriele (Hrsg.); Neuß, Norbert (Hrsg.); Uhlig, Bettina (Hrsg.) (2010) *Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule*. Seelze: Kallmeyer
- Eichelberger, E., & Rychner, M. (2021). *Textilunterricht. Lesart eines Schulfachs. Theoriebildung in Fachdiskurs und Schulalltag*. Institut für Materielle Kultur.
- Eid, K., Langer, M., & Ruprecht, H. (2002a). *Grundlagen des Kunstunterrichts: Eine Einführung in die kunstdidaktische Theorie und Praxis* (6., durchges. Aufl.). Schöningh.
- Eid, K., Langer, M., & Ruprecht, H. (2002b). *Grundlagen des Kunstunterrichts: Eine Einführung in die kunstdidaktische Theorie und Praxis*. In *Grundlagen des Kunstunterrichts eine Einführung in die kunstdidaktische Theorie und Praxis* (6., durchgesehene Aufl.). F. Schöningh.
- <https://www.ub.unibas.ch/tox/IDSLUZ/000356323/PDF>
- Erzinger, A., Pham, G., Prosperi, O., & Salvisberg, M. (2024). *PISA 2022. Die Schweiz im Fokus*. University of Bern. <https://doi.org/10.48350/187037>
- Faller, K., Kneip, W. (2007). *Das Buddy-Prinzip. Soziales Lernen mit System*. Düsseldorf: buddy e.V.
- Fries, A.-V., Mätzler Binder, R., & Morawietz, A. (2007). *Bildung in zweitausend Zielen. Bildnerisches und Technisches Gestalten in den Lehrplänen der Deutschschweiz. Pädagogische Hochschule Zürich*.
- Gabriele Münter: *Im Zimmer, 1912*. (o. J.). Abgerufen 24. August 2025, von <https://www.lenbachhaus.de/blog/gabriele-muenter-im-zimmer-1912>
- Gasser, P. (2005). *Lernpsychologie für eine wandelbare Praxis* (W. Weibel, Hrsg.; 2., unveränd. Aufl.). Sauerländer.
- Gombrich, E. (with Gombrich, L.). (1967). *Kunst und Illusion*. Phaidon.
- Götsch, M. (2024). Plastik – Power oder Plage? *Progress in Science Education (PriSE)*, 6(3), 115–131. <https://doi.org/10.25321/PRISE.2023.1446>
- Güdel, K., Hägni, E., Möschler, L., & Schumann, S. (2021). Technische Allgemeinbildung im Lehrplan 21. In K. Güdel & C. Stübi (Hrsg.), *Technische Allgemeinbildung und Berufsbildung in der Schweiz* (S. 15–28). Swissuniversities.
- Güdel, K., Haselhofer, M., & Stübi, C. (2021). Technische Allgemeinbildung. In *Technische Allgemeinbildung und Berufsbildung in der Schweiz*. Swissuniversities.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444–454. <https://doi.org/10.1037/h0063487>
- Gunkel, J. (2016). Picassos Welt der Kinder. *Pädiatrie*, 28(2), 66–66. <https://doi.org/10.1007/s15014-016-0685-z>
- Haanstra, F., & Wagner, E. (2017). *Common European Framework for Reference for Visual Literacy (CERF-VL)*. European Network for Visual Literacy.

- Haarmann, A. (2019). *Artistic Research: Eine epistemologische Ästhetik* (1. Aufl., Bd. 4). transcript Verlag.
<https://doi.org/10.14361/9783839446362>
- Homberger, U. (2007). *Referenzrahmen für Gestaltung und Kunst*. Pädagogische Hochschule Zürich.
- Hütter, A. (2021). Technikdidaktik. In M. Rothgangel, U. Abraham, H. Bayrhuber, V. Frederking, W. Jank, & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Lernen im Fach und über das Fach hinaus: Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich* (2. korrigierte Auflage, S. 419–443). Waxmann.
- Ingold, S., Maurer, B., & Trüby, D. (Hrsg.). (2019). *Chance Makerspace: Making trifft auf Schule*. Chance: MakerSpace, München. kopaed.
- Isler, R. (2006). Standpunkt—Selbstwirksamkeit. *Akzente*, 4/2006, 34–35.
- ITEA (2000). *Standards for Technology Education. Content for the Study of Technology*. ITEA (International Technology Education Association).
- Kant, I. (1783). *Critik der reinen Vernunft*. Johann Friedrich Hartknoch. <https://www.projekt-gutenberg.org/kant/krva/krva053.html>
- Käser, A. (2020). Design und Designverständnis. In T. Stuber (Hrsg.), *Technik und Design. Grundlagen* (3. Auflage, S. 39–45). hep.
- Käser, A., & Stuber, T. (2020). Technikdidaktische Grundlagen. In T. Stuber (Hrsg.), *Technik und Design. Grundlagen* (3. Auflage, S. 173–213). hep.
- Kemp, W. (1979). „... Einen wahrhaft bildenden Zeichenunterricht überall einzuführen“: Zeichnen und Zeichenunterricht der Laien 1500—1870; ein Handbuch. Syndikat.
- Kirchner, C., & Kirschenmann, J. (2015). *Kunst unterrichten: Didaktische Grundlagen und schülerorientierte Vermittlung* (4. Auflage). Klett | Kallmeyer.
- Küttel, A. (2022). «Ich kann, will, werde gestalten!»: Selbstwirksamkeitserleben im Gestaltungsunterricht der Sekundarstufe 1. In «Ich kann, will, werde gestalten!» *Selbstwirksamkeitserleben im Gestaltungsunterricht der Sekundarstufe 1*. Universität Freiburg (Schweiz).
- Legler, W. (2011). *Einführung in die Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts von der Renaissance bis zum Ende des 20. Jahrhunderts* (1. Auflage 2011). ATHENA-Verlag.
- Lindner, A. (2017). Was kann die Basis des gemeinsamen Werkens sein? In F. Billmeyer (Hrsg.), *Shaping the Future. Jubiläumstagung zu 60 Jahren BÖKWE* (S. 130–132). BÖKWE.
- Marr, S. (2014). *Kunstpädagogik in der Praxis: Wie ist wirksame Kunstvermittlung möglich?: eine Einladung zum Gespräch*. transcript.
- Maurer, D., & Riboni, C. (2019). *Wie Bilder «entstehen»*. Peter Lang CH. <https://doi.org/10.3726/b15835>
- Mollenhammer, K., (1985). Vergessene Zusammenhänge - über Kultur und Erziehung: Juventus
- OECD. (2020). *OECD Lernkompass 2030—OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030, Rahmenkonzept des Lernens*. https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Lernkompass_2030.pdf
- Pöhl, R., & Zraggen, J. (2025). *Ins Ungewisse. Entwerfen als transformative Strategie*.
<https://doi.org/10.25529/HY1S-MJ92>
- Rasfeld, M., & Breidenbach, S. (2014). *Schulen im Aufbruch: Eine Anstiftung* (2. Auflage). Kösel.

- Reich, K. (2008). *Konstruktivistische Didaktik: Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. Beltz.
- Ricci, C. (1887). *L'Arte Dei Bambini*. Nicola Zanichelli.
- Samochowiec, J. (2020). *Future Skills*. GDI Gottlieb Duttweiler Institut.
- Schlagenhauf, W. (2003). Technik und Bildung—Technische Bildung als substantieller Teil einer Allgemeinen Bildung. *Log IN*, 122/123, 46–48.
- Schlagenhauf, W. (2020). Technik und technische Bildung. In T. Stuber (Hrsg.), *Technik und Design. Grundlagen* (3. Auflage, S. 27–37). hep.
- Schmayl, W., Wilkening, F., & Bienhaus, W. (1995). *Technikunterricht* (2. Aufl.). Julius Klinkhardt.
- Schoppe, A. (2008). Kompetenzorientierter Kunstunterricht. *BDK-Mitteilungen*, 44(2), 5–7.
- Schoppe, A. (2023). *Bildzugänge: Methodische Impulse für den Unterricht* (6. Auflage). Klett | Kallmeyer.
- Staubmann, H. (2008). *Ästhetik-Aisthetik-Emotionen. Soziologische Essays*. UVK Verlag.
- Schürch, A. (2022). Was heisst eigentlich genau „Bildnerisches Gestalten“? Von der Historisierung der Fachbezeichnung zur impliziten Programmatik des Faches. *Atti del 5° Convegno sulle didattiche disciplinari*, 503–509. <https://doi.org/10.33683/dida.22.05.82>
- Schuster, M. (2001). *Kinderzeichnungen: Wie sie entstehen, was sie bedeuten* (1. Auflage). Ernst Reinhardt Verlag.
- SR 413.11—Verordnung vom 28. Juni 2023 über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätszeugnissen (Maturitätsanerkennungsverordnung, MAV) | Fedlex. (2023). <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2023/373/de>
- Staege, R. (Hrsg.). (2016). *Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit*. Beltz.
- Stettler, A. C. (2023). *Textiles und Technisches Gestalten unterrichten: Aufgabenstellung und Unterrichtsstruktur* (1. Auflage). hep verlag.
- Stuber, T. (2020). Einleitung. In T. Stuber (Hrsg.), *Technik und Design. Grundlagen* (3. Auflage, S. 11–23). hep.
- Tewes, J. (with Universität Paderborn). (2018). *„Fort von den Konstruktionen, hin zu den Sachen.“: Strategien der Macht in der Geschichte der Kunstpädagogik 1945–1980*. kopaed.
- Weinert, F. E. (Hrsg.). (2002). *Leistungsmessungen in Schulen* (2. unveränd. Aufl.). Beltz.
- Wöllstein, A. & Bibliographisches Institut (Hrsg.). (2022). *Duden: Die Grammatik* (10., völlig neu verfasste Auflage). Dudenverlag.

2. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Entwicklungsorientierte Zugänge und Fachbereiche Lehrplan 21 8

3. Hilfsmittel/Tabellenverzeichnis

Meta Al...

Tabelle 1: Entwicklung der Fachbezeichnungen in der Schweiz (Widmaier, 2022)..... 13