

ph publico

impulse aus wissenschaft, forschung und pädagogischer praxis

4

innovation

lernräume

netzwerke

diversität

projekte

praxis

schulentwicklung

ph publico 4, Juni 2013

Druck und Erscheinungsort:

Wograndl, Mattersburg

Herausgeber:

Weber Verlag Eisenstadt in Verlagsgemeinschaft
mit der Pädagogischen Hochschule Burgenland

ISBN:

978-385253-474-9

Alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren.

Für den Inhalt verantwortlich:

Rektorat der PH Burgenland

Englische Abstracts:

Robert Burton, Mag. Martina Holzinger

Ungarische Abstracts:

Mag. Edina Hornyak

Kroatische Abstracts:

Matea Štrbac

Satz und Layout:

Stefan Meller, MA BA BEd

Redaktion:

AR Gerlinde Enz

Univ.-Doz. Dr. Dr. h.c. Johann Pehofer

Die Textgestaltung erfolgte gendergemäß nach dem § 9 des Frauenförderungsplans des BMUKK, Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, BGBl. Nr. 76/2009, Teil II und der Ö-Norm 1080; Abweichungen gibt es nur in jenen Ausnahmefällen, in denen die Intention der einzelnen Autorinnen und Autoren nicht eindeutig erkennbar gewesen wäre.

1. Editorial: Unterscheidung und Bewahrung Johann Pehofer	5
2. Neue Lernkultur – Kompetenz und (oder) Bildung? Johann Zeiringer	7
3. Das Ornament als System – Zugänge aus der Sicht von Semiotik, Ästhetik & Religionspädagogik Eva Maltrovsky	15
4. Lernraum in Bewegung Gundl Rauter-Loibl	33
5. Form folgt Funktion – eine neue pädagogische Leitidee? Andrea Weinhandl	39
6. Handlungs[un]möglichkeiten im Rahmen ‚kooperativer‘ Schulentwicklung Sabrina Schrammel	43
7. Tans als Möglichkeit der (Hoch)Begabungsförderung Thomas Benesch	47
8. Der Wandel in der Lehrer/innenfort- und -weiterbildung Leonhard Schneemann/Nikolaus Steiger	55
9. Der Mutter-Kind-Dialog – ein musikalischer Dialog Anna Tauber Mentés	61
10. Inclusive Education – How to Understand it Today? Helena Vaďurová	69
11. Autorinnen und Autoren	79

Editorial: Unterscheidung und Bewahrung

„Wer könnte über den ‚Zeitgeist‘ besser Auskunft geben als ein Pädagoge?“

(Oelkers, online)



Pädagogik darf nicht dem Zeitgeist unterworfen sein – es obliegt der Pädagogin/dem Pädagogen durch Selbstbildung und Hinterfragung jene Zeitzeichen zu erkennen, die eine Instrumentalisierung des Menschen intendieren.



Education must not be subjugated to the spirit of the time - it is the responsibility of the teacher/educator through self-education and retrospective examination to recognize every characteristic of the time which is aimed at an instrumentalization of human beings.



A pedagógia nem lehet a korszellem áldozata. A pedagógus feladata, hogy folyamatos önképzés és kritikus szemlélet által megkérdőjelezze azt a korunkra jellemző szemléletet, amely az emberek instrumentalizálására törekszik.



Pedagogija ne smije biti podređena duhu vremena - obveza i odgovornost pedagoga/pedagoginje leži u samoodgoju i u retrospektivnom propitkivanju svakog signala određenog vremena, koji teže instrumentaliziranju ljudi.

„Unterscheidung und Bewahrung“ lautete der Titel einer Festschrift für Hermann Kunisch aus dem Jahre 1961. Die Bedeutung dieses Titels umfasst nicht nur den in diesem Band behandelten Bereich der Germanistik, sondern hat in besonderem Maß auch für die Pädagogik und ihre Vertreterinnen und Vertreter Gültigkeit. Denn „Mündigkeit bezeuge sich darin, ob er imstande sei, das ästhetisch und moralisch Gute vom Unzulänglichen, das Wahre vom Falschen zu unterscheiden“ (Lazarowicz/Kron, S. V) , denn „wer unterscheidet, habe sich zu entscheiden“ (Lazarowicz/Kron, S. VI). Und die Entscheidung einer/s verantwortungsvollen Pädagogin/Pädagogen hat immer für den Menschen und gegen Modeerscheinungen zu erfolgen:

In einer Zeit, in der - bedingt durch die Omnipräsenz der Massenmedien – der Zeitgeist immer größeren Einfluss hat, gilt es gerade im Bereich der Pädagogik Modeströmungen, die diesem Zeitgeist entstammen, zu erkennen, zu bewerten und dementsprechend zu entlarven: Der Mensch als Maß aller Dinge kann und darf zu keiner Zeit instrumentalisiert werden. Dies bedingt eine ständige Auseinandersetzung und Selbstbildung der Pädagogin/des Pädagogen in ihrer/seiner Verantwortung für den (jungen) Menschen. Denn

gegenwärtig scheint es unser Metier zu sein, „mit immer neuen Modeströmungen umgehen zu müssen, dabei ständig die Sprache zu wechseln und auf Dauer keinen guten Ruf zu erwerben“ (Oelkers, online).

Kein Mensch – und schon gar nicht das Kind – darf „in eine Form gepresst werden, die ihm nicht angemessen ist“ (Lederer, S. 26). Bildung heißt dementsprechend, dass der Mensch niemals das Instrument für Bildungsvorgaben sein darf, sondern dass umgekehrt Bildungsangebote das Instrument zur Menschwerdung des Menschen sein müssen. Dass die PH Burgenland bemüht ist, diesem Primat des Menschen zu entsprechen, zeigen auch diesmal die in dieser Ausgabe enthaltenen Beiträge:

Hans Zeiringer setzt sich in seinem Grundsatzartikel mit dem Verhältnis von ganzheitlicher Bildung und Kompetenzen auseinander, der Artikel von Eva Maltrovsky eröffnet mögliche Anregungen zur Bildung über Ästhetik und Kunst. Mit den Facetten von „Lernräumen“ beschäftigt sich Gundl Rauter-Loibl und Andrea Weinhandl hinterfragt das Konzept des rückwärtigen Lerndesigns. Sabrina Schrammel schreibt in ihrem Beitrag über Aspekte der kooperativen Schulent-

wicklung und Thomas Benesch begründet die Möglichkeiten einer Begabungsförderung durch Tangrams. Leonhard Schneemann und Nikolaus Steiger zeigen in ihrem Beitrag die Entwicklung der professionellen Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer des berufsbildenden Schulwesens aus der Sicht der PH Burgenland und des Landesschulrates für Burgenland auf.

Letztendlich ist die Internationalität dieser Ausgabe von ph publico durch zwei Beiträge von Kolleginnen unserer Partneruniversitäten in Sopron und Brünn gegeben: Anna Tauber Mentès geht der Frage nach, welchen Beitrag Musiktherapie zur Entwicklung einer sicheren Bindung leisten kann und Helena Vađurová setzt sich mit den Bereichen Integration und Inklusion in ihrem Verhältnis zueinander und in ihrer Bedeutung für die Sonderpädagogik auseinander.

Die Vielfalt der Beiträge in dieser Ausgabe zeigt wieder, welche Wertigkeiten Humanwissenschaften umfassen können, deren Grundlage aber immer das menschliche Sein sein muss:

„Die Wissenschaft bewahrt die edelsten Erwerbungen des Menschen, die höchsten irdischen Güter, aber was ist sie gegen die Grundlage des Daseins wert . . .“ (Jacob Grimm, zit. n. Lazarowicz/Kron, S. VI).


Literatur:

Lazarowicz, Klaus; Kron, Wolfgang (Hrsg.) (1961): Unterscheidung und Bewahrung. Berlin, W. de Gruyter.

Lederer, Bernd (2008): Die Bildung, die sie meinen ... Mündiger Mensch oder nützlicher Idiot? Bonn, Pahl-Rugenstein Verlag.


Oelkers, Jürgen (2009): Zeitgeist: Modeströmungen in Erziehung und Bildung. Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung „Mode und Zeitgeist“ am 2. März 2009 in der Pädagogischen Hochschule St. Gallen. URL: <http://www.ife.uzh.ch/research/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprofoelkers/vortraege2009/St.GallenZeitgeist.pdf>

Neue Lernkultur – Kompetenz und (oder) Bildung?

 Der vorliegende Aufsatz möchte aufzeigen, dass im Rahmen einer Neuen Lehr- und Lernkultur beide Elemente der Bildung, das pragmatische und platonische, ihren Platz haben können. Sowohl die Vermittlung von Kompetenzen, Wissen und Können als auch die Übersicht, die Wahrnehmung des historischen und systematischen Zusammenhangs und die Stärkung der Persönlichkeit sollen zu ihrem Recht kommen.



This paper seeks to show that in the context of a new teaching and learning culture, both elements of education, the pragmatic and the platonistic, may have their place. The transfer of skills, knowledge and ability, as well as the overview, the perception of the historical and systematic context and the strengthening of personality should be given consideration.

 A tanulmány azt szeretné bemutatni, hogy az új tanulási-tanítási formák keretein belül a pragmatikus és a platóni elvek alkalmazása nem zárják ki egymást. A kompetenciák és a tudás átadása mellett a történelmi és rendszerbeli összefüggések ismeretének, valamint a személyiség fejlesztésének fontosságára hívja fel a figyelmet.



Ovaj rad teži prikazati to, da u okviru jedne nove kulture učenja i podučavanja, valjano mjesto zauzima ne samo pragmatičan, djelotvoran, već i platonski, duhovan element obrazovanja. Do izražaja trebaju doći i prijenos sposobnosti, vještina i znanja, jačanje osobnosti, ali i preglednost i poimanje povijesnog i sustavnog obuhvata.

1 Einleitung

Ein kritisch–nachdenklicher Akteur der Erziehungswissenschaft in Österreich, Alfred Schirlbauer, schreibt in seinem vor kurzem erschienenen Ultimativen Wörterbuch der Pädagogik unter dem Stichwort „Bildung“, dass wir uns auf diesem Gebiet zwischen zwei Polen bewegen. (Schirlbauer, 2012, S.16) Auf der einen Seite steht Wilhelm von Humboldt mit seiner allseits bekannt gewordenen Definition von Bildung als einer harmonischen Entfaltung der Kräfte des Menschen zu einem proportionierlichen Ganzen und auf der anderen Seite Goethe, dem es, nachdem er Bildung als eine Ansammlung von Narrenpossen bezeichnet hatte, vor allem wichtig wäre, dass jemand etwas besonders gut kann und noch dazu mit dieser außergewöhnlichen Fähigkeit auch anderen Menschen nützlich sein könnte. Dieser Gegensatz von ganzheitlicher Bildung und ganz konkreter, umsetzbarer Qualifikation und Kompetenz wird in der aktuellen pädagogischen Diskussion und auch in vielen Studien ineins gesetzt, indem die beiden Begriffe Kompetenz und Bildung praktisch inhaltsgleich verwendet werden. Ohne Kompetenzen gering

schätzen zu wollen, so möchte der vorliegende Aufsatz doch einen Beitrag dazu leisten aufzuzeigen, dass sie Bildung nicht ersetzen können. Es soll versucht werden, gerade auch im Rahmen einer Neuen Lehr- und Lernkultur, eine, so wie Hartmut von Hentig es nennt, „Brücke zu schlagen zwischen tradierten Idealen und aktuellem Kompetenzbedarf, zwischen philosophischer Selbstvergewisserung und praktischer Selbsterhaltung der Gesellschaft.“ (Hentig, 2009, S.57) Zuerst sollen, nach einigen historisch-philosophischen Schlaglichtern zum Bildungsbegriff, aktuelle Inhalte, Maßstäbe, Anlässe und Lernorte für Bildung in unserer gegenwärtigen Situation gefunden werden. Anschließend geht es um die Vermittlung von Kompetenzen, Qualifikationen, Wissen und Können, für die tatsächlicher gesellschaftspolitischer Bedarf besteht. In einem abschließenden Teil soll gezeigt werden, auch im Hinblick auf Curriculumentwicklungen sowohl für die Sekundarstufe (NMS) als auch für die Lehrer/innenbildung, dass bei einer Neuen Lehr- und Lernkultur „beide Elemente der Bildung, das pragmatische und platonische ihren Platz haben können und sollen.“ (Hentig, 2009, S.57) Sowohl Kompetenzen als auch die Wahrnehmung

des historischen und systematischen Zusammenhangs und die Bildung der Persönlichkeit sollen zu ihrem Recht kommen.

2 Historisch–Philosophisches zum Bildungsbegriff

Am Anfang des Nachdenkens über Erkennen und Bildung steht sicherlich das berühmte Höhlengleichnis in Platons Hauptwerk „Der Staat“. Hier zeigt Platon, dass die Menschen, die zuerst nur Schatten von Gegenständen erkennen, durch den Aufstieg aus der Höhle zur Außenwelt und zum Licht die wahre Erkenntnis finden. (Platon, 1982, Buch VII, S.517a) Darüber hinaus findet sich bei Platon ein Gedanke, der bereits bis in unsere Zeit weist und wie folgt lautet: „Erziehe mein Liebster die Knaben in den Wissenschaften nicht mit Gewalt, sondern spielend, damit du umso besser die Natur eines jeden erkennen kannst.“ (Platon, 1982, Buch VII, S.537a) Aristoteles, der nachfolgende der griechischen Philosophen, sieht den Menschen vor allen anderen Lebewesen ausgezeichnet durch die sogenannte Geistseele. Diese wird dadurch charakterisiert, dass ein abgetrennter Geist in sie einbricht, durch das Instrument der Sprache, welches nur der Mensch allein besitzt. Aurelius Augustinus, der große christliche Wahrheitssucher, sieht als Voraussetzung für Erkenntnis der Wahrheit das Studium der so bezeichneten Artes Liberalis, Arithmetik und Dialektik, die den Grundcharakter ihrer Gewissheit in sich selbst tragen.

Der deutsche Begriff Bildung ist im Mittelalter entstanden und zwar als Schöpfung des Theologen und Philosophen Meister Eckhart, der als Ziel von Bildung die unio mystica, das Einswerden mit Gott, vor Augen stellte. Eckhart verstand unter Bildung ein gebildet werden nach dem Abbild Gottes, ein Prozess, auf den der Einzelne keinen Einfluss hat. Im Unterschied dazu betonen Persönlichkeiten der Renaissance und des Humanismus, wie etwa Erasmus von Rotterdam und Pico della Mirandola, die freie Wahl und Selbstbestimmung des Menschen. In seiner bekannten Rede „Über die Würde des Menschen“ betont Mirandola immer wieder die Rolle des Menschen, der frei entscheidet, wie und wohin er sich entwickeln will. Im 17. Jahrhundert formulierte Johann Amos Comenius als Grundsatz für seine

Pädagogik in dem Werk *Didactica magna* (Caput XI, Sp.49): „omnes omnia omnino excoli“ (Alle alles ganz zu lehren). Er gilt auch als Begründer der Didaktik und Mathetik, der Lehr- und Lernkunst. Wichtige Vertreter der Aufklärung wie John Locke in England, Jean-Jaques Rousseau in Frankreich und vor allem Immanuel Kant in Deutschland betonen als Ziel von Bildung die Mündigkeit des Menschen. Dies mündet in den bekannten Wahlspruch dieses Zeitalters: „Sapere aude“ – Habe Mut, dich deines Verstandes zu bedienen. Johann Friedrich Herbart (1776 – 1841) gilt als einer der Gründerväter der modernen Pädagogik, dessen Lehre vor allem auch noch in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts nachhaltigen Einfluss ausübte. So schreibt er in seiner Abhandlung „Die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung“, dass „die Erhebung zur selbstbewußten Persönlichkeit ohne Zweifel im Gemüte des Zöglings selbst vorgehen und durch dessen eigene Tätigkeit vollzogen werden soll.“ (Benner, S.49). Bildung und Unterricht wird so zu einer Aufforderung zur Selbsttätigkeit und der Lehrer tritt, durchaus in einem modernen Verständnis, in ein Unterstützerverhältnis.

Der Philosoph und Lehrer Georg Wilhelm Friedrich Hegel beschreibt in seiner Philosophischen Propädeutik einen Gedanken, der gerade in einer Zeit, die vieles auch in Bildung und Unterricht einem reinen Nützlichkeitsdenken unterwirft, wieder verstärkte Beachtung verdienen würde. So heißt es bei Hegel, dass „zur Bildung der Sinn für das Objektive in seiner Freiheit“ gehört, dass ich mich „ohne einen besonderen Nutzen für die Eigenthümlichkeit der Gegenstände interessire.“ (Hegel, S. 84). Die große Persönlichkeit im 18./19. Jahrhundert im Bereich der Bildung war sicherlich Wilhelm von Humboldt. Er unterschied zwischen allgemeiner und spezieller Bildung, wobei mit letzterer bestimmte Fertigkeiten gemeint sind, die man beherrschen soll. Für Humboldt ist Bildung die „höchste Aufgabe unseres Daseins“, um „dem Begriff der Menschheit in unserer Person einen so großen Ausdruck als möglich zu schaffen.“ (Masur, NDB, S.45) Er betrachtet Bildung als universal (alle Ausprägungen und Objektivationen der Kultur), total (alle Funktionen des Geistes, der Seele und des Körpers) und individuell (verbunden zu einer harmonischen Einheit). Dieses klassisch–humanistische Bildungsideal ist in seinen Grundzügen bis heute

erhalten geblieben, obwohl natürlich eine immer stärkere Betonung von Brauchbarkeit und Nutzen von Bildung für die berufliche Qualifikation erfolgt ist. Am Ausgang des 19. Jahrhunderts betonte Friedrich Nietzsche ebenso den Zweck von Bildung als des Lernens um der Sache und nicht um des Nutzens willen. Nietzsche brachte darüber hinaus einen neuen Aspekt in das Denken über Bildung, der bereits in den Bildungsdiskurs des 20. Jahrhunderts hineinwirkte. Er verstand Bildung als historisches Bewusstsein, das dem Leben dienen und ihm Halt geben muss, aber auch ständig kritisch hinterfragbar bleiben soll.

Im 20. Jahrhundert haben sich Max Horkheimer und Theodor W. Adorno, die führenden Köpfe der Frankfurter Schule der Sozialforschung, im Rahmen ihrer Philosophie auch sehr intensiv mit dem Bildungsbegriff auseinandergesetzt. Adorno verbindet Bildung sehr stark mit dem Begriff Kultur und sieht diese in einer lebendigen Beziehung und Identifikation der Subjekte mit den Kulturgütern. Die volle Form dieser Bildung wird aber laut Adorno nie erreicht. Die zwar versuchte, aber misslungene Identifikation mit Kultur bezeichnet er als Halbbildung. Halbgebildete nennt Adorno verdorben und verachtet sie mehr als Ungebildete, bei denen er noch ein ungezwungenes Verhältnis und Unbefangenheit gegenüber Bildung erkennen kann.

3 Maßstäbe und Lernorte für Bildung heute

Für die heutige Diskussion über den Bildungsbegriff und die Umsetzung in schulische Realitäten haben folgende Philosophen und Erziehungswissenschaftler entscheidende Beiträge geliefert.

3.1 Hans Georg Gadamer

Dieser im Jahr 2002 verstorbene Heidelberger Philosoph war zwar kein ausgewiesener Vertreter der Erziehungswissenschaft, doch hat er in seinem Ende der 1950er Jahre erschienenen Hauptwerk „Wahrheit und Methode“ eine universale Hermeneutik entwickelt, die prinzipiell auf alle Aspekte und Fragen des menschlichen Lebens Anwendung finden kann. So setzt Gadamer für jegliches Verstehen und so auch für Bildung Of-

fenheit, Erkennen der eigenen Vorurteile und Bereitschaft zu reflexiver Auseinandersetzung voraus. Der zentrale Gedanke, dass es nicht nur darauf ankommt, die Welt technisch zu beherrschen, sondern dass diese Beherrschung stets auch Verständnis und Verständigung der Beteiligten voraussetzt, scheint doch in unserer digitalisierten Informationswelt immer mehr in den Hintergrund zu geraten.

3.2 Klaus Mollenhauer

Nach dem 2. Weltkrieg gilt Klaus Mollenhauer als einer der Pädagogen, die die sogenannte „kritische Erziehungswissenschaft“ auf den Weg gebracht haben. Er schreibt dazu grundlegend in seiner Aufsatzsammlung „Erziehung und Emanzipation“: „Die Entfaltung eines Zusammenhangs pädagogischer Sätze ist zugleich die Entfaltung eines Gesellschaftsbildes.“ (Mollenhauer, 1970, S.25) So hat für ihn Erziehung und Bildung immer auch eine politische Dimension nicht nur als Vorbereitung auf eine künftige Gesellschaft, sondern diese Gesellschaft immer auch mit bildend. Als eigentliche Aufgabe von Bildung sieht Mollenhauer die Schaffung einer Identität, die nicht im bewährten Alten, sondern im künftigen Neuen begründet ist. (Mollenhauer, 1994, S. 173)

3.3 Wolfgang Klafki

Der Marburger Erziehungswissenschaftler entwickelte in Anknüpfung an Comenius eine Neubestimmung von Allgemeinbildung und definierte diese vor allem durch drei Aspekte: die Fähigkeit zur Selbstbestimmung (die eigenen persönlichen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen), zur Mitbestimmung (Partizipation an gesellschaftlich-politischen Verhältnissen und verantwortlicher Umgang damit) und zur Solidarität (Eintreten für die Rechte anderer). Klafki entwickelte auch eines der ersten Kompetenzmodelle, die ab den 1990er-Jahren verstärkt in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs Einzug gehalten haben. Er bezeichnet folgende Kompetenzen als grundlegend für eine Person mit Allgemeinbildung: Kritikbereitschaft und -fähigkeit, Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit, Empathie und Denken in Zusammenhängen. (Klafki, 1976)

3.4 Helmut Peukert

Bezogen auf die Gegebenheiten einer sich ständig wandelnden, sehr differenzierten und kulturell pluralen Gesellschaft mit einer Vielfalt von Überzeugungen, Erfahrungen und Lebensentwürfen definiert Peukert sehr konsequent das Ziel von Bildung folgendermaßen: „Es geht darum, als ein Selbst zu existieren, das angesichts radikaler Kontingenz- und Widerspruchserfahrungen nicht in sich zerfällt, sondern fähig ist, die Belastungen durch globale Probleme, die in den Alltag hineinreichen, nicht zu verdrängen, sondern auszuhalten und sogar produktiv und gemeinsam mit anderen nach Lösungen zu suchen.“ (Peukert, 1998, S.22) Nach Peukert könnte man Bildung als die Fähigkeit zum Umgang mit Ungewissheit verstehen. Weder unsere Generation noch die nachfolgende vermag anzugeben, welche Fähigkeiten und Kompetenzen für die Bewältigung des Lebens in Zukunft nötig sein werden. Peukert spricht wegen der Risiken, mit denen nachfolgende Schüler/innengenerationen konfrontiert sein werden, von „Spielräumen für die Selbsterprobung in alternativen Weisen des Umgangs mit Realität.“ (Peukert, 1998, S.25), die die Erwachsenen ihnen eröffnen sollten.

3.5 Hartmut von Hentig

Hartmut von Hentig, der Gründer und langjährige Leiter der Laborschule Bielefeld nennt in seinem Essay „Bildung“ (Hentig, 2004) 6 Maßstäbe für Bildung, denen er verschiedene Lernorte und Anlässe folgen lässt. Ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit und Systematik zu erheben, sollen sie für Hentig doch behilflich sein, „in die richtige Richtung zu schauen.“ (Hentig, 2004, S.99) Im Folgenden seien die Maßstäbe und Bildungsanlässe einmal genannt, um dann auch in einer empirischen Befragung ihrer Wirksamkeit in der schulischen Realität nachzugehen. Als Maßstäbe für Bildung bezeichnet Hentig:

1. Abscheu und Abkehr von Unmenschlichkeit
2. Die Wahrnehmung von Glück
3. Die Fähigkeit und der Wille, sich zu verständigen
4. Ein Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz
5. Wachheit für letzte Fragen

6. Bereitschaft zur Selbstverantwortung und Verantwortung in der res publica (Hentig, 2004, S.71ff.)

Bildungsanlässe und Lernorte sind für ihn Geschichten, das Gespräch, Sprachen, Theater, Naturerfahrung, Politik, Arbeit, Feste feiern, die Musik und der Aufbruch zu Neuem. (Hentig, 2004, S.101ff.) Grundsätzlich stellt sich für Hentig die Frage: „Was für eine Bildung wollen wir den jungen Menschen geben?“ und nicht: „Wozu soll ein junger Mensch ausgebildet werden?“ (Hentig, 2004, S.74)

3.6 Christian Rittelmeyer

Einen interessanten Gedanken erschließt der Göttinger Erziehungswissenschaftler Christian Rittelmeyer, wenn er in Anlehnung an ein Zitat aus Alfred Polgars Buch „Im Lauf der Zeit“ bei der Betrachtung des Begriffes Bildung von einer sogenannten „hermeneutischen Bildebewegung“ (Rittelmeyer, 2012, S.122) spricht. Der Bildungsbegriff läßt sich nicht so ohne weiteres in wenigen Worten oder Sätzen definieren, es handelt sich vielmehr um ein „semantisches Feld, eine Bildungslandschaft“ (Rittelmeyer, 2012, S.123), wo man immer wieder neue Entdeckungen macht und dadurch auch mehr und mehr mit dem ganzen Feld vertraut wird.

3.7 Ulrich Schnabel

Zum Abschluss dieses Abschnittes sei einmal kein professionell mit Erziehungs- und Bildungsfragen Beschäftigter zitiert, der Hamburger Wissenschaftsjournalist Ulrich Schnabel, der in seinem Buch „Muße. Vom Glück des Nichtstuns“ von den dänischen Volkshochschulen und den dortigen ungewöhnlichen Kursen für Jugendliche berichtet und diese Art des Unterrichts in verschiedenen Bereichen wie Musik, Theater, Philosophie, Literatur etc., als „prinzipiellen Widerstand gegen die Funktionalisierung des Menschen in der modernen Gesellschaft“ bezeichnet. (Schnabel, 2010, S.223) Dies führt zur eigentlichen Bedeutung von Muße, im Sinne des griechischen Begriffes *schole* als „produktive Beschäftigung mit Musik, Kunst oder Religion.“ (Schnabel, 2010, S.223) Gerade in einer Zeit, in der beinahe alles

unter ökonomischen Gesichtspunkten betrachtet wird, erscheint es mir wesentlich, auch unseren Schülerinnen und Schülern im Bildungsprozess wieder mehr unstrukturierte Zeiträume und Zeiten zu geben, die nicht durchorganisiert sind bzw. Räume, in denen sie zu sich finden und bei sich sein können. So könnte auch der Bezug zur eigenen Lebendigkeit wieder mehr hergestellt und die Lernfreude neu entdeckt werden. Im 4. Abschnitt wird bei „Elemente platonischer Bildung in neuen Curricula“ noch einmal darauf eingegangen werden.

4 Kompetenzen und Qualifikationen im Unterricht und in der Lehrer/innenbildung

Seit mehr als 50 Jahren zählt der Kompetenzbegriff zu den zentralen Begriffen der Sozial- und Erziehungswissenschaften. In den letzten Jahren hat sich der Diskurs noch deutlich intensiviert und immer stärker wurde, vor allem durch internationale Vergleichsstudien wie PISA oder TIMSS, der Focus auf den „Output“ von Bildungsprozessen gelegt. Der Kompetenzbegriff hat seine Wurzeln in der amerikanischen Psychologie, z.B. in der Theorie der Sprachkompetenz von Noam Chomsky. Weitere wichtige Vertreter von Kompetenztheorien sind Mc Clelland und Bandura und im deutschsprachigen Bereich Franz E. Weinert. Dieser definiert den Kompetenzbegriff als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert, 2003, S.27f.)

4.1 Grund-(Basis)-kompetenzen

Klieme & Hartig greifen bei der Darstellung ihrer Kompetenzkonzepte auf zwei verschiedene Linien der Argumentation zurück. Einerseits soll Bildung mehr sein als funktionaler Kompetenzaufbau, eben ein Prozess der Selbstentfaltung und Aneignung und andererseits soll unabhängig vom Kompetenzniveau Bildung im Sinne der Entfaltung einer persönlichen Identität und der

Teilhabe an sozialem Austausch möglich sein. (Klieme & Hartig, 2007, S.22) Reinhard Bader bezeichnet bereits 1989 als grundlegende Komponenten der beruflichen Handlungskompetenz die drei Bereiche Fach-, Human- und Sozialkompetenz als Umgang mit der Sache, mit sich selbst und mit anderen. Das übergeordnete Ziel der schulischen Bildung „ist die Gewinnung von Grundkompetenzen in möglichst allen Bereichen des Lebens für die Auseinandersetzung mit der gesamten physischen und geistigen Wirklichkeit des Lebens.“ (Olechowski, 1997, S.368)

In Österreich wurde durch das Konzept der Bildungsstandards ein besonderer Schwerpunkt auf den Erwerb von grundlegenden fachlichen Fähigkeiten gelegt. Als solche Basiskompetenzen werden immer wieder genannt: Problemlösungsfähigkeit, Schaffung von Lernvoraussetzungen für den weiteren Wissenserwerb, Kommunikationsfähigkeit in verschiedenen Sprachen, Fertigkeiten in den Naturwissenschaften, Lernen lernen, Sozial- und Bürgerkompetenz sowie Konfliktfähigkeit, Selbstständigkeit und Flexibilität.

4.2 Kompetenzmodelle

Kompetenzmodelle zeigen zu erwartende Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern in bestimmten Altersstufen und sind meist gegliedert in verschiedene Kompetenzstufen, die, so Rudolf Beer, „in hohem Maß von den Domänen (sprich Fachbereichen) abhängig sind.“ (Beer, 2007, S.28) Jede Stufe ist durch „kognitive Prozesse und Handlungen von bestimmter Qualität spezifiziert, die die Schülerinnen und Schüler auf dieser Stufe bewältigen können.“ (Wolf, 2004, S.576) Kompetenzstufenmodelle sollen tägliches Handwerkszeug erfolgreicher Lehrer/innen sein und sinnvolles methodisch-didaktisches Vorgehen ermöglichen. Hilfreich erweisen sich dabei sogenannte Kompetenzraster, die eine inhaltliche Struktur eines Fachgebietes und die Qualifizierungsstufen abbilden. Sie geben dem Lernenden einen Orientierungsrahmen auf dem Weg zu einem bestimmten Wissen und Können. Wie diese Modelle in die Zielvorgaben eines kompetenzorientierten Unterrichts einfließen und welche Kritikpunkte von verschiedenen Erziehungswissenschaftlern auch angemeldet werden, soll das folgende Kapitel zeigen.

4.3 Zielvorgaben für Schule und Unterricht

Ziel eines kompetenzorientierten Unterrichts sollte Nachhaltigkeit und flexible Verfügbarkeit von Wissen sein, um weitere Lernschritte zu ermöglichen und die Grundlage für lebenslanges Lernen zu schaffen. Das übergeordnete Ziel ist Bildung im Sinne von Wolfgang Klafki, als Erschließen von Wirklichkeit und Erschlossenwerden für diese Wirklichkeit. Erziehung und Unterricht sollen das Fundament für individuelle Bildungsprozesse schaffen, da Bildung nicht hergestellt werden kann, sondern „Bildung ist ein Prozess, der sich im einzelnen Menschen vollzieht; Bildung kann immer nur vom Lernenden selbst bewirkt werden.“ (Messner, 2004, S.38) An diesem Punkt gibt es doch auch einige kritische Stimmen in Bezug auf kompetenzorientierten Unterricht, auf die hier kurz eingegangen werden soll. Alfred Schirlbauer etwa sieht im Begriff Kompetenz ein „Allerweltswort“, das wenig besagt, denn er meint „alles was gelernt werden kann, führt zu Kompetenz und trägt zur Bildung bei.“ (Schirlbauer, 2010) Allerdings können Kompetenzen Bildung nicht ersetzen.

Der Frankfurter Bildungswissenschaftler Andreas Gruschka kritisiert ebenso die Zusammenführung von Bildungstheorie und Kompetenzmodellen und den daraus sich entwickelnden zirkulären Kompetenzentwicklungsprozess „als training on the test der Kompetenzen.“ (Gruschka, 2011, S.59) Dabei werde, so Gruschka, vor allem auf die technische Umsetzung der Kompetenzmodelle und weniger auf das genaue Verstehen der Sache und die Entwicklung der Persönlichkeit geachtet. Peter Euler von der Technischen Universität Darmstadt entwickelte zehn Thesen zur Debatte um kompetenzorientierte Bildungsstandards und beanstandete darin vor allem „das massive Interesse an der Unterwerfung aller Lebensbereiche unter ökonomische Verwertungsbedingungen“, wie es auch in verschiedenen Veröffentlichungen der Europäischen Kommission immer wieder zum Ausdruck kommt. (These 1, Euler, 2011) Darüber hinaus fordert er einen „anspruchsvollen und bildungsrelevanten Begriff der Kompetenz“, der vor allem, wie bei Gruschka, auf das „Verstehen der Sachen als Kern unterrichtlicher Bildungsarbeit“ und auf Mündigkeit ausgerichtet ist. (These 6, Euler, 2011)

5 Verbindung von Kompetenz und Bildung in Curricula der NMS und der Lehrer/innenbildung

Im letzten Abschnitt soll versucht werden, eine Verbindung von Kompetenz und Bildung in Bezug auf gesetzliche Anforderungen, Anforderungen an Hochschullehrende, aber auch in Hinsicht auf konkrete Inhalte in Curricula der Sekundarstufe (NMS) und der Lehrer/innenbildung, herzustellen.

5.1 Gesetzliche Anforderungen

Im Bundesgesetz vom 24.4.2012 (BGBl. I Nr. 36/2012) sind folgende Bereiche für die pädagogische Praxis der NMS (BGBl. II Nr. 185/2012) neu verankert:

- Differenzierung in heterogenen Gruppen
- Fördern und Fordern
- Leistungsbeurteilung
- Lernerfolgsrückmeldung
- Schule als lernende Organisation:
Teamteaching – Teamarbeit – Schulautonomie

Differenzierung wird verstanden als „die Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler je nach Interesse, Neigung, Begabung und Fähigkeiten für den Übertritt in die mittlere und höhere Schule zu befähigen und auf das Berufsleben vorzubereiten.“ (§ 21, BGBl I, Nr. 36, 2012) Weiters wird unterschieden zwischen grundlegender und vertiefter Allgemeinbildung, Maßnahmen zur inneren Differenzierung, Begabungs- und Begabtenförderung und Maßnahmen der inklusiven Pädagogik. Im Bereich Fördern und Fordern wird Bezug genommen auf gelingende Lernprozesse, die auf einer unterstützenden, wertschätzenden Beziehung gründen, auf Geschlechterdifferenz und auf die Stärkung der Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Schüler/innen. Die Leistungsbeurteilung und Lernerfolgsrückmeldung verlangt die Entwicklung und Bekanntgabe eines Gesamtkonzepts am Beginn eines jeden Unterrichtsjahres, regelmäßige Gespräche zwischen Lehrer/in, Schüler/in und Erziehungsberechtigten bzw. verstärkte Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler bei der Planung und Gestaltung, Kontrolle und Analyse ihrer Arbeitsprozesse und -ergebnisse. Schule als lernende Organisation er-

fordert verstärkte Maßnahmen für Teamteaching, Arbeit in Gruppen und für die Schulautonomie. Die Nutzung von Freiräumen im Rahmen dieser Autonomie soll sich nicht in isolierten Einzelmaßnahmen erschöpfen, sondern erfordert ein auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler ausgerichtetes Gesamtkonzept.

5.2 Anforderungen an Hochschullehrende

Die Ausbildung findet in einem wissenschaftlich fundierten Format statt und vermittelt ihre zentralen Inhalte in Theorie, Praxis und Selbsterfahrung. Bei der Gestaltung der Studien soll auf Seiten der Lehrenden vor allem auf folgende Anforderungen Bedacht genommen werden (lt. Richtlinien für die NMS – Entwicklungsarbeit):

- Differenz und Diversität als prozessorientierte Ressource: Unterschiede gelten als Grundlage für ein differenzsensibles Studium, wobei Verschiedenheit als Impuls für wechselseitige Lern- und Bildungsprozesse genutzt und Möglichkeiten einer kontinuierlichen und reflexiven Auseinandersetzung mit Differenz eröffnet werden sollen.
- Lernen als bildende Erfahrung: Die Lern- und Entwicklungsbegleitung gewinnt gegenüber der Vermittlung von Lehrstoff verstärkt an Bedeutung, lernseitige Orientierung steht im Zentrum dieser neuen Lernkultur und gelingende Lernprozesse gründen auf wertschätzenden, unterstützenden Beziehungen.
- Domänenbezogene Bildung: Verstärkt werden sollen über die fachspezifische Ausbildung hinaus die fächerübergreifenden und fachverbindenden Aspekte, das vernetzte Denken bzw. das inklusive Zusammenwirken der Fachbereiche (Domänen).

5.3 Elemente „platonischer“ Bildung in neuen Curricula

Die Entwicklung neuer Curricula verlangt trotz aller Spezialisierungszwänge und der Notwendigkeit des Aufbaus von Kompetenzen in allen Fachbereichen immer auch den Blick auf die großen Zusammenhänge, sie verlangt, wie bereits in der Einleitung erwähnt, den Blick auf die

traditionierten Ideale und eine philosophische Selbstvergewisserung. Einige Inhalte und Aspekte, die in das Nachdenken bei der Entwicklungsarbeit einbezogen werden sollten, stehen postulatartig am Schluss dieser Überlegungen. Sie sind in Teilen auch schon in davor stehenden Abschnitten enthalten:

1. Hinwendung zu spielerischen und lustbetonten Elementen des Lernens
2. Mündigkeit und Mitgestaltung im politischen und öffentlichen Leben als Ziel von Bildungsprozessen
3. Lernen um des Lernens willen, ohne einen schon im Vorhinein festgelegten Nutzen daraus ziehen zu wollen
4. Hinführung zu Kritikfähigkeit
5. Gespräch und Dialog zum Verständnis von Sachinhalten und zur persönlichen Begegnung
6. Denken in Zusammenhängen und Einfühlungsvermögen
7. Mit Ungewissheit umgehen lernen und denken in Alternativen
8. Unstrukturierte Räume und Zeiten zur Persönlichkeitsfindung und -bildung
9. Verstärkte Erfahrungen im Kreativbereich, in Musik, bildender Kunst und Theater
10. Lernen von Genussfähigkeit und Konsumdistanz. Schon der griechische Philosoph Epikur wusste, dass beides eng zusammenhängt.

Literatur:

Beer, R. (2007): Bildungsstandards – Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern. Wien/Berlin/Münster: Lit

Beer, R./Benischek, I. (2011): Aspekte kompetenzorientierten Lernens und Lehrens. In: BIFIE (Hrsg.), 2011: Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis. Graz: Leykam


Benner, D. (1997): Johann Friedrich Herbart: Systematische Pädagogik. Weinheim: Deutscher Studienverlag


Bollenbeck, G. (1994): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt/Main: Insel


Bollnow, O.F. (1959): Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über un stetige Formen der Erziehung. Frankfurt/Main: Fischer


- Fuhrmann, M. (2002): *Bildung. Europas kulturelle Identität*. Stuttgart: Reclam
- Gruschka, A. (2011): *Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht*. Stuttgart: Reclam
- Hentig, H.v. (2009): *Bildung. Ein Essay*. Weinheim/Basel: Beltz Tb.
- Klafki, W. (1976): *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007): *Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs*. In: M.Prenzel, J.Gogolin & H.H. Krüger (Hrsg.): *Kompetenzdiagnostik (Sonderheft)*, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11 – 29
- Koller, H.C. (1999): *Bildung und Widerstreit*. München: Hanser
- Liessmann, K.P. (2006): *Theorie der Unbildung*. Wien: Zsolnay
- Masur, G., Arens, H. (1974): *Humboldt, Wilhelm*. In: *Neue Deutsche Biographie*. Band 10. Berlin: Duncker & Humblot
- Messner, R. (2004): *Was Bildung von Produktion unterscheidet*. In: *Die deutsche Schule*. 8. Beiheft
- Mollenhauer, K. (1970): *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen*. 4. Auflage. München: Hanser
- Mollenhauer, K. (1994): *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. Weinheim: Juventa
- Olechowski, R. (1997): *Schlußfolgerungen für eine Reform der Schulen der Vierzehn- bis Neunzehnjährigen unter dem Aspekt einer „humanen Schule“*. In: Persy, E. & Tassar, E. (Hrsg.): *Die Zukunft der Schulen der Vierzehn- bis Neunzehnjährigen*. Frankfurt/Main: P. Lang
- Peukert, H. (1998): *Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs*. In: Meyer, M. A./Reinartz, A. (Hrsg.): *Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis*. Opladen
- Rittelmeyer, Ch. (2012): *Bildung. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer
- Schirlbauer, A. (2012): *Ultimatives Wörterbuch der Pädagogik. Diabolische Betrachtungen*. Wien: Sonderzahl
- Schnabel, U. (2010): *Muße. Vom Glück des Nichtstuns*. München: Blessing
- Spaemann, R. (1994/95): *Wer ist ein gebildeter Mensch? In: Scheidewege, Jahresschrift für skeptisches Denken*, Jg. 24
- Weinert, F. (2003): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim/Basel: Beltz
- Wolf, W. (2004): *Zur bisherigen Entwicklung von Bildungsstandards in der österreichischen Grundschule. Anmerkungen aus grundschulpädagogischer Sicht*. In: *Erziehung und Unterricht*, 154. Jg., Heft 7-8.
- Vortrag von Dr. A. Schirlbauer am 20. 10. 2010, ÖBV, Grillparzerstraße 11, 1010 Wien

Das Ornament als System - Zugänge aus der Sicht von Semiotik, Ästhetik und Religionspädagogik

 Der Artikel geht der Frage nach, welche spezifischen Funktionen und Möglichkeiten Bild und Text besitzen. Am Beispiel des Ornamentes, das im letzten Jahrzehnt in der bildenden Kunst vermehrt wieder auftaucht, wird aufgezeigt, wie das von Gilles Deleuze und Félix Guattari geprägte philosophische Modell des „Rhizoms“ für aktuelle gesellschaftliche Themen heute relevant ist. Der Gedanke der Vernetzung, Heterogenität und das Prinzip der Vielheit sind auch auf den Bildungsbegriff anwendbar, wobei die Autorin sich mit Jürgen Fohrmann gegen eine Verengung des Bildungsbegriffes ausspricht. Gerade die Einbeziehung von Ästhetik und Kunst eröffnen Anregungen zur Bildung im Sinne einer Entfaltung der Persönlichkeit. Sie fördern Aufgeschlossenheit für Neues, Flexibilität, Konnexion, den positiven Umgang mit Heterogenität und Vielfalt.

 The article addresses the question of what specific function and possibilities exist in image and text. Using the example of the ornamentation which appears increasingly in the last decade in the fine arts it is shown how the philosophical model of the Rhizome developed by Gilles Deleuze and Félix Guattari is relevant to social issues today. The idea of networking, heterogeneity and the principle of multiplicity are also applicable to the concept of education. The author expresses herself, with Jürgen Fohrmann, against a narrowing of the concept of education. In particular the inclusion of aesthetics and art create ideas for education in terms of development of the personality. They promote openness to new ideas, flexibility, connexion, the positive approach to heterogeneity and diversity.

 A cikk arra a kérdésre keresi a választ, hogy milyen speciális funkciók és lehetőségek rejlenek a képekben és a szövegekben. Az ornamentika példáján keresztül kerül bemutatásra, hogy a Gilles Deleuze és Félix Guattari által képviselt rizóma-elmélet segítségünkre lehet aktuális társadalmi témák bemutatására. Az összekapcsolódás, a heterogenitás és a sokszínűség gondolata az oktatási koncepciókban is alkalmazható. Az esztétika és a művészetek oktatásba való integrálása elősegítik a személyiség fejlődését, mert pozitív hatással vannak a nyitottság, rugalmasság, konnexió, valamint a heterogenitás és sokszínűség kialakulására.

 Članak daje odgovor na pitanje, koje specifične funkcije i mogućnosti posjeduju slika i tekst. Koristeći primjer ornamenta, koji se u posljednjem desetljeću sve češće pojavljuje u primijenjenoj umjetnosti, prikazuje se kako je filozofski model rizoma, razvijen od strane Gilles Deleuzea i Félix Guattaria, neophodan za društvena pitanja današnjice. Ideja umrežavanja, raznovrsnosti i princip mnogostrukosti primjenjivi su i na konceptu obrazovanja. Autorica članka se, zajedno s Jürgen Fohrmannom, izjašnjava protiv sužavanja samog koncepta obrazovanja. Upravo to uključivanje estetike i umjetnosti otvara daljnje mogućnosti obrazovanju u smislu razvoja osobnosti. Oni potiču otvorenost novim idejama, fleksibilnosti, povezanost, te pozitivan pristup raznolikosti i raznovrsnosti.

1 Was vermag der (verbale) Text¹, was kann das Bild?

1.1 Michaela Bruckmüller: *I am your neighbour*

„Gabi Kruppi, Heurigenwirtin in Pöttching, Lukas Hauer, Student, lebt in Rohrbach, Ernst Sladek ist Arbeiter in Frauenkirchen und Maria Hirschhofer Pensionistin in Sigless.“ Welche Vorstellungen laufen bei Rezipientinnen und Rezipienten ab, wenn sie diese verbalen Angaben lesen? Und was erfahren sie über die Personen, wenn sie eine Fotoarbeit von Michaela Bruckmüller vor sich haben, was können sie dann über die dargestellten Protagonistinnen erzählen?

Die in Wels geborene und nun im Burgenland/Österreich lebende Künstlerin Michaela Bruckmüller widmet sich in ihrer Fotoserie *I am your neighbour* (2005-2006) den im Grenzland lebenden Menschen. Sie schreibt in ihrem Konzept zum Projekt:

„Ich versuche in diesem Projekt folgenden Fragen nachzugehen: Wo beginnt und endet ein als ‚persönlich‘ definierter Raum? Warum melden sich Personen auf den von mir formulierten Aufruf? Wer versteht sich als NachbarIn und warum? Das Burgenland grenzt an Ungarn, die Slowakei und Slowenien sowie an die österreichischen Bundesländer Niederösterreich und Steiermark – be- dingt durch seine Grenzlage leben in der Region



Michaela Bruckmüller: Katrin Kurppi (aus der Serie *I am your neighbour*)

Menschen mit unterschiedlichen kulturellen und sprachlichen Wurzeln zusammen (deutsch/kroatisch/ungarisch).“

In Zeitungsinseraten und über Radio lädt sie Menschen ein, am Projekt teilzunehmen: „ich suche nachbarn und nachbarinnen aus dem burgenland, die sich für ein seriöses fotoprojekt zur verfügung stellen.“ Dabei ist die Aufforderung zur Teilnahme mithilfe der Massenmedien Radio und Zeitung Teil des Konzepts. Die Menschen werden in ihrem persönlichen Wohnumfeld vor einer von ihnen gewählten Wand fotografiert. Die Wand ist für Michaela Bruckmüller eine Metapher für Abgrenzung vom eigenen Raum zu dem der anderen. Semiotisch gesehen, senden Wandgestaltung, Alltags- und Ziergegenstände, aber auch Kleidung, Frisur, Tätowierung und andere Attribute der Protagonisten Botschaften über die Konstruktion des eigenen Ichs und dessen sozialen Settings aus. Neben dem konzeptuellen Ansatz stellt auch die Schaffung von Authentizität eine wesentliche Leistung der Fotografin Michaela Bruckmüller dar, da diese sorgfältige Wahrnehmung, Beobachtung und den Blick für Unprätentiöses und lapidare Details voraussetzt, was weitaus schwieriger darzustellen ist als Übertriebenes oder Idealisierendes.

Der Psychoanalytiker Serge Tisseron vergleicht Bilder mit Fahrzeugen. Sie sind „ein wenig wie



Michaela Bruckmüller: Lukas Hauer (aus der Serie *I am your neighbour*)

Transportmittel, von denen wir uns woanders hin befördern lassen.“⁴² Bilder können ihre Betrachter und Betrachterinnen beeinflussen. Sie wirken auf die Blicke ein, verändern das Wissen. Sie üben Macht aus, unsere Empathie mit sinnlichen und emotionalen Impulsen zu stimulieren.³ „Die Bilder können uns dazu helfen, schneller voranzukommen, indem sie unsere Gedankenstrecke verkürzen. Aber sie lassen sich auch dazu benutzen, mit Genuss zu flanieren [...]“⁴⁴ Noch mehr als Bilder im allgemeinen Sinne vermag die bildende Kunst. Jean-Christophe Amman definiert das Kunstwerk als „*sinnlich wahrnehmbare(n) Denkgegenstand*. Das heißt, indem ich etwas wahrnehme, löst es ein Erkennen in mir aus, das über die Wahrnehmung allein durch die Sinnesorgane hinausgeht.“⁴⁵

Bevor hier aber weitere Beispiele aus der bildenden Kunst vorgestellt werden, bedarf es noch einer Unterscheidung von (verbalem) Text und Bild: Zwischen Sprache und Bild existieren Unterschiede in Funktion und kommunikativer Kompetenz. Auf den ersten spontanen Eindruck scheinen Differenzierungen leicht und naheliegend, bei eingehender Beschäftigung muss man aber feststellen, dass klare Grenzen nicht so leicht zu ziehen sind und die Beschreibung der spezifischen Ausdrucksweise nicht immer eindeutig ausfallen kann, es immer wieder auch zu Überlagerungen und Grauwerten kommt. So spricht



Michaela Bruckmüller: Ernst Sladek (aus der Serie *I am your neighbour*)

man ja auch von einer *bildhaften Sprache*, andererseits wird der analogische Charakter von Bildern von Umberto Eco in Frage gestellt. Die Semiotik bietet das Instrumentarium, gewisse strukturelle Unterschiede der verbalen und visuellen Zeichensysteme aufzeigen zu können. Bei der Sprache kommt allerdings noch als Schwierigkeit hinzu, dass sie neben dem Akustischen auch durch Schrift, einem letztendlich visuellen Zeichensystem, vermittelt wird. Auf die Begriffe wird genau zu achten sein: *Sprache* inkludiert auch Bedeutung, da, wo von *Schrift* gesprochen wird, geht es zunächst um die Form, das Signifikans. In der Bildwissenschaft wird zwischen dem „mentalen“ und dem „materiellen“ Bild unterschieden.⁶ Hier wird das sprachliche Bild, wie es in der Literatur bzw. in der Lyrik vorkommt, ausgeklammert.⁷ Bevor aber komplexe Informationseinheiten wie der Sprachtext oder das Bild näher beschrieben werden, sollen hier zunächst die Zeichensysteme genauer unterschieden werden:

1.2 Das Spezifische des verbalen Codes

Sprache⁸ oder, in semiotischer Terminologie, *verbale Codes* werden in akustischer oder schriftlicher Form vermittelt. Grundelement des verbalen, schriftlichen Zeichensystems ist das *Graphem*, der Buchstabe, der sich mit dem



Michaela Bruckmüller: Maria Hirschhofer (aus der Serie *I am your neighbour*)

kleinsten Lautsegment, dem *Phonem*, decken kann.

α. Die spezifische Stellung des verbalen Codes und seiner Komplexität wird vor allem durch die „doppelte Gliederung“ zum Ausdruck gebracht: Mit der ersten Gliederung ist gemeint, dass „Sprachen [...] mittels der Wörter und [der] grammatischen Instrumente die Welt in inhaltliche Einheiten einteilen. Die zweite Gliederung betrifft die Tatsache, dass alle Wörter (Signifikanten) aus einer kleinen Zahl von Elementen (Phonemen - /r/ /o/ /t/) zusammengesetzt sind, die für sich genommen keine Bedeutung haben.“⁹ Im Gegensatz dazu ist das visuelle Signifikans „Rechts-Blinken“ nicht in kleinere Elemente zerlegbar.

„Die doppelte Gliederung der Sprache ist allerdings die technische Voraussetzung für die Funktion der Sprache, [...] daß man mittels der Sprache über *alle Lebensbereiche* Mitteilungen machen kann. Dank der ca. 25 bis 60 Phoneme, über die die verschiedenen Sprachen jeweils verfügen, kann man ausreichend viele Signifikanten bilden, und dank der Kombinierbarkeit der sprachlichen Zeichen kann man in allen Kontexten Mitteilungen über die Welt machen.“¹⁰

β. Die Sonderstellung der Sprache ergibt sich gegenüber anderen Zeichensystemen auch dadurch, dass wie bereits im obigen Zitat erwähnt,

sie über alle Lebensbereiche kommunizieren kann und auch andere menschliche Zeichen durch die Sprache interpretierbar sind, während dies umgekehrt nicht möglich ist.¹¹ Über Bilder wird mittels der Sprache nachgedacht, geschrieben. Mithilfe der Sprache werden Bildinhalte verdeutlicht, interpretiert. Manche Betrachter erhalten erst durch eine 'Übersetzung' der visuellen Ausdrucksweise in Sprache einen Zugang zum Bildinhalt. Wilhelm von Humboldt erkannte nicht nur als Erster die doppelte Gliederung der Sprache, sondern verwies auch auf die unauflöbliche Einheit von Signifikat und Signifikans als spezifisch strukturelles Merkmal der Sprache. D. h. es besteht eine Einheit zwischen Wort und Begriff (Bedeutung).¹²

γ. Es existiert eine materielle Fremdheit zwischen Signifikans und Signifikat: Die unauflöbliche Einheit teilt das Wort mit dem Bild oder mit dem Symbol. Andererseits wird aufgrund der Materialität der Zeichen, die sich aus einer bestimmten Buchstabenkombination konstituieren, auch auf die Differenz zwischen Zeichen und Begriff verwiesen.

Das Wort unterscheidet sich vom Bild-Symbol gerade durch das strukturelle Moment der doppelten Gliederung. Während das Symbol nämlich eine Eins-zu-Eins-Relation zwischen materieller Form und Inhalt aufweist (dies ist der strukturelle Ausdruck der 'Ähnlichkeit', die das Icon charakterisiert), bewahrt das Wort eine Fremdheit zwischen Ausdruck und Inhalt, zwischen Signifikant und Signifikat, die sich durch die je verschiedene Strukturierung dieser beiden Ebenen dartut.¹³ Allerdings wird die „Eins-zu-Eins-Relation“ bzw. „Ähnlichkeit“ des Icons, von der Trabant spricht, von Eco problematisiert und neu definiert. - Näheres dazu im Zusammenhang mit dem ikonischen Code.

δ. Der verbale Code kann sich, beginnend mit dem Elementarzeichen Buchstaben, über Wörter und Sätze zum Text konstituieren. Der sprachliche Text setzt sich aus einer komplizierten Kombinationstechnik zusammen, die an Komplexität andere Zeichensysteme bei weitem übertrifft.

ε. Eine weitere spezifische Eigenart der Sprache ist, dass das Verstehen von Texten hohe und vor allem besondere, aus der Struktur resultierende

Anforderungen an die Rezipienten stellt. Um die einzelnen Schritte bei der Entschlüsselung verfolgen zu können, ist zunächst eine Klärung der Begriffe *Sinn*, *Bedeutung* und *Aussage* notwendig: Ein Problem der Semiotik ist, dass viele Begriffe von den einzelnen Autoren unterschiedlich definiert werden, sodass Missverständnisse vorprogrammiert sind, wenn nicht möglichst genau die jeweilige Auffassung geklärt ist.¹⁴ Bezüglich der semantischen Ebene unterscheidet Jürgen Trabant den *Sinn* bei aktuellen Handlungen, d.h. bei geäußerten und verstandenen Texten, aber auch bei Gebärden. Von *Bedeutung* spricht er bei Zeichen, d.h. bei potentiellen Handlungen oder Handlungsschemata. Mit der Verbindung von Zeichen und *Bedeutung* geht er mit Umberto Eco konform, der Unterschied liegt darin, dass Eco nicht zwischen potentiellem Zeichen und aktuell ausgeführter Handlung unterscheidet. Der *Sinn* wird aus drei Komponenten zusammengesetzt: der Bedeutung des Zeichens, dem Bezug des verwendeten Zeichens zur Wirklichkeit und der pragmatischen Funktion, die in der Sprechakttheorie „illokutionäre Funktion“ der Handlung heißt. Wobei bei Textschemata die illokutionäre Funktion bereits in der Bedeutung des Handlungsschemas enthalten ist.¹⁵ Bei Einzelwörtern wie ‚Hilfe‘ wird der Aufforderungscharakter erst durch die aktuelle Äußerung gewonnen. Bei Eco kommt einer Botschaft durch Denotation und Konnotation Sinn zu, wobei er erst dann von *Sinn* spricht, wenn ein Signal einen Menschen als Empfänger erreicht.¹⁶ Als weiteren Begriff bei Texten führt Trabant die *Aussage* ein, die sich aus der Bedeutung mehrerer Zeichen zusammensetzt. Somit werden drei Elemente auf semantischer Ebene eingeführt: *Bedeutung*, *Sinn*, *Aussage*.

Das Verstehen sprachlicher Texte stellt insofern eine hohe Anforderung an den Rezipienten, da folgende Schritte zur Entschlüsselung vollzogen werden:

1. Die mit den sprachlichen Signifikanten verbundenen Bedeutungen müssen aktualisiert werden.
2. Die Bedeutung der Zeichen müssen aber, falls die Äußerung, der Satz oder der Text - was (bis auf mögliche Ein-Wort-Sätze) die Regel ist - aus mehreren Zeichen besteht, zu einer Aussage verbunden werden.
3. Weiters muss die Aussage auf die Wirklichkeit bezogen werden und
4. herausgefunden werden, welche illokutionäre

Funktion der Satz¹⁷ oder der Text hat, was der Sprecher damit beabsichtigt.¹⁸

Dies wird gerade im Vergleich zum visuellen Code zu beachten sein. Bildern und visuellen Elementen wird ja zugeschrieben, dass sie schneller als Texte erfasst werden können. Dies ist sicher der Grund, warum Texten Illustrationen beigelegt werden. Die Zunahme an Bildmaterial in unserer Zeit, die Tendenz, kurze Texte mit Bildern zu kombinieren, ist durch den Wunsch, den Kommunikationsprozess zu beschleunigen, erklärbar. Die schnelle Erfassbarkeit des Bildes und die Möglichkeit der Sprache, über alle Lebenssituationen und -bereiche Mitteilungen machen zu können, legen es nahe, den verbalen und den visuellen Code zur gegenseitigen Ergänzung heranzuziehen.

1.3 Das Spezifische des visuellen Codes

Da die Linguistik (de Saussure, Jakobson, Trubetzkoy, Helmslev) als wesentliche Tradition die Semiotik prägte, galten die ersten semiotischen Untersuchungen vor allem der Sprache. Auch Eco entwickelt seine grundsätzlichen Überlegungen in seiner „Einführung in die Semiotik“ zunächst auf der Basis der verbalen Kommunikationsform¹⁹, bevor er sich speziellen Fragestellungen, vor allem der Untersuchung des visuellen Codes, widmet. Er übernimmt die Peircesche Dreiteilung von Symbol, Index und Icon, wobei Letzteres am schwierigsten zu bestimmen ist.

Eine Annäherung an das Bild erfolgt über das ikonische Zeichen, das nach der Gliederung von Peirce eines unter mehreren möglichen visuellen Kommunikationsphänomenen darstellt. Die Definition, dass das Icon ein Zeichen sei, das den Gegenstand hauptsächlich durch „Ähnlichkeit“ und mit „dem Gegenstand gemeinsame Eigenschaften“ darstellt, wirft einige Schwierigkeiten auf. So führt Eco als Beispiel an, dass an einer Pferdezeichnung gerade die schwarze Kontur etwas ist, was das reale Pferd nicht besitzt.²⁰ Eine Büste wird nicht schockiert als abgeschnittener Kopf betrachtet, sondern durch das Vorwissen entsprechend eingeordnet.²¹ Hier wird verdeutlicht, dass aus den Bedingungen der Wahrnehmung bei ikonischen Zeichen relevante Züge ausgewählt werden und meistens eine gewisse

Reduktion erfolgt.²² „Das ikonische Zeichen kann also von den Eigenschaften des Gegenstandes die optischen (sichtbaren), die ontologischen (angenommenen) und die konventionalisierten besitzen.“²³ Alle Abbildungsoperationen werden durch Konvention geregelt, Wahrnehmungserfahrungen werden codifiziert. Bei einem Zebra gelten die Streifen als relevante Züge des Erkennungscodes.²⁴ Die Definition des ikonischen Zeichens von Umberto Eco eröffnet über den Abbildcharakter und das Gegenständliche hinaus Möglichkeiten, auch für visuelle Codes wie die des Expressionismus, Kubismus und der abstrakten Kunst Geltung zu haben. Letztendlich existieren auch in der abstrakten Kunst konventionalisierte bzw. ontologische Aspekte, wenn etwa der abstrakte Expressionismus Mark Rothkos oder die Farbflächenmalerei Barnett Newmans als Ausdruck von Transzendenz verstanden oder Farben bestimmte Bedeutungen zugeschrieben werden.

α. Der ikonische Code ist im Gegensatz zur Sprache ein schwacher Code. Beim verbalen Code, den Eco als „stark“ bezeichnet, sind auf allen Ebenen diskrete Einheiten vorhanden. Lexeme, Morpheme, Phoneme. Das Austauschen eines Phonems kann zu einer völlig neuen Bedeutung oder zu einem sinnlosen Wort führen, während Variationen bei einer Zeichnung nicht unbedingt einen Einfluss auf die Bedeutung haben müssen. Es existiert zwar ein ikonischer Code, seine Gliederungselemente sind aber schwer fassbar. Als Beispiel führt Eco einen Punkt mit Halbkreis an, der in der Zeichnung eines menschlichen Profils ein Auge, in einer anderen eine Banane und eine Weintraube darstellt. Daraus ist zu folgern, dass Zeichen einer Zeichnung keinen Oppositions- und Stellenwert, keine Bedeutung für sich selbst besitzen. Hier wird aber der Unterschied zum Buchstaben, der ja ein visuelles Zeichen ist, deutlich, da er ein eindeutiges Signifikat aufweist.

In ein ikonisches Syntagma spielen so viele Kontextverhältnisse hinein, dass es schwierig erscheint, innerhalb dieser die relevanten Einheiten von den fakultativen Varianten zu sondern.²⁵

β. Der ikonische Code nimmt stark individuelle Züge an - Eco spricht von einem „Reigen der Ideolekte“ - er kann sich rasch wandeln oder umgestürzt werden.²⁶ Ikonische Codes sind identifizierbar, können sich aber „mit [großer]

Schnelligkeit von Botschaft zu Botschaft [umstrukturieren].²⁷ Der schwache ikonische Code liefert wohl auch eine mögliche Begründung für die Schwierigkeiten der Kunstrezeption vor allem im 20. Jahrhundert. Die zwar unqualifizierte aber häufig gestellte Frage ‚Was soll das sein?‘ oder eine prinzipielle Ablehnung moderner Kunst beruhen auf der Unsicherheit, die ein unkonventioneller Code hervorruft.²⁸ Andererseits zeigt die nun immer breiter werdende Akzeptanz der früher heftig umstrittenen klassischen Moderne, dass eine genügend lange zeitliche Distanz als provokant empfundene Codes zum konventionalisierten Allgemeintum werden lassen.

γ. Roland Barthes bemerkt eine gewisse Erklärungsbedürftigkeit des Bildes. Kommunikationen, die auf eine referentielle Genauigkeit abzielen, verlangen eine Verankerung im (verbalen) Text.²⁹ Die Angewiesenheit von Bildern auf Sprache betonen viele Autoren.³⁰ Auch Eco stellt fest: „Und dass das ikonische Zeichen nicht immer so klar darstellend ist, wie man glaubt, wird bestätigt durch die Tatsache, daß *ihm meistens Wortinschriften beigegeben werden*[...]“³¹

Beim ikonischen Code existieren äußert viele Konventionen, man kann von vielen Codes sprechen. Auch dies erschwert das Verständnis und fördert Unsicherheit bei der Entschlüsselung. Für Barthes beruht der ikonische Code auf Analogie. Signifikat und Signifikant sind quasitautologisch.³² Eco widerspricht dieser Aussage in zweifacher Weise. Erstens besitzt das ikonische Zeichen nicht die Eigenschaften der dargestellten Sache, sondern umschreibt einige Erfahrungsbedingungen nach einem Code. Zweitens führt er den ikonischen Code zumindest theoretisch auf eine digitale Struktur zurück, stellt also seine analogische in Frage. Allerdings räumt er ein, dass in „nicht-experimentellen Situationen“ die Unterscheidung, ikonische Codes seien analogisch, sprachliche Codes digital, „ruhig auch zur Klassifizierung der verschiedenen Zeichentypen gebraucht werden kann.“³³

δ. Ein weiteres unterscheidendes Kriterium ist, dass der verbale Code eine „Doppelte Gliederung“ aufweist, beim visuellen Code aber verschiedene Formen der Gliederung nachgewiesen werden. Was die Sprache betrifft, stellt die mit Bedeutung ausgestattete Ebene der Moneme, die

sich zu einem Syntagma verbinden können, die erste Gliederung dar. Diese können weiter zerlegt werden in Phoneme, die Ebene der zweiten Gliederung.

Ikonische Codes basieren auf „wahrnehmbaren Elementen, die aufgrund von Wahrnehmungscodes realisiert werden.“³⁴ Eco gliedert sie in *Figuren, Zeichen und Aussagen*. *Figuren* sind nicht immer diskret. Sie sind grafisch transkribierte Wahrnehmungsbedingungen und können etwa durch eine Kombination geometrischer Figuren wie Kreise, Punkte, Linien, Kurven, Winkeln erzeugt werden. *Zeichen* „denotieren mit konventionalisierten grafischen Mitteln *Erkenntniseinheiten*“ wie Nase, Wolke, Ohr oder ‚abstrakte Modelle‘, Symbole usw. Oft sind sie innerhalb eines Sems nur schwer zu analysieren, da sie nicht-diskrete Elemente in einem grafischen Kontinuum darstellen. *Ikonische Aussagen* oder *Seme* transportieren komplexere Botschaften, die durch sprachliche Aussagen wiedergegeben werden können. Eco führt als Beispiel ein stehendes Pferd im Profil an. Häufig werden ikonische Aussagen bereits als Bilder oder ikonische Bilder bezeichnet.³⁵ Innerhalb der visuellen Kommunikation gibt es das Phänomen der ‚Codifizierung auf sukzessiven Schichten‘.³⁶ Vorauszuschicken ist, dass auf unterschiedlichen Komplexitätsebenen die Gliederung vollzogen wird: einmal sind „relevante Züge“ das, was in einem anderen Code bereits „Syntagmen“ sind oder umgekehrt.³⁷ Ein *ikonographischer Code* baut auf einem *ikonischen Code* auf. Die Signifikate des Basis-Codes werden zu Signifikanten. Die Signifikate „Frau“, „abgeschlagener Kopf“, „Teller“ werden beispielsweise zu Signifikanten der „Salome“.

1.4 Bildtheorien

Was kann man nun unter ‚Bild‘ verstehen? Die Frage nach dem Wesen des Bildes und der Bildhaftigkeit bestimmt weite Teile semiolinguistischer und philosophischer Forschung zum Bild, wobei es vor allem um die Abgrenzung zu anderen Zeichensystemen geht. Bei den Bildwissenschaften haben wir es mit einer heterogenen und disparaten Landschaft zu tun.³⁸ Allgemeine theoretische Überlegungen über das Bild stellen häufig das gegenständliche Bild in den Mittelpunkt, dies greift angesichts der Kunst der Moderne zu kurz. Die Definition Michael Titzmanns³⁹ geht so

wohl über gegenständliche als auch zweidimensionale Einengungen hinaus. Der Hinweis auf ein Moment einer Theateraufführung ist insofern wichtig, da die Zweidimensionalität gesprengt und die räumliche Dimension mit einbezogen wird. In Hinblick auf Installationen und Objekte ist dies unbedingt notwendig. Der Begriff `Bild´ schließt vielfältige Erscheinungsweisen ein. Im vorliegenden Artikel geht es ausschließlich um zwei- oder dreidimensionale Kunstwerke, auf die unterschiedliche Bildtypologisierungskriterien zutreffen. Bezüglich Bildtheorien ist auf eine umfangreiche Diskussion zu verweisen.⁴⁰

Folgende Merkmale gelten für Bilder:⁴¹

Bilder übermitteln Bedeutungen. Sie sind zeichnerische und in kommunikativer Absicht verwendete Objekte.

Bilder sind ikonische Zeichenkomplexe.

Bilder konstituieren ein schwaches und kulturspezifisches Zeichensystem aus größeren perceptuellen Gestalten, nicht aus atomaren Einheiten, wie Bildpunkten.

Es handelt sich um „präsentative Zeichensysteme“, deren kommunikative Vorteile in ihrer ganzheitlichen Natur sowie ihrer Simultanität und Räumlichkeit liegen.⁴² - Eine äußerst flexible Verwendbarkeit ist ein weiteres Merkmal. Der situative Kontext von Bildern und hier maßgeblich sprachliche Kontexte - erlauben die Realisierung unterschiedlichster piktorialer Sprechakte.

Bei Gebrauchsformen des Alltags ist eine starke Konventionalisierung des Codes festzustellen: Bilder weisen zumeist eine konventionalisierte Musterhaftigkeit auf. Zum einen folgen sie genre- und gegenstandsspezifischen Darstellungspraktiken. Zum anderen bieten sie für bestimmte kommunikative Zwecke jeweils mehr oder weniger stark normierte bildliche Zugriffe auf Realitäten.

Davon abzugrenzen sind Bilder im Kunstsystem, die zwar auch gerade in der Gegenwartskunst klischeehafte Muster einsetzen können, denen es aber grundsätzlich um Hinterfragung, Verfremdung oder Ironisierung des konventionalisierten Codes geht.

Bildtypologisierungskriterien⁴³ vermögen die Vielfalt an Bild-Formen zu klassifizieren, wobei einige Kriterien nicht nur ausschließlich für Bilder, sondern auch für Sprache-Bild-Texte von Relevanz sind. Es spielen folgende Kriterien eine Rolle:

Ist ein *Bezug zur Wirklichkeit, einem Referens* vorhanden, werden fiktionale Welten aufgebaut, handelt es sich um ungegenständliche Darstellungen?

Die *Materialität* oder „mediale und technische Beschaffenheit“ nimmt beim Bild eine besonders zentrale Stellung ein.

Der Aspekt *Soziale Ziele der Bildverwendung* schließt Betrachtungsorte und -arten mit ein. Betrachtungsorte können Galerien, Museen, Ausstellungsorte bildender Kunst bis hin zu privaten Räumen sein, in denen die als Kunst erworbenen Werke rezipiert werden. Bilder werden nicht wegen ihres Inhaltes oder wegen gestalterischer Formmerkmale zu künstlerischen Werken, sondern durch ko- und kontextuelle Signale. Dies trifft vor allem für die Kunst ab dem 20. Jhd. zu. Der Aspekt *Mediale Koppelung im Gebrauch* beleuchtet die Frage, ob es sich um semiotisch selbständige oder unselbständige Bilder handelt. Es geht um die Einbettung medialer Kontexte, wobei hier an Sprachabhängigkeit gedacht werden kann, aber auch an Bezüge zu Serien, Eingebundensein in Bücher, Buchobjekte usw.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass Einzelelemente des verbalen und ikonischen Zeichensystems nicht unbedingt auf gleicher Ebene gegenüberstellbar sind, sie leisten Unterschiedliches. So entspricht das verbale Zeichen /Pferd/ nicht dem ikonischen Zeichen /Pferd/ an Informationswert. Die einfache Zeichnung eines Pferdes, die bereits als ikonische Aussage gilt, enthält ein Mehr an Botschaft, die schneller rezipiert werden kann als die verbale Aussage `ein galoppierendes Pferd´. Andererseits ist ein komplexer aufgebautes Bild aufgrund der nicht eindeutig gliederbaren, schwachen ikonischen Codes, die einer rascheren Wandlung und größeren Subjektivität unterworfen sind, nicht mehr eindeutig entschlüsselbar, sodass Sprache zur Konkretisierung und zum besseren Verständnis beiträgt. Man spricht auch immer wieder von der ‚Erklärungsbedürftigkeit des Bildes‘.

1.5 Sprach-Texte

Die nähere Bestimmung von Text (im engeren Sinn) lautet, dass es sich um eine „kommunikative Okkurrenz“ handelt, die sieben Kriterien der Textualität erfüllt: Kohäsion, Kohärenz, Intention

nalität, Akzeptabilität, Informativität, Situationalität, Intertextualität.⁴⁴ Diese Kriterien sind nach Beaugrande/Dressler konstitutiv für Textualität. Wenn eines dieser Kriterien nicht erfüllt wird, gilt der Text nicht als kommunikativ, wird also als Nicht-Text behandelt. Sie vertreten einen prozeduralen Ansatz, der die Vorgänge bei der Textproduktion und Rezeption mit einbezieht. Unter den sieben Kriterien der Textualität stellen Kohäsion und Kohärenz sicher die wesentlichsten und in der Literatur meistgenannten dar.

Als *Kohäsion* werden „Funktionen, die man verwenden kann, um Beziehungen zwischen Oberflächenelementen zu signalisieren“⁴⁵ bezeichnet. Es geht vor allem um grammatische Abhängigkeiten. Es werden auch *Tempus*, *Aspekt*, *Junktion*, *Substitution* (von Nomen durch Pronomen), *Rekurrenzen*, auch *partielle Rekurrenzen* (Wiederholung von Wortkomponenten mit Wortklassenwechsel: er kam, sein Kommen), *Ellipsen*, *Parallelismus* (Strukturen, die mit neuen Elementen wiederholt werden), *Paraphrase* (Inhalt, der mit neuen Ausdrücken wieder gebraucht wird) genannt. In gesprochenen Texten bringt auch die *Intonation* Kohäsion zum Ausdruck.⁴⁶ Aber nicht nur grammatische bzw. syntaktische Phänomene, sondern auch räumliche und zeitliche Nähe der einzelnen Elemente können auf Kohäsion verweisen.⁴⁷

Bei *Kohärenz* geht es nicht um die syntaktischen Elemente, sondern um den semantisch-kognitiven Aspekt von Texten wie Kausalitäts-, Referenz- und Zeitbeziehungen. Beaugrande und Dressler halten Oberfläche (Kohäsion) und zugrunde liegenden Inhalt (Kohärenz) auseinander. Einige Autoren wenden sich aber gegen die strikte Trennung von Kohärenz und Kohäsion, fordern etwa eine graduelle Differenzierung.⁴⁸

Es ist auch die Tendenz zu bemerken, dass der Kohärenzbegriff ausgeweitet und mit dem Sprachverwender in Verbindung gebracht wird. Dabei ist Textkohärenz als „textinhärentes“ oder „textexternes“ Phänomen zu sehen: „Unter ‚textextern‘ können zwei Dinge verstanden werden: erstens die Abhängigkeit vom Textverwender, zweitens der Zusammenhang mit Gegebenheiten der Außenwelt.“⁴⁹ Textexterne Kohärenz fordert den Rezipienten selbst um seinen Beitrag, den Text zu verstehen, er muss in Bezug zum Vorwissen gebracht werden.⁵⁰ Wenn der Leser sein (Vor)Wissen einbringt, um eine Textwelt zusammenzufügen, spricht man von *Inferenz*.⁵¹

Bei Beaugrande und Dressler sind Kohäsion und Kohärenz „text-zentrierte“ Textualitätskriterien, während die anderen Kriterien als „verwender-zentriert“ titulierte werden.

Kohäsion und Kohärenz weisen auf den Text als sprachliche Einheit hin. Aber nicht nur das Aufeinander-Bezogenheit, sondern bereits eine Menge von Elementen, die sich in irgendeiner Weise nach außen abgrenzt, wird von der Gestaltpsychologie als Einheit und Ganzheit aufgefasst.

2 Welche Zugänge zur Welt bietet zeitgenössische Kunst?

Der schwer zu fassende ikonische Code stellt in all seinen Herausforderungen eine Stärke dar in der simultanen Vermittlung mehrschichtiger Botschaften. Fragen des Bildes spitzen sich zu, wenn es um Werke bildender Kunst geht. Vor kurzem fand ein Symposium der Universität für angewandte Kunst über Künstler/innen/persönlichkeiten statt, wo den vielfältigen Rollenbildern von Künstlerinnen und Künstlern nachgegangen wurde. Es wurde auch auf die vielzitierte Rolle als Seismograph oder –gräfin der Gesellschaft hingewiesen. Dieser Aspekt und auch der des subjektiven Zugangs zur Welt soll hier besonders hervorgehoben werden. Der durch Subjektivität und Intuition geprägte Zugang ist eine wesentliche Ergänzung zum Beitrag, den die Wissenschaft leistet. Kunst kann schwelende Themen, Fragen, Anliegen *sichtbar* machen. Kann etwas visualisieren, was vielleicht auch noch gar nicht bewusst formuliert werden kann. Dies soll hier am Beispiel des *Ornamentes* verdeutlicht werden.

2.1 Ornament

„Hier bei uns: es ist schon nicht mehr aufzuhalten. Die Vögel, bedrohlich leicht geworden, krallen sich an den Ästen fest, um nicht in den Himmel zu fallen.

Dort drüben ist alles wie durch ein Wunder heil geblieben; eine Welt für sich... die für sich allein besteht, gleich, ob man sich in ihr befindet oder nicht, eine Welt, die niemanden mehr braucht – die Welt der Dinge, endgültig aus der Pflicht entlassen, noch einmal verwendet zu werden... ein Paradies der Tischtücher, Kakteen, Notenschlüssel und Tulpen [...]

Die Tapetenmuster, die alten Teppiche, das Ticken der Pendeluhr. Ehe man aus dem Fenster blickt, zieht man eine Gardine zur Seite, so wie man zuvor das dünne Pergaminpapier mit dem eingepprägten Spinnenmuster zwischen den Seiten des Albums vom Foto lösen muss: ... der Garten vor dem Haus sammelt alles, woraus ein Sommer werden könnte.“⁵²

Der österreichische Autor Richard Obermayr (vor kurzem erschien sein neuer Roman *Das Fenster*) ließ sich durch das Bild *Japanese Dreams* (1999) von Peter Pommerer zu seinem Text *Mein Löwenberz, mein Hasenfuß, mein Pfauenthron* anregen. In Peter Pommerers Werken, seien es Bilder, seien es grafische Konzepte für ganze Räume, die er direkt an die Wand zeichnet, spielt das Ornament eine wesentliche Rolle.⁵³ Im 20. Jhd, das geprägt war von Adolf Loos „Ornament und Verbrechen“, war das Ornament in der westlichen Kunst viele Jahrzehnte mit dem Stempel des Pejorativen und Reaktionären behaftet. Viele Stile und ästhetische Ansätze haben es in ihren theoretischen Konzepten völlig ausgeklammert. Es wurde damit Dekoration, ‚Behübschung‘ bis hin zur naiven Verlieblichung konnotiert. Dazu gibt es auch die Spannung zwischen angewandter und autonomer Kunst.

Der Begriff Ornament wurde um die Jahrtausendwende zu einer bedeutenden Beschreibungsgröße, die nicht nur die Kunst, sondern auch die neuen Medien, die Art der Kommunikation und wie der Systemtheoretiker Niklas Luhman zeigt, gesellschaftliche Systeme insgesamt (wie Wirtschaft, Sprache, Gesellschaft, Wissenschaft, Kunst) symbolisieren kann.⁵⁴ Daher erklärt sich die zunehmende Aktualität dieses Begriffes. Es kann also als Ergebnis und Ausdruck einer geistigen Strömung gesehen werden, dass das Ornament aus einer neuen Perspektive bewertet, mit geschärfter und veränderter Aufmerksamkeit wahrgenommen und auch vermehrt intuitiv von Künstlerinnen und Künstlern aufgegriffen wird.

In vom Islam geprägten Kulturen stellt sich der Bezug zum Ornament völlig anders dar. Das alttestamentliche Bilderverbot, das im Koran noch weiter ausgedeutet und konkretisiert wird, verbietet die Abbildung. Somit entwickeln sich viele ornamentale Formen mit hohem Abstraktionsgrad. Im Ornament spiegelt sich das Leben. Es

werden vier Arten unterschieden: Die Kalligraphie als Wiedergabe des Korans, geometrische Muster stehen für das Irdische, die Arabeske ist Symbol für Kontinuität und Unendlichkeit, abstrahierte Naturformen repräsentieren die Schöpfung Allahs. Diese dürfen nicht realistisch sein, da sie eine Missachtung der Größe Allahs darstellen würden.⁵⁵

Spätestens seit der Jahrtausendwende ist nun eine gewandelte Einschätzung des Ornaments in der europäischen Kunstwissenschaft zu bemerken. Dies hängt wohl mit der intensiven Auseinandersetzung mit dem Islam und der zunehmenden globalisierten Wahrnehmung der bildenden Kunst überhaupt zusammen. Es gab aber auch in der Philosophie Impulse, die einen Paradigmenwechsel im abendländischen Denken zeichnen. Man denke an Gilles Deleuze und Félix Guattaris 1976 publiziertes „Rhizom“, das als Bild für das synthetische Denken in Gegenüberstellung des traditionellen abendländisch-analytischen Denkens gelten kann. „Ist nicht der Orient, vor allem Ozeanien, ein rhizomatisches Modell, das in jeder Hinsicht dem abendländischen Baummodell entgegengesetzt ist?“⁵⁶ In diesem Sinne begreifen etwa Deleuze und Guattari in ihrer „Philosophie der Differenz“ das Ornament als adäquaten Ausdruck für eine bestimmte Bewegung des nicht-linearen Denkens, auf das auch Stephan Berg in einem Aufsatz über die ornamentalen Wandzeichnungen Peter Pommerers hinweist,⁵⁷ und wo die Vorstellung des Systemischen und der Vernetzung, wie sie auch bei Luhmann zu finden ist, in einem bildhaften Vergleich vorgestellt wird:

„Das Rhizom selbst kann die verschiedensten Formen annehmen, von der Verästelung und Ausbreitung in alle Richtungen an der Oberfläche bis zur Verdichtung der Knollen und Knötchen. [...] Jeder beliebige Punkt eines Rhizoms kann und muß mit jedem anderen verbunden werden. Ganz anders dagegen der Baum oder die Wurzel, wo ein Punkt und eine Ordnung festgesetzt werden.“⁵⁸

Es gehe darum, „die Dinge von ihrer Mitte her wahrzunehmen und nicht von oben nach unten, von links nach rechts oder umgekehrt: versucht es nur und ihr werdet sehen, dass sich alles ändert.“⁵⁹



Hüseyin Isik: Bordüre3

Einen wesentlichen Einschnitt in die Bewertung des Ornaments brachte die von Markus Bröderlin kuratierte Ausstellung in der Fondation Beyeler in der Schweiz (2001) und der begleitende Katalog „Ornament und Abstraktion“, in dem Markus Bröderlin die kontraversielle These zu untermauern versucht, dass das Ornament in der Strukturgeschichte der modernen Kunst schon immer als „blinder Passagier“ mitgereist sei. Dass Markus Bröderlin in der Abstraktion der Moderne das Ornament wiederfindet, ist letztlich aus dem „Blick zurück“ aus einer Neubewertung des Ornaments zu verstehen, genauso wie die Figurengedichte der Antike und Barockzeit aus dem Blickwinkel der Konkreten und Visuellen Poesie nach 1950 eine Neubewertung erfuhren.

Das Ornament ist also nicht bloß Dekor, sondern *globale Sprache*. Die semantische Ebene des Ornaments wird heute verstärkt wahrgenommen und eingesetzt.

2.2 Ornament und Bildung

Gewisse strukturelle Züge des *Rhizoms* lassen sich auch in Tendenzen eines zeitgemäßen Bildungsverständnisses erkennen. Vor allem in den ersten drei von Deleuze und Guattari genannten Merkmalen findet man heute häufig genannte Aspekte: Im Prinzip der Konnexion und Heterogenität und dem Prinzip der Vielheit.⁶⁰

2.3 Positionen zu Ornament und Muster

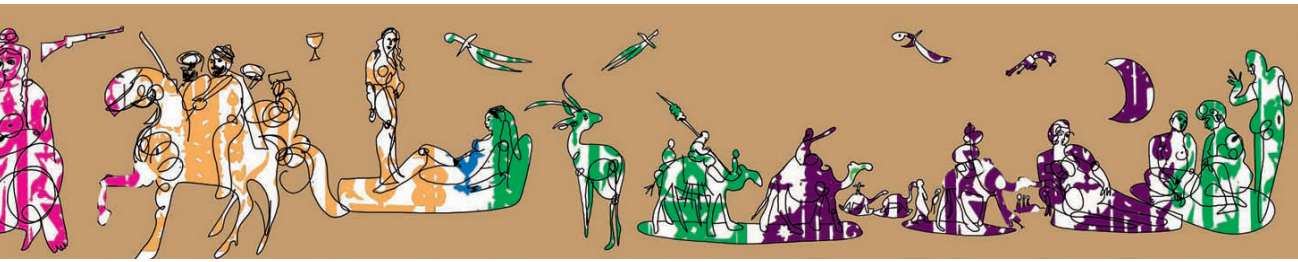
Die Positionen von Fria Elfen, Josef Danner, Judith Huemer, Hüseyin Isik und Michael Kos, aber auch Maria Hahnenkamp, Adriana Czernin, Peter Pommerer oder Rashid Rana leisten einen äußerst interessanten und wesentlichen ästhetischen Bei-

trag zum derzeit laufenden Diskurs zum Thema Ornament, der an Intensität und Breitenwirkung noch zunehmen wird.

Unter dem Blickwinkel eines neu definierten Ornamentbegriffes eröffnen sich zu den Arbeiten von Fria Elfen, Josef Danner, Judith Huemer, Hüseyin Isik und Michael Kos und Maria Hahnenkamp neue Perspektiven, die eine mögliche Ebene des Zuganges darstellen und insofern neue Bedeutungen eröffnen. Die vielschichtigen und komplexen Werke dieser Künstlerinnen und Künstler können unter anderem auch unter dem Aspekt von Schrift-Bild-Schnittstellen beleuchtet werden. Dass über andere Kategorien ebenfalls Annäherungen möglich sind, beweist, wie mehrdimensional die Werke angelegt sind, was letztendlich ein wesentliches Qualitätsmerkmal darstellt. Hier zeigt sich wieder deutlich die Vielschichtigkeit und Mehrdeutigkeit von Bildern.

Die hier präsentierten Arbeiten sind Beispiele für das intuitive Vorwegnehmen von in der Gesellschaft schwelenden Themen durch Künstler und Künstlerinnen, die sich oft erst später im Diskurs manifestieren, wie das derzeit in der theoretischen Auseinandersetzung und in Ausstellungen zum Thema Ornament geschieht.

Aus dem islamischen Kulturraum stammt der in der Osttürkei geborene Hüseyin Isik. Er war 2009 auf der Biennale in Venedig vertreten. Er absolvierte im Rahmen seines Studiums im Bereich Graphik in Istanbul eine Kalligraphieausbildung. Obwohl Istanbul auch von westlichen Orientierungen geprägt war, ist eine vom islamischen Kulturraum beeinflusste visuelle Sprache spürbar. Er fertigt immer wieder Einlinienzeichnungen an, die er mit bunten Farbflächen füllt. Das Fortlaufende der Linien und die Idee der Unendlichkeit der Arabeske findet man in vielen seiner Bilder wieder. Anlässlich einer Ausstellung in der Galerie der Csellemühle Oslip⁶¹ bringt er ein eigens für diesen Raum angefertigtes ornamen-



tales Band friesartig an die Unterzüge der Decke an, das auf die Ursprünge des Ornamentalen als schmückendes Attribut der Architektur verweist: *GARB-I MESSEL / Geschichten aus dem Westen*. Er verlässt aber mit seinen *Bordüren* insofern den islamischen Kontext, als er sehr wohl figurale Elemente, wenn auch in abstrahierter Form, Geschichten erzählen lässt. Diese Geschichten spiegeln die Wechselwirkung zwischen den Kulturen wider, da sich Hüseyin Isik auf europäische Malereien aus dem 16. und 17. Jhd. bezieht, die das Thema *Orient* behandeln. Das Prinzip der Arabeske bleibt im fortlaufenden und repetitiven Duktus der narrativen Bänder spürbar. In der Wiederholung kopiert er aber nicht Elemente, sondern variiert sie und kommt zu symmetrisch angelegten, sichpiegelnden Abfolgen. Er ent-

wickelt auch ein eigenes Alphabet, wobei er die Buchstaben auf eine Bildersprache zurückführt, die das Gedicht Georg Trakels „Es klagt“ in eine ornamentale Fläche bringen.

Mit der Verschiebung des hierarchischen Bildgefüges und der Wechselwirkung von Figur und Hintergrund – von Stephan Berg als Merkmal des Ornaments erwähnt⁶² – arbeitet Judith Huemer, die u.a. mit Performances, Videos, Kunst im öffentlichen Raum und großformatigen Fotoarbeiten auftritt, in ihrer Werkserie *balance of mind*. Sie inszeniert Körperposen und Bewegungsmuster und geht in Performances ihrer Dynamik nach, fotografiert und montiert sie. Die Buntheit und Bewegtheit der Ornamente auf den folkloristischen Stoffen lassen die Körperkonturen der in



Judith Huemer: Balance of mind

Ganzkörperoveralls eingehüllten Protagonisten zunächst in den Hintergrund treten. Als ersten Eindruck bietet sich eine mit knalligen Farben und Formen bis an den Rand gefüllte Bildfläche, die erst nach und nach illusionistische Körper in verschiedenen Haltungen, kniend, liegend usw. preisgibt. Die Ambivalenz zwischen Körperlichkeit und musterhafter Oberflächenwirkung wird noch weiter durch die Richtungswechsel der Posen verstärkt. Die am Mexikoplatz in Wien erstandenen Flauschstoffe transportieren in ihren Konnotationen Verweise zu Migrantinnen und Migranten, die diese als Tagesdecken für ihre Betten verwenden. Damit erfüllen sie in ihrem alltäglichen Gebrauch tatsächlich die Funktion des Ornamentalen als Dekoration. Verarbeitet zu Overalls, die sogar das Gesicht bedecken, bilden sie in verschiedenen Körperposen Elemente der Komposition, die zu transkulturellen Bildtafeln verschmelzen und stellen so einen Bezug zu europäischen und globalen Entwicklungen her. Muster und Ornamente bilden eine Brücke zwischen den Kulturen, wobei es nicht nur um das Fremde und Exotische als formale Inspirationsquelle geht. Eine Neubewertung des Ornamentbegriffs als Folge und Wechselwirkung des interkulturellen Austausches wird in den Fotoserien manifest. Judith Huemers Fotoprints bestechen durch die Durchdachtheit und Präzision des Konzepts und der Verarbeitung. In ihrer jüngst entstandenen Edition mit dem Titel *Necessaire ... wenn ich Sie sehe, kann ich nicht widerstehen...* sammelt und isoliert Judith Huemer Detailansichten, die für ihre Werkserien im Laufe der Zeit prägend waren und sind. Wieder wird der Fokus auf Muster und Strukturen gerichtet. Die Edition als Archiv wird fortlaufend ergänzt.

Die von Adolf Loos initiierten Vorbehalte gegenüber dem Ornament, das er nicht nur mit Verbrechen, sondern auch mit dem Ausdruck des Primitiven und der Barbarei gleichsetzt⁶³, finden ihren Niederschlag in vielen Künstlergenerationen der Moderne. Tendenzen wie Konzeptkunst oder Minimalismus fordern eine Zurückhaltung gegenüber Farben und Formen ein, dies wirkt sich bis zum Bekleidungscode Schwarz als Ausdruck von Intellektualität der „Kunstszene“ aus. Judith Huemer unterläuft mit ihrer Wahl von knalligen Farben und auffälligen Mustern gezielt diesen Kodex und fordert zum Überdenken enggefasseter Konventionen auf.

Der Maler, Grafiker und durch Plakataktion im öffentlichen Raum vertretene Josef Danner sampelt Bilder und Sätze. Bemerkenswert dabei, dass „sampeln“ mit „abfragen, abtasten, ausprobieren, prüfen, bemustern“ übersetzt werden kann, was den konzeptuellen und grafischen Vorgang sehr gut beschreibt. Er greift gesellschaftlich produzierte Mythen, kulturhistorische Ereignisse und ihre mediale Darstellung auf, transformiert sie und fügt sie zu witzig-geistreichen Kultursatiren zusammen. Dabei ist sein Werk geprägt von ausführlichen Recherchen, die zum Ergebnis eines fundierten und doch spielerisch-pointierten ästhetischen Extraktes führen, wie die Plakataktion im öffentlichen Raum zum Thema Haydn und Arbeiten aus der Edition *Feuer und Erde* dokumentieren. Seien es aus dem Bereich der Grafik hochwertige Pigment Prints oder seine großformatigen blauen Malereien, die ebenfalls eine speziell entwickelte Pigment-Bindetechnik nutzen, die haptisch-samtene Oberfläche löst ein Lustgefühl beim Betrachten aus. In seiner Edition *Feuer und Erde* werden zweidimensionale Bildelemente zu ornamentalen Flächen komponiert, die wiederum Ikons auf einer zweiten, übergeordneten Bildebene konstituieren.

Die Malerei aus der Serie *Strange Angels* lagert über den malerischen Bildgrund musterartig abstrahierte, durch die Verzerrung verfremdete ikonische Formen, gewonnen aus Medienbildern. In diesem Fall handelt es sich um computergenerierte Abstraktionen eines Pressefotos der Aufräumarbeiten nach 9/11, die die Figur des Feuerwehrmannes als „apokalyptischer Held“ und „katastrophischer Schutzengel“⁶⁴ thematisieren. Das Bild lebt also im Sinne des Gombrichschen Satzes: das Vergnügen des ästhetischen Erlebnisses liegt „zwischen Langeweile und Verwirrung“⁶⁵ – von der Spannung zwischen der Schönheit der Oberfläche und dem katastrophischen Thema und wird somit zu einem ästhetischen und kultursoziologischen Paradox. Bei Josef Danner ist die subversive Verwendung des Ornaments zu betonen.

Bei den Arbeiten der Mitbegründerin der *Werkstatt Breitenbrunn*⁶⁶ und durch Lichtinstallationen und Sprache-Bild-Texten bekanntgewordenen Künstlerin Fria Elfen werden ikonische Elemente zu Mustern und bilden eine clusterhafte, freie ornamentale Ordnung (analog zu freien Ordnungen in der Lyrik des 20. Jhdts oder



Josef Danner: Feuer – Erde

der Musik). Sie geht dabei von Fotografien aus, die sie durch technische Bearbeitungsprozesse zunehmend von einem illusionistischen Gegenstand in eine zweidimensionale schwarz-weiße Fläche verwandelt, und dadurch auf klarere, wenig gegliederte Formen reduziert, die sie dann repetitiv in ihren Bildern und Installationen einsetzt. Immer wieder greift sie auf ein bestimmtes Formenrepertoire wie Steine, Äste, sich kräuselndes Wasser, Augen, Hände usw. zurück. In ihren Bild-Schrift-Texten werden auch Buchstaben und Wörter fragmentiert oder in ihrer Lesbarkeit gestört und zu musterartigen Strukturen. Vor allem in ihren das Licht einbeziehenden Installationen aus Plexiglas und Spiegeln spielen die an die Wand geworfenen Schatten und Reflexe als lichte und dunkle Formen eine werkkonstituierende Rolle.

Den Bildhauer, Autor, Initiator von Aktionen und mehrjährigen Obmann des *[kunstwerk] krastal* Michael Kos würde man zunächst wohl am wenigsten mit dem Thema Ornament in Verbindung bringen. Und dennoch ist in diesem Zusammenhang auf seine *Mappings* aus der Werkgruppe der *Surrogate* hinzuweisen. Dabei handelt es sich um Objekte, bei denen serielle Faltungen von Landkarten eine farblich fein abgestufte, haptisch strukturierte Oberfläche in strengen linearen Schichtungen bilden. Die vertikalen Strukturen werden überzogen durch die über die gefalteten Kanten laufenden Linien, Punkte, Zeichen und Beschriftungen der Landkarten. Es spielen also auch visuelle und verbale Codes eine Rolle, die aber bewusst dem Kommunikationsprozess entzogen werden und gleichsam als Speicher im Inneren des Objektes angelegt sind. Somit kommt es hier ebenfalls zu einem Prozess der Abstraktion von Zeichen und Bedeutung. Nur aus der Nähe wahrnehmbare zarte Muster, Farben und Liniengewebe entfalten ein ornamentales Eigenleben.

Mit der subversiven Verwendung des Ornaments und der Hinterfragung weiblicher Rollenbilder beschäftigen sich Arbeiten von Maria Hahnenkamp und Adriana Czernin, die in der Ausstellung *Die Macht des Ornaments* im Unteren Belvedere in Wien 2009 vertreten waren.

„Das Zwanghafte des Ornaments und die Ambivalenz zwischen Schönheit und Unfreiheit wer-

den in den Zeichnungen von Adriana Czernin noch deutlicher. Die Formen legen sich wie ein Netz über den in sich gekrümmten Körper, der bis in die Hände und Füße voll Anspannung ist, bedroht von dem spitzen, alles erdrückenden Gleichmaß, in dem sich Kleid und Hintergrund zu einem Korsett zusammenfügen. All diese lieblichen Muster sind perspektivlos und erfüllen den gesamten Raum. Anders als bei Gustav Klimt ist das Ornament bei Czernin nicht ein Bild der Verführung, Erotik oder Triebhaftigkeit, sondern der Inbegriff von Unfreiheit.“⁶⁷

Maria Hahnenkamp verwendet Schnittmuster der Zeitschrift der katholischen Kirche *Kirchenschmuck* aus dem 19. Jhdts als Vorlage. Die daraus entnommenen ornamentalen Formen ziehen sich als Stickmuster über Reproduktionen aus Modezeitschriften, werden um Frauenkörper gewickelt und man findet ornamentale Formen als Lochbohrungen an Wänden. Das Verführerisch-Schöne wird zum Einengenden, etwa wenn die Frau auf Normen der Schönheit reduziert wird.⁶⁸

„Ornamente sind Muster, die Räume strukturieren, die das Einzelne in eine Ordnung binden [...]. Die Wirkung ist zumeist faszinierend, weil ein Einzelnes integriert, geschützt, neutralisiert ist in einem übergeordneten Ganzen – das kann als Offenheit oder als totalitäres System gesehen werden.“⁶⁹

Sowohl Adriana Czernin als auch Maria Hahnenkamp verwenden das Ornament in der totalitären Bedeutung. Lieblich-vordergründige Schönheit, deren Subversivität und politische Dimension sich erst beim näheren Betrachten enthüllt, zeigt besonders drastisch das Werk von Rashid Rana *Red Carpet* (2007).⁷⁰ Das traditionelle Teppichmuster entpuppt sich bei zunehmender Annäherung als digitale Montage von Fotos geschlachteter Ziegen. Er koppelt das Blutvergießen der Ziegen auf einem Schlachthof assoziativ mit der Ermordung Benazir Bhuttos nach ihrer Rückkehr aus dem Exil nach Pakistan.⁷¹

3 Theologie, Ästhetik und Bildung

Innerhalb der systematischen und praktischen Theologie, aber auch in der Pädagogik allgemein gibt es bekanntlich einige Vertreter/innen, die in

ihre theologischen Überlegungen bewusst den Ansatz der Ästhetik einbeziehen. Ausgangspunkt ist dabei der Begriff der ‚aisthesis‘ in seinem grundsätzlichen Sinn, nämlich als Begriff der sinnlichen Wahrnehmung, diese Ästhetik-Konzeption geht auf Alexander Gottlieb Baumgarten zurück.

Dabei handelt es sich um einen ganzheitlichen Zugang zur Welt, einem Zugang mit allen Sinnen wie Riechen, Schmecken, Tasten, Sehen, der eben ein anderer ist als der logisch-diskursive, naturwissenschaftliche, rein kognitive. Immer wieder wird eine gewisse Nähe von religiösem und ästhetischem Denken konstatiert, vor allem steht beides in Differenz zu einem naturwissenschaftlich geprägten Wirklichkeitsbegriff. Joachim Kunstmann spricht von der „ästhetischen Signatur“ von Religion. Ästhetische Wahrnehmung als eine besondere Qualität eines Zuganges zur Wirklichkeit wird als „die komplementäre und polare Ergänzung zur rationalen Zugangsweise“ begriffen.⁷² Im Unterschied zu dieser geht es um den Bereich der subjektiven Aneignung, der mit Begriffen wie Fantasie, Imagination, aber auch Emotion in Verbindung gebracht wird. Andere Ebenen geraten in Schwingung, das kann man gerade im Bereich der Musik, aber natürlich auch in der bildenden Kunst und Literatur sehr gut mitvollziehen.

Die Gegenüberstellung von dem, was Text und Bild vermag, entspricht wohl gewissermaßen auch der Differenzierung eines kognitiven und ästhetischen Zuganges zur Wirklichkeit, wenn man die literarische Sprache ausklammert.

Der im ursprünglichen Sinne von ‚aisthesis‘ gebrauchte ästhetische Zugang zur Welt kann zwar nicht auf die Kunst eingeengt werden, dennoch stellt diese einen Sonderfall dar. Für die Einbeziehung von Werken zeitgenössischer bildender Kunst spricht auch, dass die Theologie von ihr sehr viel lernen kann. Wenn man etwa von der Ästhetik-Definition Umberto Eco ausgeht, dass die Kunst (der ästhetische Code) immer gegen eine konventionelle Sprache verstößt, ständig auf der Suche nach neuen Codes und der Störung der alten ist, dann bedeutet dies, dass die Rezipientinnen und Rezipienten ständig gefordert sind, sich auf Neues einzulassen. - Dies verlangt von ihnen Aufgeschlossenheit, Flexibilität. Dies wirft

natürlich auch ein Licht auf die Rezipientinnen und Rezipienten, auf die Kunstbetrachter/innen, die Musik-Hörer/innen, die Literatur-Leser/innen, von denen Offenheit für Neues eine Voraussetzung ist, um sich auf die zeitgenössischen Werke einlassen zu können und zu wollen. Und es wirft ein Licht auf Pädagoginnen/Pädagogen und Theologinnen/Theologen, die sich darauf einlassen.

Joachim Kunstmann setzt sich in seinem Buch „Religion und Bildung“ mit der ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse auseinander:

„Sie [Bildung] ist im eindeutigen Gegensatz zur Erziehung nicht funktionalisierbar... Bildung wird als polare Bewegung gefasst, deren Beschreibung nur ein komplexes, dialektisches Denken gerecht wird.

Ästhetische Kategorien sind für den so gefassten Bildungsbegriff gleich in mehrfacher Hinsicht unverzichtbar. Zum einen ist Aufnahme des Gegebenen (der Welt, des Universums, der Wirklichkeit, des Anderen, der Gestaltungen, der Kultur und der Religion) nicht ohne die *Wahrnehmung* als der Grundbedeutung der aisthesis denkbar; Wahrnehmung, als Aufmerksamkeit und Achtsamkeit verstanden, ist Beginn jeden Auffassens, Begreifens und darum auch noch des vernünftigen Denkens. Hier ist auch der Begriff des „Geschmacks“ angesiedelt, der bereits lange vor Nietzsche eine bedeutsame Rolle im Bildungsdiskurs spielt. Zum anderen ist die Bildung des Selbst als Überbildetwerden, Entfaltung, ... nur als Vorgang der inneren *Gestaltung* zu verstehen; Selbstwerdung bedeutet immer auch Selbstformung und Selbstgestaltung.“⁷³

Die Nähe von Ästhetik und Bildung zeigt sich auch in der Begrifflichkeit: „Bildung ist Bild, Ebenbild (imago), Nachbildung (imitatio) und innere Einbildung (imaginatio).“

Jürgen Fohrmann weist auf die zunehmende Verengung des Bildungsbegriffes auf Ausbildung hin: „Was ist Bildung? Vom inflationären Gebrauch eines Begriffs und dem Verschwinden seiner tatsächlichen Bedeutung.“ Er bezieht sich dabei darauf, dass selbst an Universitäten Bildung immer mehr zur Ausbildung verkommt und verweist auf die Definition Wilhelm von Humboldts auf die Universität, die „von einem viel höheren

Gesichtspunkt“ ihre Aufgaben erfüllen müsse, da dann ganz andere „Kräfte und Hebel angebracht werden können.“ Auch das Bildungsverständnis für Schulen sollte eine eindimensionale Engführung vermeiden. Die Begründung liefert Fohrmann unter dem Untertitel „Raum für den Zufall“ folgendermaßen:

„Warum sollte man dies ändern oder zumindest umakzentuieren? Man sollte dies, weil die Sozialisation von Subjekten, gerade in der modernen Gesellschaft, immer auf die Möglichkeit hin angelegt ist, an der Reichhaltigkeit der vielgestaltigen Welt teilzuhaben. [...] ‚Gebildetsein‘ in solchem Sinne wäre die Möglichkeit, mit Reichhaltigkeit produktiv umgehen zu können.“⁷⁴

Dies fordert auch Wissen ein, denn sonst könne man nichts in Beziehung setzen. Gerade die Einbeziehung von Ästhetik und Kunst fördert, wie bereits oben erwähnt, Flexibilität und Aufgeschlossenheit für Neues, Konnexion, Heterogenität und Vielfalt, Interesse für gesellschaftliche Diskurse, und vor allem, dass man sich der Welt nicht eindimensional annähert. – Aspekte, die für die Religionspädagogik unverzichtbar sind.

Endnoten:

¹ Bei einem erweiterten Textbegriff können auch Bilder als Texte verstanden werden.

² Vgl. Serge Tisseron, Unser Umgang mit Bildern. Ein psychoanalytischer Zugang, in: Hans Belting (Hg.), Bilderfragen. Die Bildwissenschaften im Aufbruch, München 2007, 309.

³ Vgl. ebd., 308.

⁴ Ebd., 310.

⁵ Jean-Christophe Ammann, Bei näherer Betrachtung. Zeitgenössische Kunst verstehen und deuten, Frankfurt am Main ² 2008, 11.

⁶ Vgl. Hans Belting (Hg.), Bilderfragen, München 2007.

⁷ Vgl. Eva Maltrovsky, GedankenAugenblicke. Das Verhältnis von materiellem Bild und sprachlichem Bild, Poesiefestival Berlin 2007.

⁸ „Der Name der `Sprache´ wird den Codes der verbalen Sprache vorbehalten, bei denen das Vorhandensein der doppelten Gliederung außer Zweifel steht.“, Umberto Eco, Einführung in die Semiotik, München 1072, 235.

⁹ Jürgen Trabant, Elemente der Semiotik, Tübingen - Basel 1996, 104.

¹⁰ Ebd., 105.

¹¹ Vgl. ebd., 106.

¹² Dies veranlasst ihn, das Wort aus der Klasse der Zeichen herauszunehmen, was Trabant nicht tut. Auch Saussure betont die Unauflöslichkeit von Signifikat und Signifikant. Denken vollzieht sich in Begriffen, die an das Wort gebunden sind. Vgl. ebd., 106f.

¹³ Ebd., 107.

¹⁴ Zur Diskussion von „Sinn“ und „Bedeutung“ vgl. z.B. Eco 1972 [Anm. 8], 70.

¹⁵ Vgl. Trabant 1996 [Anm. 9], 107f.

¹⁶ Vgl. Eco 1972 [Anm. 8], 67.

¹⁷ Charakteristisch für den illusionären Akt ist der Satz, auch der Ein-Wort-Satz. Vgl. John R. Searle, Sprechakte, Frankfurt am Main 1971, 42.

¹⁸ Vgl. Trabant 1996 [Anm. 9], 108.

¹⁹ Vgl. Eco 1972 [Anm. 8], 69.

²⁰ Vgl. ebd., 204.

²¹ Vgl. ebd., 210.

²² Vgl. ebd., 211.

²³ Vgl. ebd., 207.

²⁴ Vgl. ebd., 205.

²⁵ Ebd., 215.

²⁶ Vgl. ebd., 217.

²⁷ Vgl. ebd., 245.

²⁸ Wobei der ästhetische Code das Problem noch verstärkt.

- ²⁹ Vgl. Roland Barthes, Rhetorik des Bildes, in: *Alternative* (6/1967), 107ff.
- ³⁰ Vgl. Martin Stegu, *Texte, Bilder, Bildtexte. Möglichkeiten postmoderner Semiotik und Linguistik*, Wien 1993, 288ff.
- ³¹ Eco 1972 [Anm. 8], 213.
- ³² Vgl. Barthes 1967 [Anm. 29], 107.
- ³³ Eco 1972 [Anm. 8], 230.
- ³⁴ Ebd., 246.
- ³⁵ Ebd., 246f.
- ³⁶ Ebd., 242.
- ³⁷ Ebd., 240f.
- ³⁸ Vgl. Hartmut Stöckl, *Bilder – stereotype Muster oder kreatives Chaos? Konstitutive Elemente von Bildtypen in der visuellen Kommunikation*, in: Ulla Fix / Hans Wellmann (Hg.), *Bild im Text – Text im Bild*, Heidelberg 2000, 325.
- ³⁹ Vgl. ebd., 12.
- ⁴⁰ Vgl. Hans Belting, (Hg.), *Bilderfragen. Die Bildwissenschaften im Aufbruch*, München 2007
- ⁴¹ Vgl. Stöckl 2000 [Anm. 38], 327.
- ⁴² Der Einwand, Schrift sei ebenfalls simultan und räumlich gegeben, ist insofern berechtigt, als Schrift ebenfalls visuell wahrgenommen wird.
- ⁴³ Vgl. Stöckl 2000 [Anm. 38], 328ff.
- ⁴⁴ Vgl. Robert-Alain Beaugrande / Wolfgang Ulrich Dressler, *Einführung in die Textlinguistik*, Tübingen 1981, 3.
- ⁴⁵ Ebd., 4.
- ⁴⁶ Vgl. ebd., 50ff.
- ⁴⁷ Vgl. Stegu 1993 [Anm. 30], 211.
- ⁴⁸ Vgl. ebd., 208f.
- ⁴⁹ Ebd., 219.
- ⁵⁰ Ebd., 242.
- ⁵¹ Vgl. Beaugrande/Dressler 1981 [Anm. 44], 8.
- ⁵² Richard Obermayr, *Mein Löwenherz, mein Hasenfuß, mein Pfauenthron*, in: Franz Josef Czernin / Martin Janda (Hg.), *Bildsatz. Texte zur bildenden Kunst*, Köln 2008, 195ff.
- ⁵³ Vgl. Kunstverein Hannover / Württembergischer Kunstverein Stuttgart (Hg.), Peter Pommerer. *Wiegenschritt*, Nürnberg 2002.
- ⁵⁴ Vgl. Markus Brüderlin, *Ornament und Abstraktion*, Köln 2001, 27.
- ⁵⁵ Vgl. Natalie Hoyos, *Ornament im Wandel der Zeit*, in: Agnes Husslein-Arco / Sabine B. Vogel (Hg.), *Die Macht des Ornaments*, Wien 2009, 49.
- ⁵⁶ Gilles Deleuze / Félix Guattari, *Rhizom*, Berlin 1977, 30.
- ⁵⁷ Vgl. Stephan Berg, *Sternenstaub*, in: Kunstverein Hannover 2002 [Anm. 53], 26.
- ⁵⁸ Deleuze / Guattari 1977 [Anm. 56], 11.
- ⁵⁹ Vgl. ebd., 37.
- ⁶⁰ Vgl. ebd., 11f.
- ⁶¹ Kuratorin der Ausstellung *Ornamente und Muster Oktober 2009* in der Cselleymühle in Oslip, Österreich: Eva Maltrovsky
- ⁶² Vgl. Stephan Berg, *Sternenstaub*, in: Kunstverein Hannover 2002 [Anm. 53], 26
- ⁶³ Vgl. Ernst H. Gombrich, *Ornament und Kunst*, Stuttgart 1982, 73.
- ⁶⁴ Josef Danner zu seinen Arbeiten
- ⁶⁵ ebd., 21.
- ⁶⁶ Werkstatt Breitenbrunn: *Avantgardeplattform 1967-1980*, derzeit laufendes Forschungsprojekt. Projektteam: Sabine Kritsch-Schmall, Eva Maltrovsky, Elisabeth Voggeneder
- ⁶⁷ Vgl. Sabine B. Vogel, *Vom Widerspruch im Ornament*, in: Husslein-Arco 2009 [Anm. 55], 13.
- ⁶⁸ Vgl. ebd., 13.

⁶⁹ Ebd., 12.

⁷⁰ Husslein-Arco 2009 [Anm. 55], 100.


⁷¹ Vgl. Michael Hilsman, Unter der Oberfläche, in: ebd., 102f.


⁷² Vgl. Peter Orth, Ästhetischer Religionsunterricht, in: Kat-BI 128 (2003), 249ff.


⁷³ Joachim Kunstmann; Religion und Bildung. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse, Freiburg im Breisgau 2002, 220.


⁷⁴ Jürgen Fohrmann: Was ist Bildung? Vom inflationären Gebrauch eines Begriffs und dem Verschwinden seiner tatsächlichen Bedeutung, in: www.academics.de/wissenschaft/was_ist_bildung_vom_inflationaeren_gebrauch/, Abruf 31.03.2010.

Lernraum in Bewegung

 Der Lernraum nimmt Gestalt an. Egal wie es genannt wird – ist es der „Lebensraum Schule“, ist es das Klassenzimmer, ist es ein „Lernatelier“ oder im Sinne des Offenen Lernens eine „Lernwerkstatt“, es bleibt immer der Raum an sich. Der aber im Gefüge der Dimensionen der Zeit und auch des Körpers zu betrachten ist. So ist es nicht nur das Mobiliar, welches den Lernenden umgibt, so wird nicht nur die Gestaltung des Raumes definitiv den Lernvorgang aktivieren, so ist es v.a. das „Dazwischen“, die Leere und der Zwischenraum, der den pädagogischen Kontext füllt. Erst in der Auseinandersetzung mit dem Gegenüber verbindet sich dieser Hohlraum des Nichts. In einem Triadensystem findet sich der pädagogische Inhalt des Hohlräumes, es braucht eine gute Balance zwischen „Richtung geben“ und „Freiheit ermöglichen“, damit im reflektorischen Erleben die Exploration des Individuums machbar wird.

 No matter what the classroom is called – whether it is the „school environment“, the classroom, a „learning workshop“ or in the sense of open learning a „learning work station“ - it must be considered with reference to the dimensions of time and also the body. So it is not only the furniture that surrounds the learner, not only the design of the room which will enable the learning process, but it is especially the „between“, the emptiness and the space, that fills the educational context. The educational space needs a good balance between „giving direction“ and „freedom“ for the exploration of the individual to be possible through reflexive experience.

 A tanulási környezet különböző lehet: legyen az „élettel iskolá“, osztályterem, műterem vagy a nyitott oktatási formák szellemében megfogalmazott „műhely“, mégis egy „helységről“ beszélünk, amelyet az idő és a test dimenzióinak figyelembevételének szempontjából vizsgálunk. Ennek tükrében nemcsak a terem kialakítása és berendezése, hanem az ún. „köztes tér“ és az üresség is pozitív hatással van a tanulási folyamat eredményességére. Az „üres tér“ pedagógiai tartalma egy triadikus rendszerben értelmezhető, amely egyensúlyt alkot az irányított tanulás és a szabadság között, hogy a reflektív tapasztalat által az egyén jobban megismerhető legyen.

 Učionica uvijek poprima oblik prostora; neovisno o tome imenovali je: „školskim prostorom“, ili pak „radionicom za učenje“, ili čak u smislu „otvorenog prostora za učenje“, ona se uvijek poima u okviru prostora, obuhvaćajući pritom dimenzije vremena i tijela. Stoga nije samo namještaj koji učenike okružuje, a niti opremljenost prostora, neophodan za poticanje proces učenja, već se tu, prije svega, javlja ono „između“, koje popunjava prazninu i međuprostor prisutne u kontekstu obrazovanja. Da bi se taj međuprostor prekoračio, u pedagoškom prostoru treba biti uspostavljena ravnoteža između pružanja smjernica i davanja slobode, te na taj način omogućio prostor za istraživanje pojedinaca putem zapažajnog iskustva.

„Es gibt Kinder, die intensiver als andere in ihren Vorstellungen leben. Sie phantasieren, träumen und lassen sich nur ungern aus ihrer imaginierten Welt zurückholen. Das irritiert uns Erwachsene, die wir gelernt haben, uns vor allem darauf zu konzentrieren, was wir Wirklichkeit nennen.“ (Paulus Hochgatterer, DER STANDARD, 26.11.2012)

1 Lernwelten

Und sie entdecken und erobern ihre Welt dann, wenn sich für sie wieder eine neue Türe öffnet, dann, wenn es wieder Zeit ist, einen neuen Weg zu gehen. Die Umgebung des Kindes ist die Lernwelt des Kindes, das Individuum lernt schritt-

weise seine ganz persönlichen Lerngrenzen zu überschreiten und sich damit neue Lernwelten zu schaffen. Deshalb brauchen Kinder für ihre Entwicklung auch viel Raum und Zeit, um sich in sehr spielerischer Form mit den explorierenden Gegebenheiten auseinandersetzen zu können. *„Raum ist Konfliktfeld und der eigentliche Bereich für intensive gesellschaftliche Auseinandersetzung und Belastung. Raum ist Leben und Teil einer Lebenswelt.“ (Rauter 1998, S.29)* Der Raum ist aber auch Lernraum und v.a. im schulischen Alltag ein Gemeinschaftsraum, der abseits pädagogischer Inhalte auch emotionale Empfindlichkeiten signalisiert. Er (der Raum) kann Freude bereiten, Angst machen, Sinn geben, sinnlos sein, ein Durcheinander provozieren oder einfach nur zum Tun und Handeln einladen. Die

einzelnen Sinnsysteme des Körpers ergeben zusammenwirkend den Raumsinn. Der Tastsinn, Gleichgewichtssinn, Schallsinn und Temperatursinn definieren im Zusammenspiel von Leib, Körper und Raum eine Erlebnisvorstellung der Raumdimension. „*Der Raum ist uns körperlich-sinnlich gegeben*,“ beschreibt Ehni (1996, S.311), „*(...) hinter mir weiß ich die lauschige Enge des Gartens und vor mir sehe ich einen schier unendlich weiten Raum aus Himmel und Wasser.*“ So macht es doch einen Unterschied, den Raum am Kopf stehend zu betrachten, durch den Raum einen Salto zu schlagen oder einfach nur am Rücken liegend die Decke des Raumes anzustarren. Das Lernen der Raumwahrnehmung wird durch diese unterschiedlichen Entdeckungsreisen ein völlig anderes sein. Neben der körperlich-anthropologischen Raumkonstitution kommt auch noch die Wahrnehmung des Raumes durch die Bewegung des Körpers im Raum hinzu. So entsteht eine Triade von Raum – Zeit - Körper, die das Lernumfeld des Individuums prägt. Es entwickelt daraus die These des Notwendigen, des Nützlichen und des Souveränen oder anders formuliert (Hotz 2011), was immer wir tun (ist es erforderlich?), das Entscheidende wird sein (ist es geeignet?) zu spüren und zu wissen worauf es ankommt (ist es zumutbar?). Demnach sollte sich die pädagogische Ausbildung auf den drei folgenden Säulen manifestieren:

1. Denken lernen (Logik)
2. Reden lernen (Rhetorik)
3. Ethisch Handeln lernen (Ethik)

oder eben auch: Raum – Zeit – Körper, so ganz nach dem Motto: Alles sehen (Notwendigkeit), Vieles übersehen (Nützlichkeit), das Wesentliche erkennen (Souveränität) (Hotz 2011). Es bleibt zu fragen, wie sich dieses Triadensystem im Lernraum der Neuen Lernkultur darstellen lässt und welchen Lernraum es zum Entdecken und Explorieren braucht.

2 Raumarten

Nach diesem kurzen anthroposophischen Ausflug in die Höhen der Raumwahrnehmung nun aber zurück zur pädagogischen Enge des Klassenraumes. Da sind zuerst die Daten und Fakten, an denen sich die Raumgestaltung der Pflichten-

len zu orientieren hat. So sind für eine Klasse mit 25 Schülerinnen und Schülern 60 m² mit einer Raumhöhe von 3 m vorgesehen. Das entspricht 2,5 m² für jedes Kind. In weiterer Folge kann für einen Doppelschülertisch eine Größe von 2,55m² berechnet werden (Windl 2012, S.74). Daraus ergibt sich ein „Restplatz“ von 21,12 m² für 25 Schüler/innen plus Lehrer/innen plus Lesecke, plus PC-Platz, plus Tafel und Waschbecken, plus Lerneteliers, plus Schreibwerkstatt, plus Lernraum im Sinne von „Körperwahrnehmungsraum“.

Grütter (1987, S.83) differenziert zwischen folgenden Raumarten:

1. Mathematischer Raum und erlebter Raum
2. Tagraum und Nachraum
3. Privater Raum und öffentlicher Raum
4. Zwischenraum
5. Leere

Im pädagogischen Kontext sind es v.a. die beiden letzten Punkte - der Zwischenraum und die Leere, denen wir besonderes Augenmaß schenken müssen und die für das angeführte Triadensystem Spielraum bieten. So ist es im Klassenzimmer nicht der mathematisch strukturierte und architektonisch dargestellte Raum, der die Empathie trägt, sondern es ist vielmehr die Leere, der Zwischenraum, die Beziehung zwischen den Teilen.

2.1 Zwischenraum

„*Der Zwischenraum ist der Raum, der ausfüllt, er ist kein Hohlraum und bezeichnet keine Leere. Zwischenraum ist ein Verbindungsraum. Im Zwischenraum kann sich das Individuum selbst definieren und den Raum seinen Bedürfnissen entsprechend betrachten. Der Zwischenraum ist auch Freiraum.*“ (Rauter, 1998, S.33)

Das Zwischen bezeichnet das Unterschiedliche und gibt der Exploration die nötige Würze. Erst im Zwischen wird die individuelle Grenze lebbar, erst da erfahre ich mein eigenes Ich. So gibt es auch ein „Zwischen“ den Sprachen. Eichberg (1996, S.293) beschreibt dieses Übersetzungsdilemma am Beispiel „Körper“. Im deutschen Sprachgebrauch kennen wir an dieser Stelle

auch das Wort „Leib“, sagen „Körperkultur“, aber nur selten „Leibeskultur“, oder wir nennen den „Fremdkörper“, aber nicht den „Fremdleib“. *„Die Verständigung hat Grenzen – und jenseits der Grenzen liegt etwas von Bedeutung“* (Eichberg 1996, S.293). Im Dänischen differenziert man z.B. zwischen *krop* (Körper) und *legeme* (Leib). *Fremmedlegeme* ist der *Fremdkörper*, klar übersetzt wäre es aber der *Fremdleib*. Im französischen Sprachgebrauch kennt man nur *le corps* und differenziert diese Begrifflichkeit nicht. Es schließt aber die Zweideutigkeit des Begriffes nicht aus, sondern es jongliert in der Übersetzung genau in diesem Zwischenraum. *„Wenn man diesen Zwischenraum nun nicht verdrängt und ihn auch nicht nur als notwendiges Übel hingehen lässt, so wird er selbst zum Gegenstand des Erkenntnisinteresses“* (Eichberg 1996, S.295).

Zurück zum Lernraum durch Bewegung oder aber auch zum Lernen in der Bewegung im körperlichen Raumsinn. Am Beispiel ausgewählter indonesischer Bewegungsspiele hat Eike Jost (1996, S.119ff) das Beziehungsgeflecht zwischen Raumentstehung durch taktisches Bewegungskalkül dargestellt. Im Spiel wird deutlich, dass erst durch den spontan-variablen Umgang mit der Raumsituation ein Handeln möglich wird, indem der Zwischenraum an Bedeutung gewinnt. So beschreibt Jost am Beispiel des „Boule“-Spieles, dass erst durch die räumliche Distanz zwischen Spielerinnen/Spielern (Werferinnen/Werfern) und Kugel die Sinnhaftigkeit des Spieles gegeben ist. Der Werfer/die Werferin muss sich an der zu treffenden Kugel orientieren, muss die Kugeln der Gegner/innen wahrnehmen und muss die Kugel entsprechend in Position bringen durch den optimalen Wurf in diesem Zwischenraum. Oder wieder in dem genannten Triadensystem dargestellt:

1. Notwendiges erkennen (Kugel)
2. Nützlich wahrnehmen (Position)
3. Souveränes Handeln (Wurf).

Der Zwischenraum gibt dem Lernraum die Fülle. In den Realisierungsüberlegungen zum „Lebensraum Schule“ im Schloss Wagrain wurde u.a. folgender Aspekt diskutiert (Rauscher 2012, S.207):

„Der Klassenraum soll Lernwerkstatt sein: Eine Werkstatt ist sich selbst das Zentrum, ihre Ord-

nung ist ihre Funktionalität. Sie hat kein verordnetes Vorne, wohl aber ein geordnetes Miteinander. (...) Um Individualität und mit ihr Identifikation mit dem zeitlich Eigenen zu formen, bedarf es einer situationsabhängigen Gestaltungsvariabilität des Arbeitsplatzes für jede einzelne Schülerin/jeden einzelnen Schüler bzw. der jeweils beschäftigten Schülerkleingruppe zur Formbarkeit eines ‚Raumes für mich‘ und eines ‚Raumes für uns‘.“

2.2 Leere

Der Zwischenraum ist im optischen Sinne leer. Es ist ein Nichts in einem komplexen Ganzen. Es ist Luft, Schwingung, vielleicht ist es die Nacht, ein wolkenloser Himmel oder emotionale Spannung. Es bietet aber immer viel Veränderungspotential. Auf der emotionalen Ebene ist es der Bereich, wo keine äußeren Reize mehr wahrgenommen werden (Rauter 1998, S.34). Die Leere bezeichnet die Bereiche (Grütter 1987, S.108)

1. des architektonisch geplanten Innenraumes,
2. des erlebten sozialen Raumes.

Demzufolge ist nichts leer, es gibt keinen Leerraum. Gerade das Leere im „erlebten sozialen Raum“ gibt den Klassenräumen den Inhalt, den es zum Lernraum braucht. Es ist auch der „erlebte und eroberte Raum“ (Ehni 1996, S.316), die (vielleicht unbewusst) wahrgenommene Distanz zwischen den Objekten, zwischen sich selbst und dem Anderen. Ehni differenziert in diesem Zusammenhang zwischen

1. dem körperlich-sinnlichen Erleben,
2. dem symbolisch-reflexiven Erobern.

Erst durch die Reflexion des Wahrgenommenen nimmt das Geschehene Gestalt an. *„Der gelebte Augenblick selbst aber ist ein reflexiv dunkler Punkt. Erst auf Distanz gesetzt, also wenn er vorbei ist oder noch kommt, kann ich ihn reflektieren bzw. antizipieren“* (Ehni 1996, S.317).

So bekommt der „erlebte soziale Raum“ im Lernraum immer erst in der Reflexion die Form, die das Individuum dann braucht. Dabei exploriert der Lernende im aktiven Handeln oder im passi-

ven Erleben und schafft wieder die Schleife zum Triadensystem durch

1. Aktives Handeln (Notwendigkeit?)
2. Passives Erleben (Nützlichkeit?)
3. Reflexives Gestalten (Souveränität?)

Im Lernraum ist es die Leere, die die Exploration durch reflexives Handeln ermöglicht.

3 Lernraum

Raum an und für sich definiert sich durch das Gebäude, das Mobiliar und die Nutzungsbedingungen, die dem Raum meist zugeordnet werden. Architekten planen den Raum nach vorgegebenen Bedingungen, Nutzer nützen den Raum nach diesen vorgeplanten Gegebenheiten. Rauscher (2012, S. 231ff) hat die Merkmale von Lernräumen dargestellt, angefangen vom *primären Lernort* über den *sekundären Lernort*, den *natürlichen Lernumgebungen*, den *physischen Lernräumen* bis hin zu den *thematischen Lernräumen*, in Erweiterung auch diverse Lernplattformen in Form von *virtuellen Lernräumen*.

Gelernt wird aber in den Räumen dazwischen, in den nicht planbaren und vorgegebenen Orten, in der Leere, die kein Mobiliar braucht. Die pädagogische Herausforderung hat im Sinne des Triadensystems drei wichtige Aufgaben zu vermitteln (Hotz 2011):

1. Relevante Fragen stellen!
2. Komplexitäten reduzieren!
3. Banalität und Einfachheit zulassen!

Der pädagogische Prozess findet im Spannungsfeld zwischen *Orientierungssicherheit* (Wurzeln geben) und *Gestaltungsfreiheit* (Flügeln lassen) statt. Dabei gilt der Grundsatz: Raumschließen ist Sicherheit, Raumöffnen ist Unsicherheit. Lehrende und Lernende treten in einen Dialog zwischen

1. beobachten und aufnehmen
2. beurteilen und verarbeiten
3. bewerten und umsetzen.

Für die Raumgestalter gelten folgende Anforderungen (Rauscher 2012, S.233), die sich wiederum in einer Triade darstellen lassen:

- „*Harmonie und Unverwechselbarkeit fördern Identifikation und Identität.*
- *Kontinuität und Dynamik ermöglichen Öffentlichkeit und Geborgenheit.*
- *Der freie Ausdruck und die funktionale Ordnung eröffnen sich und zeigen Rückwirkung auf Aktivitäten und Erfahrungen, die an der Schule möglich sind.“*

Was bleibt ist die Balance im (Un-)Gleichgewicht zwischen Orientierung und Freiheit, zwischen Raum und Leere im Zwischenraum der Objekte.

1. Die Lehrenden fördern Kreativität, die Lernenden gestalten und ergänzen.
2. Die Lehrenden ermöglichen Vielfalt, die Lernenden wenden an und variieren.
3. Die Lehrenden schaffen Voraussetzungen, die Lernenden erwerben und festigen. (Hotz 2011)

Und auf die Frage, ja wie mache ich das nur, kann ich mir nur selbst eine „Triadenantwort“ geben (Hotz 2011)

1. Wozu brauche ich es? (Notwendigkeit)
2. Was brauche ich? (Nützlichkeit)
3. Wie setze ich es um? (Souveränität)

„*Kinderzimmer aufräumen ist Kindespflicht, doch welcher Zustand als „aufgeräumt“ gelten darf, bestimmt der Bewohner des Zimmers.“* (Christine Nöstlinger, DER STANDARD, 11.3.2013)

Literatur:

Ehni, H. (1998). Der gegebene und der eroberte Raum. Anthropologische und phänomenologische Betrachtungen zu Belle Ile. In: Eichberg, H. & Hansen, J. (Hrsg.) (1995). Bewegungsräume. Körperanthropologische Bewegungsräume. Butzbach-Griedel: Afra.

Eichberg, H. (1996). Das Übersetzen und der Zwischenraum. In: Eichberg, H. & Hansen, J. (Hrsg.) (1995). Bewegungsräume. Körperanthropologische Bewegungsräume. Butzbach-Griedel: Afra.

Grütter, J.K. (1987). Ästhetik der Architektur. Grundlagen der Architektur-Wahrnehmung. Stuttgart.

Hochgatterer, P. DER STANDARD, 26.11.2012

Hotz, A. (2011). Vortrag: Im Ziel konstant – im Weg variant. Symposium Kinder in Bewegung. St. Pölten, 3.11.2011.

Jost, E. (1998). Das Boule-Spiel als Drama und Kultur. In: Eichberg, H. & Hansen, J. (Hrsg.) (1995). Bewegungsräume. Körperanthropologische Bewegungsräume. Butzbach-Griedel: Afra.

Jost, E. (1998). Raum und Raumentstehung in indonesischen Bewegungsspielen. In: Eichberg, H. & Hansen, J. (Hrsg.) (1995). Bewegungsräume. Körperanthropologische Bewegungsräume. Butzbach-Griedel: Afra.

Nöstlinger, C. DER STANDARD, 11.3.2013

Rauscher, E. (2012) ‚Bilder einer Ausstellung‘. In: Rauscher, E. (Hrsg.) (2012). Lernen und Raum. Gebaute Pädagogik und pädagogische Baustellen. Wolkersdorf: Gerin.

Rauter, G. (1998). Raum und Zeit im Bewegungsleben des Kindes. Hamburg: Czwalina.

Windl, E. (2012). Räume vom Lernen her denken. Klassenraumgestaltung pädagogisch betrachtet. In: Rauscher, E.(Hrsg.) (2012). Lernen und Raum. Gebaute Pädagogik und pädagogische Baustellen. Wolkersdorf: Gerin.

Form folgt Funktion – eine neue pädagogische Leitidee? Bildungstheoretische Überlegungen zum Begriff rückwärtiges Lerndesign



Der Beitrag untersucht den Anspruch des Konzepts des „rückwärtigen Lerndesigns“. Die Auseinandersetzung zeigt, dass das Modell die pädagogische Absicht auf Bildung im Sinne von Aufklärung und Selbstbestimmung verunmöglicht.



This article examines the concept of „Backward design“. The discussion shows that this model makes it impossible to establish the pedagogical aim of education in the sense of enlightenment and self-determination.



A tanulmány a tanulási tartalom meghatározásának koncepciójára való igényt vizsgálja és arra a következtetésre jut, hogy ez a modell gátolja a tanulási folyamat során a felfedezés és önrendelkezés lehetőségét.



Ovaj članak proučava koncept obrnutog procesa učenja. Rasprava pokazuje, da ovaj model čini nemogućim uspostavljanje pedagoškog cilja obrazovanja u pogledu prosvjetljenja i samoodređenja.

Seit der kompetenztheoretischen Wende haben sich das Verständnis von Schule und Unterricht nachhaltig verändert. Auf das Knappste zusammengefasst kann diese Veränderung mit der Formel von der Input-Orientierung zur Output-Orientierung umschrieben werden. Gemeint ist damit, dass die neue Steuerung des Schulsystems sich nicht mehr der Lehrpläne bedient, sondern über Qualitätsstandards erfolgt, deren laufende Einhaltung überprüft wird. Entsprechend heißt es bei Rihm/Häcker: *„Bisherige Inhaltskatalogs und das darin vorformulierte zu vermittelnde Wissen scheiden nunmehr (...) aus. Die Zielvorstellungen, von denen jetzt die Rede ist, gehen von den Anforderungen der Lebens- und Arbeitswelt aus.(...) Die Frage lautet nun: Über welche Kompetenzen müssen Schüler/Lehrer verfügen können, wenn wichtige Ziele institutionellen Lernens als erreicht gelten sollen?“* (Rihm/ Häcker 2007, S.201 zit. nach Pongratz 2010, S. 75).

Damit ist ein Bildungsverständnis formuliert, in dem es schlicht um die Bewältigung der Anforderungen der Lebens- und Arbeitswelt geht. Inwieweit die gewünschten Kompetenzen auch tatsächlich ausgebildet wurden, wird im Nachhinein anhand der sog. Bildungsstandards überprüft. Dadurch soll sichergestellt werden, ob die Leistungserwartungen auch eingelöst wurden.

Dieses Vorhaben ist nicht neu. Neu - wenn man so will – ist, dass diese Form der Output-Orientierung nun auch im konkreten Unterrichtsalltag umgesetzt werden soll. Das Modell des „Rückwärtigen Lerndesign“ kann als Beispiel dafür gelesen werden, wie sich dieser Richtungswechsel in der pädagogischen Praxis vollzieht. Worum es in diesem Konzept geht, soll im Folgenden unter die Lupe genommen werden.

Zunächst zum Begriff: Dieser stammt aus dem theoretischen Curriculum „Understanding by Design“ von Wiggins und McTighe (2005). Ein Leitgedanke dieses Konzepts lautet: „Vom Ende her“, um vorwärts in die gewünschte Richtung zu arbeiten (Wiggins zit. nach Schlichterle 2012, Folie 12). Wiggins und McTighe beschreiben dieses Vorgehen als „Backward Design“, was in der deutschen Übersetzung den Namen „Rückwärtiges Lerndesign“ erhielt.

In Österreich hat der Begriff im Zuge der Etablierung der NMS Karriere gemacht. Das Modell versteht sich als Antwort auf Kompetenz und Standard. Demgemäß heißt es auf der Internetseite „schule.at“: *„Das Prinzip des rückwärtigen, also vom Ende her denkenden Gestaltungsansatzes, ist eine Erkenntnis aus dem Zeitalter der Kompetenzorientierung.“*

Wer mit dem Denken von Alfred Petzelt vertraut ist, dem ist die Redewendung „vom gewussten Ende her“ wahrscheinlich nicht unbekannt. Petzelt versteht darunter Folgendes: *„Lebrakte erfolgen ex praeexistenti cognitione, sind also vom vorher gewußten (!) Ende her bestimmt. Anfang, Etappen und Ende sind von diesem Vorwissen her zu sehen. (...) Das Ende des Prozesses (...) wird das Prinzip für die Eigenart des Weges. (...) Für diesen Sachverhalt ist ein besonderer Terminus notwendig: Der Lehrende führt“* (Petzelt 1956, S.234).

Der Anspruch, dass der Lehrende führt, ist heute nicht sehr populär. Vor allem nicht das Verständnis von Führung á la Alfred Petzelt. Doch darauf werde ich im Folgenden noch zurückkommen. Wenn gegenwärtig über die Frage der Bedeutung der Lehrperson diskutiert wird, dann vor allem im Hinblick auf sog. Hattie Studie. Erfolgreicher Unterricht zeichnet sich für Hattie dadurch aus, dass *„die Lehrperson im Zentrum des Geschehens steht und die Lernsequenzen initiiert und situiert. Dabei kommt es vor allem auf angeleitete Lernprozesse an, und zwar in Form von gut strukturierten Erklärungen, anschließenden Verdeutlichungen und Lösungsbeispielen sowie Übungen – angepasst an das Vorwissen der Lernenden. Ein solcher Unterricht wird mit „Direkter Instruktion“ umschrieben und ist – wie den Ergebnissen zu entnehmen – offenen Lernmethoden wie einem entdeckenden, problemorientierten, forschenden, experimentierenden und konstruktivistischen Lernen überlegen“* (Steffens & Höfer 2011, S. 6).

Härter könnte das Urteil nicht ausfallen. Steffens und Höfer betonen zwar nachdrücklich, dass sich aus dieser Kritik nicht folgern lässt, dass offene Unterrichtsformen ihre Berechtigung verloren haben, allerdings appellieren sie dafür, diese *„auf ihre jeweilige Zielsetzung hin zu befragen, zieladäquat einzusetzen und konfigurierend anzuwenden“* (Steffens & Höfer 2011, S. 8). Die Wortwahl lässt keinen Zweifel. Es geht nicht mehr – wie Roland Reichenbach pointiert formuliert - um das „Weiche-Ganze“ sondern um das „Kontrolliert - und - systematisch - Aufbauende“ (Reichenbach 2013, S.47). Diesem Anspruch gehorcht - nach Stefan Meller - das Kompetenzmodell von Klieme (vgl. Meller 2012, S. 31).

Kehren wir zurück zum „rückwärtigen Lerndesign“. Die Grundidee des Konzepts lautet „Form folgt Funktion“. Es ist wohl nicht zufällig, dass es sich bei dieser Redewendung um einen Gestaltungsleitsatz aus der Architektur und dem Produktdesign handelt. Dort versteht man darunter, dass die Form, also die Gestaltung von Dingen, sich aus ihrer Funktion, ihrem Nutzungszweck ableiten soll. Alles „Überflüssige“, z.B. Verzierungen und Ornamente, sind wegzulassen, wenn diese der Funktion zuwiderlaufen.

„Pädagogisch“ wird diese Redewendung dahingehend übersetzt, dass *„die Form von Lerninhalten, Lernprozessen, Lernprodukten und Lernumfeldern kohärent mit den „big ideas“ und „Lernzielen des Lehrplans“ gestaltet werden soll“* (vgl. Glossar NMS Bibliothek).

„Big ideas“ - so heißt es wörtlich - *„sind Kernideen und Konzepte“*, die für *„lebenslanges Lernen und eigenständiges Handeln in der Gesellschaft nachhaltig und förderlich sind“* (ebd.). Bekanntlich ist die Forderung des „lebenslangen Lernens“ legitimiert durch das Memorandum der EU. Lebenslanges Lernen – so kann man dort nachlesen - müsse zum „Grundprinzip“ werden, damit alle „ohne Ausnahme (...) die gleiche Chance haben, um sich an die Anforderungen des sozialen und wirtschaftlichen Wandels anzupassen (...)“ (Europäische Kommission 2000, S. 3 zit. nach Pongratz 2010, S. 100). Man kann *„diese ausnahmslose Chance“* auch mit Pongratz dahingehend lesen, dass diese *„sich zum ausnahmslosen Zwang auswächst (...)“*. Die alte Idee des *„Aufstiegs durch Bildung verkehrt sich in die lebenslange Pflicht zur marktkonformen Selbstoptimierung“* (Pongratz 2010, S. 100).

Diese Schlussfolgerung lässt sich auch als Kritik gegen die verschleierte Instrumentalisierung bzw. Reduzierung des Menschen auf seine Funktionalität lesen. Im Konzept des „rückwärtigen Lerndesign“ tritt diese offen zu Tage. Als Beleg dafür sei noch einmal auf die bereits zitierte Internetseite „schule.at“ verwiesen. Dort wird das Konzept wie folgt erläutert: *„Lerndesign führt nachweislich zu besseren Lernergebnissen, weil die langfristigen Transferziele durch authentische Problemlöseaufgaben im Vordergrund stehen. Authentische Aufgaben versetzen Schüler in die Lage, ihre fachliche Kompetenz zu zeigen“*

und somit sichtbar machen zu können. Die Aufgaben sind direkt vom Leben abgeleitet, plausibel und glaubwürdig in dem Sinn, dass es für Schüler vorstellbar ist, dass sie mit einer solchen Situation konfrontiert werden könnten. Beim Rückwärtigen Lerndesign werden die langfristigen Ziele mitgedacht, damit das, was im Unterricht geschieht, Relevanz für die Schüler bekommt, damit sie den Anschluss finden können“ (www.schule.at)

Die Leitideen lassen sich auf wenige Begriffe konzentrieren: *Authentizität, Lebensnähe, Plausibilität, Sinn.*

Wie in der pädagogischen Praxis das Konzept umzusetzen ist, lässt sich an einem Lernbeispiel von Wiggins leicht demonstrieren. Das Beispiel heißt: Wieso dort? Entsprechend der Logik des „rückwärtigen Lerndesign“ liegen dieser Frage folgende Vorentscheidungen zugrunde: Am Beginn steht die Definition eines *Konzepts* (im konkreten Fall lautet dieses: Ansiedlung). In einem zweiten Schritt ist die *Kernidee* zu formulieren. (Ansiedlung findet an geographisch günstigen Orten statt.) Im Hinblick darauf ist eine *Kernfrage* zu entwickeln (Wieso dort?). Der vierte Schritt ist der sog. *Transfer*. Im Bezug auf dieses Beispiel lautet dieser „Stadtplanung“. Daraus ergibt sich die folgende Aufgabenstellung: Du bist Geograph und musst einen Bericht für die Regierung vorbereiten, in dem du die Bevölkerungstrends der nächsten 100 Jahre erklären sollst. Verwende dafür Landkarten, Klimadaten und Wirtschaftsdaten“ (vgl. Schlichtherle 2012, Folie 50).

Der Ablauf scheint auf dem ersten Blick einleuchtend. Konzept – Kernidee – Kernfrage – Transfer. Doch drängt sich beim zweiten Blick die Frage auf, was ist mit diesem Planungsschema gewonnen? Denn letztlich bleibt die Frage, wie die Schüler/innen die Kompetenzen erwerben, um die Aufgabe zu bewältigen, offen. Doch - wie es scheint - geht es darum auch nicht, denn die Absicht dieses Modells liegt darin - ich zitiere - „*dem Lernen Sinn zu verleihen. So gesehen könnte das Konzept des Lerndesigns als sinnorientiertes Lernen auf den Punkt gebracht werden*“ (Glossareintrag NMS Bibliothek). Ende des Zitats.

Im Hinblick auf diese Absicht wird der Unterschied zwischen dem Anspruch Petzelt und dem

Modell des „rückwärtigen Lerndesign“ radikal deutlich. Wenn es bei Petzelt heißt, *Lebrakte sind vom gewußten (!) Ende her bestimmt*, dann ist damit in keiner Weise gemeint, dass der/die Lehrende den/die Schüler/in „orientiert“ bzw. dem *Lernen Sinn verleibt*. Im Gegenteil: Für diese Pädagogik gilt vielmehr, was Alfred Schirlbauer pointiert das „Bilderverbot“ nennt. „Du sollst Dir kein Bild machen!“ Denn – so Schirlbauer - „solche Bilder sind selbst Gegenstand und Thema des unterrichtlichen Dialogs (...)“ (Schirlbauer 1996, S. 196).

Dass für Petzelt jegliche Form der Einwirkung die Absicht des Unterrichts pervertiert, verdeutlicht sich auch in der Aussage: „*Kein Lehrer darf „wirken“ wollen, sondern er dient dem Lebrgut, damit der Lernende sich in seiner Führung selbst in eigenen Akten unterrichtet*“ (Petzelt 1956, S.146). Man kann diese Forderung – verkürzt und etwas vereinfacht - so übersetzen: Lernen im Sinne Petzelt ist die dialogische Erschließung des Gegenstands. Der Garant für das Dialogische ist die Methode, die der Gegenstand vorschreibt. Methode ist für Petzelt „*nicht die Art, wie es der Lebrende macht, sondern die Norm, die der Gegenstand vorschreibt.*“ (ebd. S. 71).

Entsprechend heißt es bei Marian Heitger: „*Lernen als Weg zum Wissen bedeutet Disziplinierung des Denkens*“ (Heitger 2004, S. 193). Wenn allerdings das „*Lernen als Mittel unter dem Diktat von vorgegebenen Zwecken steht*“, wird dieser Anspruch nicht zu leisten sein, denn „*in den Vordergrund tritt nicht das Wissen in seiner Geltungsbindung, sondern in seiner Verwertbarkeit*“ (...) *Die Frage nach der Wahrheit wird zugunsten der Fragen nach dem Nutzen zurückgestellt*“ (ebd. S.192).

Die gegenwärtige propagierte Pädagogik hat die Frage nach der „Wahrheit“ längst hinter sich gelassen. Heute gilt vielmehr: *Wahr* ist das, was sich durch seine praktischen Konsequenzen *bewährt*. Oder auf eine Kurzformel gebracht: *Wahr* ist, was *nützlich* ist. Pädagogische Konzepte - wie das rückwärtige Lerndesign - sind lediglich Ausdruck dieses Utilitarismus, der das Wertesystem - man könnte auch sagen - die Moral unserer Gesellschaft darstellt. Insofern hat der hier unternommene Versuch, die Prämissen des „rückwärtigen Lerndesigns“ offenzulegen - wenn überhaupt

- nur einen theoretischen Wert, eine praktische Relevanz haben derartige Auseinandersetzungen in der Tat nicht.

Literatur:

Glossareintrag „Rückwärtiges Lerndesign“ in der NMS Bibliothek: http://www.nmsvernetzung.at/pluginfile.php/13240/mod_resource/content/1/Vom%20Ende%20her%20planen%20-%20Das%20r%C3%BCckw%C3%A4rtige%20Lerndesign.pdf (Letzter Zugriff 23.04.2013)

<http://www.schule.at/service-menue-oben/suche/detail/rueckwaertiges-lerndesign.html> (Letzter Zugriff 23.04.2013)

Heitger, Marian (2004): Bildung durch Unterricht. Verschleiende Utopie und problematische Notwendigkeit. In: W. Böhm/V. Ladenthin (Hg.) Bildung als Selbstbestimmung. S.187-196. Paderborn. Schöningh.

Meller, Stefan (2002): Der Pädagogische Paradigmenwechsel. In: ph publico 2. S.29-35.

Petzelt, Alfred (1956): Grundzüge systematischer Pädagogik. Stuttgart. Kohlhammer.

Pongratz, Ludwig (2010): Sachgassen der Bildung. Paderborn. Schöningh.


Schirlbauer, Alfred (1996): Im Schatten des pädagogischen Eros. Wien. Sonderzahl.

Schlichtherle, Birgit (2012): Vom Ende her planen – das „rückwärtige“ Lerndesign. In: http://www.nmsvernetzung.at/pluginfile.php/13240/mod_resource/content/1/Vom%20Ende%20her%20planen%20-%20Das%20r%C3%BCckw%C3%A4rtige%20Lerndesign.pdf (Letzter Zugriff 23.04.2013)

Steffens, U./Höfer, D. (2011): Was ist das Wichtigste beim Lernen? Die pädagogisch-konzeptionellen Grundlinien der Hattieschen Forschungsbilanz aus über 50.000 Studien. In: http://www.oezepts.at/wp-content/uploads/2012/10/Hattie_Ver%C3%B6ff-_SV_2-Teil-12-09-11.pdf (Letzter Zugriff 23.04.2013)


Reichenbach, Roland (2013): Für die Schule lernen wir. Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

Handlungs[un]möglichkeiten von Lehrerinnen/Lehrern und Schulleiterinnen/Schulleitern im Rahmen ‚kooperativer‘ Schulentwicklung Skizzierung eines Forschungsdesiderats

 Im vorliegenden Beitrag wird ein Forschungsdesiderat skizziert, welches Handlungs(un)möglichkeiten von Lehrerinnen/Lehrern und Schulleiterinnen/Schulleitern im Rahmen ‚kooperativer‘ Schulentwicklung in den Blick nimmt. Der Forschungsfokus liegt auf der Exploration von Verstrickungen des Denkens und Handelns der zu Kooperation aufgeforderten Akteurinnen und Akteure in Strukturen, welche als Macht- und Herrschaftsverhältnisse begriffen werden und Kooperation im Bereich Schulentwicklung geradezu entgegenstehen können.



This paper outlines the difficulties of cooperative school development and the paucity of research on this subject. It focuses on courses of action available or unavailable to teachers and head teachers. The research focus is on the exploration of entanglements of thinking and acting for candidates invited as co-actors in structures which are conceived as relationships of power and hierarchy which can prevent the idea of cooperation in the area of school development.

 A tanulmány a tanárok, tanulók és az iskolavezetőség cselekvési lehetőségeit elemzi a kooperatív pedagógiai stratégiák szempontjából. A kutatás fókuszra arra irányul, hogy az oktatási folyamat résztvevőinek gondolkodása és cselekvése a különböző hatalmi viszonyok tükrében érvényesülnek, ezért ezek az iskolai kooperációt hátráltathatják.



Ovaj rad navodi poteškoće i ograničavajući prostor djelovanja učitelja i voditelja u kooperativnom školskom razvoju, te malobrojnost istraživanja provedenih na tu temu. Fokus ovog istraživanja počiva na raspletavanju zamršenog odnosa između „mišljenja“ i „djelovanja“ onih sudionika, od kojih se očekuje suradnja u struktura-
ma u kojima se ogledaju odnosi hijerarhije i moći, te koji su u stanju spriječiti ideju suradnje u području školskog razvoja.

1 Kooperative Schulentwicklung – ein Problemaufriss

Fragen der Schulentwicklung können nicht unabhängig von Fragen der bildungspolitischen Steuerung betrachtet werden (vgl. hierzu auch die Ausführungen von Altrichter, 2006: 1f). Die Skizzierung einer aktuellen bildungspolitischen Initiative im Schulentwicklungsbereich bildet daher den thematischen Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags.

Der seit den 1990er Jahren an Intensivierung erfahrende Diskurs über die Entwicklung des Schulwesens und der (Einzel-)Schulen wird gegenwärtig unter dem Gesichtspunkt der Qualitätsentwicklung geführt. Die gesetzlichen Grundlagen hierzu stellen die Novellierungen des Schulunterrichtsgesetzes (§ 56) und des Bundes-Schulaufsichtsgesetzes über Qualitätsmanagement an Schulen (§ 18) dar. Eine Umsetzung dieser rechtlichen Vorgaben erfolgt mittels der bildungspolitischen Initiativen SQA

(Schulqualität in allgemein bildenden Schulen), QIBB (Qualitätsinitiative Berufsbildung) und EBIS (Entwicklungsberatung in Schulen). Setzt man sich exemplarisch mit dem Konzept von SQA auseinander, dann zeigt sich schon in der Auflistung der Instrumente, dass diese Initiative den Grundsätzen neoliberaler Steuerung entspricht: Schulen bzw. die Schulleiter/innen sind per Erlass zu Führung von Bilanz- und Zielvereinbarungsgesprächen auf der Grundlage von zu erstellenden Entwicklungsplänen verpflichtet, wobei evaluationsbasierte Steuerungselemente - etwa in Form von standardisierten schulübergreifenden Testungen - Daten für evidenzbasierte Schulentwicklung bereitstellen sollen; die Anregung zur (regionalen) Vernetzung durch Kooperationen der Akteurinnen/Akteure und Profilierung (um im Wettbewerb bestehen zu können, Anm. SCH.), findet sich wiederholt in den einschlägigen Papieren (vgl. hierzu die Dokumente auf <http://www.sqa.at/>).

Damit soll dem Motto „vereinbaren statt anordnen“ entsprochen werden, welches für die

eingeforderte Vereinbarungskultur an österreichischen Schulen steht (vgl. Dzierzbicka, 2006: 203). Dies hat Implikationen für die tradierte Auffassung der Steuerung von Schulen, welche als Teil der öffentlichen Verwaltung u.a. von der grundsätzlichen Idee getragen ist, dass beamtete ‚Staatsdiener/innen‘ Verordnungen, Erlässe und Weisungen ausführen. Bestand lange keine Notwendigkeit für Lehrer/innen und Schulleiter/innen sich aktiv an (Schul-)Entwicklungsarbeit zu beteiligen oder schien die ‚Nichteinmischung‘ funktional, um die Kontrolle bedrohter Freiräume zu verteidigen (vgl. Krainz-Dürr, 2006: 12), so finden sich heute veränderte Bedingungen: „Freiräume müssen nicht verteidigt, sondern sollen (müssen geradezu von den Akteurinnen/Akteren, Anm. SCH.) gestaltet werden.“ (ebd.)

Dass dies Auswirkungen auf das berufliche Selbstverständnis hat oder vielmehr haben soll, ist augenfällig. So werden gegenwärtig etwa im Zusammenhang mit SQA die Führungsaufgaben, das Führungsverständnis sowie die –haltung von Schulleiterinnen und Schulleitern (vgl. Degenfelder u.a., 2012) sowie Fragen der Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern thematisiert (vgl. Altrichter u.a., 2012: 7). Ein zentraler Aspekt von Qualität der Schul- und Unterrichtsentwicklung, der Altrichter u.a. folgend dem Qualitätsbereich ‚Professionalität und Personalentwicklung‘ zugeschrieben wird, zeige sich in der Kooperationskultur im Schulhaus, aber auch Kooperationen in Hinblick auf ‚Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen‘ werden explizit zum Thema gemacht.

Kooperation zu forcieren kann als Ausdruck eines internationalen Trends gelesen werden, dem die Annahme zu Grunde liegt, dass „netzwerkförmige Kooperationen Schulentwicklungsprozesse vorantreiben, einen wesentlichen Beitrag zur LehrerInnenprofessionalisierung leisten und so die Qualität schulischer Arbeit im Unterricht und Schulleben verbessern“ (Järvinen/ van Holt, 2011: 17). Diese Annahme wurde in den letzten 40 Jahren durch eine Vielzahl von Untersuchungen gestützt. (vgl. hierzu die empirischen Arbeiten im Bereich der Schuleffektivitätsforschung, Lehrerbelastungsforschung, zu professionellen Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern; Übersicht bei Cornelia Gräsel/Kathrin Fußangel/Christian Pröbstel, 2006: 205ff.). Vor

dem Hintergrund der Ergebnisse dieser Arbeiten halten Gräsel u.a. (2006: 206) fest, dass „der Forschungsstand für die positive Wirkung von Lehrerkooperation“ spricht und es daher auch begründet scheint, „nach Möglichkeiten zu suchen, die Kooperation von Lehrkräften anzuregen“ (ebd.). Im Folgenden wird erläutert, *warum es nicht genügen kann, vor dem Hintergrund dieser ‚ermutigenden‘ Forschungsergebnisse die Forderung nach Kooperation zu stellen, und dass Versuche diese anzuregen, eine Berücksichtigung der situativen und strukturellen Gegebenheiten, welche als Macht- und Herrschaftsverhältnisse begriffen werden, in Wechselwirkung zur (berufs-)biographischen Sozialisation der handelnden Akteurinnen und Akteure erfordern.*

2 Zur Wechselwirkung von schulischen (Organisations-)Strukturen und beruflichem Handeln _ eine theoretische Verortung

Angelika Paseka benennt, unter Bezugnahme auf die Theorie der Strukturierung des britischen Soziologen Anthony Giddens, drei Ausprägungsformen von Schule bestimmenden Organisationsstrukturen (Paseka u.a., 2011 und Paseka, 2013).

- Neben *Legitimierungen und Normierungen* im Sinne gesetzlicher Vorgaben und sozialer Normierungen mit hoher Verbindlichkeit (vgl. Paseka, 2013: 133) und
- *Macht- und Hierarchiestrukturen*, definiert als „Ausdifferenzierungen von Funktionsbereichen, die mit unterschiedlichen Ressourcen und Handlungsoptionen ausgestattet sind (wobei auch die Handlungsunmöglichkeiten und die nicht vorhandenen Ressourcen und Mittel von Interesse sind, Anm. SCH.) (Paseka, 2011 und 2013) führt Paseka
- *Codes und Bedeutungsmuster*, die Beruf, Arbeit, Denk- und Arbeitsmuster der Akteurinnen und Akteure prägen (vgl. ebd.) als orientierende Organisationsstrukturen an.

Für den Bereich Codes und berufsorientierende Bedeutungsmuster wird in der fach einschlägigen Literatur wiederholt ein Muster der Beziehungsgestaltung in Kollegien beschrieben, das in Hinblick auf kooperative Schulentwicklung von Relevanz ist (vgl. hierzu Lortie, 1975; Altrichter/

Posch, 1996; Paseka, 2011): das Autonomie-Paritätsmuster. Dieses besagt, dass (a) sich niemand in den Unterricht einer anderen Lehrperson einmischen soll und (b) Lehrer/innen ohne Unterschied als gleichberechtigt gelten und daher gleich behandelt werden (vgl. hierzu auch Krainz-Dürr, 2006: 13). Die Ausprägungen der Normen „Hände-weg“ (Autonomie) und „Gleichheitsnorm“ (Parität) orientieren, so Paseka, auch zentral die Kooperationsmöglichkeiten am Schulstandort im jeweiligen Kollegium (Paseka, 2011: 21), aber auch mit den Schulpartnerinnen und -partnern. Dieses Muster sowie die damit einhergehende und über Jahrhunderte tradierte zelluläre Organisationsstruktur von Schule werden in der facheinschlägigen Literatur wiederholt als Erklärungsansatz für den widersprüchlichen Befund, dass „Kooperation zwar erwünscht ist (von wem auch immer, Anm. SCH.), im Schulalltag der Lehrkräfte aber nur partiell und im geringen Ausmaß realisiert wird“ (Idel u.a., 2012: 14) angeführt. Diese Erklärung verweist auf ein Forschungsfeld, welches in den letzten Jahren von der kritischen Bildungstheorie sowie subjekt-kritischen Ansätzen, welche auf die Bedeutung der Verwobenheit (pädagogisch) handelnder Akteurinnen und Akteure mit (re-)produzierten (Macht- und Herrschafts-)Strukturen verweisen, aufgegriffen wurde.

Vor dem Hintergrund dieser Arbeiten muss berücksichtigt werden, dass Initiativen, welche kooperative Schulentwicklung forcieren, bedenken müssen, dass die Akteurinnen und Akteure in ihrem Denken und Handeln in tradierte und als ‚träge und beharrlich‘ zu beschreibende Strukturen verstrickt sind, die kooperativen Handlungsmöglichkeiten geradezu entgegenstehen (können). An dieser Stelle muss Forschung ansetzen, indem der Versuch unternommen wird, aus der Perspektive der handelnden Akteurinnen und Akteure, Schulentwicklungsprozesse empirisch zu (re-)konstruieren. *Kurzum: Es muss der Fokus auf die (Nicht-)Herstellung von Kooperation in Wechselwirkung zu den strukturell angelegten Kooperations(un)möglichkeiten in Hinblick auf (a) Macht- und Hierarchiestrukturen und (b) unter Berücksichtigung der (berufs-)biographischen Sozialisation gelegt werden. Wie dies als Vermittlung von Forschungs- und Reflexionsprozessen methodisch realisiert werden könnte, welches Verständnis von Forschung dem zu*

Grunde gelegt wird und welche Erkenntnisse dadurch (nicht) zu erwarten sind, wird abschließend skizziert.

3 Zur Vermittlung von Forschung und Reflexion _ Skizzierung der forschungsmethodischen Herangehensweise

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen wird vorgeschlagen, der Tradition der Handlungsforschung zu folgen, wie sie in den 1970er Jahren im deutschsprachigen Raum entwickelt wurde. Handlungsforschung wird (a) als reflektierte, eingreifende Forschungspraxis verstanden, (b) welche sich durch ein spezifisch gestaltetes Zusammenwirken von Forscher/in und Befragter/Befragten im Handlungs- und Forschungsprozess auszeichnet und (c) dem Erkenntnis leitenden Interesse der Emanzipation folgt (vgl. hierzu Krüger, 2009: 192).

In dieser Hinsicht gilt es ein Forschungsdesign zu konzipieren, welches beispielsweise in Anlehnung an das Forschungsprogramm des pädagogisch reflexiven Interviews (Christof, 2009) Anregungen gibt, um einen Reflexionsprozess anzustoßen, der es den befragten Akteurinnen und Akteuren ermöglicht, sich selbst und das eigene Denken und Handeln im Bereich Schulentwicklung in Abhängigkeit zu strukturellen Bedingungen zu sehen (vgl. auch die Ausführungen zum ‚involvierten Forschen‘ von Messerschmidt, 2011: 81).

In methodischer Hinsicht kann der Versuch unternommen werden, die subjektiven Theorien der befragten Akteurinnen und Akteure (Groeben u.a., 2010), ihre Selbst- und Weltbilder im Bereich Schulentwicklung zu explorieren und dabei die strukturellen Zwänge und Positionierungen in Blick zu bekommen (Messerschmidt, 2011: 82), welche es erlauben, Handlungs(un)möglichkeiten für kooperative Schulentwicklung auszuloten und zu Handlungsmöglichkeiten entfalten.

Damit ist ein Forschungszugang skizziert, der es definitiv nicht ermöglicht, ‚allgemeingültige‘ Gelingensfaktoren für kooperative Schulentwicklung zu explorieren. In Anlehnung an Wernets (2006) Überlegungen zu einer rekonstruk-

tiven pädagogischen Kasuistik kann vielmehr der Versuch unternommen werden, im Rahmen einer systematischen Auseinandersetzung mit den im Rahmen eines Forschungsprozesses zu generierenden Protokollen, in denen Schulentwicklungspraxis zum Ausdruck kommt, einen verstehenden Zugang zu erlangen. Ein Wagnis, schließlich bieten solche Analysen die Grundlage für die beteiligten Akteurinnen und Akteure, reflektierte und begründete Entscheidungen für, aber auch gegen Kooperation im Bereich Schulentwicklung zu treffen. Insofern ist ein derartiges Vorhaben, aus einem bildungspolitischen Blickwinkel betrachtet, ‚riskant‘, aber schließlich gilt es, „an das einst proklamierte Ziel des Erziehungs- und Bildungswesens anzuknüpfen, nämlich die Aussicht auf Emanzipation“ (Dzierzbicka, 2006: 246) – ODER?

Literatur:

Altrichter, Herbert (2006): Schulentwicklung: Widersprüche unter neuen Bedingungen? Bilanz und Perspektiven nach 15 Jahren Entwicklung von Einzelschulen. In: Pädagogik 58. Jahrgang, 3/2006, S. 6 - 10

Altrichter, Herbert u.a. (2012): Unterrichts- und Schulqualität. Online-Ressource
http://www.sqa.at/pluginfile.php/988/coursecat/description/qualitaet_von_unterricht_und_schule.pdf [letzter Zugriff: 04.04.2013]

Altrichter, Herbert u.a. (2006): Mikropolitik der Schulentwicklung. Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen an Schulen. Innsbruck/Wien

Christof, Eveline (2009): Bildungsprozessen auf der Spur. Das pädagogisch reflexive Interview. Löcker: Wien

Degendorfer, Walter u.a. (2012): Dialogische Führung. Im (pseudo)hierarchischen System Schule – naives Führungsverständnis oder professionelle Führungshaltung? Online-Ressource: <http://www.sqa.at/pluginfile.php/1132/course/section/476/dialogische%20fuehrung.pdf> [letzter Zugriff: 04.04.2013]

Dzierzbicka, Agnieszka (2006): vereinbaren statt anordnen. Neoliberale Gouvernementalität macht Schule. Löcker: Wien

Gräsel, Cornelia u.a. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik 52. Jahrgang, 2/2006, S. 205 - 219

Groeben, Nobert u.a. (2010): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. In: Mey, Günter u.a. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 151 - 165

Idel, Sebastian u.a. (2012): Kollegialität und Kooperation in der Schule. In: Baum u.a. (Hrsg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. VS Verlag: Wiesbaden, S. 9 – 25

Järvinen, Hanna u.a. (2011): Mit Netzwerken Schule und Unterricht entwickeln. Erfahrungen aus dem Projekt „Schulen im Team“. In: Journal für Schulentwicklung. Innsbruck. Studien Verlag, S. 16 – 25

Krainz-Dürr, Marlies (2006): Schulentwicklungsarbeit: regelscheu, vergesslich, widerständig. Zum Faktor >>Verbindlichkeit<< in Schulentwicklungsprozessen. In: Pädagogik 58. Jahrgang, 3/2006, S. 11 – 15

Krüger, Heinz-Hermann (2009): Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Verlag Barbara Budrich: Opladen, S. 192 – 201

Lortie, Dan E. (1975/2002): Schoolteacher. London + Chicago: University Press of Chicago.


Messerschmidt, Astrid (2011): Involviertes Forschen. Reflexionen von Selbst- und Fremdbildern. In: Breinbauer, Ines u.a. (Hrsg.): Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II. Königshausen und Neumann: Würzburg, S. 81 - 95


Paseka, Andrea u.a. (2011): Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. In: Schratz u.a. (Hrsg.). Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrberuf. Fakultas: Wien, S. 8 - 45


Paseka, Andrea (2013): Selbstthematization von Lehrerinnen und Lehrern – zwischen Überhöhung, Normalitätsansprüchen und Verachtung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1/2013, S. 131 – 150


Wernet, Andreas (2006): Hermeneutik - Kasuistik - Fallverstehen: Eine Einführung. Kohlhammer Verlag: Stuttgart

Tans als Möglichkeit der (Hoch)Begabungsförderung

 Die zahlreichen Facetten der Begabung und die Wichtigkeit der Kreativität im Sinne eines Gleichgewichts gegensätzlicher Pole stehen im Blickpunkt. Darauf aufbauend werden die Merkmale mathematischer Begabungsförderung erwähnt, worauf sich die Arbeit mit Tangrams aufsetzt. Die Projektarbeit hat in der Primärstufe - erste Klasse - begonnen und hat dort neben dem „klassischen“ Tangram aufgrund von Zwilling-Tangrams zu Herz- und Kreistangram geführt. Es konnten zahlreiche geometrische Figuren, wie Dreiecke, Vierecke, Kreis- und -segmente, erarbeitet sowie deren jeweilige Eigenschaften erörtert werden. Spannende Ergebnisse in diesem Zusammenhang sind mit Sicherheit auch noch in der weiteren Zukunft zu erwarten.

 The many facets of talent and the importance of creativity in terms of a balance of opposing poles are the points of focus for this piece of research. The characteristics of mathematical talent promotion mentioned will be built upon this foundation as will the work with Tangrams. The project work outlined here was done at primary level - first grade. From the classical tangram it led to the twin tangram and to the heart- and circle- tangrams. Numerous geometric figures such as triangles, squares, circles and circle segments, can be developed, and their respective properties were discussed. Exciting results in this context are to be expected with certainty in the future.

 A tanulmány a tehetség különböző formáit és a kreativitás fontosságát helyezi a középpontba. A szerző a matematikai tehetséggondozás jellegzetességeinek említése után a tangarmokkal való munkát mutatja be. Az általános iskola első osztályában kezdődött projekt munka a klasszikus tangram mellett új tangramformákhoz vezetett, amelynek eredményeképpen számos geometriai alakzat kidolgozására és ezek tulajdonságainak megismerésére került sor.

 U žarištu ovog istraživanja nalaze se mnogobrojne strane nadarenosti i važnost kreativnosti u pogledu ravnoteže suprotstavljenih polova. Na tim temeljima leže značajke matematičnog poticanja talenta kao i rad s tangramima. Ovaj navedeni projekt je već započeo rad na primarnoj razini- prvom razredu, te je od klasičnog tangrama doveo prvo do dvostrukog, pa do srcolikog i kružnog tangrama. Mogu se još obraditi mnogobrojni geometrijski oblici, poput trokuta, četverokuta, krugova i dijelova, kao i primijeniti njima pripadajuća svojstva. U tom kontekstu se mogu sa sigurnošću očekivati daljnji zanimljivi rezultati.

1 Einleitung

Hochbegabung bezieht sich nicht nur auf den intellektuellen Bereich, sondern findet ihre Ausprägung in den verschiedenen Facetten der menschlichen Persönlichkeiten.

1. Intellektuelle Begabung in ihren unterschiedlichen Ausprägungen;
2. Schöpferische Begabung (Malerei, Bildhauerei, Theater, Musik);
3. Psychomotorische Begabung (Sport, Tanz, Artistik);
4. Soziale Begabung (Sensibilität in Bezug auf Mitmenschen, Fähigkeit zur Zusammenarbeit, Bereitschaft, soziale Verantwortung zu übernehmen, moralisch zu handeln.)¹

Die abweichenden Auffassungen von Begabung haben Mönks und Ypenburg² in vier Erklärungsmodelle gegliedert:

Das so genannte Fähigkeitenmodell meint, dass die intellektuellen Kräfte schon im frühen Kindesalter festgestellt werden können und dass sie sich auch später kaum verändern. Beim kognitiven Komponentenmodell geht es um die Informationsverarbeitung. Die Erreichung einer maximalen Verarbeitung, also die Qualität dieser, steht im Mittelpunkt. Das leistungsorientierte Modell besagt die Möglichkeit der Verwirklichung von vorhandenen Anlagen. Wenn es eine anregende Umwelt gibt, die die Anlagen des Kindes erkennt, ist die Chance gegeben, sich in Harmonie mit seinen Fähigkeiten zu entwickeln. Beim soziokulturell orientierten Modell wird davon ausgegangen, dass individuelle und soziale Faktoren zusammenspielen müssen, damit sich eine Hochbegabung entwickeln kann.

Die Förderung von Kindern lässt sich gut mit der Arbeit in einem Bergwerk vergleichen. Wie viele

Schätze, aber auch Gefahren, sind tief in der Erde verborgen, schlummern dort bis zu ihrer Entdeckung und Förderung. Ihr Wert, ihre Schönheit, aber auch ihre Gefahr werden erst erkennbar, wenn sie zu Tage gefördert werden.³

In manchen Sprachen wird das Wort „Begabung“ von Gabe, Geschenk abgeleitet. Im Hebräischen bedeutet das entsprechende Wort: begünstigt, begnadet, talentiert sein.⁴ Gott hat mich begnadet, und es fehlt mir an nichts.

Im englischen Begriff „*gifted*“ steckt wie im Deutschen „begabt“ eine deterministische Vorstellung, was schon viele davon abgehalten hat, ihr Potential zu verwirklichen und ihre Gaben anderen zugute kommen zu lassen. Mit dem Begriff der Begabung berücksichtigen wir auch Kinder, deren Gaben weniger offenkundig sind, die sich aber in einem bestimmten Gebiet durchaus entwickeln und sich und anderen etwas geben können.⁵

Mönks und Ypenburg haben den Begriff Hochbegabung und dessen Einflussfaktoren besonders verständlich durch das Mehr-Faktoren-Modell veranschaulicht. Dieses setzt sich aus den Aspekten Fähigkeiten, Kreativität und Motivation zusammen, gleichbedeutend mit einer Triade. Intellektuelle Fähigkeiten werden mit einem Intelligenz- oder Fähigkeitstest gemessen. Unter Kreativität ist eine besonders originelle, fanta-

sievolle Problemlösung oder das Auffinden von Problemen unter Einbezug von selbständigem Denken zu verstehen, ohne von vornherein alles Vorgegebene kritiklos anzunehmen. Motivation bedeutet einerseits die Ausdauer Angefangenes auch zu beenden, andererseits sich Ziele zu setzen und sich von den Aufgaben-/Problemstellungen angezogen zu fühlen und Freude an deren Bewältigung zu haben, verbunden mit einer gewissen Risikobereitschaft.⁶ Eine zweite Triade umfasst die Familie, Schule und Freunde. Eine befriedigende Interaktion mit der Umwelt trägt wesentlich zu einer gesunden Entwicklung des Menschen bei. Beide Triaden, die der Persönlichkeit und die des Sozialbezuges, greifen in einer Wechselwirkung ineinander. Eine positive Beziehung zwischen den beiden Elementen bildet den Grundstein für die ungehinderte Entwicklung von Hochbegabung.⁷

Das Wort Kreativität hat seinen Ursprung im Lateinischen *creare*, das zeugen, gebären, schaffen, erschaffen heißt. Schon dieser Herleitung nach ist Kreativität etwas Dynamisches, ein Prozess, der sich entwickelt und entfaltet und der bereits Ursprung und Ziel in sich birgt.⁸ Eine Handlung heißt kreativ, wenn durch sie etwas Neues geschaffen wird. Kreativität umfasst nicht nur das Produkt, sondern auch den Weg, der zu seiner Verwirklichung führt.⁹ Kreatives Denken hält die Pole scheinbar gegensätzlicher Elemente im Gleichgewicht (Abbildung 1).¹⁰

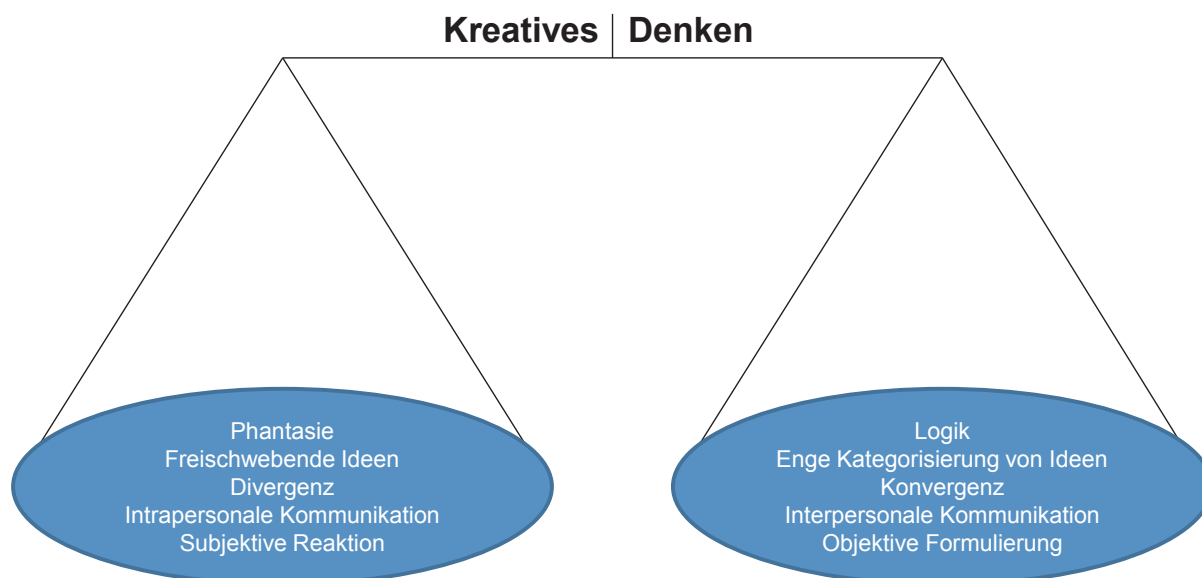


Abbildung 1: Kreatives Denken¹¹

Hohe Intelligenz bedingt noch nicht Kreativität; Kreativität jedoch ist in einem bestimmten Maß von Intelligenz abhängig. Intelligenz wird als Fähigkeit definiert, Informationen zu sammeln und sie in unterschiedlichen Situationen zu gebrauchen. Kreativität baut auf dieser Fähigkeit auf, erweitert sie jedoch, indem sie neue Beziehungen zwischen den Informationen herstellt.¹² Intelligenz ermöglicht die Anpassung des Gelernten an verschiedene Situationen. Kreativität begnügt sich nicht mit Anpassung. Sie strebt danach, alle vorhandenen Potentiale der Situation entsprechend zu verwirklichen. In der Erweiterung des Intelligenzbegriffs: von der Anpassung (*adjustment*) hin zur Verwirklichung (*actualization*).¹³

Motive sind Beweggründe des Handelns (*move-re*, lateinisch: bewegen). Ihre Befriedigung ist Ziel des Handelns, sie geben der Tätigkeit Richtung und Energie, sind „Steuer“ und „Motor“ des Handelns. Während Motive einzelne Beweggründe bezeichnen, steht der Begriff Motivation für die Gesamtheit der in einer aktuellen Situation wirksamen Motive.

2 Merkmale mathematischer Begabung(-sförderung)

In Auswertung seiner umfangreichen Untersuchungen zur Charakterisierung mathematischer Begabungen im Grundschulalter entwickelte Käpnick¹⁴ ein komplexes System spezifischer Merkmale zur Erfassung von Dritt- und Viertklässlern mit einer potenziellen mathematischen Begabung, das sowohl mathematikspezifische Begabungsmerkmale als auch begabungsunterstützende allgemeine Persönlichkeitseigenschaften aufweist:

I. Mathematikspezifische Begabungsmerkmale

- Mathematische Sensibilität (Gefühl für Zahlen und geometrische Figuren, mathematische Operationen und andere strukturelle Zusammenhänge sowie für ästhetische Aspekte der Mathematik)
- Originalität und Phantasie bei mathematischen Aktivitäten
- Gedächtnisfähigkeit für mathematische Sachverhalte
- Fähigkeit zum Strukturieren (Erkennen und Bilden von Mustern beziehungsweise Anord-

nungs- und Gliederungsprinzipien in vorgegebenen oder zu konstruierenden mathematischen Sachverhalten)

- Fähigkeit zum Wechseln der Repräsentationsebenen
- Räumliches Vorstellungsvermögen

II. Begabungsstützende allgemeine Persönlichkeitseigenschaften

- Hohe geistige Aktivität
- Intellektuelle Neugier
- Anstrengungsbereitschaft, Leistungsmotivation
- Freude am Problemlösen
- Konzentrationsfähigkeit
- Beharrlichkeit
- Selbständigkeit
- Kooperationsfähigkeit

Mit diesem Merkmalsystem unterstreicht Käpnick zugleich die Auffassung, dass Begabung und Entwicklung von Begabung stets im Zusammenhang mit der Gesamtpersönlichkeit des Individuums zu sehen sind. Begabungsentwicklung ist ein dynamischer Prozess hinsichtlich der kontinuierlichen Reorganisation internaler Wissensstrukturen und metakognitiver Fähigkeiten eines Individuums entsprechend seiner jeweiligen individuellen Entwicklungsphase.¹⁵

3 Arbeit mit Tangrams in der Primärstufe

Das Sieben-Teile-Puzzle oder Tangram, als das es allgemein im Westen bekannt ist, stammt ursprünglich aus China. Es handelt sich dabei aller Wahrscheinlichkeit nach um das „Chinesische Puzzle“ - um den sprichwörtlichen Prototyp all dessen, was verwirrend und knifflig ist. In einem Tangram-Buch, das im Jahr 1813 in China gedruckt worden ist, steht im Vorwort: „... Der Ursprung des Sieben-Teile-Puzzles ist unbekannt.“ Dies würde bedeuten, dass das Puzzle bereits damals als alt galt, wobei das genaue Alter wiederum Anlass zu Vermutungen gibt. Ungeachtet dessen lässt sich keine Stelle oder Beweis finden, in dem ein früherer Beginn als das 19. Jahrhundert mit Tangram in Verbindung gebracht wird.

Dieses Puzzle befasst sich mit dem Zusammenfügen geometrischer Formen. Obwohl das Tangram nur aus sieben Teilen besteht, liegt sein Charme

in der außergewöhnlichen Vielfalt der Möglichkeiten, zu denen sich diese Teile zusammensetzen lassen. Die sieben Teile des Tangrams können aus einem einzigen Quadrat ausgeschnitten werden (Abbildung 2).

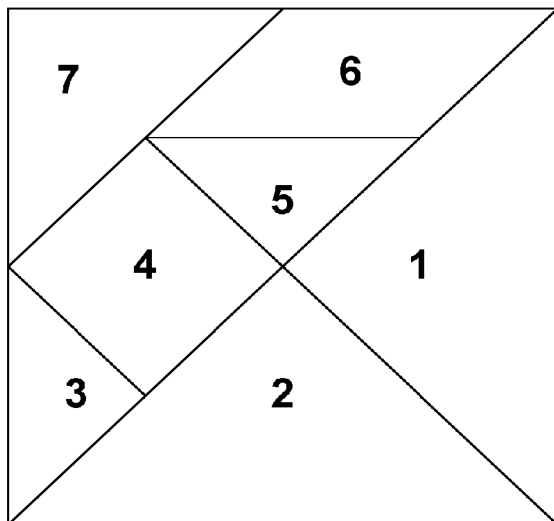


Abbildung 2: Tangram und Quadrat

Es ergeben sich zwei kleine Dreiecke (3 und 5), ein mittelgroßes Dreieck (7), zwei große Dreiecke (1 und 2) sowie zusätzlich ein Quadrat (4)

und ein Parallelogramm (6). Spannend ist bei der Legung des Quadrates, dass es bis auf Symmetrien nur eine einzige Möglichkeit gibt, ein Quadrat zu legen.

In Abbildung 3 wird gezeigt, wie ein Tangram nur durch das Falten und Schneiden eines Blattes Papier (z.B. A4-Format) erstellt werden kann.

In der Primärstufe - genauer in der ersten Klasse - wurden geometrische Figuren mittels Tangram besprochen und in Folge Probleme beim Legen von neuen Figuren und Auslegen von gegebenen Silhouetten erörtert. Aufbauend auf das Auslegen von gegebenen Silhouetten ergab sich die Frage, wie viele Möglichkeiten es gibt, eine Figur zu gestalten. So gibt es zum Beispiel bei einem Trapez und bei einem Rechteck mehrere Möglichkeiten, diese zu legen.

Die Frage nach einem Zwillingstangram, also einem Paar kongruenter Figuren, die zusammen ein Tangram bilden, wurde insofern behandelt, um festzustellen, wie viele Zwillingstangrams es gibt. Damit ergab sich weiters die Frage, auf wie viele Arten mit Hilfe eines Tangrams ein Zwillingstangram gelegt werden kann. Das Ergebnis, dass nur ein einziges gebildet werden kann, war

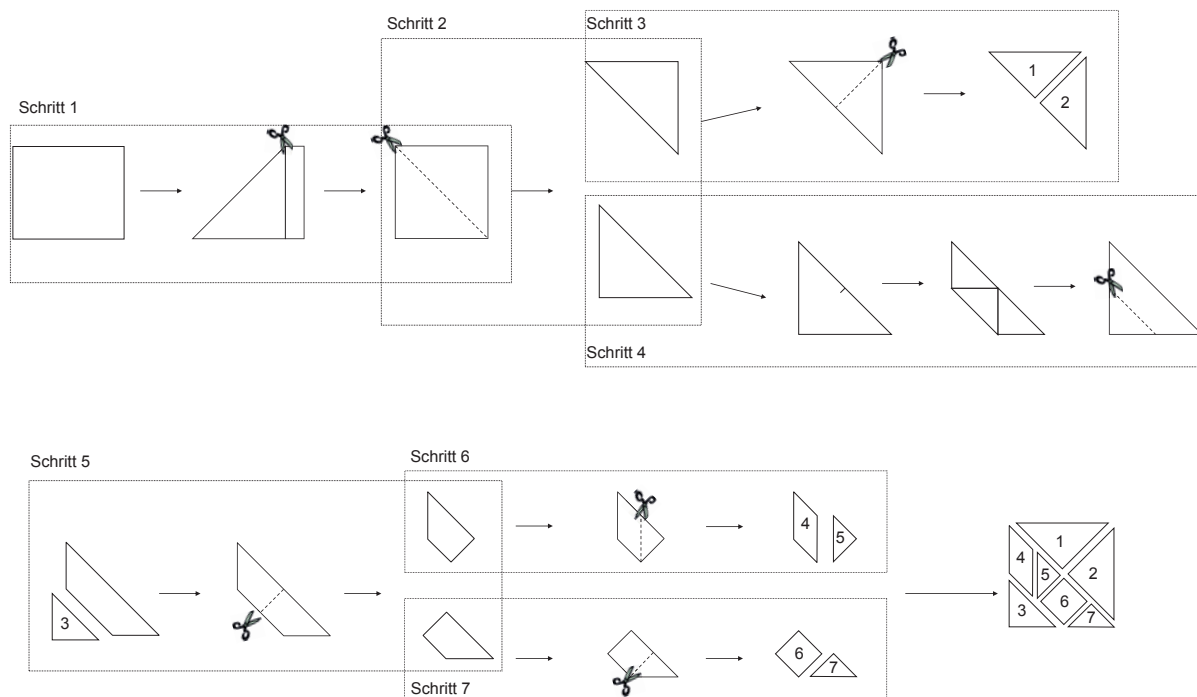


Abbildung 3: Erstellung eines Tangrams ohne Schreibmaterial

sehr überraschend und lieferte das folgende Ergebnis (Abbildung 4):

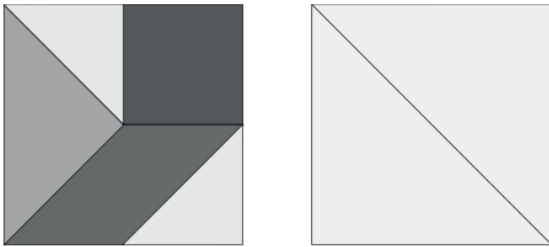


Abbildung 4: Zwillings-Quadrate

4 Mögliche Formen mit Tangrams je nach Kreativität

Aus einem Zwillings-Quadrat mit fünf Teilen entsteht ein Herztangram (Abbildung 5):

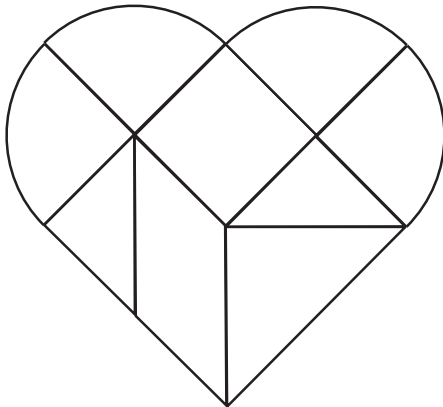


Abbildung 5: Herztangram

Und aus diesem kann wieder zahlreiches Neues entstehen, wie etwa ein Schwan (Abbildung 6).

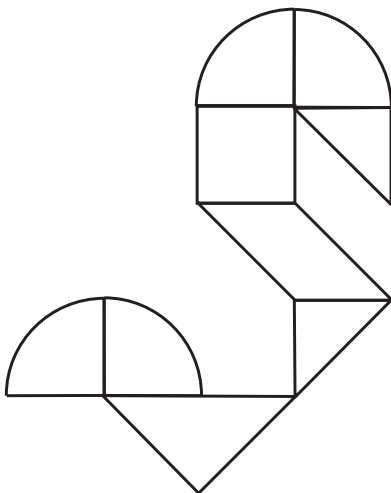


Abbildung 6: Schwan aus Tangram

Aus der Beschäftigung mit dem Kreistangram ergab sich die Überleitung zu Kreissektoren und in weiterer Folge zu Kreissegmenten (Abbildung 7).

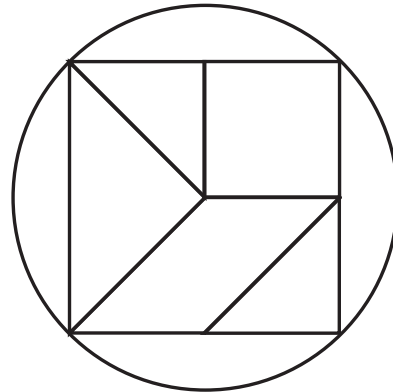


Abbildung 7: Kreistangram

Aus diesem Kreistangram wurden erneut zahlreiche Figuren erstellt, wie zum Beispiel eine Katze (Abbildung 8).

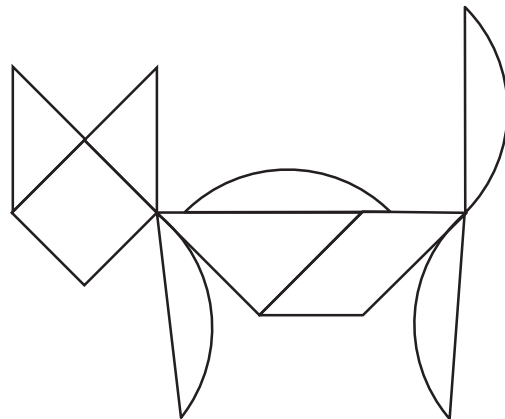


Abbildung 8: Katzentangram

Das Faszinierende dabei ist, dass aufbauend von einem Quadrat mit unterschiedlichen geometrischen Figuren - hauptsächlich Drei- und Vierecken - Formen wie Kreise, -segmente und -sektoren entstehen.

5 Schlussfolgerung

Die Arbeit mit Tangrams hat bei den Kindern der ersten Schulklasse besonders die mathematischen Begabungsmerkmale wie mathematische Sensibilität, Originalität und Phantasie, Fähigkeit

zum Strukturieren enorm angeregt. Klarerweise wurden aber auch allgemeine begabungsunterstützende Persönlichkeitseigenschaften wie Freude am Problemlösen, Beharrlichkeit oder die intellektuelle Neugier gefördert und angeregt. Neben den vorgestellten Modellen von neuen Tangramformen wurde noch eine Art Ellipsentangram erfunden. Die Verbindung mit mehreren Tangramelementen führte zu wieder neuen Tangrams, wie etwa zu einem Zepelin. Die Wissbegierde der Kinder nach den unterschiedlichen Formen war enorm, beginnend von einem Dreieck, über die unterschiedlichen Formen von Vierecken, welche beispielsweise in einem Haus vorkommen, bis hin zum Kreis und seinen besonderen Eigenschaften. Von da ausgehend führte der Weg schließlich sogar zu einer Ellipse. Es entstand mathematische Begeisterung und die Fähigkeit, mathematische Figuren und deren Eigenschaften mit eigenen Worten zu beschreiben.

Besonders schön zeigte sich anhand der praktischen Umsetzung von Begabungsförderung mit einem für manche „trockenen“ oder zumindest komplexen Thema wie den geometrischen Figuren, dass die Hypothese Käpnick in diesem Bezug bestätigt werden konnte: Begabung und Entwicklung sind jeweils im Zusammenhang mit der Gesamtpersönlichkeit des Individuums zu sehen. Dies ergab sich mittels der Arbeit mit Tangrams im Bild der Vielfalt an gefundenen Tangramfiguren sowie auch an den Fragen, die von den Schülerinnen und Schülern während der Arbeit mit Tangrams gefunden und gestellt wurden. Darüber hinaus eröffnet dieser Zugang eine „spielerische“ Möglichkeit der Begabungsförderung, die neben der als unbewusst empfundenen Herausforderung der Kinder eine neue kognitive Ebene zum Erlernen und individuellen Weiterführen von Begabungen führt.

Literatur:

Bardy, Peter (2007): *Mathematik begabte Grundschulkin- der: Diagnostik und Förderung*. Heidelberg: Spektrum Verlag.

Becker-Textor Ingeborg (1997): *Was in Kindern alles steckt. Kinder richtig fördern. Anleitungen nach Maria Montessori*. Freiburg im Breisgau / Wien: Herder-Spektrum.

Blickhan Daniela / Blickhan Claus (2007): *Denken, Fühlen, Leben. Vom bewussten Wahrnehmen zum kreativen Handeln*. 7., aktualisierte und erweiterte Auflage. Heidelberg: mvg Verlag.

Brodbeck Karl-Heinz (1999): *Entscheidung zur Kreativität*. Darmstadt: Primus Verlag.

Buzan Tony / Buzan Barry (2002): *Das Mind-Map Buch. Die beste Methode zur Steigerung Ihres geistigen Potentials*. 5., aktualisierte Auflage. Heidelberg, mvg Verlag.

Csikszentmihalyi Mihaly (2010): *Das flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile im Tun aufgehen*. Donauwörth: Ludwig Auer.

Heinbokel Annette (1988): *Hochbegabte. Erkennen, Probleme, Lösungswege*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

Käpnick Friedhelm (1998): *Mathematisch begabte Kinder. Modelle, empirische Studien und Förderprojekte für das Grundschulalter*. Frankfurt am Main / Wien: Peter Lang Verlag.

Landau Erika (1999): *Mut zur Begabung*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Mönks Franz J. / Ypenburg Irene H. (2005): *Unser Kind ist hochbegabt. Ein Leitfaden für Eltern und Lehrer*. München, Basel: Ernst Reinhardt.

Endnoten:

¹ vgl. Heinbokel (1988), S. 23

² (2005), S. 15-19

³ vgl. Becker-Textor (1997), S. 13

⁴ vgl. Landau (1999), S. 47

⁵ vgl. Landau (1999), S. 47

⁶ vgl. Mönks / Ypenburg (2005), S. 21f.

⁷ ebenda

⁸ vgl. Landau (1999), S. 30

⁹ vgl. Brodbeck (1999), S. 18

¹⁰ vgl. Landau (1999), S. 39

¹¹ vgl. Landau (1999), S. 40


¹² vgl. Landau (1999), S. 42f.


¹³ vgl. Landau (1999), S. 43


¹⁴ (1998), S. 119


¹⁵ vgl. Bardy (2007), S. 51

Der Wandel in der Lehrer/innenfort- und -weiterbildung – vom „Kursanbieter“ zum bedarfsorientierten Unterstützungssystem an den BMHS im Burgenland

 Die Private Pädagogische Hochschule Burgenland (PHB), Institut für Personal- und Schulentwicklung an berufsbildenden Schulen, und die zuständige Schulaufsicht für berufsbildende mittlere und höhere Schulen (BMHS) fühlen sich der professionellen Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern als einer spezifisch ausgewiesenen Qualitätssäule in der burgenländischen Schullandschaft verpflichtet. Die Schwerpunktsetzung für das dafür notwendige Fort- und Weiterbildungsprogramm erfolgt durch die inhaltlichen Vorgaben der pädagogischen Fachabteilungen des bmukk, Sektion II: Berufsbildung, und über die Bedarfserhebung an den Schulstandorten. Das Ergebnis der regionalen Ressourcenplanung wird kontinuierlich verbessert und berücksichtigt die Qualitätsgrundsätze von QIBB (Qualitätsinitiative Berufsbildung)¹.

 The private University of Education Burgenland (PHB), Institute of Personnel and School Development at vocational schools, and the inspectorate for vocational schools and colleges (BMHS) feel the professional training of teachers to be a specifically designated pillar of quality in the Burgenland educational landscape. The focus for the requisite training and education program is the content requirements of the educational departments of bmukk, Section II: Training, and the needs assessment at the school sites. The result of the regional resource planning is improved and takes into account the quality principles of QIBB (VET Quality Initiative)

 A Burgenlandi Pedagógiai Főiskola nagy hangsúlyt fektet a tanárok továbbképzésére. A továbbképzés programjának legfontosabb irányelveit az Oktatási Minisztérium II. szekciója határozza meg. Ez vonatkozik a szakmai képzés mellett az egyes iskolákban megfogalmazott egyéni igényekre is. A regionális költségvetési terv folyamatos bővülése során figyelembe veszik a minőségbiztosítási alapelveket (QIBB).

 Privatni Pedagoški fakultet Burgenland (PHB), Institut za osobni i školski razvoj strukovnih škola, te nadležano tijelo za strukovne srednje i visoke škole (BMHS) smatraju se obveznim, da profesionalna edukacija učitelja i učiteljica bude osmišljena na način, da predstavlja stupove kvalitete u obrazovnom krajoliku Burgenlanda. Težište te neophodne edukacije je u sadržajnim zahtjevima pedagoškog odjela bmukk-a, II.odsjeka: Treninga, i procjene potreba obrazovnih ustanova. Došlo je do poboljšanog rezultata u regionalnom planiranju resursa, te se uzima u obzir načela kvalitete prema QIBB (Inicijativa za stručno obrazovanje i obuku).

1 Ausgangslage

Von der Angebots- zur Nachfrageorientierung

Der von der Bildungspolitik angestrebte Paradigmenwechsel zur eigenverantwortlichen, in Qualitätsregelkreisen sich entwickelnden Schule bedingt schulstandort-spezifische Konzepte und Profile und eine daraus abgeleitete „maßgeschneiderte“ Bildungsbedarfsplanung.²

Der konkrete Bedarf an Fort- und Weiterbildung, aber auch an Beratung und Begleitung von den Schulen, wird daher im Bereich BMHS Burgenland seit dem WS 2010/11 eigens erhoben. Die zentralen Schwerpunktangaben der schulführenden Abteilungen des bmukk (Berufsbildung) sind darin eingearbeitet. Sie ergänzen den für die

BMHS festgestellten Qualifizierungsbedarf. Eine zentrale Rolle spielen die „Schwerpunktsetzungen und innovativen Prinzipien“ lt. dem Rundschreiben 22/2009³ und die Qualitätsstandards für Lehrende in der Fort- und Weiterbildung lt. dem Rundschreiben 21/2011⁴.

Die Bedarfserhebung an den Schulstandorten erfolgt durch persönliche Zielvereinbarungsgespräche mit den Schulleitungen und schulischen Steuergruppen durch die zuständigen PH-Mitarbeiter/innen: Auf dieser Ebene wird die Schulleitung dezidiert als die Schaltstelle für die pflichtige Personalentwicklung entsprechend den Vorgaben der Schulaufsicht und des bmukk festgemacht. Die Qualitätsmatrix, die im Rahmen von QIBB (QualitätsInitiative Berufsbildung) erstellt wurde, weist als Teilziel die Weiterentwicklung der pädagogischen, fachlichen und adminis-

trativen Kompetenz aus und verlangt nach einer strukturierten Personalentwicklung bzw. nach wirksamen Fortbildungsplänen an den Schulstandorten. Die professionelle Expertise der PH-Mitarbeiter/innen unterstützt diese Maßnahme zur Erhebung und Planung des Fort- und Weiterbildungsbedarfes.

Um eine entsprechende Nachfrageorientierung auch für landesweite fachspezifische Angebote sicherzustellen, gibt es periodisch wiederkehrende Planungs-Workshops mit den Leiterinnen/Leitern der einzelnen Arbeitsgemeinschaften (ARGE), die somit institutionalisiert sind bzw. intensiviert werden.

Die PHB reagiert damit auf den steigenden Bedarf an Unterstützungsleistungen. Die Autoren sind der Meinung, dass im Hinblick auf das Lehrerdienstrecht-Neu die Kompetenzentwicklung in der Lehrer/innenfort- und -weiterbildung auf diesem Wege ebenfalls gesichert ist. Die entsprechenden Programmangebote werden wieder in regelmäßiger Folge mit der Schulaufsicht abzustimmen sein.

2 Konzept – bedarfsgerechte Fort- und Weiterbildung

2.1 Planungsarbeit am Schulstandort

Die spezielle Planungsarbeit erfolgt unmittelbar am Schulstandort. Um eine Verbindlichkeit zu erlangen, unterstützt die Schulaufsicht durch ein entsprechendes Schreiben an die Direktionen das Konzept der Pädagogischen Hochschule Burgenland. Abbildung 1 verdeutlicht den organisatorischen und zeitlichen Ablauf.

2.1.1 Kurze Anmerkungen zu den einzelnen Schritten:

(1) Zu Beginn ergeht ein Schreiben der Schulaufsicht an die Direktionen, das Konzept der Fort- und Weiterbildung der PHB als notwendiges Element der Schulentwicklung am Schulstandort zu unterstützen.

(2) Einen Gelingensfaktor stellt die Nominierung eines Fort- und Weiterbildungs-Planungsteams dar. Die Mitglieder werden von der Schulleitung (SL) eigenverantwortlich entsendet. Potentielle Teammitglieder sind neben der Schulleitung die Schulqualitätsprojektmanager (SQPM), Abteilungs- und Fachvorstände, ARGE-Leiter/innen und Fachgruppensprecher/innen und die MIMA-Beauftragten dort, wo es die Struktur des mittleren Managements geregelt gibt.

(3) Die Terminvereinbarung erfolgt durch die jeweiligen Institutsmitarbeiter/innen (PHL) mit der Schulleitung.

(4) Die Ausschreibung eines schulinternen Planungs-Workshops vereinbaren die Institutsmitarbeiter/innen mit der Schulleitung. Die Inhalte und Ziele des Workshops werden als Rahmenvorgaben von der PHB zur Verfügung gestellt. Die Leitung übernimmt der (ein) SQPM.

(5) Die Konferenz findet als Dienstbesprechung statt und stellt die „Endredaktionssitzung“ der Planungsarbeit am Schulstandort dar. An der Konferenz nehmen die Mitglieder des Planungsteams, der/die Institutsmitarbeiter/in der PHB und nach Möglichkeit die zuständige Schulaufsicht teil.

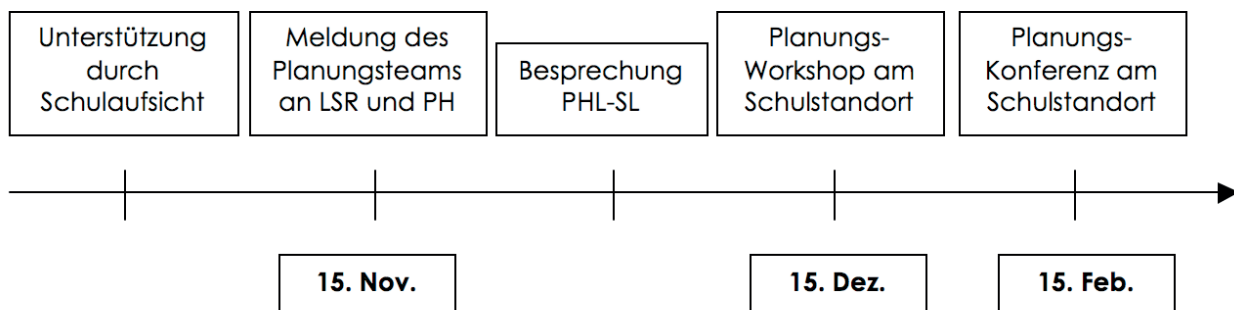


Abbildung 1: Planungsablauf am Schulstandort

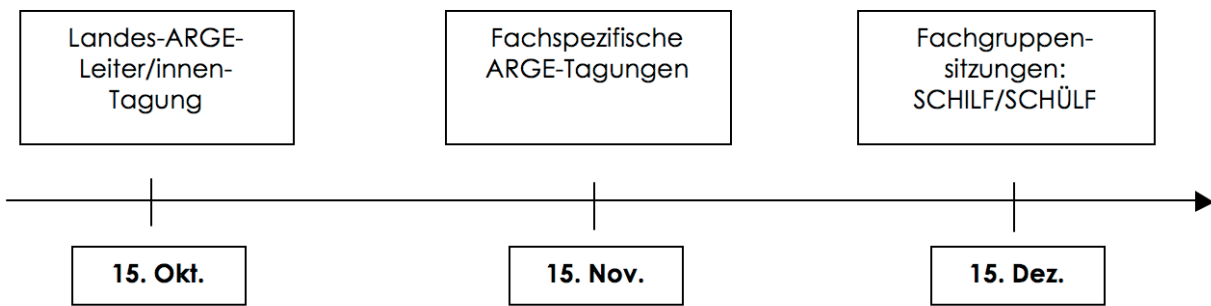


Abbildung 2: Planungsablauf ARGES/Fachgruppen

2.2 Planungsarbeit der ARGES/Fachgruppen

Um das landesweite richtige fachspezifische Angebot sicherzustellen, liefern die ARGES bzw. Fachgruppen einen wesentlichen inhaltlichen Beitrag bei den Planungsworkshops an den Schulstandorten. (Abbildung 2)

2.2.1 Zu diesen drei Ereignissen ist kurz anzumerken:

(1) Die Tagung wird auf Einladung der PHB als Workshop geführt. Teilnehmer sind alle Landes-ARGE-Leiter/innen und die Schulaufsicht. Ein inhaltlicher Schwerpunkt ist dabei immer die Fort- und Weiterbildung für das folgende Schuljahr. Der Institutsleiter für Personal- und Schulentwicklung an berufsbildenden Schulen der PHB hat die Leitung der Tagung inne.

(2) Die Landes-ARGE-Leiter/innen schreiben ein bis zwei fachspezifische ARGE-Tagungen aus. Die Veranstaltungen werden ebenfalls als Workshop geführt, wobei die Landes-ARGE-Leiter/innen als Workshopleiter/innen und/oder als Referent/innen fungieren.

Ein fixer Bestandteil ist die Organisation der Fachgruppensitzungen am Schulstandort zu konkreten Anlässen und besonderen pädagogischen Schwerpunkten: Als aktuelle Inhalte sind ua. die Erstellung und Gestaltung von kompetenz- und lernergebnisorientierten Lehrplänen, der kompetenzorientierte Unterricht, die Modularisierung/Semestrierung, die kommende standardisierte zentrale Reife-/Diplomprüfung anzuführen. Die Landes-ARGE-Leiter/innen melden den Bedarf an Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen dem/r jeweils zugewiesenen PH-Mitarbeiter/in.

(3) Fachgruppensitzungen werden – abhängig von der Teilnehmerzahl - als SCHILF oder SCHÜLF abgehalten. Am Ende der Sitzung wird der spezifische Bedarf an Fortbildungsveranstaltungen an den/die Landes-ARGE-Leiter/in gemeldet und fließt in die Planungssitzung am Schulstandort ein.

2.3 Institutsinterner Planungsablauf

Die Mitarbeiter/innen des Institutes für Personal- und Schulentwicklung erstellen nach Rückspra-

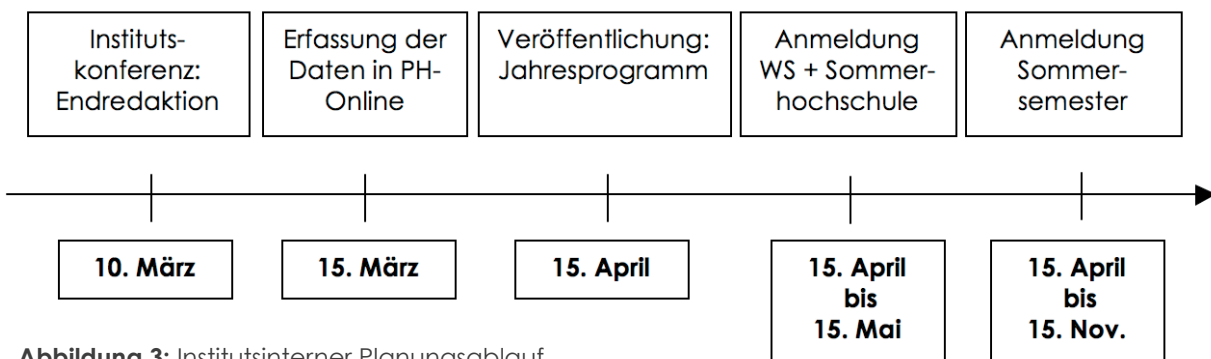


Abbildung 3: Institutsinterner Planungsablauf

che mit den Landes-ARGE-Leiterinnen und -leitern das Fort- und Weiterbildungsprogramm für das folgende Schuljahr. (Abbildung 3)

2.3.1 Kurze Anmerkungen zur erwarteten Planungsleistung:

(1) Im Regelfall werden die Vorbereitungen zur Umsetzung der Planungs- und Weiterbildungsaktivitäten im skizzierten Zeitraum rechtzeitig getroffen.

(2) Die Herausforderung besteht darin, der Nachfrage aus dem differenzierten berufsbildenden mittleren und höheren Schulwesen ein inhaltlich entsprechendes Angebot als Jahresprogramm zu liefern: Letztlich muss dieses Angebot den zentralen, regionalen und lokalen Erfordernissen genügen und einen wirksamen Beitrag zur Personalentwicklung leisten.

(3) Die Teilnahme an dem jährlichen Bundes-(hochschul)forum liefert wertvolle Impulse für die Erstellung der Fort- und Weiterbildungsprogramme der PH-Burgenland.

(4) Nach dem jeweiligen Anmeldezeitraum wird die konkrete Umsetzung der Veranstaltungen in einer Planungssitzung besprochen.

3 Vom Seminaranbieter zum Unterstützungssystem für Personal- und Schulentwicklung

Je mehr Verantwortung auf die einzelne Schule übertragen wird und je stärker diese die Eigenverantwortung auch wahrnimmt, desto vielfältiger, umfangreicher und gestaltungsbedürftiger sind die erforderlichen Unterstützungsprozesse. Das Rektorat der PHB geht daher davon aus, dass eine bedarfsgerechte und nachhaltige Professionalisierung von schulischen Führungskräften und Lehrpersonen nicht mehr ausschließlich von einer traditionellen, d.h. inputgesteuerten landes- oder bundesweiten Fort-/Weiterbildung abhängt, sondern durch ein standortspezifisches Gesamtpaket aus Beratung und Begleitung der Schulentwicklungsprozesse und darauf abgestimmter Personalentwicklungsmaßnahmen erreicht werden kann.

Die Tabelle soll das angestrebte PH-Unterstützungsmodell präzisieren.⁵ Dabei wird einerseits auf den Qualifizierungs- bzw. Professionalisierungsbereich „Führen und Steuern“ und andererseits auf den Qualifizierungs- bzw. Professionalisierungsbereich „Lernen und Lehren“ fokussiert. Dabei wird aber davon ausgegangen, dass sowohl für die Zielgruppe Führungskräfte als auch für die Zielgruppe Lehrpersonen jeweils beide Bereiche in Abhängigkeit eines persönlichen Professionalisierungscurriculums relevant sind.

4 Fazit

Das skizzierte Burgenländische Modell der bedarfsgerechten Lehrer/innenfort- und -weiterbildung berücksichtigt wesentliche Teile der Schulreform sowie europäische Entwicklungen. Dabei wird die eigenverantwortliche Schule durch Schulentwicklungsberater/innen (PHB, Schulaufsicht) nachhaltig begleitet und der Mehrwert in der Lehrer/innenfortbildung nachhaltig gesichert. Das dabei gemeinsam entwickelte Schulungsprogramm und der Focus auf inhaltlich passende Qualitätsfelder erfüllen die von der Bildungspolitik und Öffentlichkeit vorgegebenen Qualitätsansprüche. Die Maßnahmen dazu sind dokumentiert und werden mit den QIBB-Instrumenten (Tools) auch regelmäßig evaluiert. Dieses Modell ist auf allen drei institutionellen Ebenen der Qualitätsarbeit (bmukk, LSR, Schulstandort) in den letzten beiden Jahren Thema bei den Bilanz- und Zielvereinbarungsgesprächen (BZG) gewesen und ist aufgrund der Ergebnisqualität - etwa im Bundesqualitätsbericht bmukk, Abt. II/4 (HUM) - als Good-practice-Beispiel gewertet worden.

Beratung/Begleitung standortspezifischer Schulentwicklungsprozesse sowie daraus abgeleiteter Personalentwicklungsmaßnahmen	
Führen & Steuern	Lernen & Lehren
1. Theorien kennen und auf eigenes Handeln beziehen	
z.B.: <ul style="list-style-type: none"> • Systemisches Führungsmodell zu Leadership und Management • Grundlagen der Organisations-entwicklung (OE) • Schulmanagement 	z.B.: <ul style="list-style-type: none"> • Neue Erkenntnisse der Gehirnforschung • Begründung und Merkmale von kompetenz-orientierten Lehrplänen/ Bildungsstandards/ "Zentralmatura" • Aktuelle Entwicklung in den einzelnen Fach-wissenschaften
2. Die eigene berufliche Rolle reflektieren bzw. klären	
z.B.: <ul style="list-style-type: none"> • Führungskräfte-Workshop zu systemischer Haltung im Führungsalltag • Supervisions-/Kollegiales Teamcoaching (KTC): Jour fixe für Führungskräfte • Rechtliche Rahmenbedingungen 	z.B.: <ul style="list-style-type: none"> • Umgang mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern • Supervision/KTC für Lehrpersonen
3. Instrumente und Methoden kennen und zielgerichtet einsetzen	
z.B.: <ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung von Visionen/Zielen/Strategien • Erstellung von Schulprogrammen • 10 Schritte der Evaluation • Gesprächsführung bei Mitarbeiter/innen- und Zielvereinbarungsgesprächen • Moderationstechnik • Gruppen leiten • Konfliktmanagement • OE-Methoden und Techniken • Qualitätsmanagement • Projektmanagement 	z.B.: <ul style="list-style-type: none"> • Fachdidaktische Aspekte der Bildungsstandards • Arbeiten in Lernateliers • Unterrichtsentwicklung durch Unterrichts-evaluation • Handlungsorientierte Unterrichts-methoden (COOL, Klippert ...) • Einsatz von Lernplattformen im Unterricht

Tabelle: Unterstützungsmodell für Personal- und Schulentwicklung

Literatur:

¹ vgl. Timischl, W. (Hrsg.): QIBB – Qualitätsinitiative Berufsbildung: Beitrag zur Tagung der Generaldirektor/innen für Berufsbildung im Rahmen der österreichischen EU-Präsidentschaft, Eigenverlag (bmukk), Wien 2006, S. 4 ff


² Aus dem Beitrag von A. Lohmann: „Was ist eine bedarfsgerechte Lehrerfort- und -weiterbildung für eigenverantwortliche Schulen?“, Bundestagung St. Johann/Pongau, 28.10.2009.

³ BMUKK (Hrsg.): Rundschreiben Nr. 22/2009: Schwerpunktsetzungen im Bereich der Fort- und Weiterbildung 2010-2013 an Pädagogischen Hochschulen, Wien 2009

⁴ BMUKK (Hrsg.): Rundschreiben Nr. 21/2011: Qualität der Lehrer/innen - Fort- und Weiterbildung an Pädagogischen Hochschulen, Wien 2011



⁵ Seliger R.(2008): Das Dschungelbuch der Führung, Heidelberg (Carl-Auer), S. 45 ff

Der Mutter-Kind-Dialog – ein musikalischer Dialog

 Weshalb soll Musiktherapie oder eine Therapieform, die vor allen Dingen mit musikalischen Mitteln zu intervenieren versucht, eine gesunde Mutter-Kind-Interaktion fördern können und somit zur Entwicklung einer sicheren Bindung beitragen? Was kann die Musiktherapie im Gegensatz zu z.B. psychotherapeutisch fundierten Beratungsgesprächen bieten? Dies soll im folgenden Beitrag erläutert werden.



Why should music therapy, or a form of therapy which seeks above all to intervene with musical means promote healthy parent-child interaction and thus contribute to the development of secure attachment? What can music therapy offer in contrast to, for example, sessions based on psychotherapy? These questions will be examined in the following article.

  Hogyan képes a zeneterápia a zene eszközeivel egy egészséges szülő-gyermek-interakciót létrehozni, s ez által hozzájárulni a biztonságos kötődéshez? Mit tud a zeneterápia, például a pszichoterápiás konzultációval ellentétben felajánlani? Ezt foglalja össze röviden a következő tanulmány.



Zašto bi glazbena terapija ili bilo koja druga vrsta terapije, koja od svih stvari posvećuje pozornost baš glazbenim sredstvima, pomogla u poticanju zdravog odnosa između majke i djeteta, te time potakla razvitak jedne stabilne veze? Što može glazbena terapija ponuditi u odnosu na nešto poput psihoterapeutskog savjetovanja? Ta pitanja će biti razjašnjena u predstojećem članku.

Die Musiktherapie

Obwohl die Wirkung von Musik bereits seit Jahrtausenden zur Heilung eingesetzt wird, institutionalisierte sich die Musiktherapie erst um die Mitte des 20. Jahrhunderts. Dabei ist es nach wie vor schwierig, eine einheitliche Definition und Grundlagenbestimmung von Musiktherapie zu formulieren; zu weit gestreut scheinen die Anwendungsbereiche und theoretischen Ausgangspunkte der verschiedenen Schulen. Schwabe (1974, S.9) versteht unter Musiktherapie psychotherapeutische Behandlungsverfahren, die bezwecken, mit verschiedenen Elementen der Musik und Musikgattungen sowie unterschiedlichen Formen des Musikkrezipierens und der Musikbeteiligung einen therapeutischen Einfluss im Sinne einer emotionalen Aktivierung, spannungsregulierenden Wirkung, kontaktfördernden Beeinflussung oder Steigerung der Erlebnisfähigkeit auszuüben.

In der Musiktherapeutischen Forschung haben sich zwei grundlegende Ansätze herausgebildet: zum einen die „Wirkungsforschung“, die die Effektivität der jeweiligen Methoden überprüft und vergleicht, und zum anderen die „Methoden-

forschung“, die nach neuen Möglichkeiten der Durchführung von Musiktherapie sucht und diese vorstellt (Decker-Voigt & Bruhn, 1997, S.409).

Methodenforschung in der Musiktherapie

Im Gegensatz zur Wirkungsforschung wird die Methodenforschung im großen und ausreichenden Maße vollzogen. Da die Musiktherapie immer öfter als Form der Psychotherapie verstanden wird, haben sich analog zu den verschiedenen Psychotherapieschulen auch musiktherapeutische Konzepte und Methoden entwickelt. Im Folgenden werde ich nur kurz die grundlegende Unterscheidung von rezeptiver und aktiver Musiktherapie erläutern.

Rezeptive Musiktherapie

Von der Antike über das Mittelalter bis hinein in das 20. Jahrhundert wurden alleine durch das Hören von Musik Veränderungen im Patienten ausgelöst, die zur Genesung führten oder beitrugen. Die Wirkung des Musikhörens begründet also den eigentlichen Ausgangspunkt der Musik-

therapie. Spätestens seit den 80er Jahren jedoch hat die rezeptive Musiktherapie im deutschsprachigen Raum enorm an Bedeutung verloren (Bruhn, 1997). In den USA sind Forschung und Praxis in diesem Bereich, besonders in der Medizin, wesentlich aktiver. Ein in Deutschland bedeutender Ansatz ist die Regulative Musiktherapie von Schwabe (1987), dem es schon frühzeitig gelang, die rezeptive Musiktherapie als Methodensystem in der psychotherapeutischen Versorgung der DDR zu etablieren. Dabei wird das Musikhören in der Einzel- und Gruppentherapie begleitend und unterstützend zur Gesprächstherapie und anderen Methoden zum Training und zur Vorbeugung systematisch eingesetzt.

In der psychoanalytisch und humanistisch orientierten rezeptiven Musiktherapie geht Decker-Voigt (1991) davon aus, dass der Ursprung musikalischen Erlebens in der frühkindlichen Bewältigung archaischer Affekte liegt. Durch das Hören emotional besetzter Musik in der Therapie wird die Erinnerungsarbeit stark unterstützt. Die dabei auftretenden Gefühle werden anschließend klientenzentriert therapiert.

Aktive Musiktherapie

In der aktiven Musiktherapie steht das Musizieren der Klienten und Therapeuten und somit die dialogische Wechselwirkung und der kommunikative Aspekt von Musik im Vordergrund. Sie wird in Form von Einzel- und Gruppentherapie und neuerdings auch vermehrt unter Einbeziehung der Familie durchgeführt (Bruhn, Decker-Voigt & Frank Bleckwedel, 1997). Dabei werden angefangen vom Orff-Instrumentarium (Handtrommeln, Holzblocktrommeln, Pauken, Triangeln, Metallophone, Xylophone, Zupfinstrumente) über asiatische und afrikanische Instrumente (Gamelan-Instrumente, Bambusflöten, großer Gong, Djembe, Schlitztrommel etc.) bis hin zu Gitarre, Geige und Klavier sämtliche Musikinstrumente eingesetzt. Darüber hinaus eignen sich auch Alltagsgegenstände (Töpfe, Deckel etc.) und natürlich der menschliche Körper (Klatschen, Stampfen, Schnippen, Schnalzen etc.) zum musikalischen Ausdruck. Besonders hervorgehoben sei dabei noch die menschliche Stimme und das Singen, durch das man aufgrund der Verbindung von Ton, Wort und Leib zur Einheit von Körper,

Seele und Geist gelangen kann (Schwabe, 1964). Ein entscheidender Aspekt der aktiven Musiktherapie ist, dass hierbei das Musizieren eine freie, elementare Lebensäußerung darstellt und keinerlei künstlerischen Kriterien unterliegen soll. Man unterscheidet die „aktiv-reproduzierende“ und die „aktiv-produzierende“ bzw. improvisierende Form (Strobel & Huppmann, 1997, S.71).

Vorzüge der Musik

Im Angebot von Musik liegen spezielle Vorteile der Musiktherapie für die Arbeit im tradischen Setting Mutter-Kind-Therapeutin.

Musik ist ein [ideales] „Kinderspiel“

Eine wichtige Qualität der Musik besteht darin, dass der Umgang mit ihr, v. a. das Musizieren, dem Entwicklungsstadium des Kleinkindes in hohem Maße entspricht. Das Kleinkind erfährt seine Umwelt in der aktiven Auseinandersetzung mit den es umgebenden Gegenständen und Personen, d. h. im Begreifen, im Bewegen, im Verändern, eben im Spielen. Wichtig für eine progressive Entwicklung ist hierbei die Resonanz, die das Kind durch sein Handeln bei der ihn umgebenden Umwelt auslöst. Die Wahrnehmung eines Effektes des eigenen Tuns auf die Umwelt fördert das Selbstvertrauen und damit die Neugier auf weitere Erfahrungen und hilft Situationen einzuordnen und einschätzen zu lernen. Ebendiese Möglichkeiten bietet das Angebot von Instrumenten und das Erzeugen von Klängen. Die Instrumente laden zum Begreifen ein und „resonieren“ direkt auf die Aktion des Spielenden. Je stärker das Kind z. B. auf die Pauke schlägt, desto lauter erklingt diese. Der Effekt wird direkt erlebbar.

Musik schafft emotionelle Verbindungen

Auch die der Musik innewohnende Emotionalität entspricht dem Erleben des Kleinkindes, welches auf seine Umgebung noch vorrangig emotional reagiert und weniger rational. Es ist eine Eigenheit des Musizierens, dass hier oft Gefühle zum Ausdruck kommen, die bewusst (noch) nicht fassbar sind. Über den Klang lösen diese Gefühle wiederum Gefühle bei den Zuhörenden bzw.

Mitspielenden aus. Sie durchtönen die Anwesen- den und bringen sie in Resonanz. Der Umgang mit Instrumenten erweitert sich so auf die Erfah- rung anderer Personen.

Musik bietet Gelegenheit, kreativ mit Aggression umzugehen

Gerade sehr aktiven Kindern bieten diverse ro- buste Instrumente wie Pauke und Gong Gelegen- heit, Aggressionen Ausdruck zu verleihen, ohne durch meist ungewollte Zerstörung in Schuldge- fühle zu stürzen, die einen kreativen Umgang mit Aggression verhindern.

Die Mutter-Kind-Beziehung ist an und für sich eine musikalische

Auch für die Mutter kann das Angebot der Musik ein zusätzlicher Anreiz sein, an der Therapie teil- zunehmen. Mit musikalischen Erlebnissen wer- den zumeist positive Erfahrungen verbunden. So wird das Musizieren in der Mutter-Kind-Bezie- hung häufig im Singen von Schlaf- und Wiegen- liedern seinen Platz haben und somit wenig be- lastete Momente der Beziehung repräsentieren, was eine positive Grundeinstellung gegenüber Musik mit sich bringt. Der Erfahrung nach hegen auch Mütter, die nicht mit ihren Kindern singen, oft den heimlichen Wunsch, musikalisch aktiv zu sein. Und denkt man an den Rhythmus und die Klänge, die die Mutter während der Schwan- gerschaft ihrem ungeborenen Kind vermittelt und die sich im Wiegen des Neugeborenen und der Ammensprache fortsetzen, so stellt die ers- te Beziehung zu ihrem Kind eine musikalische dar. Mag auch eine Scheu vor dem expliziten Musizieren bestehen, zumeist aus Angst, ästhe- tischen Ansprüchen nicht zu genügen, so bietet die Teilnahme des Kindes anscheinend genügend Sicherheit, der Neugier nachzugeben. Der even- tuelle Leistungsanspruch kann dann in der The- rapie bearbeitet werden.

Musik bietet Mutter und Kind eine ge- meinsame Ebene

Oft werden die unterschiedlichen Kommunikati- onsebenen von Mutter und Kind als Bedenken

gegen eine Therapie in diesem Setting geäußert. Doch gerade der Versuch auf unterschiedlichen Ebenen zu kommunizieren, der unweigerlich das „Aneinandervorbeireden“ zur Folge hat, ist der Anlass für Interaktionsstörungen zwischen Mutter und Kind. Eine gemeinsame Ebene zu fin- den, ist die Basis für gegenseitiges Verständnis. Die musikalische Ebene kann diese Basis bieten. Sie vereint die spielerische, kindgemäße Qualität mit der ästhetischen, die der Mutter entgegen- kommt. Sie trägt dem unterschiedlichen Abstrak- tionsvermögen von Mutter und Kind Rechnung. Gelingt es der Mutter, sich darauf einzulassen, die Lust am Spielen wiederzuentdecken, bietet das musikalische Geschehen mit seinem emoti- onalen Inhalt den geeigneten Raum, lebendige Kommunikation und Auseinandersetzung zu er- leben.

Musik ermutigt zu Gefühlsausdruck

Durch ihren emotionalen Charakter erleichtert die Musik den Einstieg in eine gefühlsbetonte und somit authentische Auseinandersetzung. Der flüchtige Charakter improvisierter Musik, die im Moment entsteht und vergeht, ermutigt zum frei- en Gestalten, zum „kopflosten“ Ausprobieren, in dem gefühlsmäßig gehandelt wird.

Musik macht kreativ

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Entdeckung der eigenen Kreativität im Umgang mit den Ins- trumenten. Im Variieren der verschiedenen Para- meter wie Rhythmus, Klang, Lautstärke, Tempo etc. wird der eigene Einfluss auf Bewegung und Veränderung erlebbar. Dies kann sich im selbst- bewussteren und flexibleren Umgang mit Krisen und bei der Problemlösung auswirken.

Musik gibt Halt

Musikalische Strukturen, wie zum Beispiel Ron- dospiel oder ein durchgängiger Rhythmus, kön- nen andererseits den notwendigen Rahmen ge- ben, der durch die gesicherte Wiederkehr eines bekannten Teiles, bzw. durch seine Beständigkeit in überwältigenden Gefühlen - oder der Angst davor - Halt bietet.

Musik vermittelt Geborgenheit

Eine besonders häufig verwendete musikalische Form im triadischen Setting Mutter - Kind - Therapeutin ist das Kinderlied. Da es bekannt und „gekonnt“ ist, bietet es der Mutter wie dem Kind Sicherheit in einer vielleicht bedrohlichen, da ungewohnten Situation. Auch stellt das Kinderlied ein Mutter und Kind verbindendes Element dar. Auf der einen Seite wird im gemeinsamen Singen die Verbundenheit und die Lust am Gemeinsamtun spürbar. Auf der anderen Seite kann das Füreinandersingen, hauptsächlich von Schlafliedern, eine „nährende“, d. h. das Bedürfnis nach Liebe und Nähe erfüllende, Stellung einnehmen.

Die Musikgeschichte gleicht der menschlichen Entwicklung

Interessant ist auch die Verwandtschaft der phylogenetischen Entwicklung der Musik mit der ontogenetischen Entwicklung des Menschen. In der Gregorianik findet sich im Aufgehen aller Stimmen im Klang einer einzigen Linie das Verschmolzensein, die symbiotische Qualität der anfänglichen Beziehung wieder. Und auch im Zuhören kann man sich der eindringlichen, umhüllenden Wirkung eines gregorianischen Choral, in dem kein Platz für eigene Wege zu sein scheint, kaum entziehen. In der Polyphonie wird dann die eigenständige Stimmführung wichtig, die in der frühen Klassik in die Betonung des harmonischen Geschehens mündet, in dem der dritte Ton notwendig ist, um die Ton-Art zu bestimmen, und in der die Beziehung der Akkorde zueinander eingesetzt wird, um einen lebendigen Wechsel zwischen Spannung und Entspannung zu erreichen.

Potentiale einer musikalischen Interaktion

In der Musiktherapie mit Säuglingen und ihren Eltern wird stets mit Improvisation im weitesten Sinne gearbeitet. Spielerisch soll sich über die Musik ein Interaktionsgeschehen gestalten. Durch den flexiblen Einsatz der amodalen Komponenten von Musik (Rhythmus, Tempo, Klang, Dynamik, Melodie und Harmonie) ermöglicht improvisierte Musik, entsprechend der Befind-

lichkeit und Reaktion des Kindes, adäquat auf es einzugehen. So kann auf musikalischer Ebene die von Stern postulierte Affektabstimmung inszeniert werden. Musikalische Mittel eignen sich auch sehr gut, Vitalitätsaffekte zu spiegeln, handelt es sich hier doch um sich dynamisch verändernde Formen wie: explosiv, verblassend, brausend usw. So kann der Säugling spüren, dass er wahrgenommen wird, oder aber er fühlt sich in seinem Tun bestätigt. Ein „musikalisches Feedback“ wird ihm so vermittelt (Nussberger, 1999, S. 57). Neben dem Lautieren bildet das gestische und mimische Verhalten des Kindes einen wichtigen Teil seines Ausdrucks. In der Therapie kann versucht werden, musikalisch darauf einzugehen, das Kind musikalisch darin zu begleiten. Dies kann die Wahrnehmung der Eltern für seine Ausdrucksmodi sensibilisieren. Sie können ihre eigene Schwingungsfähigkeit - die Fähigkeit, sich auf die Stimmung des Kindes abzustimmen - entwickeln und somit mehr Sicherheit im Umgang mit ihrem Kind erlangen.

Die Entwicklung des Selbst nach Stern

Noch bis in die 70er-Jahre galt das Neugeborene als ein hilfloses, nur von seinen Trieben bestimmtes, passives, autistisches Reflexbündel, das in den ersten Lebenstagen zudem noch als blind und taub angesehen wurde. Diese Ansicht hat sich seit einiger Zeit durch die differenzierteren Erkenntnisse der Säuglingsforschung enorm verändert. Anhand der drei als Antworten zu wertenden beobachtbaren Verhaltensformen „Kopfwenden“, „Saugen“ und „Blicken“ fand man viel über die enormen Fähigkeiten Neugeborener heraus, so zum Beispiel, dass bereits drei Tage alte Kinder den Geruch ihrer Mutter bevorzugen und noch früher schon deren Stimme erkennen, Gesichter lieber als falsch angeordnete Gesichtsmuster anschauen etc. Von besonderer Bedeutung ist dabei der mehrere Minuten, nach zwei bis drei Wochen bereits bis zu einer halben Stunde lang dauernde und oft wiederkehrende Zustand der „wachen Inaktivität“, in dem der Säugling offenbar „äußere Vorgänge in sich aufnimmt“ (Stern, 1992, S. 63). Aufgrund einer Vielzahl von Forschungsergebnissen weiß man, dass Säuglinge nach sensorischer Stimulierung suchen, deutliche Vorlieben und Abneigungen bezüglich der sich ihnen bietenden Sinneseindrücke haben,

von Anfang an erste Erwartungshaltungen und Einschätzungen ausbilden und empfindlich für den emotionalen Ausdrucksgehalt von Körperbewegungen, Berührungen, Stimme und Mimik (Trevarthen & Aitken, 2001) sind.

Der Säuglingsforscher Daniel Stern (1992) ist wie viele andere davon überzeugt, dass der Säugling zu keiner Zeit eine dem Autismus vergleichbare Phase durchlebt und beschreibt ausführlich die Entwicklung des Selbst beim Säugling von Geburt an in vier aufeinander aufbauenden Phasen:

1) Empfindung eines auftauchenden Selbst (besonders ca. 0-2 Monate)

Das Neugeborene ist bereits mit den Fähigkeiten zur amodalen Wahrnehmung, also zum Beispiel der Verknüpfung von taktilen und visuellen Eindrücken ohne verschiedene, sich wiederholende Erfahrung, und der transmodalen Übertragung, zum Beispiel beim Imitieren von Gesichtsausdrücken und bei der Zuordnung absoluter Intensitätsgrade von Schall und Licht, ausgestattet. Dadurch kann es schon kurz nach der Geburt sowohl den Prozess als auch die Resultate der ersten auftauchenden integrierten Selbstempfindungen erleben. Die Wahrnehmung verläuft dabei immer emotional gefärbt. Die sogenannten Vitalitätsaffekte sind dynamische Qualitäten von Berührungen, Geräuschen etc., die für den Säugling in jedem Augenblick spürbar und von großer Bedeutung sind. Sie lassen sich am besten durch kinetische Begriffe wie „anschwellend“, „abklingend“, „explosionsartig“, „flüchtig“ etc. beschreiben. Auch die kategorialen Affekte (Wut, Trauer, Freude usw.) sind durch diese Qualitäten gekennzeichnet. Durch die Wahrnehmung korrespondierender Vitalitätsaffekte (z.B. des Stimmklangs der Mutter und gleichzeitiger eigener Bewegungen) wird das Empfinden des auftauchenden Selbst und eines auftauchenden Anderen und somit die Beziehungsfähigkeit enorm gefördert.

Schumacher (1999) macht auf die Ähnlichkeit der die Vitalitätsaffekte charakterisierenden Begriffe mit den nahezu identischen Interpretationshilfen in der Musik wie „crescendo“ (zunehmend), „decrescendo“ (abnehmend), „ritardando“ (verzögernd), „accelerando“ (beschleunigend) und „sforzato“ (plötzlich laut werdend) aufmerksam

(S.89). Das Empfinden der Dynamik von Stimmungen ist sicherlich eines der zentralsten Merkmale der Musikwahrnehmung überhaupt, sowie sämtlicher zwischenmenschlicher Kontakte und somit auch ein bedeutender Aspekt in der musiktherapeutischen Arbeit.

2) Empfindung eines Kern-Selbst (besonders ca. 2-8 Monate)

Diese Phase ist stark durch soziale Verhaltensweisen (z. B. soziales Lächeln, erste Sprachmelodien) geprägt und beinhaltet ein erfahrungsgeleitetes Empfinden von Vorgängen, die wir normalerweise als völlig selbstverständlich voraussetzen. Das Kind empfindet, der Urheber der eigenen Handlungen und Nicht-Urheber fremder Handlungen zu sein (Urheberschaft), ein körperliches Ganzes zu sein (Selbst-Kohärenz), die Regelmäßigkeit von Gefühlsqualitäten (Selbst-Affektivität) und die Einbindung in die eigene Vergangenheit (Selbst-Geschichtlichkeit). Hierbei geht es nicht um kognitive Konstrukte, sondern um die Integration des Erlebens der greifbaren Erfahrungswirklichkeit und somit die Grundlage aller späteren differenzierten Selbstempfindungen.

3) Empfindung eines subjektiven Selbst (besonders ca. 8-16 Monate)

In dieser Phase entdeckt das Kind die Eigenständigkeit seines Seelenlebens und das Erleben von Intersubjektivität, die durch Inter-Attentionalität (gemeinsame Ausrichtung der Aufmerksamkeit), Inter-Intentionalität (gegenseitiges Verständnis) und Inter-Affektivität (gemeinsames Affekterleben) gekennzeichnet ist. Dieser Entwicklungsschritt ist jedoch zunächst nicht von direkter Bedeutung, genauso wie die nächste Stufe, die

4) Empfindung eines verbalen Selbst (ab ca. 16 Monaten), die ich daher an dieser Stelle nicht weiter erläutern werde.

Musiktherapie bei frühen Interaktionsstörungen

Gisela LENZ entwickelt in ihrer Arbeit die Möglichkeit eines musiktherapeutischen Behandlungskonzeptes von sogenannten „Schrei-Babys“

und ihren Müttern. Als „Schrei-Babys“ werden Säuglinge bezeichnet, die „*exzessiv*“ schreien, chronisch unruhig sind und meist auch Störungen im Schlaf- und Essverhalten zeigen. Gisela LENZ spricht dabei lieber vom „*irritablen Säugling*“, um der Verletzlichkeit und Sensibilität des kindlichen Systems Ausdruck zu verleihen, in dem Veränderungen, die von außen vielleicht geringfügig erscheinen, beim Kind bereits eine innere Notfallsituation auslösen.

Ihre Arbeit mit diesen Kindern und ihren Müttern beruht auf der These Daniel Sterns, dass die Störungen des Verhaltens nicht in einer Pathologie des Säuglings begründet liegen, sondern aus einem nicht geglückten interaktionellen Kontext Säugling - Umwelt entstehen. Wichtig ist es der Autorin dabei, von einem dynamischen Entwicklungsmodell auszugehen, in dem der Säugling seine angeborenen Fähigkeiten in Interaktion mit der Umwelt ständig modifiziert und erweitert. Das Kind ist außerdem in der ersten Zeit auf das Erleben der Regulation seiner inneren Befindlichkeitszustände durch den Anderen angewiesen, um die Fähigkeit, sich selbst zu regulieren, zu entwickeln. Um einen angemessenen Regulationsmechanismus auszubilden, ist es notwendig, dass die kindlichen Signale vom Anderen großteils beachtet und verstanden werden. Die Qualität des „*Miteinander-Seins*“ bildet so die „*Wirbelsäule der Beziehung*“ und sollte durch Freude und Flexibilität charakterisiert sein. Passende Antworten der Umgebung ermöglichen dem Säugling, sein Verhaltensrepertoire zu erweitern und so eine variantenreiche innere Grundstruktur zur Problemlösung und damit Weiterentwicklung zu bilden.

Es zeigt sich, dass irritable Säuglinge oft Teil eines engen psychischen Familiensystems sind. Die Mütter wirken in ihrer Wahrnehmung der kindlichen Bedürfnisse und in ihrer Reaktion darauf meist beschränkt auf starre Muster. Den Kindern steht anscheinend nur ein Mittel - das Schreien - zur Verfügung.

Durch Intervention eines „*hilfreichen Dritten*“ soll das Repertoire des Umgangs von Mutter und Kind erweitert werden. Aufgabe der Therapeutin ist es, die Qualität der Mutter-Kind-Beziehung einzuschätzen, diese Einschätzung im Gespräch mit den Empfindungen der Mutter zu verglei-

chen und Diskrepanzen anzusprechen. Dabei soll die Wahrnehmung der Mutter für die eigenen Bedürfnisse und die des Kindes geschärft und ein Prozess in Gang gebracht werden, der die Beziehungsqualität von Mutter und Kind verbessert. Priorität haben jedoch die Äußerungen des Kindes, dem sich die Therapeutin zuwendet, sobald es sich „*rührt*“, wobei sie darauf bedacht ist, mit der Mutter in Kontakt zu bleiben und sie mit einzubeziehen. Aufgabe des „*hilfreichen Dritten*“ ist es auch, in kritischen Situationen das zu übernehmen, wozu die Mutter eventuell noch nicht in der Lage ist, wie z. B. dem Kind durch Kontakt Orientierung zu geben, es im akuten Schrei-Anfall durch das Angebot starker Reize „*in die Welt zurückzubringen*“ etc. So kann die Mutter einerseits etwas Neues über ihr Kind erfahren und gleichzeitig neue Anregungen zum Umgang mit ihrem Kind erhalten.

In der äußeren Gestaltung des Settings achtet die Therapeutin darauf, dass sich alle drei Beteiligten auf derselben Ebene befinden - Sitzkissen, Decken, Spielmaterial und Instrumente laden dazu ein, sich auf dem Boden niederzulassen und sollen zu einem gelösten Miteinander anregen. Es gibt keine geplanten Therapieschritte, sondern es geht darum, „*wie in einem Fließgleichgewicht das zu nehmen, was sich „jetzt“ anbietet, es zu modulieren, in Schwingung zu versetzen, im Vertrauen, dass es eine Eigengesetzlichkeit eines sich selbst gestaltenden, positiven Prozesses gibt. Kleinste Veränderungen können neue Richtungen ergeben, wenn sie wahr-genommen werden.*“ (Lenz 1995, S. 8)

Neben der freien Improvisation als Raum für das so wichtige „*Miteinander-Tun*“ und der themenbezogenen Improvisation zur Schärfung der Wahrnehmung und Übung des eigenen Gefühlsausdrucks, bezieht die Therapeutin Atemübungen und rezeptive Musikangebote zur Entspannung und Selbsterfahrung ein, worauf dann in Gesprächen mit der Mutter Bezug genommen wird. Dabei geht es jedoch weniger um eine tiefgreifende therapeutische Aufarbeitung der mütterlichen Biographie als

vielmehr um die für viele Mütter in dieser Situation grundlegend neue Erfahrung: Da ist etwas, das tut mir gut und ich kann es für mich wiederholen.

Die Rolle der Therapeutin sieht LENZ in der früheren - und auch heute in verschiedenen Kulturen noch üblichen - Praxis der Kindererziehung begründet, in der sich mehrere Frauen gemeinsam dem Aufziehen der Kinder widmen. Der Aspekt „wir tun etwas gemeinsam, wir finden zusammen eine Lösung... und ist es nicht die (richtige), dann finden wir etwas anderes, was besser ist“, steht im Vordergrund, denn dieser Ansatz lässt: „Raum für eigene Wege, die in jedem Leben gefunden werden müssen.“ (Lenz 1995, S. 9)

Die Vorzüge der Musik in der Arbeit mit „Schrei-Babys“ und ihren Müttern, liegen vor allem darin, dass alle Kinder ohne Ausnahme auf Klang reagieren, dass die Musik dynamische Qualität besitzt, die dem dynamischen Prinzip der Entwicklung des Säuglings entspricht und dass Musizieren einen spielerischen, lustvollen Umgang miteinander hervorruft.

Der Dritte ist in diesem Konzept am Anfang als Katalysator und Tür-Öffner hilfreich, um den Prozess einer Veränderung der Beziehungsform in Gang zu bringen, kann aber mit der Zeit das Geschehen immer mehr den beiden Hauptbeteiligten überlassen.

Literatur:

Bruhn, H. (1997). Geschichte der Musiktherapie. In: Bruhn, H.; Oerter, R. & Rösing, H. (Hrsg.), Musikpsychologie. Ein Handbuch (3. Aufl.). Rowohlt, Reinbek bei Hamburg, S. 382-387.

Bruhn, H.; Decker-Voigt, H-H. & Frank-Bleckwede, E.M. (1997). Aktive Musiktherapie. In: Bruhn, H.; Oerter, R. & Rösing, H. (Hrsg.) Musikpsychologie. Ein Handbuch (3.Aufl). Rowohl, Reinbek bei Hamburg, S. 417-423.

Decker-Voigt, H-H. (1991). Aus der Seele gespielt. München: Goldmann.

Decker-Voigt, H-H. & Bruhn, H. (1997). Selbstverständnis in der Musiktherapie. In: Bruhn, H.; Oerter, R. & Rösing, H. (Hrsg.), Musikpsychologie. Ein Handbuch (3.Aufl.). Rowohl, Reinbek bei Hamburg, S. 405-411.

Lenz G. (1995).: Musiktherapie bei frühen Interaktionsstörungen am Beispiel von „Schrei-Babies“, Abschlussbericht für die Andreas-Tobias-Kind-Stiftung.

Nussberger, R. (1999): Musiktherapie mit Eltern und Säuglingen bei frühen Interaktionsstörungen mit besonderer Berücksichtigung der vokalen Äußerungen. Diplomarbeit. Universität für Musik und darstellende Kunst, Wien. Abteilung Musikpädagogik. Kurzstudium Musiktherapie.

Schumacher, K. (1999): Musiktherapie und Säuglingsforschung. Frankfurt am Main: Lang.

Schwabe, C. (1964). Erfahrungen mit der Singtherapie als einer Psychotherapie von Neurosen. Psychiatrie, Neurologie, Medizinische Psychologie 16, S. 385-390.

Schwabe, C. (1974). Musiktherapie bei Neurosen und funktionellen Störungen. 3. Aufl. Stuttgart: Fischer.


Schwabe, C. (1987). Regulative Musiktherapie. 2. Aufl. Stuttgart: Fischer.


Stern, D.N. (1992). Die Lebenserfahrung des Säuglings. Stuttgart: Klett-Cotta.


Strobel, W. & Huppmann, G. (1997). Musiktherapie: Grundlagen, Formen, Möglichkeiten (3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.


Trevarthen, C. & Atiken, K.J. (2001). Infant Intersubjectivity: Research, Theory and Clinical Application. Journal of Child Psychology and Psychiatry (42/1), S. 3-48

Inclusive Education – How to Understand it Today?

 In den letzten zwanzig Jahren unterlag die Ausbildung im Bereich Sonderpädagogik vielfältigen Veränderungen: So die Konzepte der Integration und Inklusion, der generelle Anspruch von Bildung für alle und die Sichtweise von Bildung als menschliches Grundrecht. Der Artikel bildet einen Überblick über die geschichtliche Entwicklung des Konzepts der Inklusiven Pädagogik und seiner Bedeutung in Forschung, politischen und pädagogischen Stellungnahmen und internationalen Dokumenten. Weiters definiert er die Konzepte von Integration und Inklusion gibt einen Überblick über die Sichtweise von Inklusiver Pädagogik in einem breiten Zusammenhang.

 In the last twenty years training in the field of special education has been subject to many changes: the concepts of integration and inclusion, the general right of education for all and the vision of education as a fundamental human right. The article provides an overview of the historical development of the concept of Inclusive Education and its importance in research, political and educational opinions and international documents. It also defines the concepts of integration and inclusion and gives an overview of the views of Inclusive Education in a broad context.

 Az utóbbi húsz évben nagy változások történtek a gyógypedagógiai képzésben, amelynek irányelvei a következők: integrációs és az inklúziós koncepciók, a képzésre való általános igény és képzéshez való emberi alapjog. A cikk történelmi áttekintést nyújt az inkluzív nevelésről és ennek jelentőségéről a kutatásban, a politikai és pedagógiai nyilatkozatokban és a nemzetközi dokumentumokban. A tanulmány definiálja az integrációs és az inklúziós koncepciót, valamint áttekintést ad az inkluzív pedagógia látásmódjáról.

 U posljednjih dvadeset godina obrazovanje u području posebne pedagogije je bilo podloženo mnogim promjenama, poput koncepcija integracije i uključenosti, koji zahtijevaju opće pravo na obrazovanje za sve, te imaju viziju obrazovanja kao temeljno ljudsko pravo. Članak nudi jedan sveobuhvatan pregled povijesnog razvoja koncepta „uključenog obrazovanja“ i njegove važnosti u istraživanjima, političkim i pedagoškim mišljenjima i međunarodnim dokumentima. Članak isto tako definira koncepcije integracije i uključenosti, dajući pritom jedan pregled gledišta „uključenog obrazovanja“ u širem kontekstu.

In relation to education, especially when speaking about pupils with special educational needs, the concepts of integration, inclusion, mainstreaming, education for all and education as a right are mentioned more and more frequently. Individual countries approach this issue in various ways. However, it can be stated that all European countries at present are tending towards the integration / inclusion of pupils with special educational needs into mainstream schools. Developments in this direction are based on a critical analysis of the role of segregated education and its influence on the personality of a pupil with special educational needs and society as a whole, and not least the conviction that the integration / inclusion of pupils with special educational needs is beneficial for everyone (Pijl, Hamstra 2005, in Průchová 2008).

Defining the exact, unified content of these concepts and their impact on practice itself is actu-

ally very difficult, due to the fact that the views of individual experts across Europe and within individual countries vary, depending on their experience, traditions and cultural habits and also on the attitudes of legislators, educators and the public. Despite these difficulties, in the following text we will try to outline the historical roots of inclusive education and its position in international and national documents. Furthermore, we will define the concepts of integration and inclusion and provide an overview of the generally accepted definition of the concept of inclusive education.

Inclusive education in international documents

The idea of inclusive education has become gradually accepted at international conventions and declarations over the past half a century. At

present, it is an integral part of all declarations and laws relating to education in the European Union member states. Below, we outline the basic international and national documents which have supported the emergence of the concept of inclusive education.

One of the key documents is undoubtedly the *Universal Declaration of Human Rights* adopted by the General Assembly of the UN in 1948. Article 26 states: „Everyone has the right to education. Education shall be free, at least in the elementary and fundamental stages. Elementary education shall be compulsory. Technical and professional education shall be made generally available and higher education shall be equally accessible to all on the basis of merit.“ (UN, 1948).

Globally, the groups which are mostly excluded from education include individuals living in poverty, remote areas, poor areas (slums), refugees, women and girls, indigenous peoples, migrants, people in areas troubled by armed conflicts, members of linguistic minorities, working children and children living on the street, people with HIV / AIDS and other diseases and people with disabilities of all ages (Stubbs, 1998).

The right to education in mainstream schools and efforts to prevent segregation are further elaborated in the UN Convention on the Rights of the Child, adopted in New York in 1989, and also in the World Declaration on Education for All, adopted in Jomtien in 1990. The UN Convention on the Rights of the Child in Article 2 undertakes to protect the rights set forth of all children and was the first document to specifically mention children with disabilities („irrespective of disability“) and children of various social origins. Article 6 then undertakes the obligation „to ensure to the maximum extent possible the survival and development of the child“ (UN, 1989). Article 12 yields a new perspective assuring to „a child who is capable of forming his or her own views the right to express those views freely in all matters affecting the child, the views of the child being given due weight in accordance with the age and maturity of the child“ (UN, 1989). Earlier declarations and conventions recognized only the right of parents / carers to choose their child’s educational path (Stubbs, 1998).

The World Declaration on Education for All, adopted at the conference in Jomtien, Thailand in 1990, was launched on the basis of an analysis of the state of basic education throughout the world. The analysis revealed some disturbing facts, namely that 100 million children (60 million girls) do not have access to basic education, basic education is often narrowed down to acquiring trivia instead of creating greater competence for life and lifelong learning, and some marginalised groups, including persons with disabilities, are at very high risk of exclusion from any form of education. Article 3 of the Declaration states verbatim that: „*The learning needs of the disabled demand special attention. Steps need to be taken to provide equal access to education to every category of disabled persons as an integral part of the education system.*“ (World Declaration on Education for All, 1990) The declaration further supports the creation of different systems to support the diverse and specific needs of individuals and further emphasizes the need to strengthen partnerships both at governmental and regional offices as well as at the community and family level (Miles, 2000; World Declaration on Education for All, 1990).

The vision formulated in the World Declaration on Education for All was confirmed ten years later at the *World Education Forum* in Dakar. The Dakar Action Plan highlighted the fact that the risk of exclusion of disadvantaged people in society still exists (Magrab, 2003). It aimed to establish access to basic education for all by the year 2015 (UNESCO, 2000). The significant disproportion between the number of boys and girls attending schools in some areas of the world was found to be particularly problematic (Ainscow, 2006).

In response to the Dakar Forum the Flagship Project on the *Right to Education for Persons with Disabilities: Towards Inclusion* was established within the activities of UNESCO in 2001. The project is the result of collaboration between a number of governmental and non-governmental organizations dealing with education and inclusion (EENET, 2001). Its aim is to monitor and support the fulfillment of the objectives formulated at the World Forum in Dakar, particularly to support the education of all children without discrimination and the inclusion of children with disabilities (Průchová, 2008).

The right to education as such, however, does not imply inclusion. The right to inclusive education was first clearly formulated in the *Salamanca Statement and Framework for Action on Special Education* in 1994. The Assembly was attended by over 300 participants representing 92 governments and international organizations. The aim was to propose major legislative changes that would support inclusive education, in particular the ability of schools to create the conditions for all students with an emphasis on pupils with special educational needs (UNESCO, 1994). The fundamental principle of inclusive schools is that “all children should learn together, wherever possible, regardless of any difficulties or differences they may have. Inclusive schools must recognize and respond to the diverse needs of their students, accommodating both different styles and rates of learning and ensuring quality education to all through appropriate curricula, organizational arrangements, teaching strategies, resource use and partnerships with their communities. There should be a continuum of support and services to match the continuum of special needs encountered in every school.” (UNESCO, 1994: 11)

The statement also provides that inclusive schools must be given additional support whenever they need it to ensure the effectiveness of the education they provide. An inclusive school is considered to be the most effective means of building solidarity and a sense of belonging among children with special needs and their peers, combatting discriminatory attitudes and creating an inclusive society. Last but not least the positive economic impact in the context of inclusive education is also mentioned (Miles, 2000).

The statement also comments on the position of special schools in inclusive education. The assignment of a child to „special schools – or special classes or sections within a school on a permanent basis – should be the exception, to be recommended only in those infrequent cases where it is clearly demonstrated that education in regular classrooms is incapable of meeting a child’s educational or social needs or when it is required for the welfare of the child or that of other children“ (UNESCO, 1994: 12). The existence of special schools is not negated; their position is simply changed. They are no longer the

first choice for students with disabilities. They become training centres and partners of mainstream schools.

The declaration has led to debate and arguments against it have been formulated. Clough (2004, in Průchová 2008) highlights the dangers of excessive pressure on the inclusive arrangement, which may result in mere physical inclusion accompanied by emotional and social exclusion; a situation where students are not accepted by their peers, their teachers, or even themselves.

The latest document is the *UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (2006), which confirms inclusive education as the right of every individual. Article 24 stipulates that “persons with disabilities can access an inclusive, quality and free primary education and secondary education on an equal basis with others in the communities in which they live.” The States further agree to ensure that students with disabilities are not excluded from any level of education (including life-long) on the basis of disability and will have access to education where they live. The statement highlights the need for the adoption of social skills necessary for the full participation of students with disabilities in education and also in social life. For this reason, it stresses the need to acquire special skills (Braille, sign language, etc.). For blind, deaf or deafblind students it allows for the possibility of segregated education with respect to the need for an environment that allows their maximum academic and social development (UN, 2006).

Integration and Inclusion - two words with two meanings?

Now we would like to focus more closely on the concepts of integration and inclusion, and their current interpretation, especially in the field of education.

Integration is a concept which began to emerge worldwide in the 1960s; the concept of inclusion two decades later. In the Czech Republic, these two concepts started to be more strongly promoted in the 1990s. Despite their relatively long history, there is still not a unanimous definition of them to date.

Some educated people from the public understand them as complementary concepts, whose contents overlap and whose use is therefore interchangeable. At present, however, many experts (cf. Ainscow 2005, Vislie 2003) point to the fact that these concepts are based on different values and beliefs, laying out different key areas and that their impact on the educational process is different. For this reason, according to these authors they should not be interchangeable.

When integration emerged abroad in the 1960s and 70s, it primarily sought to reform the current system. This reform focused on three core areas (Vislie 2003: 19):

1. *The rights to schooling and education for disabled children.* Although „all children“ officially had the right to education, in every country there was a certain percentage of children who, due to their disabilities, were educated in non-school facilities (medical, etc.) or were classified as uneducatable and were not obliged to attend school.

2. *The right of children with disabilities to education in local schools.* This effort was directed against the commonly centralized education of the time when schools were established aimed at students with some kind of disability.

3. *Total reorganization of the special education system of that time.* Efforts at reform focused on all areas: placement of pupils, funding, the organization of education and how it was handled.

Thanks to these efforts, the issue of special education in the 1970s became of foremost importance in all the countries of Western Europe and the USA, although it varied in intensity in different countries.

As already mentioned, integration focused on changing the system; the centre of its interest was therefore not the school climate, skills and attitudes of teachers and the public, nor the process of teaching and the methods and forms used in the classroom. In contrast, *inclusion* is an inherently broader concept, incorporating more aspects. Some of them are not new and we would find them even in the concept of integration, but the core areas of their focus differ. Inclusion focuses mainly on the *quality of education* provided

for pupils with special educational needs educated in mainstream schools (Vislie, 2003). Farrell (2000) understands inclusion in an even wider sense, as a method which mainstream schools should apply to all their pupils. He speaks of the „inclusive school for all“ without mention of pupils with special educational needs. Ainscow (2005) contrasts inclusion with the social exclusion of vulnerable groups of people, which applies to all areas of life, not just education.

Miles (2000) demonstrates the distinction between the concepts of integration and inclusion in the understanding of disability and its impact on the learning process. *Integrated education* is based on the *medical model of disability*, which considers the essence of the problem to be the child, or rather his/her disability. Disability is seen as a personal tragedy with which the individual must both come to terms and with which s/he must integrate into the society whose rules are set up for the needs of individuals without disabilities (Magrab, 2003). A pupil's integration into mainstream schools is supported by features such as creating the role of an assistant to the teacher or a personal assistant and making adjustments to the environment. Stubbs (2008) admits that this approach is a significant departure from segregated education and an initial step towards inclusion, but also points to its pitfalls. Providing an assistant to the teacher or a personal assistant can result in a hyperprotective approach to the child, and stigmatization and subsequent isolation from peers. The pupil will be only physically present in class, not included. In the event that the pupil does not succeed, the pupil and his/her abilities are blamed in the integrative system („s/he is not able to handle the curriculum“, etc.). It does not lead to teacher self-reflection, nor to an analysis of the suitability of the organization of the class / school, the curriculum and the teaching methods chosen.

Inclusive education is based on the *social model of disability*, which came about as a result of the efforts of people with disabilities to have their rights to full participation in society recognised (Magrab, 2003). The Social model of disability sees disability and associated special education needs as a socially created issue. Disability is not a personal characteristic, but rather a variety of conditions and situations, many of which are

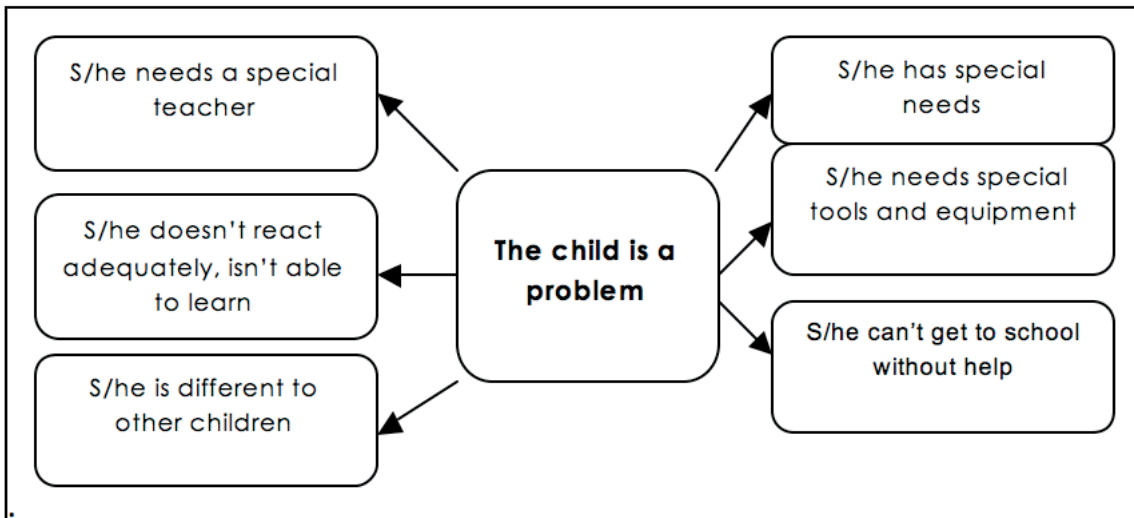


Diagram 1: Student with disabilities in integrated education (Miles, 2000)

created by the social environment. That is why dealing with this issue demands social action. It is a collective responsibility of the society, which has the power to create modifications of the environment, necessary for full participation of people with disabilities in all areas of life, including full participation in education. (Pančocha, 2012) Unlike integration, inclusive education does not address specifically the observation and analysis of integrated children's behaviour, but transfers the responsibility for creating appropriate conditions for inclusion from specialized professions

primarily onto teachers. „*The special educational needs of children are treated as part of natural social diversity and they are dealt with in mainstream education through the creation of individual training programmes and other appropriate educational and psychological interventions*“ (Nikolai, 2008). The system of education, the environment and skills of teachers must be such as to be able to provide optimal conditions to meet individual needs and promote the maximum development of all students (Miles, 2000; Stubbs, 1998).

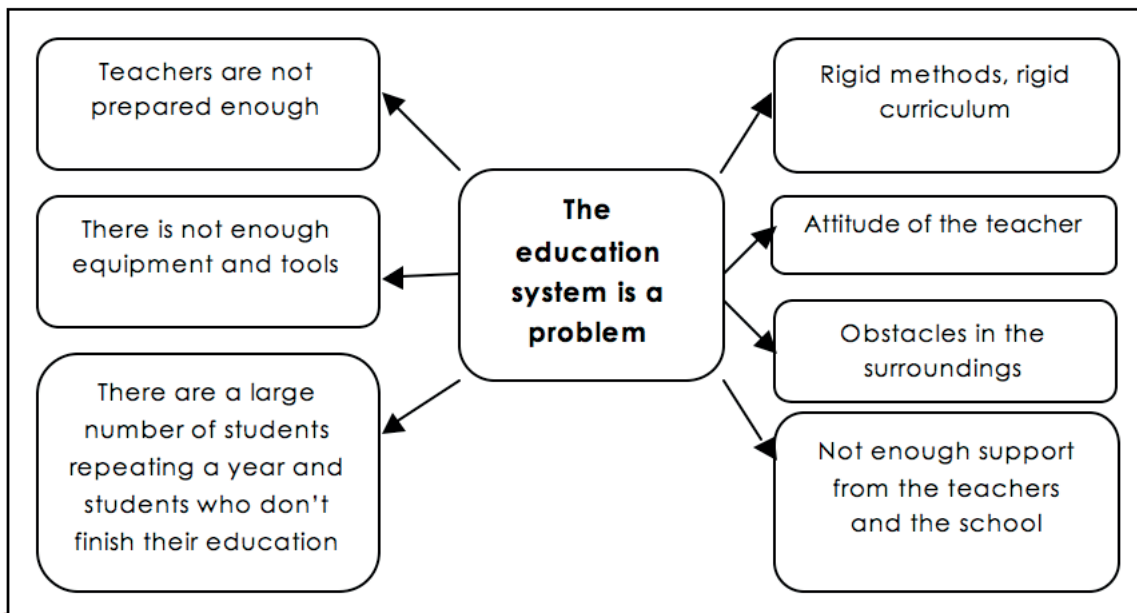


Diagram 2: Student with disabilities in inclusive education (Miles, 2000)

Below we offer a comprehensive, visual comparison of the various concepts across the spectrum from special education to inclusion.

governmental and non-governmental organizations and movements and foreign experiences. These effects rarely operated simultaneously,

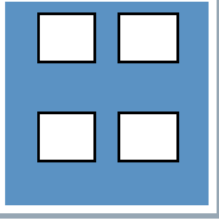
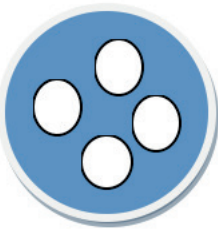
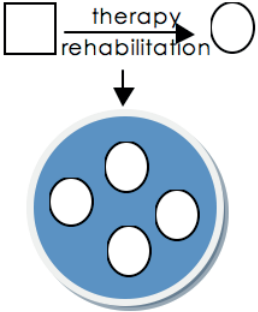
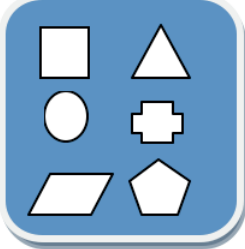
Special Education	Mainstream Education	Integrated Education	Inclusive Education
			 Flexible system
<p>Pupils with special needs</p> <p>Special schools</p> <p>Special teachers</p>	<p>Ordinary children</p> <p>Ordinary Teachers</p> <p>Ordinary school</p>	<p>The pupil is modified, so s/he fits the requirements</p> <p>The system is unchangeable, the pupil has to adapt</p>	<p>Pupils with diverse needs</p> <p>All pupils are able to learn</p> <p>Differences in background, language, religion, abilities, gender, age</p> <p>The system is modified, so that it fits the pupil</p>

Table 1: Comparison of the concepts of special education, mainstream education, integrated and inclusive education according to Miles (2000)

Across Europe, we can still observe some inconsistencies in terminology. Stubbs (1998) draws attention to the fact that some countries continue to use the concept of integrated education (e.g. Germany), as it is customary in their environment and culture. The concept of inclusion is widely used in Scandinavian countries and in Great Britain. In recent years, it has also become one of the aims of educational policy in the Czech Republic.

The development of the concept of inclusive education

The emergence of inclusive education was influenced by various factors: professionals (pressure on the quality of education, improving the quality and efficacy of education), international

but they all in some way influenced the formation of the concept of inclusion (Stubbs 2008).

However, the principles of inclusive education are not new. Miles (2000) refers to the *indigenous education* in Africa which, in his opinion, was and is inclusive. Kisan (1999) identifies the following principles on which indigenous forms of education are based:

Lack of differentiation in space, time and position - traditional education was available to all members of the community

Adequate content and methods - learning content is based on the natural, physical and social conditions and religious / spiritual life of the people

Use of knowledge and skills in practice - all attitudes and skills included in the curriculum are based on tradition and cultural performances

Focus on the community – content of the curriculum is based on the needs of the community

These principles of universality, adequacy, usefulness in practice and focus on the community, which are a natural part of indigenous education in Africa, are, according to Kisanji (1999), the basic assumptions of a successful inclusive educational system.

The background of the current concept of inclusion stands on the essential principles that influenced its formation. Individual authors divide them up differently, but we can trace several basic groups:

- *Inclusion is based on the belief* that all children are able to learn (EENET, 2001).
- *Inclusion is a process.* Inclusion is seen as a continual process of looking for the optimal approaches to individual differences and needs of all individuals (ACED, 2008). Difference is perceived positively, as an impetus for the further learning of children and adults (EENET, 2001).
- *Inclusion seeks to identify and remove barriers.* This process involves gathering information from available sources and based on their analysis providing recommendations for improving current practice and legislation (Magrab, 2003).
- *Inclusion implies the participation, involvement and progress of all pupils.* The term „participation“ here indicates the quality of the experience that students gain, thus involving the assessment of the pupils themselves. „Progress“ is focused on the achievements across the curriculum, not merely areas measured by testing (Magrab, 2003). For students with severe disabilities the emphasis is placed mainly on the development of communication and social skills.
- *Inclusion puts increased emphasis on groups of pupils who may be at risk of failure or exclusion from education.* Here inclusion appeals to moral responsibility for the most vulnerable groups, ensuring that they are well monitored

and taking all the necessary steps for them to be able to participate successfully. Inclusion allows the educational system and teaching methods to be adapted to the needs of all children (EENET, 2001).

The current concept of Inclusive Education

As is evident from the number and diversity of the above factors, it is not possible to provide one single all-encompassing definition of inclusive education. Definitions vary in different countries and in the different interpretations of experts and organizations, and also depending on the area on which they place the highest emphasis.

Traditionally, the term inclusion applied to pupils with special educational needs. Halinen & Järvinen (2008) point to the fact that in the present approach a rise of interest in the successful education of all students, not just students with disabilities or disadvantages, can be seen.

UNESCO (2005) considers inclusion to be a process of creating optimal conditions for the diverse needs of students through a greater involvement of pupils in education, cultural and social life and minimizing exclusion from education or the educational process. This process, which requires changes and modifications of content, approaches and strategies, must be applied to all children of a particular age group and must be based on the belief that the education of all children without distinction is the responsibility of mainstream schools.

A similar focus can be found in the Czech definition (Nikolai 2008), which sees the basic idea of inclusive education as an attempt to provide all students with the best quality of education regardless of the extent of their special needs and also to ensure the availability of the highest forms of education.

The central principles of inclusive education are availability and participation (Miles 2000). Education should prepare all students for life and help to develop their potential. Miles (2000) emphasizes the positive perception of individual differences in inclusive education. Inclusion does

not and should not mean assimilation. Students must have the opportunity to participate fully in education, not only to simply be physically present in the classroom. It is the real social isolation of pupils with special educational needs in mainstream education because of insufficient or excessive attention which is one of the most frequent targets of criticism of integration/inclusion.

at disadvantaged groups, and so-called informal education that is an unorganized process of learning throughout life - in the family, the community, with friends. The boundaries between different forms of education are not strictly set and often overlap. Individual areas stretching across all spheres of social life, in which inclusive values are reflected, are indicated in the diagram below.

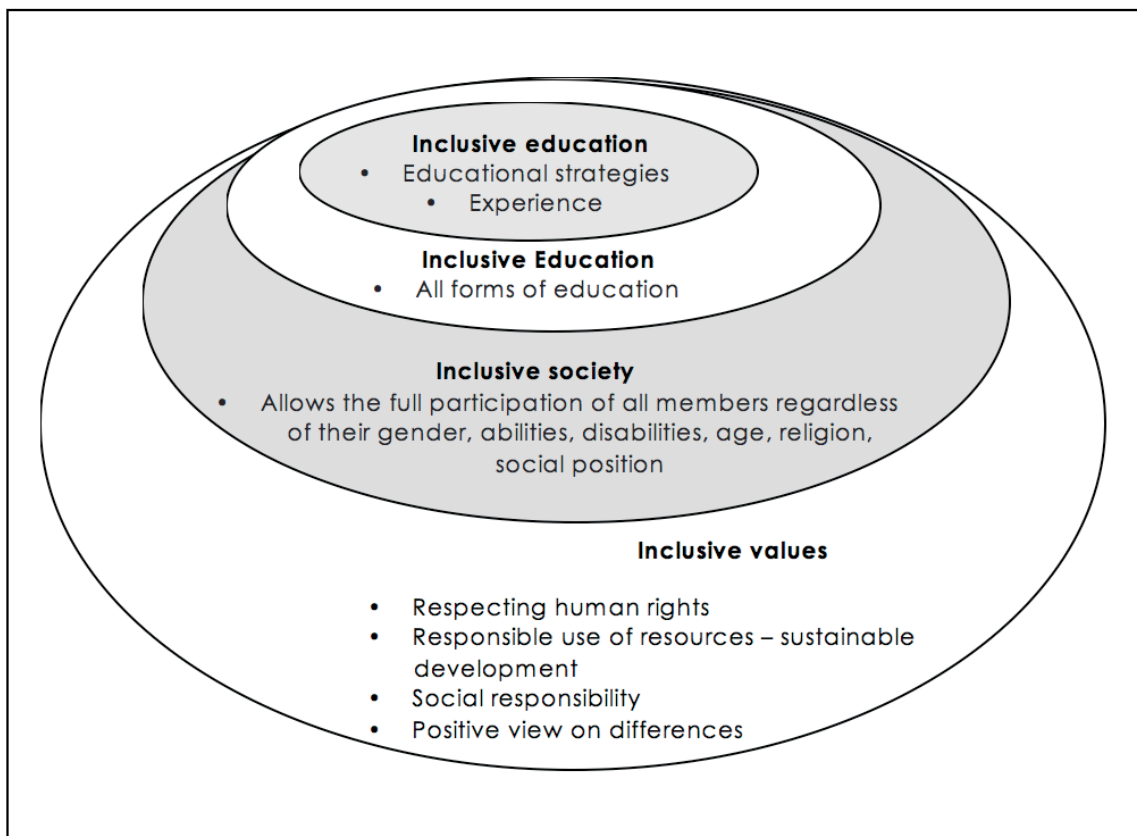


Diagram 3: Development of an inclusive society (according to Stubbs, 2008)

Some authors, in defining the concept of inclusive education, have not remained within a purely educational area. Stubbs (2008) considers all aspects and principles of inclusive education, and proposes a definition that goes beyond the school environment and deals with the whole life of the individual and society. Inclusive education is a broad range of strategies, activities and processes that seek to realize the fundamental right to a quality, useful and adequate education. Education begins with the birth of a child and continues throughout life. It also includes non-formal educational activities organized outside the formal system, which are often targeted

Inclusive education seeks to modify the structures and systems and to provide society with such competencies as to be able to fight against discrimination, to perceive difference in a positive light (ACED, 2008), to support the participation of all members in their lives and to overcome barriers that may occur in education or other areas of life. Inclusive education is part of a wider strategy to promote inclusive values, sustainable development, social justice and respect for the fundamental needs and rights of the individual (Stubbs, 2008).

Summary

In recent decades society, and thus also education, has gone through a series of changes, including the concepts of integration and most recently inclusion. These two concepts are considered by some authors as complementary, while many authors differentiate them, pointing to their different starting points. While integration aimed to change the school system, the main area of interest of inclusion is the quality of education and the experiences that pupils receive. Inclusive education as conceived by present-day authors goes beyond the boundaries of formal education. It becomes a philosophical principle that affects the functioning and the values of society. The aim is to create a society that knows how to fight discrimination, perceives difference in a positive way and creates the conditions for full and quality participation in education and the lives of all its members, regardless of the extent of disabilities or special needs.

Works Cited:

- Acedo, C. (8. 11 2008). Inclusive Education: Pushing the Boundaries. Accessed 2. 6 2009, from Springer: www.springerlink.com/index/Y08027667527G8N4.pdf
- Ainscow, M. (1991). *Effective Schools for All*. London: Ful-ton.
- Ainscow, M. (2006). *Towards a more inclusive education system, where next for special schools?* London: Routh-ledge.
- Ainscow, M. (2005). Understanding the development of in-clusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (3(3)), pages 5-20.
- EENET. (2001). *The Flagship on Education for All and the Rights of Persons with Disabilities: Towards Inclusion*. Ac-cessed 16. 5 2009, from the Enabling Education Network: http://www.eenet.org.uk/key_issues/efa/flagship.shtml
- Farrell, P. (4 2000). The impact of research on develop-ments in inclusive education. *International Journal of In-clusive Education* (4(2)), pages 153 - 162.
- Halinen, I., & Järvinen, R. (23. září 2008). *Towards inclusive education: the case of Finland*. UNESCO Prospects. <http://www.springerlink.com/content/h4n4616777127634/>.
- Idol, L. (2006). *Towards Inclusion of Special Education Stu-dents in General Education: A Program Evaluation of Eight Schools*. *Remedial and Special Education*, pages 77-94.
- Kisanji, J. (1999). *Historical and Theoretical Basis of Inclu-sive Education*. Accessed 15. May 2009, from the Enabling Education Network: http://www.eenet.org.uk/theory_practice/whatisit.shtml
- Magrab, P. (2003). *Open File on Inclusive Education*. Ac-cessed 5. May 2009, from UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237eo.pdf>
- Miles, S. (29. October 2000). *Enabling Inclusive Education: Challenges and Dilemmas*. Accessed 5. May 2009, from the Enabling Education Network: http://www.eenet.org.uk/theory_practice/bonn_2.shtml
- Nikolai, T. (2008). *Segregační, integrační a inkluzivní vzdělávací systém*. Accessed 1. May 2009, from Varianty: <http://www.varianty.cz/new/index.php?id=7>
- OSN (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Accessed 16. 5 2009, from the United Nations: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>
- OSN (1948). *Všeobecná deklarace lidských práv*. Accessed 16. 5 2009, from MZV ČR: http://www.mzv.cz/jnp/cz/zahranicni_vztahy/lidska_prava/vseobecna_deklarace_lidskych_prav/index.html
- OSN (20. 11 1989). *Úmluva OSN o právech dítěte*. Accessed 17. 5 2009, from the UN: www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/umluva-o-pravech-ditete.pdf
- Pančocha, K. (2012). *Participation as an Indicator of Inclu-sion*. *Ph publico - impulse aus wissenschaft und forschung*, Heft 2, pp 71 – 74: Eisenstadt: Pädagogische Hochschule Burgerland
- Průchová, P. (February 2008). *Integrace-Inkluze dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do škol hlavního vzdělávacího proudu*. Accessed 20. May 2009, from http://tarantula.ruk.cuni.cz/KKP-14-version1-petra_pruchova.doc
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive Education. Where there are few resources*. Oslo: The Atlas Alliance.
- Stubbs, S. (11. listopad 1998). *What is Inclusive Education? Concept Sheet*. Accessed 12. 5 2009, from the Enabling

Education Network: http://www.eenet.org.uk/theory_practice/whatisit.shtml

Světová deklarace vzdělání pro všechny (1990). Accessed 16. 5 2009, z MŠMT: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/svetova-deklarace-vzdelani-pro-vsechny>

UNESCO (2000). Dakar Framework for Action. Accessed 17. 5 2009, from UNESCO: http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/framework.shtml

UNESCO (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Accessed 15. April 2009, from UNESCO: www.unesco.org/education/inclusive

UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action. Accessed 16. 5 2009, from UNESCO: www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18 (1), pages 17-35.

Autorinnen und Autoren



DI MMag. DDr. Thomas Benesch
MMBA MPA MA

Professor der Pädagogischen Hochschule Burgenland für Fachdidaktik Mathematik



Mag. Sabrina Schrammel

Mitarbeiterin im Kompetenzzentrum für Forschung und Entwicklung an der PH Burgenland, Professorin am Institut für Ausbildung und schulpraktische Studien



Mag. Dr. Eva Maltrovsky

Professorin der Pädagogischen Hochschule Burgenland für Religionspädagogik und Fachdidaktik Deutsch



HR Mag. Nikolaus Steiger

Landesschulinspektor BMHS im Landesschulrat für Burgenland



Univ.-Prof. Anna Tauber
Mentésné

Musiktherapeutin und Universitätsprofessorin für Musik an der West-Ungarischen Universität, Sopron



PhDr. Helena Vad'urová, Ph.D.

Institute for Research in Inclusive Education an der Masaryk-Universität, Brünn



Univ.-Doz. Dr. h.c. Dr. Johann
Pehofer

Leiter des Kompetenzzentrums für Forschung und Entwicklung an der PHB Professor für Erziehungswissenschaft und schulpraktische Studien



Mag. Dr. Andrea Weinhandl

Professorin für Humanwissenschaften mit Schwerpunkt Erziehungswissenschaft an der PH Burgenland



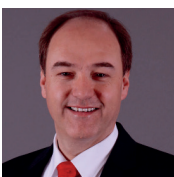
Mag. Dr. Gundl Rauter-Loibl

Professorin für Fachdidaktik Sachunterricht und Bewegung und Sport an der PH Burgenland



Dr. Johann Zeiringer

Professor der Pädagogischen Hochschule Burgenland für Soziologie



Mag. Dr. Leonhard Schneemann

Leiter des Instituts für Institut für Personal- und Schulentwicklung an berufsbildenden Schulen an der PH Burgenland

Pädagogische Hochschule Burgenland
Thomas Alva Edison-Straße 1 • 7000 Eisenstadt
www.ph-burgenland.at • office@ph-burgenland.at

ISBN: 978-385253-474-9



9 783852 534749