

FORSCHUNGSBERICHT

Comenius-Projekt: *Towards a Common European Framework of Visual Literacy CEFR_VL*

Partner: Pädagogische Hochschule Wien (P7)

Autoren: Dr. Rolf Laven, Dr. Rainer Hawlik

Titel der Arbeitspakete: AP2_Nr8 P7 Kompetenzorientierte Lernumgebung

1. Autoren: Rolf Laven, Rainer Hawlik

Kompetenzorientierte Lernbereiche und Aufgaben im Rahmen des Comeniusprojektes CEFR_VL Kompetenzstrukturmodell

Abstract

Forschungsfrage

Das Vorhaben zielt darauf ab, nähere Details über die spezifischen Lehr-Lern-Interaktionen in der Erprobung des Kompetenzstrukturmodells, des Modells für Visual Literacy des Europäischen Referenzrahmens (CEFR_VL) zu gewinnen.

Dabei kommt das gestalterische Tun, mit und durch Visual Literacy, innerhalb von Aufgabenstellungen, zum Tragen. Die Inhalte von einzelnen Aufgaben und Aneignungsformen der Kinder, zum Erwerb von Kompetenzen (fachlicher, personaler und sozialer Natur), waren im Fokus des Forschungsinteresses. Diese Lehr-Lern-Prozesse sollen in weiterer Folge mit kunstpädagogischen Diskursen differenziert in Beziehung gesetzt werden können.

Methoden/Durchführung

Die noch laufende Erhebung begann mit dem Schuljahr 2014/15. Geforscht wurde bislang in zwei Wiener Schulklassen (Primarstufe / Kinder im Alter zwischen 6 und 9 Jahren), unter den Bedingungen von u.a. Multilingualität. Die Auswahl der Schulstandorte entspricht sozioökonomischen und soziokulturellen Faktoren.

Die Anwendung fächerintegrierender Didaktiken ästhetischer Bildungsprozesse werden

With the support of the Lifelong Learning programme of the European Union mit Augenmerk auf das Kompetenzstrukturmodell durch dokumentative und interpretative Verfahren begleitet. Es kommen Methoden qualitativer Forschung (teilnehmende Beobachtung, problemzentriertes Interview, Video- und Fotodokumentation, phänomenologische Analyse, Fallanalyse) zum Einsatz.

Überlegungen zur Unterrichtsgestaltung sind stets unter den Bedingungen der Institution Schule in unserer Migrationsgesellschaft zu analysieren: Wie in zahlreichen anderen städtischen Ballungsräumen Europas, spricht die absolute Mehrheit der eingeschulten schulpflichtigen Kinder in Wien die Sprache, in der sie alphabetisiert werden, nicht als Erstsprache. In Wien haben seit dem Schuljahr 2008/09 bereits mehr als 50 Prozent der Kinder, die in eine Volksschule (Primarstufe) eingeschult werden, eine andere Erstsprache als Deutsch.

Wesentliche Ergebnisse

Die durchgeführten Aufgaben hatten lebensweltlichen Bezug und Handlungsorientierung; sie beinhalteten die Konstruktion von Baumhäusern, das Entwerfen von Brettspielen und Spielkarten, weiters Hutgestaltung mit performativer Präsentation, das Visualisieren und spielerische Umsetzen von Architektur und Umweltgestaltung, das Glasieren von Tongefäßen und das Anfertigen von Fotos und Wandzeitungen, um nur einige zu nennen. Aufgabenreihen innerhalb eines größeren zeitlichen Rahmens (in der Dauer von einigen Wochen bis Monaten) bringen nach und nach die anzusprechenden Kompetenzen in den Vordergrund.

Relevanz der Ergebnisse für CEFR_VL

Kompetenzorientierung lässt sich sinnvoller im Zusammenhang einer Aufgabenaufeinanderfolge beleuchten, anstatt Kennzeichen dezidiert auf eine aus dem Kontext herausgelöste Einzelaufgabe zu beziehen. Die Erschließung der Kompetenzen in Form von Handlungen und entsprechenden Kontexten bedarf eines zeitlich entsprechenden Rahmens. Die Qualität von Aufgaben und den dabei evozierten Kompetenzen zeigt sich auch in Bezugnahme zu anderen Handlungssträngen. Je reichhaltiger und vielseitiger die Aufgabenreihe sich nach und nach entfaltet, desto mehr Kompetenzen der Kinder nehmen Raum und werden sichtbar.

Schlagwörter: Lehr-Lern-Prozesse, Unterrichtsforschung, Kreativität, Kompetenzorientiertes Lernen, Aufgaben im Kunstunterricht

2. Forschungsfrage

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

Ziel ist die Anwendung von kompetenzorientierten Aufgaben, beziehend auf das Medium des im Comeniusprojekt *Common European Framework of Reference on Visual Literacy* (CEFR_VL) entwickelten Kompetenzstrukturmodells (ENViL, 2016).

Erkenntnisgewinn im Bereich von kompetenzorientiertem Lernen, mit und durch Visual Literacy, soll geschaffen werden. Dazu stehen gestalterische wie bildsprachliche Ausdrucksformen im Prozess von Welt- und Selbstaneignung sowie jegliche ästhetisch-künstlerische Praktiken hinsichtlich ihrer fachlichen und überfachlichen Kompetenzwirksamkeit im Mittelpunkt des Interesses. Die Forschungsarbeit soll die Frage erschließen helfen, wie kompetenzorientierter Unterricht konkret umgesetzt werden kann, wie von Seiten der Lehrenden in Form von Aufgaben interveniert werden kann. Durch Konstruieren und Gestalten, aber auch im Einbringen von fächerintegrierenden Kompetenzen wie Schreiben, Erzählen, Tanzen oder Musizieren erhalten Kinder und Jugendliche die Möglichkeit, sich selbst und ihre Umwelt in Auseinandersetzung in ausreichendem Maße zu erfahren, damit können sie sich selbst und die Welt besser verstehen (Dewey, 1980). Visuelle Literalität in der Primarstufe zu lehren, bedeutet eine Kulturtechnik des Bilds zu zeigen. Sie meint, SchülerInnen die Fähigkeit zu vermitteln, „visuelle Gestaltung im Allgemeinen und Bilder im Besonderen angemessen zu verstehen, zu verwenden und herzustellen“ (Billmeyer, 2011, o. S.). Zudem stellt sich die Frage nach „der Einbettung in die grundlegenden menschlichen Weltverhältnisse, die im Kunstunterricht angesprochen und gebildet werden, also den wahrnehmenden, vorstellenden und darstellenden Selbst-, Mit- und Weltbezug“ (Krautz, 2013, S. 184). Das Kompetenzstrukturmodell kommt hierbei begleitend zum Einsatz.

3. Methoden/Durchführung

Die noch laufende Untersuchung findet seit dem Schuljahr 2014/15 mit Kindern der Primarstufe (6-9 Jährige) in Wien statt, teilweise mit den besonderen Herausforderungen der Migrationsgesellschaft (Deutsch als Zweitsprache).

Unterricht (in der Primarstufe) erreicht seine SchülerInnen nur, wenn Zugang zu ausreichendem verständlichem Input in der zu erwerbenden Bildungssprache als Zielsprache gegeben ist. Bildungssprache transportiert den offiziellen Code des Unterrichtsgeschehens (Bernstein, 1975) und ist für Kinder mit restringiertem Code verständlich zu adaptieren, denn „schriftförmig, konzeptionell schriftlich zu agieren, nicht nur lesen und schreiben zu können, sondern auch an der Unterrichtskommunikation teilhaben zu

With the support of the Lifelong Learning programme of the European Union können, ist eine wichtige Voraussetzung für den Schulerfolg“ (Dehn, 2011, S. 147). In der Primarstufe wird in so genannten Brennpunktschulen der Grundstein gelegt, Kinder auf den offiziellen Code des Unterrichtsgeschehens einzustellen und sie sukzessive in den folgenden vier Jahren der Primarstufe mit dem elaborierten Code vertraut zu machen, denn Bildungssprache ist Schulsprache und „restringierter Sprachgebrauch stellt Chancengleichheit in Frage“ (Bausinger, 2000, S. 181): Non vitae, sed scholae discimus - Nicht für das Leben, für die Schule lernen wir. (Seneca, 2001).

Die betreffenden KlassenlehrerInnen haben neben ihrer pädagogischen Ausbildung weitere akademische Ausbildungen (Tanz sowie Sprachwissenschaften); sie bringen Freinetpädagogik, Mehrsprachigkeitsdidaktik und künstlerische Performancen mit ein. Die durchgeführten Aufgaben weisen Kompetenzorientiertheit, Methoden- wie Aktivitätenvielfalt auf. Bildkompetenzen und überfachliche Kompetenzen sollen verschränkt zur Anwendung kommen.

Anvisierte Ziele der von den Kindern durchzuführenden Aufgaben sind elaborierte Bildkompetenz und urteilsfähiger Bildumgang, sowie die Fähigkeit zum (De-)Kodieren von Bildern – und weithin (darüber hinausgehende) differenzierte, sich entwickelnde Zugangsweisen: „Es geht in einer künstlerischen Bildung (...) vielmehr um Bildungsprozesse, die das Künstlerische zum Maß haben: das künstlerische Denken und Handeln als Ziel verfolgen und dabei die Praxis der Bildung selbst als eine Kunst der Gestaltung von Bildungsprozessen verstehen“ (Buschkühle, 2012, S. 17).

Geforscht wird mit den Methoden der qualitativen Forschung in teilnehmender Beobachtung, Foto- Videodokumentation, problemzentrierten Interviews, phänomenologischer Analyse, Fallanalyse.

3.1 Aufgabenbeispiele (6-7 Jährige)

- Konstruieren und Gestalten eines Baumhauses (Dauer der Aufgabenreihe etwa 2 Monate; ausgehend von einer Geschichte im Klassenlesebuch, mündend in filmisch dokumentierte Einzelpräsentationen im Forum, wobei dieser Film von Kindern und Eltern gesehen wurde);
- Experimentelles Papierschöpfen mündend in die Gestaltung einer Schatzkarte (Dauer der Aufgabenreihe: ein Monat): Imaginationsaufgabe, Skizzenarbeit, Gestaltung, Präsentieren, Reflektieren;

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

- Tiere zeichnen im Naturhistorischen Museum (Lehrausgang mit Objektbegegnung, Handeln);
- Gestalten von Kopfbedeckungen (Dauer etwa drei Monate): basierend auf einem Museumsbesuch mit Bezugnahme auf den Hut von Mira Lobes Buch über die Omama im Apfelbaum, mit sich nach und nach einbringende Material- und Sinneserfahrungen in vielfältig fachbezogenen Handlungsformen, mündend in eine fächerübergreifend kompetenzeinbringende, performative wie musikalische Präsentationsform (Aufführung vor Kindern anderer Schulklassen, mit filmischer Dokumentation).
- Filmprojekt „Befrag die ganze Schule – Die goldene Tramway“ (Bitterli, 2015, o.S.)

3.2 Aufgabenbeispiele (7-8 Jährige)

- Erstellen eines Buches (Monsterbuch):

Ähnlich wie bei dem Vorbild der Kleinen Bücher aus der Mehrstufenklasse von Freinetpädagogin Christian Schreger, der bebilderte Texte der Kinder in Erst- und Zweitsprache von den AutorInnen selbst produzieren lässt (Schreger, 2010), ging es bei dem Projekt Monsterbuch um die Stärkung der Selbstkompetenz gemäß des Europäischen Referenzrahmens für Visual Literacy. Ziel war es, ein Buch zu erstellen, bei dem jeder Arbeitsschritt von den Kindern vollzogen wurde. Nachdem die SchülerInnen der zweiten Schulstufe mit Ölkreiden Bilder von Fantasiemonstern erstellt hatten, wurden sie aufgefordert, mit einzelnen Sätzen die Körperteile ihres Monsters aufzuzählen und zu beschreiben. Die Beschreibungen wurden nach einer Schreibkonferenz (gemeinsame Korrektur) mit der Lehrkraft von den SchülerInnen am PC abgetippt. Die Ausdrucke wurden neben die Bilder gelegt. Auf zugeschnittenen Kartons wurde danach beidseitig Seidenpapier geklebt, darauf die Texte und die Bilder. Die gestapelten Kartonteile wurden mit dem Locher gelocht, mit Pfeifenputzerdrähten wurde das Buch gebunden. Zum Lesen steht es in der Klassenbibliothek gut sichtbar im Regal.

- Lebensumwelterfahrung Umweltschutz:

Themen dieser Aufgabe sind Lebensumwelterfahrung, soziales Miteinander, Umweltschutz und Abfallvermeidung.

„Kreatives Verhalten braucht stets ein anregendes Umfeld respektive eine Gruppe, die sich kreativitätsfördern auswirkt (...) sowie Anregungen durch ungewöhnliche Ideen oder

With the support of the Lifelong Learning programme of the European Union
überraschende Materialien“ (Kirchner & Peez, 2009, S. 33).

Diese Aufgabe wird hier vorliegend exemplarisch detailreich aufgeschlüsselt, um die Komplexität von guten Aufgaben und das Ineinandergreifen zuvor bereits aufbereiteter Inhalte in kontextualisierten Aufgabenstellungen sichtbar zu machen. Hierbei geht es um Lebensumweltgestaltung, ausgehend von der Fragestellung, wie von den Kindern die Lebensumwelt (naheliegender Marktplatz als ein bedeutender topographischer Bezugspunkt) wahrgenommen wird. Diese Aufgabe findet in Form eines sachkundlichen, bildnerischen (BE, TEX, WET), sozial wie politisch bildenden Projektunterrichts statt. Eine türkische Künstlerin, deren Projektteilnahme durch Kulturkontakt Österreich gefördert wurde, nahm an dieser mehrwöchigen Aufgabenstellung teil.

Handlungsformen der Aufgabe waren der gemeinsame Marktbesuch: Bildgestaltung, Fotografieren, Präsentation, zeichnerische und textliche Umsetzung der Wahrnehmungen in Form von Wandzeitung und Internetauftritt.

Diese Aufgabe für 7-8 jährige Kinder - mit einer Vorlaufphase von 1,5 Jahren, um die Kinder dazu zu befähigen, in Kleingruppen und Stationenbetrieb, in Selbstorganisation und Selbstständigkeit, handlungs- und zielorientiert zu arbeiten - besteht aus 20 Unteraufgaben. Diese wurden von der Lehrperson und der zum Lehrprojekt hinzugeholten Künstlerin situativ mit den Kindern entwickelt.

Gemeinsam mit der Erstsprachenlehrerin und der Künstlerin hatten einzelne türkischsprachige SchülerInnen die Gelegenheit, in eigenen Sitzkreisen in ihrer Erstsprache von ihren Erlebnissen am Platz zu berichten: erstellte Bilder wurden präsentiert, beurteilt und gedeutet, wenn im gemeinsamen Gespräch über die Erlebnisse am Markt berichtet wurde. Gezielt fand anschließend der Transfer von Türkisch auf Deutsch in dem gemeinsamen Klassensitzkreis statt. An den Projekttagen präsentierten die betreffenden Kinder ihre Bilder auf Türkisch, während sie schon in den vorangegangenen Arbeitssequenzen besonders von der türkischsprachigen Künstlerin begleitet wurden. In Bezug auf das Kompetenzstrukturmodell des Europäischen Referenzrahmens für Visual Literacy (ENViL, 2015) waren die Entwicklung der Selbstkompetenz bei der Anwendung verschiedener Techniken und die Sozialkompetenz bei konkreten Gruppenarbeiten, aber auch bei der Beobachtung des eigenen Selbst im sozialen Miteinander (Sozialkompetenz) beim Marktbesuch im Fokus. Geheimes Lernziel war es, das Prestige einer gemeinhin als Minderheitensprache wahrgenommenen Sprache zu stärken und die SchülerInnen in ihrer

With the support of the Lifelong Learning programme of the European Union
Mehrsprachigkeit zu stärken. Im Prozess der Welt- und Selbstaneignung erfuhren die Kinder
ihren unmittelbaren Lebensraum neu.

3.2.1 Gliederung der Aufgabe 'Lebensumwelterfahrung Umweltschutz'

- Plenarbesprechung mit Vorstellen der türkisch-englischsprachigen Künstlerin, die die nachfolgenden Unterrichtsgeschehnisse begleitete und eine motivationale sowie bürgerschaftlich wirksam werdende Bereitschaft bei den Kindern bewirkte. Weitere Inhalte des Plenums waren die Lebensraumerfahrungen unter Bezugnahme auf vorausgegangene Unterrichtssequenzen wie Müllsammlung, Marktbesuch zu den Themen Markt, Lebensumfeld, Umweltschutz zu visualisieren, zu erforschen, zu benennen;
- Diskursive Kleingruppengespräche über das spezifische Lebensumfeld des naheliegenden Marktplatzes (Kommunizieren, Deuten, Einführen, Wertschätzen, Beurteilen);
- Plenarbesprechung, Einbringung der Ergebnisse (Sprechen, Zuhören, Reflektieren, Bewerten soziopolitischer Bedingungen);
- Freie Bildgestaltung zu den Ergebnissen (A3 Papierformat, Blei-, Bunt- und Farbstifte);
- Präsentation der Gestaltungen an der Tafel durch die Kinder, bildsprachlich und verbal;
- Collage (Brettspiel) und dreidimensionale (Spiel)objekte aus Ton gestalten;
- Werkpräsentation in Kleingruppen, bildsprachlich, performativ, verbal;
- Spielen mit den Objekten als eine gemeinsame, performative Handlung (hier kommen insbesondere Imagination, Kommunizieren, Verwenden, Deuten im Verbund mit Sozialkompetenzen wie -komponenten zur Anwendung);
- Imaginationsaufgabe: Erweiterung des Themas (Marktplatz) zu größeren Zusammenhängen (Welt) - die Fähigkeit zu Einfühlung und Transformation sind nun besonders gefordert;
- Formulieren von Sätzen (Handlungsanleitungen) in Wort und Schrift, in Kleingruppen;
- Erstellen von Spielkarten zu gesellschaftlichen Fragen (Do's und Don'ts), wie das soziale und topographische Umfeld gestaltet werden kann;
- Gestalten von Tonspielfiguren und Würfel;
- Anfertigen eines überdimensionierten Brettspiels (3mx3m);
- Farbzusordnungen, Arbeiten mit Farben und Merkmalen;
- Texterfassung per Computer durch die Kinder in drei Sprachen;

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

- Performative, räumlich wirksame und interaktiv spielend - handelnde Umsetzung der selbstgeschaffenen Spielanleitung (Durchführung des Spiels);
- Filmische Erfassung/ Dokumentation der Gruppenaktivität (des Spiels);
- Gemeinsames Rezipieren des Films durch Kinder;
- Verbales Reflektieren der Ereignisse.

Jede Aufgabe für sich produziert dabei Bilder und deren Rezeption. Sämtliche Kompetenzen, die im Strukturmodell von CEFR_VL genannt wurden, wurden fortlaufend und ineinander verschränkt zur Anwendung gebracht.

3.3 Aufgabenbeispiele (8-9 Jährige)

- Bilddidaktik im Museum: Begegnung mit dem Kunstwerk, Erzählen der Sage „Das Haupt der Medusa“ im Plenum, Zusammenhänge zur Erstsprache der Kinder herstellen als Plenumsgespräch, vorwiegend umgesetzt mit den Kompetenzen Deuten Visualisieren, Zuhören, Reden, Bewerten, Imaginieren.

4. Wesentliche Ergebnisse

Wenn davon ausgegangen wird, dass Bilddidaktik Teil des elaborierten Codes ist, weil sie in erster Linie der „Organisation von Denkprozessen [dient], in denen Ideen, Konzepte und Theorien zum Zweck der gegenseitigen Überprüfung unterschieden und weiterentwickelt werden“ (Graf, 2011, S. 200), wird deutlich, dass der Erwerb von textueller und visueller Literalität unter den genannten Rahmenbedingungen in der Primarstufe unserer Migrationsgesellschaft eine Herausforderung darstellt.

„Kreativität ist nicht nur der Motor, ein Produkt hervorzubringen, sondern auch – zusammen mit der Phantasie – die Kraft, sich aktiv ein Bild von der Welt zu machen, eine eigene Welt zu entwerfen, das Leben selbst zu gestalten (...), sich in unserer zunehmend heterogenen Welt zu positionieren“ (Kirchner & Peez, 2009, S. 34).

Gestalterisches Tun, die Realisierung und Verbalisierung von bildhaften Darstellungen sowie die Umsetzung gestalterisch-kreativer Methoden scheinen ein geeignetes Lernfeld für den Erwerb von visueller Literalität zu sein, die begleitend zu textueller Literalität vermittelt wird. Kreative Zugänge, z.B. der Freinetpädagogik im Prozess der Welt- und Selbstaneignung,

With the support of the Lifelong Learning programme of the European Union
stärken die Selbstkompetenz durch gestalterischen Selbstausdruck, wenn mittels
Mehrsprachigkeitsdidaktik die Rahmenbedingungen unserer Migrationsgesellschaft geachtet
werden. Die Sozialkompetenz wird durch die beständige Arbeit in unterschiedlichen Formen
der Gruppenarbeit gefördert, während die anzubahnende Metakognition von
PrimarstufenschülerInnen in der Diskussion über Bild und Text geschieht.

Bereits die Aufgabenstellung 'Lebensumwelterfahrung Umweltschutz' und dabei z.B. das
Erstellen von Spielkarten mit den entsprechenden sozialen Regeln, zeigt in ihrer skizzierten
Einbettung ein Wirksamwerden von allen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnissen,
Bereitschaften. Jedes Kind bringt in unterschiedlicher Weise und unterschiedlichem Ausmaß
viele davon, fortwährend in die nächste Lernform übergehend, ein. Es sind exemplarisch an
jedem einzelnen Kind zahlreiche Handlungen und Haltungen bezüglich Produktion,
Rezeption und Reflektion in Methodenkompetenz wie in Selbst- wie auch
Sozialkomponenten sichtbar werdend. Diese Aktivitäten gehen prozesshaft in die jeweils
nächste Lernform und Handlung über; eine solche Dynamik bedarf einer
multiperspektivischen Herangehensweise. Die resultierenden Einblicke in
Entwicklungsgeschehnisse sind multidimensional, wie dies auch die höchst unterschiedlich
verlaufenden Lernprozesse sind.

Es ist sinnvoll, Reihen von aufeinanderfolgenden Unterrichtssequenzen zu beforschen.
Eine längerfristige Auseinandersetzung mit Unterrichtsreihen wird der Diversität wie
Komplexität von Kompetenzdimensionen /-subdimensionen eher gerecht werden können.
Ein enger und fortlaufender Zusammenhang zwischen Visual Literacy und Spracherwerb
wurde bereits im kurzen Zeitraum deutlich. Es wurden die einander bedingenden
Erscheinungsformen, ebenfalls bezüglich Selbst- und Sozialkompetenz, sichtbar. Der daraus
resultierenden Nicht-Isolierbarkeit von einzelnen Strängen und damit der Komplexität der
Lehr-Lern Situationen in den Schulklassen ist Rechnung zu tragen.

Die Kombination und Vernetzung sämtlicher Kompetenzzuwächse, Typologien, Verhältnisse
und Projektschritte zueinander offenbart das Ausmaß der Komplexität und damit des
Schwierigkeitsgrades.

Jedoch wird deutlich, dass nicht nur in der Beforschung von Kompetenzen der geeignete,
weite Zeitraum und die Verknüpfung von Aufgaben miteinander, in Sinnstiftung,
Lebensweltbezug und Handlungsorientierung nötig sind, sondern insbesondere für das Lehr-
Lerngeschehen selber.

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

5. Relevanz der Ergebnisse für CEFR_VL

Kompetenzorientierung lässt sich im Wesentlichen innerhalb von Aufgabenaufeinanderfolgen beleuchten. Aus einzelnen Aufgaben können lediglich Teilkompetenzen abgeleitet werden

Ein größerer zeitlicher Zusammenhang durch Aufgabenreihen begünstigt die Wahrnehmung und Erschließung der Kompetenzen, die rasch wechselnde Erscheinungsformen haben und gleichzeitig auftreten.

Diese benötigen Zeit, Raum, Lenkung und Eingebundensein in Zusammenhänge, um wirkungsvoll sichtbar zu werden. In entsprechenden Settings können also Kompetenzen des Kindes nicht nur einzeln, isoliert und fallweise auftreten, sondern sie können in lebhaften Lehr-Lernvorgängen, nach und nach alle Kompetenzen in unterschiedlichen Niveaus zur Entwicklung und differenzierten Ausprägung kommen.

Das Kompetenzstrukturmodell in seiner Anwendbarkeit

Kompetenzorientierung bezieht sich auf auftretende, beobachtbare Handlungen, Haltungen (Krautz, 2014) und diesbezügliche Leistungen des Kindes, auf die in Folge in den weiteren Lehrinterventionen eingegangen wird, mit dem Ziel der Verstärkung, Verdichtung, Sichtbarmachung. Die Lehrintervention bezüglich einer solchen Sichtbarmachung z.B. mittels Präsentation, Diskussion, Tanzaufführung, Ausstellung, Wandzeitung und führt nochmal zu Kompetenzdarstellung und weiterer Aufgabenentwicklung. Es wurden in jeder Phase der Aufgabe bis hin zur Präsentation, spezifische Kompetenzen entwickelt, geprobt und perspektivisch erweitert. Die Potentiale dieser vielfältigen Aufgaben (entstanden durch den Lebenswelt- und Handlungsbezug) haben Kompetenzen zur Anwendung und Sichtbarmachung gebracht.

Es könnte zukünftig hilfreich für Lehrende sein, eine Aufgabe gezielt mithilfe des Kompetenzstrukturmodells bezüglich Vielfalt im Erleben und Handeln aufzubereiten - hier könnte dieses Modell impulsgebend wirksam werden. Das Kompetenzstrukturmodell erweist sich womöglich sowohl in Lehre als auch in Forschung als nützlicher Begleiter. Man muss sich jedoch darüber im Klaren sein, dass die als isoliert beschriebenen Begriffe nur in Theorie, zur Kognition und Metaebenenbildung, vollständig zu separieren. In der Entwicklung des Kindes kommt nicht jeweils ein solches Merkmal einzeln und momenthaft vor, sondern fortlaufend und verschränkt ineinander werden mehrere Kompetenzen gleichzeitig sichtbar

With the support of the Lifelong Learning programme of the European Union und auf unterschiedlichen Niveaus ausgeprägt gelebt. Zudem kommt es, u.a. je nach Situationseinwirkung, zum Hervortreten mal der einen, mal der anderen Merkmale. Als Beobachtungswerkzeug zur vertieften Wahrnehmung bezüglich dieser komplex und dynamisch vorkommenden Merkmale hat sich für den Autor das Kompetenzstrukturmodell jedoch als interessant und nützlich erwiesen.

Kinder sind in unserem „informationellen Zeitalter“ (Castells, 2003, S. 392) bereits in der Elementarstufe mit einer Flut an Bildern konfrontiert, die sie zu verarbeiten haben: So ist das gestalterische Umsetzen von Gesehenem in der Phase vor dem Schriftspracherwerb ein wesentliches Ausdrucksmittel der Verarbeitung. Frühzeitig überlagert in der Schuleingangsphase der Primarstufe der textuelle Literalitätserwerb das Gestalten von Bildern: Bei herkömmlichen Alphabetisierungsmethoden geht es ausschließlich um das Vermitteln von Schriftzeichen. Wird gemäß Marion Bergks und Marlene Walters Ganzwortmethode das Schreiben im Alphabetisierungsprozess vermittelt, sind gemalte Bilder noch gleichbedeutend mit Wörtern (Bergk, 1987; Walter, 2012). Es liegt an der einzelnen Lehrkraft zu entscheiden, wie im Rahmen des gegebenen Rahmenlehrplans zu realisieren ist, was als sinnvolles Lernziel für PrimarstufenschülerInnen beschrieben werden kann: Textuelle Literalität ist verschränkt mit visueller Literalität zu vermitteln, indem das Strukturmodell des Europäischen Referenzrahmens für Visual Literacy in die Unterrichtsplanung einbezogen wird.

Die vorab erwähnte schwere Bestimmbarkeit der Bildungserfahrung bleibt als Herausforderung bestehen und wird durch die phänomenologische Akzentuierung nicht aufgehoben werden können. Jedoch ist das Bild- und Videomaterial aufschlussreich und zeigt überdeutlich, dass Kompetenzen, wie sie im Kompetenzstrukturmodell genannt werden, fließend und momenthaft vorkommen oder auch teils voll ausgeprägt sichtbar werden. Persönlichkeitsausprägungen geprägt durch Fantasie, Humor, Kreativität, fachliche und überfachliche soziale Kompetenz sind nicht nur wichtig, sondern auch nachvollziehbar förderbar, wie die vorliegenden Aufgabenbeispiele sichtbar machen wollen.

Ein Statement von Jan Uwe Rogge kann auf dieser Suche begleiten: „Bildung ist mehr als reines Wissen. Sie formt (...) den inneren Menschen“ (Rogge, 2015, o. S.).

6. Verwendete Literatur

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

Bausinger, H. (2000). *Sprachbarrieren*. In Flitner, A. (Hrsg.). *Einführung in pädagogisches Sehen und Denken*. (S. 175 - 183). Weinheim: Beltz.

Bergk, M. (1987). *Rechtschreibenlernen von Anfang an*. Frankfurt a. M.: Diesterweg.

Bernstein, B. (1975). *Sprachliche Kodes und soziale Kontrolle*. Düsseldorf: Schwann.

Billmayer, F. (2011). *Visual literacy - visuelle Literalität als Basis für Kompetenzen in der Bilddidaktik*. Verfügbar unter: http://www.bilderlernen.at/did/did_ziel_vis_lit.html [23.01.2016].

Bitterli, M. (2015). *Befrag die ganze Schule – Die goldene Tramway*. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=aMeJTrMncpk> [21.01.2016].

Buschkühle, C.-P. (2012). *Künstlerische Kunstpädagogik - Ein Diskurs zur künstlerischen Bildung*. Athena: Oberhausen.

Castells, M. (2003). *Das Informationszeitalter*. Bd. 3. Jahrtausendwende. Frankfurt a. M.: Campus.

Dehn, M. (2011). *Elementare Schriftkultur und Bildungssprache*. In Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.). *Migration und schulischer Wandel*. (S. 129-151). Wiesbaden: VS.

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

Graf, E. O. (2011). *Lernen ist Veränderung. Bildungs- und Erziehungsprozesse aus dem Blickwinkel der Institutionsanalyse*. Münster: Waxmann.

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

Kirchner, C. & Peez, G. (2009). *Kreativität in der Grundschule erfolgreich fördern – Arbeitsblätter, Übungen, Unterrichtseinheiten und empirische Untersuchungsergebnisse*. Braunschweig: Westermann.

Krautz, J. (2014). *Ästhetische Bildung im Weltbezug. Personale Kunstpädagogik und relationale Didaktik*. Coincidentia. Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte, Beiheft 3, 181-195.

Rogge, J.-U. (2015). *Pisa statt Fantasie*. Interview von Petra Hollweg. [Online] *Focus Magazin*, 5. Verfügbar unter: http://www.focus.de/familie/schule/politik-und-gesellschaft-fantasie-statt-pisa_id_4424926.html [20.01.2016].

Schreger, C. (2010). *Kleine Bücher*. Verfügbar unter: <http://ortnergasse.webonaut.com/m2/projekte/pdf/kb.pdf> [20.01.2016].

Seneca (2001). *Epistulae morales*. Göttingen: Exempla 12.

Walter, M. (2012). *Lebendige Sprache lehren. Sprache lebendig lehren*. Wien: Lernen mit Pfiff.