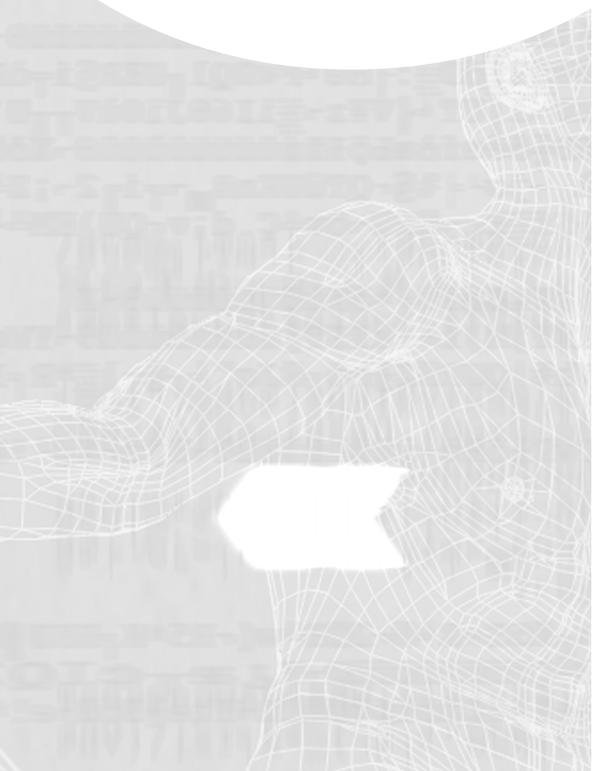




„Schul- und Lernkultur im Medienzeitalter“

Materialsammlung des BLK-Modellversuches

Band II



Sächsisches Staatsministerium
für Bildung und Schulentwicklung
Comenius-Institut
Dresdner Straße 78 c
01145 Radebeul

Vorwort

In Zusammenarbeit mit der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) wurde das Programm „Kulturelle Bildung im Medienzeitalter“ initiiert. Momentan umfasst es bundesweit 23 Modellvorhaben von Hochschulen, Schulen und Institutionen der außerschulischen Bildung, wovon eines der im September 2000 gestartete sächsische Modellversuch „Schul- und Lernkultur im Medienzeitalter“ ist.

Innerhalb der drei Arbeitsfelder „Kommunikation und Interaktion“, „Reale und virtuelle Räume“ sowie „Wahrnehmungs-Technik und Sinnes-Wandel“ arbeiten kontinuierlich eine Grundschule, vier Mittelschulen, eine Förderschule für geistig Behinderte, zwei Gymnasien und ein Berufliches Schulzentrum bis Juli 2003 an der Umsetzung ihrer eigenständig konzipierten und selbstständig organisierten Projekte.

Der Schwerpunkt des Modellversuches liegt auf der Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines flexiblen, schulartübergreifenden Fortbildungsmodells. Die Projektteams der Pilotschulen erhalten auf verschiedenen Fortbildungsebenen gezielt Theorie- und Methodeninput, um später eigenständig als regionale Fortbildner zu agieren und „ihre“ Schule als Konsultationsstandort zu öffnen.

Das Fortbildungsmodell setzt sich aus vier Ebenen mit jeweils spezifischen Modulen zusammen. **Modellversuchskonferenzen** dienen der Vernetzung aller Akteure, um einen Austausch und Informationsgleichstand, die Projekte betreffend, anzustreben. Sie fokussieren die Vermittlung von Wissen sowie den Erwerb von Kompetenzen und stellen mit einem umfassenden Programm hohe Anforderungen an die Teilnehmer. **Workshops** dagegen sind auf einen interessierten Teil der Schulen beschränkt und warten mit einem ausgeprägten Unterrichtsbezug und verstärkt praktischen Anteilen auf. **Schilf-Module** konzentrieren sich auf die speziellen Entwicklungsaufgaben der Einzelschule. Mit ihrer Hilfe sollen die hauseigenen Projekte vertieft und weiterentwickelt werden.

Während sich die ersten drei Ebenen vorrangig mit konkreten Erscheinungsformen und Veränderungsmöglichkeiten aktueller Schul- und Lernkultur auseinandersetzen, trägt die vierte Ebene, die der **Multiplikatoren-Module**, rein formal-organisatorischen Charakter. Die Lehrerinnen und Lehrer erhalten hier das Handwerkszeug für ihre künftige Funktion als Multiplikatoren. Der Schwerpunkt liegt auf der Befähigung, Inhalte aus den Bereichen Kommunikation, Moderation und Gesprächsführung, Öffentlichkeitsarbeit, Projektmanagement, Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung sowie Auswertung und Begleitung zu strukturieren und zu transportieren.

Im hier vorliegenden 2. Band werden ausgewählte Inhalte der ersten fünf Modellversuchskonferenzen wiedergegeben, indem Handouts und Materialien der Referentinnen und Referenten unkommentiert in Originalfassung dokumentiert werden. Für die Inhalte, die in Absprache mit der Projektleitung entstanden, sind die Autoren verantwortlich. Das Kompendium stellt eine modellversuchsinterne Arbeitsgrundlage dar und dient unter anderem der künftigen Multiplikation der Informationen an regionalen Konsultationsschulen.

Bisherige Modellversuchskonferenzen:

1. Modellversuchskonferenz

- 11.10. bis 13.10.2000 in Meißen
- Sächsische Akademie für Lehrerfortbildung
- Thema: Eröffnungsseminar; Projektmanagement I; Wandel und Innovation in der Lernkultur

2. Modellversuchskonferenz

- 01.02. und 02.02.2001 in Meißen
- Akademie für öffentliche Verwaltung des Freistaates Sachsen
- Themen: Projektmanagement II; Wahrnehmungsveränderung; Öffentlichkeitsarbeit; BSCW-Server

3. Modellversuchskonferenz

- 28.06. und 29.06.2001 in Dresden-Pappritz
- Gästehaus des Justizministeriums
- Themen: Mediensozialisation; Rechtliche Probleme im Internet; Jugendsozialisation; Selbstwahrnehmung

4. Modellversuchskonferenz

- 18.11. und 19.11.2001 in Meißen
- Sächsische Akademie für Lehrerfortbildung
- Themen: Reflexion der Probephase; Möglichkeiten der Präsentation von Zwischenergebnissen; Qualitätsentwicklung und -sicherung

5. Modellversuchskonferenz

- 18.04. und 19.04.2002 in Meißen
- Sächsische Akademie für Lehrerfortbildung
- Themen: Medien und Geschlechterprozesse innerhalb der Medienerziehung; Selbstporträt und Selbstwahrnehmung; Mediator 6.0; Informatische Bildung; Multisensueller Kunstunterricht unter Einbeziehung von Computertechnologie

Inhaltsverzeichnis

1. Medien als Arbeits-, Hilfs- und Lebensmittel	7
Referent: Jürgen Schaepe, Landesmedienzentrum Sachsen	
2. Internet und Presse	11
Referent: Knut Köhler, Comenius-Institut	
3. Netikette/Umgang mit Internet	15
Referent: Diepold, Entwurf vom 5. Februar 1997, Seminar „Computer und Recht“, Humboldt-Universität, WS 96/97	
4. Kurzleitfaden Urheberrechte	16
Referent: Jan Kaestner, Berthold Hilderink, Uni Münster	
5. Neue Medien und Geschlechterprozesse innerhalb der Medienerziehung	22
Referentin: Dr. Hiltrud Westram, Gymnasium Lechenich	
6. Sozialisationschwierigkeiten	29
Referent: Andree Adolph, Comenius-Institut, Abt. 1	
7. Qualitätsentwicklung	33
Referent: Prof. Dr. Jörg Knoll, Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik der Universität Leipzig	
8. Schulbauten	40
Referent: Oliver Stolzenberg, Freier Architekt AKS	
9. Gesprächsführung	50
Referentin: Christiane Hartig, Comenius-Institut	
10. Schulische Theaterprojekte	52
Referent: Uta V. Kohlenbrenner	

1. Medien als Arbeits-, Hilfs- und Lebensmittel (Mediensozialisation)

Referent: Jürgen Schaepe, Landesmedienzentrum Sachsen

Abriss

Die Teilnehmer erhalten einen Überblick in das vielschichtige und multidimensionale Fachgebiet von Medien, Medienwirkungen (plakativ und subtil) und die Schwierigkeit, Sozialisation durch Medien sowohl wissenschaftlich als auch empirisch beweisbar zu machen. Gesichert ist lediglich die Tatsache, dass Medien (als Teil der Umwelt) Wirkungen auf den Menschen ausüben. Wie sie das tun - und mit welcher Intensität - das kann nur vermutet werden und wirkt auf den Einzelnen ganz unterschiedlich.

Immer haben Medienwirkungen viel mit Psychologie zu tun:

- Unnormales stößt naturgemäß auf größeres Interesse als Normales (nur ein Flugzeug, das abstürzt, ist eine Meldung wert)
- Kranke und Schwache interessieren mehr als Gesunde und Starke
- Irrsinn fasziniert mehr als geistige Gesundheit
- Es sind vor allem die Tragödien, Katastrophen, Unfälle und Sensationen, die die Gemüter bewegen („Eine gute Nachricht ist eine schlechte Nachricht“)

Insbesondere mittels solcher **Teilaspekte** wie

- Verhältnis Medien - Wirklichkeit - Wahrheit
- Sozialisationsmechanismen von Medien
- Wertevermittlung/Prägungen durch Medien
- Bedeutung von Sprache, Ausdrucks- und Kritikfähigkeit für die Sozialisation
- Werbung als (eine) Sozialisationsinstanz

wird die ungeheure Komplexität des Spektrums deutlich gemacht. Der Vortrag ist als ein Einstieg gedacht, der ein Bewusstsein für Medienwirkungen entwickeln und Bedürfnisse nach einem tieferen Eindringen in die Materie hervorrufen soll.

Thesen

1. Medien bestimmen den Alltag Jugendlicher, sie unterhalten und informieren, sie prägen deren Bild von der Welt, sie vermitteln ethische Wertmaßstäbe, sie bilden Verhaltensmuster aus und sie beeinflussen ihre berufliche Zukunft.
2. Medien wirken sozialisierend, sie bewirken soziale Bindungen, prägen Gefühls- und Stimmungslagen ganzer Nationen (Kriegspropaganda, Katastrophen, Sportereignisse usw.).
3. Medien sind nicht in der Lage, Wirklichkeiten genau abzubilden; immer liegt ein subjektiver Faktor zwischen einem Ereignis und dem Bericht über dieses Ereignis.
4. Medien müssen deshalb als Meinungsträger – nicht als Quellen der Wahrheit begriffen werden.
5. Das erfordert einen kritischen, selbstbestimmten Mediennutzer, der Informationen nicht nur sachgerecht auswählt, sondern diese auch in verschiedene Zusammenhänge einbetten, Widersprüche erkennen und Fragen dazu stellen kann.
6. Wirklichkeit und Wahrheit sind immer mehrperspektivisch. Das muss vermittelt und trainiert werden (Perspektivenwechsel, versuchen, auch einmal einen anderen Standpunkt einzunehmen).

7. Sozialisation heißt: miteinander im Kontakt sein. Das bedeutet Mitteilung, Austausch, Kommunikation und auch das muss eingeübt werden.
8. Sozialisation, insbesondere durch Medien, erfordert demnach auch die Ausdrucksfähigkeit von Heranwachsenden zu stärken. Im sprachlichen Bereich heißt das: auf subtile Formen der Beeinflussung durch Mehr- und Vieldeutigkeit (Polysemie, Kollusion, Propaganda) zu verweisen und in Sprache stärker auch den Aspekt von Ästhetik, Kritikfähigkeit und Manipulation zu sehen.
9. Um sich in unserer immer komplexer werdenden Welt zurecht zu finden, kommt es darauf an, die Urteilsfähigkeit junger Menschen auszubilden, sie unterscheidungsfähig zu machen, zu vermitteln, dass es zwischen Schwarz und Weiß eine Vielzahl von Grau- und Zwischentönen gibt.
10. Um das zu erreichen, muss Erziehung künftig stärker auch vom Standpunkt der Medienpädagogik aus betrieben werden. Denn das Wissen über Wirkungen von Medieneinflüssen, die Schärfung des gesunden Menschenverstandes, das Denken in Zusammenhängen und der Mut zu Skepsis und Distanz gehören ganz unbedingt zu den kulturellen Herausforderungen unseres Medienzeitalters. Damit nicht die Medien uns, sondern wir die Medien fest im Griff haben.

Negativliste

(Mit großer Vorsicht zu betrachten.)

Mögliche (!) Risiken im Zusammenhang mit unkritischer und exzessiver Mediennutzung, insbesondere Fernsehen, Computerspiele:

1. verhindert im Kindesalter das Spielen und Lesen (Verkümmern der Erlebnisfähigkeit, emotionale Überforderung)
2. lenkt von selbstbestimmter, kreativer Tätigkeit ab, verschüttet geistige Potenzen
3. macht inaktiv (Entsozialisierung)
4. Flucht in Scheinwelten (Fiktion und Wirklichkeit verschwimmen)
5. vermindert die Konzentrationsfähigkeit, führt zu Überreizung und Hyperaktivität
6. führt zu Sprachentwicklungsverzögerungen bzw. -störungen
7. lässt Wortschatz verkümmern - (kürzere Sätze, weniger Adjektive, Minderung der Ausdrucksfähigkeit)
8. macht unfähig, komplex zu denken, zu hinterfragen, mehrdeutig zu überlegen, zu zweifeln, Skepsis zu entwickeln, eigene Schlüsse zu ziehen
9. baut Aggressionen auf, treibt in Ängste, weil auch Gefühle nicht unbegrenzt belastbar sind
10. Hemmschwellen sinken, erhöhte Gewaltbereitschaft - in Extremfällen psychische Verwahrlosung, mentale Abstumpfung (z. B. Lehrerinnenmord Meißner, Massaker in den USA, Steine auf fahrende Autos)
11. Änderung des Sexualverhaltens, da Medien alle Spielarten von Sex als leicht verfügbar und folgenlos darstellen (erste sexuelle Kontakte mit durchschnittlich 15 Jahren, 18.000 schwangere 13- bis 15-jährige 1998)
12. bildet in der Regel keine ästhetischen und ethischen Wertmaßstäbe für gut/schlecht, schön/hässlich, harmonisch/fragwürdig, sozial verantwortlich oder unverantwortlich usw. aus.

Von der Parteilichkeit der Wörter

Was ist wahr?

Zwei Begriffe - ein Sachverhalt (Kollusion) oder manipulierte Sprache?

Lüge	unzureichende Tatsachenfeststellung
Atommülldeponie	Entsorgungspark
Waldschadensbericht	Waldzustandsbericht
Unkrautvernichtung	Pflanzenschutz
profitabel	kostendeckend
Schließung von Filialen	Filialnetzoptimierung
Preiserhöhung	Gebührenanpassung
Stellen abbauen	verschlanken, gesundschrumpfen
entlassen	freisetzen
Kriegsindustrie	Verteidigungstechnik
Völkermord	ethnische Säuberung
Verteuerung	Preisbereinigung
Terrorist	Freiheitskämpfer
Propaganda	Aufklärung
Überfremdung	multikulturelle Gesellschaft
Verschlechterung	Reform
Anpassung	Harmonisierung, Flexibilisierung
Liquidierung	Abwicklung
Obdachlose	Nichtsesshafte
Todesschuss	finaler Fangschuss
Lauschangriff	akustische Raumüberwachung
Arbeitslosigkeit	arbeitsfreie Lebensphase
zivile Opfer in Kriegen	Kollateralschaden
Einverleibung	Fusion
Ausgrenzung (Outsourcing)	Ausgründung
Profitmaximierung	Wertschöpfung
genmanipuliert	genmodifiziert

Mediensozialisation

hier: Medienerziehung I

Aufgaben schulischer Medienerziehung

1. Auswählen und Nutzen von Medienangeboten
2. Eigenes Gestalten von Medien
3. Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen
4. Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen
5. Durchschauen von Medienabsichten und Wirkungen
6. Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und -verbreitung – Analyse

Grundeinsichten der Medienerziehung

1. Medien sind wichtig zur **Information, Bildung** und **Unterhaltung**.
2. Massenmedien sind eine wichtige **Kontrollinstanz** der demokratischen Gesellschaft
3. Medienprodukte sind **nicht** Spiegel der Wirklichkeit
4. Massenkommunikation ist eine **reduzierte Form** der Kommunikation
5. Zwischen einem Ereignis und der Nachricht über dieses Ereignis ist immer ein **Abstand** (Interpretation eines Subjekts)
6. Medien werden mit einer bestimmten **Absicht** produziert
7. Medienwirkungen werden immer **voraus kalkuliert**
8. Medien **beeinflussen nicht nur Meinungen**, sondern auch Gefühle, Lebensgewohnheiten, Geschmack und Freizeitverhalten

2. Internet, Pressearbeit und Vernetzung im Modellversuch

Referent: Knut Köhler, Comenius-Institut

Abstract

Das Referat vermittelt a) Möglichkeiten der Kommunikation via Internet und mittels eines BSCW-Servers. Dazu erfolgt eine kurze Darstellung der Homepage des Modellversuchs und eine praktische Einführung in die Arbeit mit der Software des BSCW-Servers mit Hilfe von Beispielen und Anwendungen. Daran schließt sich b) eine Darstellung des Mediensystems in Deutschland, damit im Zusammenhang stehende systematische Zwänge für den einzelnen Journalisten und Kriterien der Auswahl von Meldungen für die Berichterstattung an. Zum Abschluss erfolgt c) die für die Praxis wichtige Anwendung von bestimmten Merkmalen, Arbeits- und Formulierungsweisen in bezug auf die laufende Pressearbeit der Pilot-schulen.



Vorbemerkung

Der (Lokal-) Journalist unterliegt im Mediensystem unterschiedlichen systemischen Anforderungen und Zwängen. Dazu gehören die Zusammensetzung und Ausrichtung der Redaktion, das Verhältnis zum und die inhaltliche Ausrichtung des Chefredakteurs sowie die aktuelle Tagessituation in Bezug auf Nachrichten, Ereignisse und Aktivitäten in der Region, dem Land oder der Welt. Diese Faktoren haben einen Einfluss darauf, ob und wie Meldungen durch einen Journalisten aufgegriffen, bearbeitet und in die Zeitung oder das Fernsehen gebracht werden. Hinzu kommt die Vielzahl an Meldungen, welche täglich die Redaktionen per Fax, Telefon oder Agentur erreichen.

1. Auswahlfaktoren

Der Journalist wird gezwungen aus dem übergroßen Angebot auszuwählen. Bei dieser Auswahl spielen zum einen die oben angeführten systemischen (objektiven) Faktoren eine Rolle (Kepplinger 1989), aber auch subjektive Kriterien sind in der täglichen Arbeit des Redakteurs bestimmend. Die Auswahl der Meldungen erfolgt, ganz vereinfacht dargestellt, nach mindestens zwei Gesichtspunkten:

a) eigene Einstellung des Redakteurs

Die eigene Einstellung des Redakteurs wirkt sich vor allem bei der Differenzierung der Meldungen und bei der Schwerpunktsetzung im Kontext der Gesamtnachrichten aus. Ist er gegenüber bildungspolitischen Themen eher aufgeschlossen und möchte bestimmte Denkanstöße oder Projekte unterstützen, so werden Mitteilungen dieser Art stärker von ihm (sog. advocate) berücksichtigt werden (Janowitz 1975).

b) Nachrichtenfaktoren

Einen weitaus größeren Einfluss auf die Auswahl von Meldungen haben die Nachrichtenfaktoren. Dabei handelt es sich um Faktoren, die in einer Meldung enthalten sein müssen, damit diese einen Nachrichtenwert besitzt (Donsbach 1994). Je mehr Nachrichtenfaktoren in einer Meldung vorkommen, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass in den Medien auch darüber berichtet wird. In den unterschiedlichsten Studien wurden eine Vielzahl von Faktoren ermittelt, die einen Einfluss auf den Nachrichtenwert haben können.

Dazu gehören unter anderem (Kepplinger 1989):

- Eindeutigkeit (überschaubares, eindeutiges Ereignis)
- Bedeutsamkeit (große Tragweite, persönliche Betroffenheit)
- Überraschung (Unvorhersehbarkeit)
- Elite-Personen (prominente, mächtige oder einflussreiche Personen)
- Personalisierung (Ereignis stellt sich im Handeln von Personen dar)
- Negativismus (Konflikt, Kontroverse, Aggression oder Zerstörung)

Von diesen Faktoren hat bekanntlich der Negativismus den größeren Einfluss auf die Auswahl von Meldungen oder Ereignissen für die Berichterstattung in den Medien. Dies wirkt sich vor allem auf den Umfang, die Platzierung (erste oder zweite Seite), die Dauer und die Aufmachung aus.

2. Konsequenzen für lokale Pressearbeit

Die angeführten objektiven und subjektiven Faktoren bei der Auswahl von Ereignissen oder Meldungen für die Berichterstattung sollten in der lokalen Pressearbeit der Pilotschulen Berücksichtigung finden. Ausgehend von der Feststellung, dass Journalismus mit einer Vielzahl von Meldungen konfrontiert werden, ergibt sich, es dem Journalisten bei der Auswahl und der Bearbeitung eines Themas so einfach wie möglich zu machen. Dazu bietet es sich an, eine Pressemitteilung zu einem anstehenden Thema anzufertigen, die bei einem ersten Lesen alle wichtigen Informationen enthält. Was sind die „wichtigsten“ Informationen, die ein Journalist wissen muss?

Als Hilfestellung dienen die drei W-Fragen: WER? WANN? WO?

Diese drei Punkte sollten am Anfang der Pressemitteilung stehen. Es können zusätzlich Termin und Uhrzeit hervorgehoben werden, um den Leser darauf hin zu lenken. Die Reihenfolge der W ist beliebig.

Dann können, entweder gleich anschließend oder durch einen Absatz getrennt, die nächsten zwei W-Fragen folgen: WAS? WARUM?

Auch hier ist die Reihenfolge der W austauschbar. An dieser Stelle kann ausführlich auf den Inhalt und/oder die Entstehung des Ereignisses eingegangen werden. Wenn möglich, so ist das Besondere für den

lokalen Raum (Einmaligkeit – Erstmaligkeit) herauszustellen. „Wichtige“ teilnehmende Personen, Gruppen o. Ä. aus Politik und Gesellschaft können an dieser Stelle oder schon oben als Gäste angeführt und hervorgehoben werden. Veranstaltungen und/oder Präsentationen von Ergebnissen mit Event-Charakter (Schülerband, Spendenaktion, kostenlose Angebote o. Ä.) haben größere Chancen, von den Journalisten wahrgenommen zu werden.

Ganz wichtig bei der Planung ist das Timing. Zu berücksichtigen sind Feiertage, andere Feste oder Anlässe, die Anfangszeit und der Redaktionsschluss (bei Lokalredaktionen meistens zwischen 16.00 und 18.00 Uhr). Nicht zu unterschätzen ist der persönliche Kontakt zu den Lokalredaktionen. Eine Pressemitteilung sollte mindestens eine Woche vor einem Termin an die Redaktion geschickt werden, damit diese entsprechend planen kann.

Als aktueller Hinweis ist die Pressemitteilung einen Tag vor dem Termin noch einmal an die Redaktion zu schicken. Auf der Pressemitteilung sollten ebenfalls Kontaktmöglichkeiten für Rückfragen vermerkt sein (Telefon, Fax, E-Mail). Viele Redaktionen haben inzwischen selbst eine E-Mail-Adresse, diese sollte für die Pressemitteilung genutzt werden, weil dann die Redakteure den Text einfacher weiterverarbeiten können.

Die Pressemitteilungen (30 bis 50 Anschläge pro Zeile) können je nach Anlass verschieden überschrieben werden:

- a) Pressemitteilung – wird verwendet, wenn man eine Veröffentlichung des Textes anstrebt
- b) Medieninformation – wird verwendet, wenn es um eine reine Information für die Journalisten geht (Terminhinweis)
- c) Veranstaltungshinweis – ähnlich wie Medieninformation
- d) Medieneinladung – wird verwendet zur unpersönlichen Einladung der Medienvertreter

Beispiel

Berufliches Schulzentrum
für Technik und Hauswirtschaft
Anschrift
Telefon, Fax, E-Mail

Pressemitteilung Mit der Bitte um Veröffentlichung!

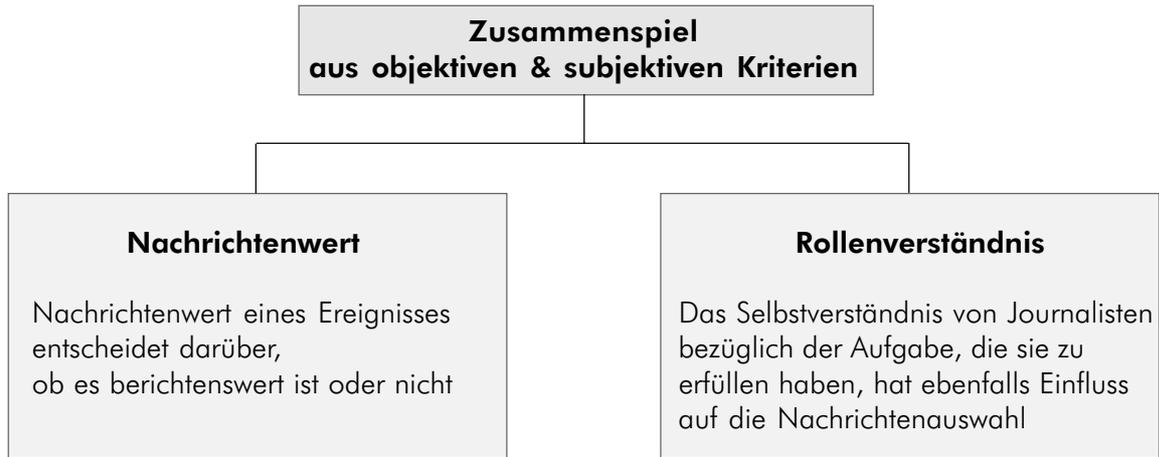
Virtuelle Kräuterspirale

Eine virtuelle Kräuterspirale auf CD-ROM präsentiert das Berufliche Schulzentrum für Technik und Hauswirtschaft am 22. Februar um 11.00 Uhr in ihrem Gebäude auf der ?? Straße. Zusammen mit dem Bürgermeister, den Landräten, dem Schulleiter und und und werden Ergebnisse eines Modellprojektes der Öffentlichkeit vorgestellt. Zu sehen sind neben einem neu gestalteten Gartenbereich mit einer natürlichen Kräuterecke auch Fotografien von Projektarbeiten der Lehrlinge aus den Bereichen ???, die sie selbst digital bearbeitet haben. Eine festliche Tafel lädt zum Anschauen und Verweilen ein. Sie ist von angehenden Hauswirtschaftlern als Abschlussarbeit gedeckt wurden. Entstanden sind alle Arbeiten im Rahmen eines Modellversuchs Schul- und Lernkultur im Medienzeitalter (SULIM), welcher die Verbindung alter und neuer Medien unter künstlerisch-ästhetischem Gesichtspunkt beinhaltet (www.sachsen-macht-schule.de/~sulim/). Interessierte sind recht herzlich eingeladen.

Weitere Informationen erhalten Sie unter:
Telefon/Fax/E-Mail oder www.

Max Mustermann
Direktor/Lehrer

Welche Kriterien machen ein Ereignis zur Nachricht?



Was macht einen hohen Nachrichtenwert aus?

Einen hohen Nachrichtenwert hat ein Ereignis dann, wenn es möglichst viele sogenannte Nachrichtenfaktoren auf sich vereint, wie z. B.:

Frequenz, Bedeutsamkeit, Überraschung, Bezug auf Elite-Personen und Elite-Nationen, Personalisierung, Negativismus

Domain „Schul- und Lernkultur im Medienzeitalter“
<http://www.sachsen-macht-schule.de/~sulim/>
e-mail:sulim@marvin.sn.schule.de

II. Pressearbeit

1. Allgemeines zur Pressearbeit im Modellversuch

| Zuarbeit | Zuleitung | Abstimmung

2. Besonderes

| Der Journalist | | Das System |

3. Konsequenzen für lokale Pressearbeit

| Pressemitteilungen | Persönlicher Kontakt | Veranstaltungen |
| Einmaligkeit | Erstmaligkeit | „Wichtige“ Personen | Timing

Literatur

Donsbach, Wolfgang/Klett, Bettina: Subjective Objectivity. How Journalists in Four Countries Define a Key Term of Their Profession. In: Gazette 51/1993, S. 221 – 281

Janowitz, Morris: Professional Models in Journalism: The Gatekeeper and the Advocate. In: Journalism Quarterly 52/1975, S. 618 – 626

Kepplinger, Hans Mathias: Theorien der Nachrichtenauswahl als Theorien der Realität. In: aus Politik und Zeitgeschichte, B15/1989, S. 3 – 16

3. Für einen verantwortlichen Umgang mit dem Netz

Diepold, Entwurf vom 5. Februar 1997,
Seminar „Computer und Recht“, Humboldt-Universität, WS 96/97

1. Sei du selbst!

Benutze deinen eigenen Namen. Du bist verantwortlich für das, was du schreibst, was du aus dem Netz kopierst und bestellst. Wer anonym bleiben will oder sich unter fremden Namen einloggt, hat meist etwas zu verbergen und gefährdet die Freiheit des Internet.

2. Schütze dich selbst!

Das Passwort ist dein persönlicher Schlüssel zum Netz. Wähle ein sicheres Passwort und ändere es öfters. Wenn du es erratbar machst, verlierst oder weitergibst, kann jemand anders unter deinem Namen fragwürdige oder kriminelle Handlungen begehen.

Wenn dein Computer oder deine Daten von außen erreichbar sind, sichere den Zugang zu persönlichen Bereichen vor fremden Zugriff (Passwort, Verschlüsselung).

3. Achte das Postgeheimnis!

Lies keine E-Mails, unabsichtlich oder absichtlich, die an jemand anders adressiert sind. Veröffentliche keine an dich adressierte persönliche E-Mail im Netz ohne Zustimmung des Absenders.

4. Achte die Privatsphäre anderer!

Dringe nicht absichtlich oder unabsichtlich in Bereiche auf fremden Rechnern ein, die nicht für dich freigegeben sind. Lies, veröffentliche, verändere oder lösche keine Daten auf fremden Rechnern, die dies nicht ausdrücklich gestatten.

5. Achte das geistige Eigentum anderer!

Mitmenschen haben Zeit und Mühe investiert, um Programme zu entwickeln, Texte zu schreiben, Grafiken zu gestalten oder Informationen zu sammeln und zu verarbeiten. Achte die jeweiligen Bedingungen für deren Nutzung (Copyright).

Im Zweifelsfalle bitte den Autor um die Erlaubnis zur Nutzung oder Veröffentlichung seines geistigen Eigentums.

6. Achte die Persönlichkeit anderer!

Sei kein Rufmörder: Verhalte dich in E-Mails und Diskussionen fair, vermeide persönliche Angriffe, Unterstellungen und Verleumdungen. Denke daran, dass der Text einer E-Mail leicht missverstanden werden kann.

7. Schütze euer Schulnetz!

Bringe deine Schule nicht dadurch in Verruf, dass du Dokumente gewaltverherrlichenden, rassistischen oder pornografischen Inhalts abrufst oder sogar verbreitest oder solche Aktivitäten bei Mitschülern tolerierst. Lade keine Software auf Schulrechner ohne vorherige Virenprüfung.

8. Als Netzverantwortlicher: Sei wachsam!

Du trägst eine besondere Verantwortung für das Ansehen deiner Schule in der Öffentlichkeit. Habe ein Auge auf das, was Schüler machen, spreche Verstöße gegen die „Netikette“ an, sei konsequent gegenüber den Schülern, missbrauche deine Rechte als Systemverwalter nicht und sei ein gutes Beispiel, vor allem in den Punkten 3 bis 6!

4. Kurzleitfaden: Urheberrechte bei der Erstellung eigener Webseiten

Referenten: Jan Kaestner, Berthold Hilderink, Uni Münster

a. Problemstellung

Die Erstellung von Webseiten greift oft weitgehend in Urheber- und Leistungsschutzrechte ein. Wer auf einem Server Daten anbietet, an denen er kein Urheberrecht hat bzw. für die ihm durch den Urheber keine Nutzungsrechte eingeräumt wurden, läuft Gefahr, sich rechtlichen Sanktionen (zivilrechtlichen Klagen oder Strafverfahren) auszusetzen.

Der vorliegende Leitfaden soll daher den Teilnehmern der BMBF-Sonderförderungsmaßnahme „Nutzung elektronischer und multimedialer Informationsquellen in Schulen (InfoSCHUL)“ und anderen Schulangehörigen eine praktische Möglichkeit eröffnen, selbst festzustellen, ob Inhalte fremder Webseiten urheberrechtlichen Schutz genießen und ab wann eigene Webseiten urheberrechtlich geschützt sind. Er kann und soll eine Rechtsberatung im Zweifelsfall nicht ersetzen.

b. Schutz fremder Inhalte auf Webseiten

1. Geschützte Inhalte

Zunächst ist die Frage zu stellen, ob deutsches oder ausländisches Urheberrecht anwendbar ist (**kollisionsrechtliche Vorfrage**).

Wenn keine Rechtswahl getroffen wurde (im Normalfall also), ist das anzuwendende Recht nach dem Territorialitätsprinzip/Schutzlandprinzip zu ermitteln. Danach gilt grundsätzlich: das Recht des Landes, in dem die Webseiten erstellt wurden bzw. gespeichert sind, findet (auch in Deutschland) Anwendung. Bei Webseiten aus dem Ausland sollte vorsichtshalber vom Bestehen eines urheberrechtlichen Schutzes ausgegangen werden, weil insbesondere in England oder Amerika der urheberrechtliche Schutz (das Copyright) oft weiter reicht als in Deutschland.

Bei Anwendbarkeit deutschen Rechts kann folgendes Schema helfen:

Grundsätzlich urheberrechtsfähig sind Werke der Literatur, Wissenschaft und Kunst (§ 2 UrhG), insbesondere

- Sprachwerke
- Musik
- Bildende Künste
- Lichtbildwerke
- Filmwerke
- Wissenschaftlich-technische Darstellungen

Darunter fallen bei Webseiten unabhängig vom verwendeten Format alle Texte, Grafiken, Videos (AVI, MPEG usw.), Musikstücke sowie das Layout.

Urheberrechtlich geschützt wird das Werk aber nur, wenn es sich um eine **persönliche geistige Schöpfung** i. S. v. § 2 II UrhG handelt. Die bloße Idee wird demnach nicht geschützt.

- Persönlich: menschliches Handeln, es entfallen daher automatisch erstellte Listen o. Ä.
- Das Werk muss einen geistigen Mindestgehalt aufweisen.
- Das Werk muss eine gewisse Schöpfungshöhe haben.
 - Beispiel 1: Briefe überschreiben die Schöpfungshöhe des § 2 UrhG nur selten.
 - Beispiel 2: Abgrenzung Gebrauchswerke/angewandte Kunst. Die Eigenarten des Werks müssen festgestellt werden. Anhand dieser Feststellungen sollte deutlich werden, dass das Können eines Durchschnittsgestalters deutlich überstiegen wird (arg. GeschMG). Erst dann ist von einer ausreichenden Schöpfungshöhe auszugehen.

Die Webseite als Ganzes kann weiterhin als Sammel- und Datenbankwerk nach § 4 UrhG geschützt sein.

Eine Legaldefinition des Begriffs „Datenbankwerk“ findet sich in § 4 II UrhG: Ein Datenbankwerk ist ein Sammelwerk, dessen Elemente systematisch oder methodisch angeordnet und einzeln mit Hilfe elektronischer Mittel oder auf andere Weise zugänglich sind.

Ein Sammelwerk liegt nach der Rechtsprechung vor, wenn Material nach eigenständigen Kriterien ausgewählt oder unter individuellen Gesichtspunkten zusammengestellt wurde. Eine rein schematische oder routinemäßige Auswahl oder Anordnung ist nicht schutzfähig.

Es müssen individuelle Strukturmerkmale verwendet werden, die nicht durch Sachzwänge diktiert sind. Schutzfähig dürften z. T. geordnete Sammlungen von Hyperlinks und Zusammenstellungen von Informationen auf einer Homepage sein, wenn sich diese durch Auslese oder Anordnung als persönliche geistige Schöpfung des Erstellers der Seiten darstellen (Legaldefinition Sammelwerk in § 4 I UrhG).

Schließlich kommt ein Schutz als **Software** in Frage: HTML-Code könnte als Computerprogramm i. S. v. § 69 a UrhG geschützt sein.

- HTML ist als Programmiersprache geschützt.
- Im Gegensatz zum Werkschutz der §§ 2 ff. UrhG sehen die §§ 69 a ff. UrhG den Schutz aller Ausdrucksformen vor (vgl. § 69 a II UrhG). Möglich ist daher auch Schutz beispielsweise des Seitendesigns.
- Erforderlich ist aber, dass der Code Ergebnis eigener geistiger Schöpfung ist (§ 69 a III 1 UrhG). Daran dürfte es fehlen, wenn ein Seitenlayout verwendet wird, das keine neu entwickelten oder eigenständigen Formatierungselemente enthält.

Die Abgrenzung zwischen urheberrechtlich geschütztem Werk nach § 2 UrhG, Sammel- und Datenbankwerk nach § 4 UrhG und Computerprogramm nach § 69 a UrhG ist in Bezug auf Webseiten schwer vorzunehmen.

Neben urheberrechtlichem Schutz können Inhalte von Webseiten **Leistungsschutz** genießen. Die Besonderheit des Leistungsschutzes besteht darin, dass auch geistige Leistungen auf kulturellem Gebiet, die keine Schöpfung i. S. d. § 2 II UrhG darstellen, Gegenstand des Leistungsschutzes sein können. Wichtigster Fall für Ersteller von Webseiten ist das Leistungsschutzrecht für Lichtbilder, das in § 72 UrhG geregelt ist. Dem Leistungsschutzberechtigten stehen dabei grundsätzlich dieselben Rechte zu wie dem Urheber mit dem Unterschied, dass die Schutzdauer kürzer ist (für Lichtbilder beispielsweise 50 Jahre). Oft werden Leistungsschutzrechte von Verwertungsgesellschaften wahrgenommen, denen vom Leistungsschutzberechtigten die Rechte übertragen wurden.

Im Streitfall entscheiden über den urheber- oder leistungsschutzrechtlichen Schutz die Gerichte. Vorsichtshalber sollte daher die Schwelle für das Vorliegen einer zum Entstehen eines Urheberrechts notwendigen Schöpfungshöhe niedrig angesetzt und davon ausgegangen werden, dass an Webseiten mit eigenständigen Inhalten, ein Urheberrecht besteht. Bei Fotografien, Filmen, Videos oder auch Musikstücken sollte, auch wenn die Daten nicht für eine persönliche geistige Schöpfung mit gewisser Schöpfungshöhe gehalten werden, von einem Leistungsschutz ausgegangen werden.

2. Vorliegen einer Urheberrechtsverletzung

Eine Urheberrechtsverletzung liegt in jeder Verletzung eines Persönlichkeits- oder Verwertungsrechts des Urhebers. Die wichtigsten Rechte sind:

- Veröffentlichungsrecht (§ 12 UrhG)
- Anerkennung der Urheberschaft (§ 13 UrhG)
- Entstellungs- und Änderungsverbot (§§ 14, 39, 93 UrhG)
- Recht der körperlichen Verwertung (§ 15 I UrhG)
- Vervielfältigungsrecht (§§ 16, 69 c Nr. 1 UrhG)
- Verbreitungsrecht (§§ 17, 69 c Nr. 3 UrhG)
- Ausstellungsrecht (§ 18 UrhG)
- Vortrags- und Aufführungsrecht (§ 19 UrhG)
- Umgestaltungsrecht (§§ 23, 69 c Nr. 2 UrhG)
- Recht der öffentlichen Wiedergabe (§ 15 II UrhG)

Sonderprobleme bei der Arbeit mit Webseiten:

Ist das Laden in den Arbeitsspeicher bereits eine Vervielfältigung?

Nach Rechtsprechung ist erst eine Integration urheberrechtlichfähiger Materialien Vervielfältigung i. S. v. § 16 UrhG. Die herrschende Meinung verneint daher das Vorliegen einer Urheberrechtsverletzung, teilweise mit der Begründung, § 16 UrhG verlange eine Dauerhaftigkeit der Fixierung.

Ist das Abspeichern geladener Daten eine Vervielfältigung?

Entscheidend ist ein durch die Vervielfältigung erzielter höherer Nutzungswert.

- Abspeichern in den Cache: möglicherweise kein höherer Nutzungswert wegen Umbenennung der Datei
- Abspeichern auf der Festplatte oder sonstigen Speichermedien: höherer Nutzungswert durch Erleichterung erneuter Vervielfältigung

Hier gilt also: Bei einem bewussten Abspeichern auf ein Speichermedium (CD-ROM, Diskette, Festplatte, Streamer etc.) liegt jedenfalls eine Verletzung des Vervielfältigungsrechts des Urhebers vor.

Keine Verletzung eines Urheberrechts liegt vor bei freier Benutzung eines Werks, § 24 UrhG. Freie Benutzung im Sinne dieser Vorschrift setzt folgendes voraus:

- ein eigenes Werk wird erstellt (s. o.)
- das fremde Werk darf nur als Anregung dienen
- die aus dem älteren Werk entlehnten Züge verblassen gegenüber den Zügen des eigenen Werkes („Verblassens-Formel“ des BGH)
- Wichtig ist hier die Abgrenzung zur bloßen Bearbeitung nach § 23 UrhG. Liegt eine Bearbeitung vor, ist die Veröffentlichung an die Zustimmung des Urhebers gebunden.

Eine Verletzung liegt weiterhin dann nicht vor, wenn der Urheber einer entsprechenden Nutzung **zustimmt**. In einem kurzen Schreiben kann der Urheber um Erlaubnis der Nutzung ganzer Webseiten oder einzelner Elemente gebeten werden. Eine Zustimmung ist nicht notwendig, wenn auf die Seiten nur in Form eines Hyperlinks verwiesen wird und bei Aufruf die Quelle der Webseite deutlich wird (Verweise in Frames sind daher wohl unzulässig; umstritten ist auch die Zulässigkeit von sogenannten Deep Links, also Verweisen auf Seiten unterhalb der Einstiegsseite einer Webseite, die teilweise den Urheber nicht erkennen lassen).

3. Nutzung geschützter Inhalte

Grundsätzlich sollte davon ausgegangen werden, dass mit der Benutzung fremder Webseiten, der Übernahme von Inhalten aus Webseite oder Datenbanken sowie einer Einarbeitung von anderen Daten in eigene Seiten fremde Urheber- oder Leistungsschutzrechte berührt werden.

Urheber und Leistungsschutzberechtigte können Verwertungsrechte nicht unbeschränkt geltend machen. Eine solche Monopolstellung wäre mit Vorgaben des Grundgesetzes unvereinbar. Das deutsche Urheberrecht sieht daher **Schranken** des Urheberrechts vor, in deren Rahmen eine Ausübung von Verwertungsrechten wie beispielsweise dem Vervielfältigungsrecht zulässig ist. Solche Schranken betreffen beispielsweise:

- Schulfunk (§ 47 UrhG)
- Öffentliche Reden (§ 48 UrhG)
- Pressespiegel (§ 49 UrhG)
- Kurzberichterstattung (§ 50 UrhG)
- Zitatrecht (§ 51 UrhG)
- öffentliche Wiedergabe (§ 52 UrhG)
- privater Gebrauch (§ 53 Abs. 1 UrhG)
- sonstiger eigener Gebrauch (§ 53 Abs. 2 – 6 UrhG)
- Benutzung eines Datenbankwerkes (§ 55 a UrhG)
- Sonderregeln für Software (§§ 69 d und e UrhG)

Exemplarisch hier eine kurze Übersicht über die wichtigsten Schranken, die bei der Erstellung von Webseiten im schulischen Rahmen Anwendung finden können.

a) **Schulfunk**, § 47 UrhG

Umfang: Herstellen einzelner Vervielfältigungsstücke von Werken, die innerhalb einer Schulfunksendung gesendet werden auf Bild- oder Tonträger. Problematisch: Ist das Zugänglichmachen von Seiten im schulischen Netzen mit Schulfunk vergleichbar? Weiterhin problematisch: Ist eine Festplatte oder ein sonstiges Laufwerk ein Bild- oder Tonträger? Hier bestehen wohl schon Bedenken an der Anwendbarkeit des § 47 UrhG auf Webseiten.

Jedenfalls dürfen Werkkopien nur für den Unterricht verwendet werden, § 47 II UrhG, und es besteht eine Löschungspflicht am Ende des nächsten Schuljahres, § 47 II 2 UrhG. § 47 UrhG ermöglicht daher keine dauerhafte Einspeisung in ein Computernetzwerk und keine Einspeisung in ein Netzwerk, auf das Dritte Zugriff haben, die nicht schulangehörig sind.

b) **Pressespiegel**, § 49 UrhG

Eine Vervielfältigung und Verbreitung einzelner Artikel aus Zeitungen in anderen „Zeitungen und Informationsblättern“ sowie deren öffentliche Wiedergabe ist zulässig, sofern die Artikel politische, wirtschaftliche oder religiöse Tagesfragen betreffen und nicht mit einem Vorbehalt der Rechte versehen sind (z. B. „Nachdruck verboten“ o. Ä.). Artikel in diesem Sinne sind nur Sprachwerke, nicht Fotografien. Sie müssen im Zeitpunkt der Übernahme aktuell sein.

Grundsätzlich entsteht mit der Wiedergabe ein Vergütungsanspruch, den üblicherweise eine Verwertungsgesellschaft geltend macht. Der Vergütungsanspruch entfällt bei lediglich kurzen Auszügen, die in Form einer Übersicht zusammengestellt werden. Presseauszüge können somit ohne Zustimmung des Urhebers und ohne Verpflichtung zur Zahlung einer Vergütung im Internet platziert werden.

Problematisch ist, dass nach Sinn und Zweck der Vorschrift wohl nur tagesaktuelle (bei periodisch erscheinenden Publikationen möglicherweise auch wochen- oder monatsaktuelle) Artikel veröffentlicht werden dürfen. Eine Veröffentlichung von Pressespiegeln im WWW müsste daher entsprechend oft aktualisiert werden.

c) **Zitierfreiheit**, § 51 UrhG

§ 51 UrhG erlaubt die Vervielfältigung, Verbreitung und öffentliche Wiedergabe einzelner bereits erschienener Werke auch ohne Zustimmung des Urhebers, sofern diese in einem selbstständigen wissenschaftlichen Werk zur Erläuterung des Inhalts und in einem durch diesen Zweck gebotenen Umfang aufgenommen werden. Im einzelnen sind geregelt:

- „Großzitat“, § 51 Nr. 1 UrhG
- „Kleinzitat“, § 51 Nr. 2 UrhG
- Musikzitat, § 51 Nr. 3 UrhG
- Quellenangabe, § 63 U UrhG

In Bezug auf den Multi-Media-Bereich ist zu beachten:

- Das zu zitierende Werk muss selbstständig sein.
- Es muss eine eigene geistige Leistung aufweisen.
- Das Zitat darf nur als Hilfsmittel und Beleg fungieren.

d) **Öffentliche Wiedergabe**, § 52 UrhG

Eine nichtkommerzielle Datenbank kann frei über Online-Netze betrieben werden. Sofern die Homepage nicht erwerbswirtschaftlichen Zwecken dient, kann jedes Werk ohne Zustimmung des Rechteinhabers enthalten und zugänglich gemacht werden. Rechtsfolge ist jedoch eine Vergütungspflicht in angemessener Höhe, § 52 I 2 UrhG.

Die Vergütungspflicht entfällt aber für Schulveranstaltungen, sofern diese nach ihrer sozialen oder erzieherischen Zweckbestimmung nur einem bestimmten abgegrenzten Personenkreis zugänglich sind (z. B. Schulklasse).

Hier kommt eine freie Nutzung fremder, urheberrechtlich geschützter Werke in Frage, solange nur der Klassenverband Zugriff auf die Daten hat.

e) **Ausnahmeregelungen für den Unterricht**, § 53 III UrhG

Erlaubt ist die Vervielfältigung von kleinen Teilen eines Druckwerkes oder einzelner Zeitungs- und Zeitschriftenbeiträge für den Schulunterricht und die Aus- und Weiterbildung in nichtgewerblichen Einrichtungen.

- Umfang: Kopien in der für eine Schulklasse erforderlichen Anzahl
- Werke können deshalb nicht mittels schulübergreifenden Internetangebots zum Kopieren freigegeben werden.
- Bei Vervielfältigungen im Schulunterricht entsteht keine Vergütungspflicht nach § 54 UrhG.
- Fremde Webseiten sind nicht umfasst, weil es sich nicht um Druckwerke handelt. In Einzelfällen kommt die Schranke in Frage, wenn es sich um mit Zeitungs- oder Zeitschriftenbeiträgen vergleichbaren Artikel handelt.

f) **Ergebnis**

Keine Bedenken bestehen an der Verwendung fremder Inhalte von Webseiten im Klassenverband. Auch Einspeisungen in schulinterne Netze (Intranet) dürften unbedenklich sein, wenn gewährleistet ist, dass keine Außenstehenden auf die Seiten zugreifen können (also dann, wenn keine Verbindung zu externen Netzen wie dem Internet besteht). Bei der Veröffentlichung eigener Webseiten, in die fremde Inhalte aufgenommen wurden, kommen als Schranken auch im schulischen Bereich jedoch nur die Veröffentlichung öffentlicher Reden und Pressespiegel nach §§ 48 F. UrhG sowie das Zitatrecht des § 51 UrhG in Betracht.

c. Schutz eigener Inhalte auf Webseiten

1. Verletzung eines eigenen Urheberrechts

Das Vorliegen einer Urheberrechtsverletzung ist nach den obigen Leitlinien durchzuführen. Insbesondere sind die folgenden Fragen zu stellen:

- Weist die Webseite eine genügende Schöpfungshöhe für das Entstehen eines Urheberrechts auf oder kommt alternativ ein Schutz als Datenbankwerk oder Software in Frage? (B. 1.)
- Hat ein Dritter eine Handlung vorgenommen, die das Urheberrecht verletzt? (B. 2.)

Liegt eine Urheberrechtsverletzung vor, sollte geprüft werden, ob zugunsten des Verletzenden eine Schranke (B. 3.) eingreift. Ist das nicht der Fall, ist davon auszugehen, dass ein Urheberpersönlichkeits- oder Verwertungsrecht verletzt wurde.

3. Schutz gegen Urheberrechtsverletzung

Grundsätzlich ist zu empfehlen, den Verletzenden auf die Urheberrechtsverletzung hinzuweisen und ihn aufzufordern, die Verletzung zu unterlassen. Erst bei fortwährender Verletzung sollte ein Anwalt eingeschaltet werden, der z. B. eine Abmahnung entwerfen kann. Als letzter Schritt kommen dann möglicherweise eine zivilrechtliche Unterlassungs- oder Leistungsklage bzw. eine Strafanzeige in Betracht.

d. Weiterführende Literatur

Online publizierte Texte zum urheberrechtlichen Schutz von Webseiten findet sich in der Netlaw Library (<http://www.jura.uni-muenster.de/netlaw/list.cfm>) des Instituts für Informations-, Telekommunikations- und Medienrecht (<http://www.uni-muenster.de/Jura.itm/>):

- Hoeren, Thomas: Skriptum Internet-Recht als.zip-Datei (163 kB) (<http://www.uni-muenster.de/Jura/itm/hoeren/materialien/SkriptIR.zip>)
Hoeren, Thomas: Skriptum Internet-Recht als Word-Datei (470 kB) (<http://www.uni-muenster.de/Jura/itm/hoeren/materialien/SkriptIR.doc>)
(vgl. dort insbesondere 2. Kapitel III.)
- Koeve, Dieter: Urheberrecht im Internet (<http://www.raekoeve.de/Urheb.htm>)
- Richter Klaus; Ferdinand, Andreas: Internet und Urheberrecht (<http://www.web-master.de/Recht.htm>)

Einen allgemeinen Überblick geben beispielsweise:

- Fromm, Friedrich Karl; Nordemann, Wilhelm: Kommentar zum Urheberrechtsgesetz und zum Urheberrechtswahrnehmungsgesetz, 8. Auflage, Stuttgart 1994
- Harke, Dietrich: Urheberrecht - Fragen und Antworten, Köln 1997
- Hubmann, Heinrich: Urheberrecht und Verlagsrecht, 8. Auflage, München 1995
- Mestmäcker, Ernst-Joachim; Schulz, Erich: Kommentar zum deutschen Urheberrecht, Loseblattsammlung, Neuwied
- Neumann, Till: Urheberrecht und Schulgebrauch, Baden-Baden 1994
- Reh binder, Manfred: Urheberrecht, 9. Auflage, München 1996

Die Verfasser: Assessoren Jan Kaestner und Berthold Hilderink
Wissenschaftliche Mitarbeiter des Instituts für Informations-, Telekommunikations- und Medienrechte (ITM)
- Zivilrechtliche Abteilung -
Prof. Dr. Thomas Hoeren
Bispinghof 24/25, 48143 Münster

<http://www.uni-muenster.de/Jura.itm/hoeren>

5. Neue Medien und Geschlechterprozesse innerhalb der Medienerziehung

Referentin: Dr. Hiltrud Westram, Gymnasium Lechenich

Wie kommen Lehrerinnen, Schülerinnen und das Internet zueinander?

- die unsichtbaren Lehrerinnen und Schülerinnen -

Blitzlichter - oder Vorurteile?

(Bestätigen Sie die - bewusst provozierenden - Thesen oder widerlegen Sie sie!)

- Die Erstellung und Pflege von Schulhomepages liegt in den Händen der Lehrer. An wie vielen der insgesamt 40 Gymnasien in Dresden, Leipzig und Meißen pflegen Lehrerinnen die Homepage der Schule?
- In Mailinglisten wie z.B. dem Schulweb (<http://www.schulweb.de>) oder der Zentrale für Unterrichtsmedien (www.zum.de) informieren, fragen, diskutieren und belehren Männer. Frauen lesen allenfalls mit, beteiligen sich aber kaum.
- Den Schlüssel für den Rechnerraum haben - vor allem an Gymnasien - „die Informatiklehrer“, sie bestimmen den Einsatz des Internets in Schulen.
- Auch bei den Lehrkräften, die die Schulen beim Zugang zum Internet und seinem Einsatz begleiten oder unterstützen, sind Lehrerinnen deutlich unterrepräsentiert: „Es gibt keine Frauen.“ oder „Die Frauen haben kein Interesse.“ ist zu hören.
- Während sich Männer mit der Technik um der Technik willen beschäftigen, wollen Frauen erst den Nutzen sehen: „a tool for women, a plaything for men“ oder auch „toys for boys“.
- Ähnlich unterrepräsentiert wie die Lehrerinnen sind auch die Schülerinnen. Die von Lehrerinnen und Lehrern vorgelebten traditionellen Rollenklischees werden kritiklos übernommen.
- Internet-AGs werden von vielen Jungen und nur vereinzelt von Mädchen besucht. Wenn Kurse für Mädchen allein angeboten werden, werden diese mit Begeisterung angenommen.

Dies alles ist zu beobachten bei einem Anteil von Lehrerinnen, der von ca. 50 Prozent am Gymnasium bis zu über 80 Prozent an Grundschulen reicht (Unterschiede je nach Bundesland)!

1. Internet = Informatik! Ein Irrtum der Experten

Männern haftet das Klischee an, dass sie oftmals über eine umfangreiche technische Ausstattung verfügen, dieses Feld jedenfalls als ihr ureigenstes besetzen und immer auf dem neuesten Stand sein wollen, aber anschließend das Interesse daran verlieren.

Die informatisch-technische Dimension des Internets wird durch die Computer mit dem Fach Informatik verbunden. Die beiden Wörter *Internet* und *Informatik* werden eng miteinander verknüpft. Die synonyme Verwendung von *Informatik* und *Internet* offenbart eine eingeschränkte Sichtweise, die für die Integration des Internets in den Unterricht nicht dienlich ist. Dass ein Zusammenhang besteht, ist unbestritten; so stellt z. B. die Informatik die Werkzeuge und den wissenschaftlichen Hintergrund für das Internet zur Verfügung. Jedoch ist das Internet mit seinen verschiedenen Diensten weit mehr als ein Thema für den Informatikunterricht. Zum Erwerb einer sogenannten Medienkompetenz benötigen die Jugendlichen einerseits eine informatische Grundbildung, andererseits muss ein Einsatz in allen Fächern gewährleistet werden, um die notwendigen (Medien-)Kompetenzen vermitteln und anwenden zu können. Die gedankliche Nähe des Internets mit Informatik birgt die Gefahr, dass die Schlussfolgerung gezogen wird, nur mit Hilfe von fundierten und umfangreichen Kenntnissen in Informatik könne das Internet kompetent eingesetzt werden.

Wenn sich auch Schülerinnen und Lehrerinnen diese Sichtweise zu eigen machen, werden sie sich dem Internet gegenüber ebenso abweisend verhalten wie der Informatik und damit ist ein Zugang zu den neuen Medien über die Informatik genau so wenig geeignet wie der Ansatz, die Informations- und Kommunikationstechnologien überwiegend im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich einzusetzen. Wer das Internet als neues Medium in alle Fächer integrieren möchte, muss überzeugende Unterrichtsreihen anbieten, die die Mädchen genau so ansprechen wie die Jungen.

2. Die versperrte Tür zum Computerraum aber ohne Technik geht es nicht!

Den Männern wird ein spielerischer Zugang zu den neuen Technologien und ein entspannter, viel Freizeit raubender Umgang mit ihnen nachgesagt („toys for boys“), d. h. sie pflegen einen bedeutend intensiveren spielerischen Umgang als Frauen. Frauen nutzen gezielt vor allem Informationsangebote im Netz sowie die schnelle Kommunikationsmöglichkeit via E-Mail.

Technische Schwierigkeiten, die die meisten Lehrerinnen fernhalten oder abschrecken, überschatten alle inhaltlichen Fragen, vor allem dann, wenn die finanzielle Situation an der Schule unbefriedigend ist und den Erwerb einer kompletten Ausstattung mit anschließender professioneller Wartung nicht erlaubt. Dann wird versucht, mit möglichst geringen Mitteln ein Maximum an Hardware zu erhalten. Und fangen Lehrer an, in ihrer Freizeit als selbst ernannte Hardwarespezialisten zu löten oder zu schrauben, winken die allermeisten Lehrerinnen dankend ab. Sie sehen nicht ein, für diese nicht zu den Aufgaben von Lehrkräften gehörenden Problemfelder Energie, Kraft und Zeit zu investieren; ganz abgesehen davon, dass sie eben nicht der sprichwörtlichen Technikfaszination von Männern erliegen, die plakativ mit „A Tool for Women, a Plaything for Men“¹ charakterisiert werden kann.

Eine leicht zu bedienende Technik und ein problemloser Zugang zum Computerraum sind notwendig, dass Frauen (und viele Männer) die neuen Medien, allen voran das Internet akzeptieren und in ihrem Unterricht einsetzen.

3. Woher rührt diese Abstinenz?

Die Sozialisation im Umgang mit den neuen Technologien erfolgt geschlechtsdifferenziert. Mädchen/Frauen werden weit weniger bei der Aneignung neuer Technologien unterstützt und finden seltener weibliche Vorbilder. Frauen besitzen seltener einen eigenen PC bzw. Netzzugang und es erfolgt eher eine Mitbenutzung beim Partner, Ehemann, Vater oder Bruder, so dass die Aneignung der neuen Informations- und Kommunikationstechniken raum- und zeitabhängig ist. Dadurch bleiben die Verfügungs- und Aneignungsmöglichkeiten der neuen Techniken beschränkt und könnten sogar kontrolliert werden.

Die Chance, mit der Einführung neuer Informations- und Kommunikationstechniken grundsätzlich zu einem Aufbrechen der Geschlechterhierarchie in der Schule beizutragen, kann nur mit gemeinsamer Anstrengung aller Lehrkräfte gelingen. Die derzeitigen Strukturen bewirken, dass die wenigen Frauen, die sich im Netz bewegen, ziemlich unsichtbar bleiben. So steht einer größeren Beteiligung von Lehrerinnen vieles im Wege, wenngleich bei genauerem Hinsehen überzeugende, positive Beispiele zu finden sind.

4. Positive Ansätze

4a) Projekte mit E-Mail-Kontakten

Einen Bereich gibt es allerdings, in dem diese eklatanten Unterschiede verschwinden: Im Kontext von Projektarbeit bei E-Mail-Projekten werden Lehrerinnen sichtbar. Es wird sogar davon gesprochen, dass dabei die bekannten geschlechtsspezifischen Unterschiede nicht mehr vorhanden seien. Das ist nicht verwunderlich, wenn man genauer hinsieht: Es werden zwar auch hier die technischen Voraussetzungen benötigt wie bei einem Auto oder einem Fahrkartenautomat. Aber wenn die Technik zuverlässig funktioniert und leicht zu bedienen ist, ist sie kein Hinderungsgrund für Frauen, sie einzusetzen. Bei E-Mail-Kontakten ist das meist der Fall, die Technik ist nicht Thema des Unterrichts. Hier stehen die Sprache, das andere Land, kulturelle Besonderheiten und Unterschiede, Urteile und Vorurteile im Mittelpunkt des Unterrichts.

Die vielfältigen Möglichkeiten der neuen Medien werden deshalb unter bestimmten Voraussetzungen angenommen und mit Gewinn im Unterricht eingesetzt:

- Die Technik ist leicht bedienbar und nicht störanfällig,
- die Korrespondenz ist außerhalb des Computerraums möglich oder die Schwelle zu ihm wird zum Verschwinden gebracht,

- eine qualifizierte Lehrerfortbildung befähigt die Sprachlehrkräfte, die Technik einzusetzen und vermittelt die notwendige Sicherheit im Umgang damit.

Dann steht dem Einsatz der (Informations- und) Kommunikationstechnologien nichts mehr im Wege und konsequenterweise sollten sich alle einig sein:

Lasst doch die Sprachler ran, die sind kommunikativer!

Und das sind dann auch viele Lehrerinnen, deren Anteil im sprachlichen und gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld deutlich größer ist als im mathematisch-naturwissenschaftlichen.

4b) "Ältere" Lehrerinnen

Dass ältere Lehrerinnen weniger abgeneigt sind, sich mit neuen Medien auseinanderzusetzen, ist im ersten Moment überraschend, lässt sich aber durchaus plausibel erklären: Lehrerinnen mit erwachsenen Kindern sind für die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien oft aufgeschlossen, da sie

- durch diese Unterstützung erfahren können,
- mit ihren erwachsenen Töchtern und Söhnen per E-Mail eine intensivere Kommunikation pflegen können,
- freie Zeit gewonnen haben, die früher durch Erziehungsarbeit ausgefüllt war,
- gelernt haben, Dinge des täglichen Lebens effizient und mit minimalem Aufwand zu erledigen,
- nicht dem Druck ausgesetzt sind, Erfolgserlebnisse vorweisen zu müssen,
- und ihnen eher eine Person zur Unterstützung für die technischen Fragen zugebilligt wird, wodurch Entlastung von diesen Problemen erreicht wird.

4c) Lehrerinnen ans Netz! Ein möglicher Weg dorthin

Einige Stimmen aus Interviews mit erfahrenen Lehrerinnen und Lehrern, die zu den „Pionieren“ beim Einsatz neuer Medien in den Unterricht zählen, geben Hinweise, wie Lehrerinnen der Zugang zu den neuen Medien und besonders dem Internet erleichtert werden kann:

- Sie sind, wenn ihnen die technischen Voraussetzungen bereit gestellt werden, aktiv bei der Arbeit: *„Die Leute, die etwas machen, das sind alles Frauen“*,
- sie finden eine handhabbare Technik vor und fühlen sich nicht gefordert, diese zu administrieren: *„So, und die Leute, die da also so als Computerfreaks, oder was, rumlaufen, das sind dann drei Männer, ... Aber da ist keine Frau dabei, und das könnte ich mir nicht vorstellen, dass da eine Frau dabei wäre.“*
- sie benötigen einen zeitlich selbstbestimmten Zugang zum Internet und brauchen einen Internet-Anschluss zu Hause: *„Ältere Kolleginnen haben es zu Hause und die tauschen auch munter untereinander E-Mails aus, ihre Männer haben die [Anschlüsse, H.W.]“*,
- sie sind in einer Gruppe integriert, in der sie gemeinsam Erfahrungen sammeln können: *„die irgendwie als Clique da zusammenhängen wollen“*,
- sie können (oder sollten sogar) zu den älteren, erfahrenen Lehrkräften gehören: *„auch ein paar Ältere, denen ich das nie zugetraut habe“*.

In vielen Gesprächen mit Lehrern wird die Verwunderung artikuliert, dass sich ihre Kolleginnen überhaupt den neuen Medien nähern. Offenbar werden im Kreis eines Kollegiums auf sehr subtile Weise traditionelle Geschlechterprozesse transportiert, ohne dass es sich dessen bewusst ist (vgl. Diskussionspapier 1 und 2).

4d) Schülerinnen ans Netz! Aber wie?

Als wichtige Punkte für eine gleichberechtigte Teilhabe von Schülerinnen beim Einsatz des Internets kristallisieren sich die folgenden heraus:

- Chatten kann bei geeigneter Unterstützung als Einstieg für Mädchen in den Umgang mit dem Internet dienen.
- Notwendig ist eine qualifizierte Lehrerfortbildung für Lehrerinnen und Lehrer zur Vermittlung von Kompetenzen im Bereich von Interaktionsprozessen in der Schule (vgl. Diskussionspapier 3 und 4).
- Das Internet ist verstärkt in Fächer des sprachlichen und gesellschaftswissenschaftlichen Fachbereichs einzusetzen, wo Mädchen leichter erreicht werden können.

5. Kriterien für die Auswahl von Projekten im Netz mit Blick auf die Beteiligung von Mädchen

Auch wenn bisher die Beteiligung von Lehrerinnen und Schülerinnen beim Einsatz des Internets noch enttäuschend gering ist, so zeigen doch einzelne Projekte, dass dies nicht so sein muss. Bettet man geeignete Projekte in den Unterricht ein, kann dies bei Schülerinnen und Schülern zu größerer Motivation als im herkömmlichen Unterricht führen und gleichzeitig die Chancen, die die neuen Medien bieten, verdeutlichen. Gesucht sind also Unterrichtsinhalte, die

- das neue Medium an passender Stelle nutzen, ohne in Spielerei auszuarten oder um das Medium nur um des Mediums willen einzusetzen,
- Mädchen in ihrer Herangehensweise an den Computer unterstützen und das Medium als Werkzeug nutzen,
- neue Möglichkeiten des Lehrens und Lernens aufzeigen wie sie vorher nicht gegeben waren.

Als Bewertungskriterien für einen mädchengerechten Zugang können gelten:

- Das Projektthema muss einen Bezug zur aktuellen Lebenssituation haben, Projekte müssen zielgerichtet und leicht realisierbar sein. Projekte, bei denen sich nach Wochen herausstellt, dass man doch zu keinem präsentierbaren Ergebnis gelangen wird, sind für alle Beteiligten frustrierend.
- Die Projekte dürfen nicht die Technik um der Technik willen benutzen, sondern sie müssen darauf ausgelegt sein, für das aktuelle Projekt eine sinnvolle Nutzung mit gleichzeitiger Vermittlung von Kompetenz im Umgang mit den neuen Medien zu vermitteln.

Für die Zukunft dürfte sich die Fähigkeit, schnell an geeignete, aktuelle Informationen zu gelangen, als eine sehr wichtige Qualifikation erweisen. Damit ist es auch Aufgabe der Schule, diese Fähigkeit her auszubilden.

6. Literatur

ENGBRING, D./REICH, G.: Schulen ans Netz – Mädchen im Netz? Ein Beitrag nach einer Arbeitsgruppe auf einer FIF-Jahrestagung 1996

FLAAKE, K. (1998): Weibliche Adoleszenz - Neue Möglichkeiten, alte Fallen? Widersprüche und Ambivalenzen in der Lebenssituation und den Orientierungen junger Frauen. In: Geissler, B./Oechsle, M.: Die ungleiche Gleichheit. Junge Frauen und der Wandel im Geschlechterverhältnis. Opladen 1998

FUNKEN, C./HAMMERICH, K./SCHINZEL, B.: Geschlecht, Informatik und Schule. Oder: Wie Ungleichheit der Geschlechter durch Koedukation neu organisiert wird. Sankt Augustin Academia Verlag 1996

METZ-GÖCKEL, S.: Geschlechterkulturen in den Schulen und das Tabu der Überlegenheit von Mädchen. In: Lutzau, M. v. (Hrsg.): Frauenkreativität Macht Schule. Deutscher Studien Verlag Weinheim 1998, S. 50 ff.

SCHINZEL, B.: Why has Female Participation in German Informatics Decreased? In: Women, Work and Computerization; Proceedings of the 6th International IFIP-Conference Bonn, 1997

Spender, D.: 1. Auffahrt Cyberspace, München Frauenoffensive 1996

WESTRAM, H.: Schule und das Internet – neue Chancen für alle! Opladen: Leske + Budrich 2000

Diskussionspapier 1

Bewerten Sie die Aussagen:

- Das mußte ich ganz alleine bewältigen....
- ... ich bin, es ist nun mal so, an unserer Schule Einzelkämpfer.
- Wer Informatik macht, ist in der Regel oder sehr oft, so habe ich die Erfahrung gemacht, so Einzelkämpfer, ist alleine...
- Das Problem an der Schule ist: man ist meist Einzelkämpfer!
- Du machst das alles immer irgendwie selber.
- Homepage, die hab ich ja schon gemacht... Und hab ich letztendlich alleine gemacht...
- ... ab da fühlte sich keiner mehr verantwortlich, war nur meine Sache dann, ...
- Ich bin für alles zuständig, es läuft nur irgendwie über Frickelei, weil nichts zusammenpaßt.
- Da habe ich auch keine Anerkennung dafür gekriegt.
- Ich habe wahnsinnige Schwierigkeiten an unserer Schule.
- Nach vier Jahren habe ich in der Konferenz den Antrag gestellt, uns von der Welt wieder abzunabeln.
- Auf jeden Fall hat das Kollegium sich dagegen ausgesprochen.
- ...und wenn er das tut, dann soll er es tun, es ist sein Privatvergnügen!
- Ja, laß ihn mal machen. Er wird es schon richten.

Diskussionspapier 2

An die Lehrerinnen:

Können Sie sich vorstellen, dass Ihre Kollegen gesagt haben:

- „Die Leute, die etwas machen, das sind alles Frauen“
- „So, und die Leute, die da also so als Computerfreaks, oder was, rumlaufen, das sind dann drei Männer, ... Aber da ist keine Frau dabei, und das könnte ich mir nicht vorstellen, dass da eine Frau dabei wäre.“
- „Ältere Kolleginnen haben es zu Hause und die tauschen auch munter untereinander E-Mails aus, ihre Männer haben die [Anschlüsse, H.W.]“
- „die irgendwie als Clique da zusammenhängen wollen“
- „auch ein paar ältere [Kolleginnen, H.W.], denen ich das nie zugetraut habe“

An die Lehrer:

Können Sie sich vorstellen, über Ihre Kolleginnen bzw. Kollegen gesagt zu haben:

An alle: Welche Sätze könnten an Ihrer Schule auch fallen?

Diskussionspapier 3

Bewerten Sie die Kommentare von Lehrkräften zur Arbeit von Mädchen und Jungen am Computer

Mädchen	Jungen
arbeiten halt etwas genauer	die hauen rein
gewissenhafter	keine Hemmungen
ein bisschen zögerlich	einfach mal auszuprobieren
mehr Eigeninitiative	forscher
nur noch chatten	mehr Fachwissen
wir haben Chat-Verbot	der die Tastatur erobert
aus meiner eigenen Klasse einen eigenen Kurs zustande gekriegt	die probieren aus und halten sich oft auch nicht an Anweisungen
weil das Mädchen den Wunsch hatte, hat man sie an die Tastatur gelassen	diese Jungenfreaks da drin, die nur da rumschrauben und alles verstellen
die Jungs benutzen es umgekehrt: "Kannst Du nicht mal bei mir noch den Text schnell fertig schreiben?"	als hätten Jungs von Natur aus ein sehr viel höheres technisches Interesse
<u>nur</u> in die Gruppe, wenn sie vorher bei mir Unterricht hatten	eine bessere technische Ausstattung zu Hause
Unterschiede nicht in der Interessenslage ..., sondern in der Arbeitshaltung	Jungen sind Hacker
	„ich kann alles“
	viel Schwachköpfe bei den Jungen, ... ihren Rechner selbst installieren
	so wie die Jungen als Spielzeug

Diskussionspapier 4

Eingeschränkte Sichtweisen? Nehmen Sie Stellung!

Auffallend ist in mehreren Interviews die Widersprüchlichkeit, die z. T. darauf zurückzuführen ist, dass einerseits im einzelnen Interview der Eindruck einer weitgehenden Chancengerechtigkeit von Mädchen und Jungen im Unterricht vermittelt werden sollte, andererseits die eigenen Erfahrungen etwas anderes zeigen. Es kann davon ausgegangen werden, dass heute kein Lehrer und keine Lehrerin mehr eingestehen würde, Mädchen weniger Aufmerksamkeit zu schenken als Jungen oder letztere zu bevorzugen. So musste das eigene Verhalten positiv erscheinen und die geringe Beteiligung von Mädchen als nicht beeinflussbar dargestellt werden. Die Kluft, die dabei zwischen Anspruch und Wirklichkeit sichtbar wird, trat auch in den Interviews in Erscheinung, wo sich die jeweiligen InterviewpartnerInnen in **kurzem zeitlichem** Abstand in selben Kontext so äußerten:

Einerseits	Andererseits
Da hatte ich also genau so viele Mädchen wie Jungen	Das waren ausschließlich Jungen.
Überhaupt kein Unterschied zwischen Jungen und Mädchen, seh' ich keinen!	Für die technischen Sachen sind die Jungen mehr..
Wenn neue Bereiche anfangen, sind die Mädchen immer besser als die Jungen.	Internet, ist natürlich auch wieder jetzt Stärke der Jungen.
Geschlechtsspezifische, ja, Probleme gibt es natürlich immer, aber das ist dann nicht gravierend.	[Kommentar zu einer AG:] Sechs bis acht. Keine Mädchen!

Wie in vielen anderen bekannten Fällen auch, ist es irrelevant, wie sich Mädchen am Computer verhalten, in jedem Fall wird es ihnen zu ihrem Nachteil ausgelegt und ihr Verhalten abgewertet, wie das folgende Beispiel zeigt:

Einerseits	Andererseits
Mädchen sitzt neben der Tastatur und diktiert, also darf sie (passiv) dabei sitzen.	Mädchen sitzt an der Tastatur, also bedient sie diese in der Rolle einer Sekretärin.
Junge sitzt neben der Tastatur und diktiert, also ist er „der Chef.“	Junge sitzt an der Tastatur, also beherrscht er die Maschine.

¹ Wall Street Journal, 5.4.1994

6. Identität – Belastetes Erwachsenwerden

Sozialisationschwierigkeiten am Ausgang der Moderne

Referent: Andree Adolph, Comenius-Institut, Abt. 1

Aus:

H. Scarbath: Träume vom guten Lehrer. Sozialisationsprobleme und dialogisch-förderndes Verstehen, Donauwörth 1992, S. 45 f.

„Unser Weg zum Verständnis junger Menschen ist mit Missverständnissen gepflastert, denen wir nicht immer entgehen können.“

„Wie wir konkrete Jugendliche wahrnehmen und wie wir jeweils über Gefährdungen jugendlicher Identität urteilen, das hängt immer auch mit unserer eigenen Lebensgeschichte zusammen – nicht zuletzt auch mit unseren nicht wirklich aufgearbeiteten Lebensalternativen, Hoffnungen, Ängsten und Leidenserfahrungen aus der Zeit unserer eigenen Jugend.“

„Siegfried Bernfeld, einer der Pioniere psychoanalytisch orientierter Jugendforschung, hat davon gesprochen, wir hätten es in der Pädagogik immer mit einem **doppelten Kind** zu tun: dem uns gegenüber und dem in uns.“

► **häufige Folgen für die öffentliche Darstellung von Erscheinungsformen des Jugendlebens: „projektive Dramatisierung“ oder „verdrängende Verharmlosung“**

Dies ist jedoch nur die halbe Wahrheit. Mitgesehen werden müssen die politischen und wirtschaftlichen Interessen, die die jeweiligen Bilder von Jugend und deren massenmediale Verbreitung mitbestimmen.“

„So taugt das Bild einer angeblich wohlangepassten, konsumfreudigen und zukunftsfrohen Jugend gut als Beruhigungsmittel und als Bestätigung ‘optimistischer’ politischer Optionen. Es kann auch dazu dienen, Sozialisationschwierigkeiten Jugendlicher als Ausnahmefall zu marginalisieren, statt sie als Anfrage an die allgemeinen Bedingungen des Aufwachsens hier und heute zu begreifen.“

„... Kennzeichen unserer **Risikogesellschaft** ist auch, dass das **Erwachsenwerden in neuartiger Weise unsicher, riskant** wird. Diese Sozialisationschwierigkeiten junger Menschen, auch die vielfältigen Weisen sowohl des ‘abweichenden Verhaltens’ wie auch der tendenziell selbstzerstörerischen Überanpassung, lassen sich auf diesem Hintergrund verstehen.“

Gestörte Balancen

„**Identitätsfindung und Identitätswahrung** - verstanden als **lebenslange**, aber im Jugendalter besonders dringliche **Entwicklungsaufgaben** - lassen sich begreifen als **Balance-Akt**. Sich ausbalancieren, das heißt: in einem Spannungsfeld von Kräften den eigenen Schwerpunkt jeweils neu zu bestimmen, damit der ‘aufrechte Gang’ möglich wird. Es geht um die jeweilige Erhaltung eines labilen Gleichgewichts.“

„Wenn die **Aufgabe des Ausbalancierens** im folgenden in **polaren Strukturen** benannt werden, so sollen die Spannungsfelder und die jeweiligen Störungen der Balance erschlossen, soll aber **nicht die simple Idee vom ‘goldenen Mittelweg’** nahe gelegt werden. Wo individuell und gesamtgesellschaftlich heute und morgen der Schwerpunkt jeweils liegen muss, damit Balance gelingt, kann nicht theoretisch vorab festgelegt werden. Wohl aber gibt es Hinweise darauf, inwiefern die Balancen gestört sind und in welche Richtung eine Korrektur hilfreich sein könnte.“

1. **„Gestört ist die Balance zwischen dem Individuum und tragfähigen sozialen Orientieren.“**
[Verweis auf Cecks „Risikogesellschaft“, 1986] – „Die sozialen Ordnungen, die junge Menschen im Sozialisationsprozess vorfinden, werden oft als widersprüchlich erlebt. **Zwischen der offiziell beanspruchten und der tatsächlich gelebten Ethik gähnt oft eine weite Kluft.**

2. **„Gestört ist die Balance zwischen der Kontinuität der Person und dem Sich-Einlassen auf unterschiedliche Rollen und Lebensbezüge.“**
„Identität meinte gerade die ‘Selbst-Gleichheit’ der Person in ihren unterschiedlichen Zuständen und Bezügen und durch diese hindurch, auch in der Zeitperspektive. [Verweis auf Erikson]
Es hat den Aschein, dass die jeweiligen Rollen, die wir spielen müssen, sich so sehr verselbstständigen, dass die Einheit der Person gefährdet ist. (→ „Momentanpersönlichkeit“ bzw. „Fragmentierung der Identität“)

3. **„Die Balance zwischen Kind-Sein und Erwachsen-Sein ist gestört.“**
Momente des Erwachsenseins durchdringen mehr und mehr das Jugendalter und teilweise auch die Kindheit. (...)
Der Lebensabschnitt, der der Herausbildung von Individualität dient, enthält zunehmend Handlungsräume und Handlungsforderungen, die Individualität voraussetzen. [Verweis auf Fuchs bzw. Zinnecker, 1986]... **generell sind die überkommenen Altersmarkierungen fragwürdig geworden**, wonach jung sein bedeute, noch lernen zu müssen und das Privileg zu haben, noch nicht ‘fertig’ zu sein - erwachsen sein dagegen, ausgelernt zu haben, eine relativ stabile Identität und ökonomische Selbstständigkeit erworben zu haben. (...) **Auch das Erwachsenenleben ist heute durchdrungen von Momenten neuer sozialisatorischer Unsicherheit und von stets neuen Lernaufgaben. Die Identitätskrise wird tendenziell zu einem lebenslangen Phänomen.** Dies hat aber Folgen für die pädagogische Funktion der Erwachsenen. Oft selbst von Beziehungs- und Orientierungskrisen gebeutelt, von Arbeitslosigkeit bedroht oder betroffen, in den Umbrüchen der Gegenwart verunsichert, sind sie vielfach nicht in der Lage, hinreichend ‘guten Halt’ zu geben [Verweis auf Winnicott]

4. **„Gestört ist die Balance von Gegenwart und Zukunft in den mitmenschlichen Beziehungen und insbesondere im Erziehungs- und Bildungsprozess.“**
„Im Unterschied zu den Bedrohungen, denen frühere Generationen ausgesetzt waren, steht heute das endgültige Aus für die menschliche Gattung zur Debatte. Tschernobyl und das Ozonloch sind nicht Gefahren, die ‘linke Schwätzer’ herbei reden, wie manche uns glauben machen wollen. Sie stehen vielmehr für **eine Bedrohungserfahrung, die gerade den jungen Menschen, die den größeren Teil ihres Lebens noch vor sich sehen, existenziell stärker ergreift.** Hinzu kommen für viele Jugendliche – insbesondere in Perioden der Niedrigkonjunktur oder, wie jetzt in den neuen Bundesländern Deutschlands, der Umstellung des Wirtschafts- und Ausbildungssystems – die **Ungewissheit der Zukunft** in Ausbildung, Studium und Beruf. Insgesamt wird, so ist zu vermuten, der sich heute abzeichnende technologische Modernisierungsschub einen immer geringeren, dafür immer höher qualifizierten Anteil der jungen Generation in den Arbeitsprozess integrieren.“

5. **„Die Balance zwischen Selbstentfaltung und Mitmenschlichkeit, zwischen Freiheit und Liebe“ erscheint gestört.**
„Strategisches, instrumentell-technisches Verfügen über den Mitmenschen und spontane, zugleich tragfähige Hinwendung zum anderen Menschen stehen in alltäglicher, schulischer und sozial-professioneller Praxis in starker Spannung zueinander.“

6. **„Die Balance von Nähe und Distanz, von Ähnlichkeit und Anderheit in den mitmenschlichen Beziehungen“ erscheint gestört.**
„... speziell in den ‘settings’ von Erziehung, Beratung und Sozialarbeit - wo förderndes Verstehen und Empathie bei gleichzeitiger Anerkennung der Fremdheit des Anderen gefordert sind, und wo die Gefahr so nahe liegt, dass ich den **Mitmenschen bloß als Folie meiner eigenen Probleme und Selbstverwirklichungstendenzen** missbrauche...“

7. **„Die Balance von Immanenz und Transzendenz, von alltäglicher Erfahrung und übergreifender Sinndeutung des Lebens“ erscheint gestört.**
 „... wobei die Tabuierung religiöser Erfahrungen und Traditionen oft tiefen, zu respektierenden Enttäuschungen mit ‘Amtskirche’ und gelebtem – vielmehr: nicht glaubhaft gelebtem Glauben geschuldet ist. Ersatzbefriedigungen von ‘Lebenssinn’ (vom Okkultismus bis zur scheinbar angepassten Arbeitswut des ‘workaholic’), als Füllmasse gegen das Sinnvakuum... investiert, erweisen sich als nicht wirklich tragfähig.“
8. **„Die Balance von männlich und weiblich in der eigenen Person“ erscheint gestört.**
 Angesichts der neuen Aufgabe, die eigene Geschlechtsrollen-Identität differenziert in der Polarität der früheren Muster von aktiv-zugreifend und einfühlsam-bergend, und in engagierter Kritik entsprechender Klischees und reaktiver Gegenklischees neu zu bestimmen und in der sozialen und politischen Praxis zu realisieren.

„Der Erziehungsanspruch der Moderne, unter Aufschub aktueller Bedürfnisbefriedigung für künftig gelingendes Leben zu qualifizieren, ist brüchig geworden.“

„... bei den benannten Balance-Störungen handelt es sich nicht um zwangsläufige Entwicklungen. **Sowohl die jeweiligen Ursachen wie auch die Verarbeitungsweisen sind zumindest in Grenzen beeinflussbar und unserer Verantwortung aufgegeben.** Mit meinen Hinweisen möchte ich daher zu einer sensibleren Problemsicht ermuntern. Viel ist schon gewonnen, wenn wir uns in einen verständigeren Dialog mit den jungen Menschen begeben und ich-unterstützende Arrangements anbieten, statt deren gefährdete Balance mit wohlgemeinten, aber realitätsblinden pädagogischen Impulsen noch mehr zu irritieren. Als ein solch untauglicher Versuch ist mir in den letzten Monaten in den Ländern der früheren DDR (aber nicht nur dort) die Vorstellung begegnet, Sozialisationsprobleme ließen sich durch Wiederherstellung bloß formaler ‘Disziplin’ lösen.“

„Ich plädiere für **taktvoll-unterstützenden Beistand.** Junge Menschen müssen erfahren können, dass Erwachsene bei aller gebotenen Zurückhaltung (traditionell: ‘pädagogischer Takt’) auch **an ihren Identitätsproblemen** innerlich Anteil nehmen und dass sie **notfalls als Beratungspartner** zur Verfügung stehen.“

„In der sozialen Lage der Gegenwart, in den teils schleichenden, teils abrupten Umbrüchen am Ausgang der Moderne gewinnt nicht nur der sozialpädagogische, sondern **auch der schulpädagogische Auftrag einen besonderen Akzent** in der Einzelarbeit, der Beratung, ja der Seelsorge.“

„Um eine hinreichend gute Lehrerin, ein hinreichend guter Lehrer zu werden, reicht es heute weniger denn je, gut unterrichten zu lernen. **Eine in umfassenderem, emphatischem Sinn pädagogische Qualifikation** ist gefordert.“

„förderndes Verstehen“

„..., **das weder mit kritikloser Nachsicht noch mit kolonisierend-bemächtigendem Besserverstehen verwechselt werden darf...**“

- „dass ich etikettierende Bewertung und sanktionierende Reaktion hintenanstelle (was schon dabei beginnt, ein mir fremd oder provokativ erscheinendes Verhalten nicht gleich als ‘abstrus’, ‘unreif’, ‘gestört’ etc. abzuwerten ...);“
- „dass ich mich bemühe, die lebensweltliche Position, den lebensgeschichtlichen Kontext und die subjektive Problemdefinition des oder der Anderen von deren Perspektive her nachzuvollziehen („Stehen in den Schuhen des Anderen“ – Rogers), was gleichermaßen Dialogfähigkeit und Anerkennung von Fremdheit und Grenze voraussetzt;“

- „dass ich mich dabei gerichtet, aber offen in eine Beziehung zu meinen Mitmenschen gebe und dabei aufzunehmen, zu erraten und zu deuten suche, was mir verbal, nonverbal - und in beiden womöglich symbolisch verschlüsselt - signalisiert wird; das bei aller Begrenztheit darauf angelegt ist, den Partner zu einem zunehmend reflexiven Verständnis seiner selbst und seiner sozialen Lagen zu verhelfen;“
- „dass ich, und das ist wohl das pädagogisch Entscheidende, dabei produktive Ich-Leistungen und Selbstgestaltungstendenzen identifiziere und unterstütze, und zwar selbst in und hinter solchen Verhaltensweisen, die oberflächlich gesehen abweichend sind (und auch, z. B. als fremd - wie selbstzerstörerische, nicht verharmlost werden dürfen).“
 - fallbezogene Differenzierung nötig!
 - eingehende Fallgespräche zu Situationen des Schulalltags als Selbstfortbildung eines Kollegiums empfehlenswert!
 - Zeit und Geduld auch über Rückschläge hinweg

„Zugleich aber bereiten bereits jede kleine pädagogisch-psychologische Neuentdeckung und jeder kleine Schritt erfolgreicher, verstehender Verständigung mit jungen Menschen unmittelbar Freude. So wächst auch die Basis für gelingenden Unterricht.“

„Vorausgesetzt werden muss dabei allemal, dass wir Erwachsenen nicht ‘auf dem hohen Ross’ sitzen, auch nicht auf dem der hehren Werte. Es ist wichtig, **selbst das zu leben, wofür wir einstehen, und dies nicht zu verbergen**; auch dies gehört zur pädagogischen Grundfigur des ‘Bei-Stehens’ und ‘Haltens’ im Sinne von Winnicotts Konzept der ‘hinreichend guten’ Erzieherinnen und Erzieher.“

„Es ist aber genauso wichtig, zu erkennen zu geben, dass auch wir Erwachsenen von den benannten Irritationen am Ausgang der Moderne betroffen sind und mit ihnen ringen - ohne allerdings die jungen Leute als Quasi-Therapeuten zu missbrauchen. (...) Konkret heißt das beispielsweise, dass wir als Pädagogen gefordert sind, unsere persönliche Haltung zu wesentlichen existenziellen und gesellschaftlich-politischen Themen nicht hinter farbloser Neutralität zu verbergen, gegebenenfalls auch unsere Unsicherheit und unsere Zweifel nicht zu kaschieren.“ (→ „Fassadenmensch“)

„Die pädagogische Verantwortung richtet sich aber auch auf die gesamtgesellschaftlichen Entwicklungs- und Entscheidungsprozesse, denen die skizzierten Balance-Störungen und problematischen Verarbeitungsversuche junger Menschen geschuldet sind. Dies wusste bereits Pestalozzi zu Beginn unserer Epoche, wenn er in seinem politisch-pädagogischen Roman ‘Lienhard und Gertrud’ die Sorge um die ‘nächsten Verhältnisse’ mit der um das humane Gemeinwesen verband.“

Friedrich Rückert:

„Was man nicht erfliegen kann, muss man erhinken.“

7. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung

Referent: Prof. Dr. Jörg Knoll,

Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik der Universität Leipzig

1. Anregungen für die Einführung

a) Erfassen und beschreiben (Ressourcenorientierung)

Es empfiehlt sich eine Vorgehensweise, die bei dem vorhandenen ansetzt und dies als Ressourcen nutzt. Dabei ist es wichtig, dass alle sich beteiligen können, die von Qualitätsmanagement betroffen sind und die es künftig nicht nur einfach „exekutieren“, sondern leben sollen. Das bedeutet eine konsequente **Mitarbeiterorientierung**; es gilt, jegliche Situation zu vermeiden, die den Eindruck erweckt, etwas werde lediglich „aufgesetzt“.

Das heißt zu fragen: Was geschieht bereits, um Qualität zu sichern? Bezogen auf Tätigkeiten, Abläufe (Prozesse) und Strukturen „in meiner Tätigkeit“ oder „unserer Schule“.

Zum Vorgehen in der Praxis:

- Jede Tätigkeit usw. als Stichwort gut lesbar auf einen einzelnen Zettel notieren (als einzelne Person oder in kleinen Gruppen).
- Fragen, Probleme oder Ideen, die dabei auftauchen, ebenfalls jeweils als Stichworte auf einzelne Zettel schreiben.

b) Ordnen und verdichten (Qualitätsbereiche)

In einem nächsten Schritt wird das, was erfasst und beschrieben ist, nach der „inneren Ordnung“ befragt und diese herausgearbeitet.

Das heißt zu fragen: Welche Schwerpunkte der Tätigkeiten, Prozesse und Strukturen zeichnen sich ab und was sagt dies aus über „meine Tätigkeit“ oder „unser Projektteam“ oder „unser Projekt“? Auf diese Weise ergeben sich *Qualitätsbereiche*.

Zum Vorgehen in der Praxis:

- Die Zettel an die Wand heften, Stichworte mit ähnlichem Inhalt in einer „Spalte“ untereinander.
- Wenn sich ein Stichwort nicht gleich zuordnen lässt, eine neue „Spalte“ beginnen.
- Die sich ergebenden Bereiche mit Überschriften versehen.

Eine plausible Ordnungsmöglichkeit für Projektarbeit (oder Arbeit in der Schule) liegt in der Kennzeichnung folgender Qualitätsbereiche:

Einrichtungsqualität / Angebots- und Programmqualität / Durchführungsqualität / Ertragsqualität.

c) Prüfen und ergänzen (Entwicklungsbedarf)

Die einzelnen Qualitätsbereiche sind möglicherweise sehr unterschiedlich gefüllt – je nachdem, wo beim Vorhandenen bisher Schwerpunkte lagen. An einigen Stellen sind evtl. schon beim Erfassen, Beschreiben und Ordnen bereits Fragezeichen oder Ideen für die Weiterarbeit aufgetaucht. Dies zu konkretisieren ist Aufgabe dieses Schrittes.

Es gilt,

- die Bereiche in ihrem gegenseitigen Verhältnis wahrzunehmen;
- zu prüfen, was fehlt und wo es „Knackpunkte“ gibt;
- zu entscheiden, woran weiter gearbeitet wird,

dies alles bezogen auf Tätigkeiten, Abläufe (Prozesse) und Strukturen (*Entwicklungsbedarf*).

Zum Vorgehen in der Praxis:

Klärung:

- Wo gibt es Häufungen, was fehlt?
- Was sollte weiter entwickelt oder ergänzt werden?

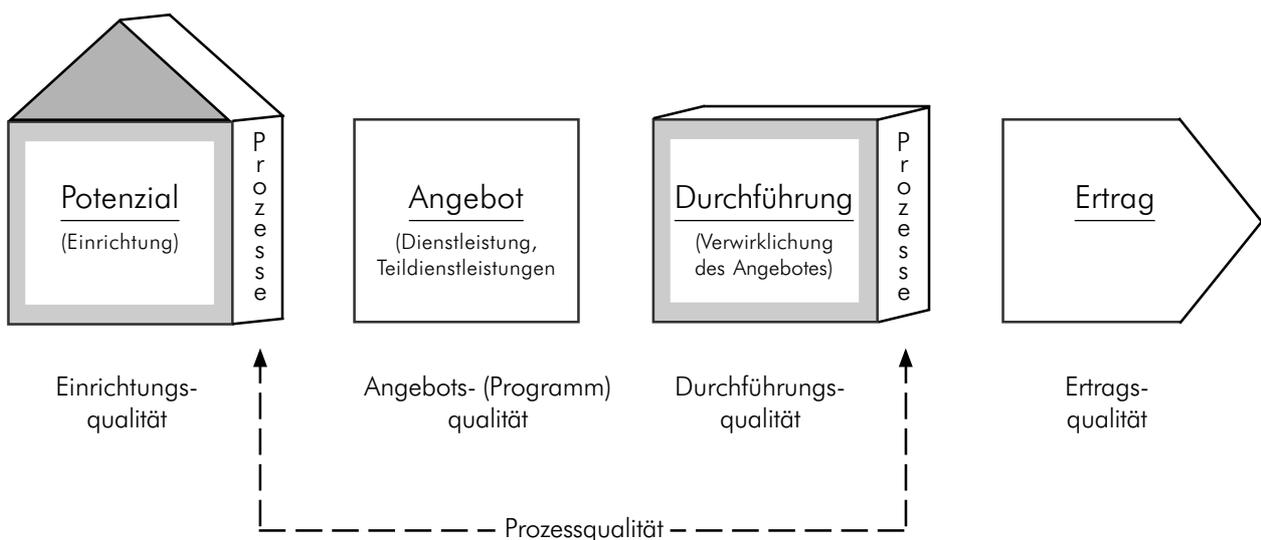
d) Zeitlich strukturieren und Ergebnisse sichtbar machen (Rückmeldung und Bestärkung)

Die Entwicklung und Einführung von Qualitätsmanagement verlangt, Gewohntes zu verlassen und Veränderungen anzugehen (auch bei sich selbst). Dieser Vorgang ist nicht einfach. Hier ist Unterstützung nötig.

Zum Vorgehen in der Praxis:

- die Entwicklung und Einführung von Qualitätsmanagement in zeitlich überschaubare Abschnitte gliedern,
- das jeweils Erreichte festhalten und sich gemeinsam bewusst machen.

Qualitätsrelevante Aspekte einer Dienstleistung



Erläuterung	Einfälle zur eigenen Situation
<p>Potenzial: <i>Voraussetzungen, Abläufe und Strukturen der Arbeit (= Schule, Kollegium, Altersstruktur, RAS; Aufbauorganisation z. B. im Zusammenhang mit Schul- und Projektleitung; Ablauforganisation z. B. im Zusammenhang mit Arbeits- und Zeitplanung, Stundenabrechnungen, PC-Ausstattungen usw.)</i></p>	<p>Voraussetzungen, Abläufe, Strukturen in meinem Projekt, wo ich sagen kann: Das ist <u>so</u>, die Qualität der Ergebnisse des Handelns (und später des Ertrages) gesichert oder gestärkt wird.</p>
<p>Aktivität („Angebot“): <i>Dienstleistung und Teildienstleistungen im eigentlichen Sinne (Anleitung von Schülern, Unterrichtsvorbereitung, Regie; im weiteren Projektablauf z. B.: das Theaterstück zur externen Aufführung, das Videoband zum späteren Einsatz usw.)</i></p>	<p><u>Eine</u> Aktivität (im Rahmen des Projektes) in letzter Zeit, mit der ich zufrieden bin, weil...</p>
<p>Durchführung: <i>Verwirklichung des Angebots samt dem, was Schüler/-innen und Lehrer/-innen tun und erfahren</i></p>	<p><u>Ein Aspekt</u>, der mir persönlich bei der Durchführung besonders wichtig ist:</p>
<p>Ertrag: <i>das, was entsteht als Eindruck, Erfahrung, Lerngewinn</i></p>	<p>Als Ertrag (Lerngewinn, Erfahrung, Eindruck) ist mir wichtig:</p> <p>bei den Schülern:</p>
	<p>bei den Kollegen:</p>
	<p>bei den Eltern o. a. Bezugsgruppen:</p>

0 Persönlicher Hintergrund

1 Zentrum der Arbeit: Der „Kern“ von „Qualität“ und „Qualitätssicherung“

2 Verständnis der Arbeit: Die eigene Arbeit in Schule und Projekt als Dienstleistung verstehen

- Die Dienstleistung beschreiben und untergliedern (= Teildienstleistungen).
- Die Teile und Stationen des Handelns sehen.

(1) Institution (Potenzial):

Voraussetzungen, Abläufe und Strukturen der Arbeit (= Schule, Kollegium, Altersstruktur, RAS; Aufbauorganisation im Zusammenhang mit Schul- und Projektleitung, Ablauforganisation z. B. im Zusammenhang mit Stundenabrechnungen, PC-Ausstattung usw.)

(2) Aktivität („Angebot“)

Dienstleistung und Teildienstleistungen im eigentlichen Sinne
(Anleitung von Schülern, Unterrichtsvorbereitung, Regie; im weiteren Projektlauf z. B.: das Theaterstück zur externen Aufführung, das Videoband zum späteren Einsatz usw.)

(3) Durchführung

Verwirklichungen des Angebots samt dem, was Schüler/-innen und Lehrer/-innen tun und erfahren

(4) Ertrag

Das, was entsteht: der Eindruck, die Erfahrung, der Lerngewinn
- Wichtige Sachverhalte und Begriffe beachten

Qualität: „Erfahrungseigenschaft“

„Prozess“ → Abläufe/Tätigkeiten in der Einrichtung und in der Durchführung

„Ergebnis“ → das, was durch Handeln im weitesten Sinne (Tätigkeiten, Prozesse und Strukturen) geschaffen wird

„Ertrag“ → das, was mit Hilfe dieser Ergebnisse als Lerngewinn entsteht

Qualitätsmanagement:

Prozessqualität → Ergebnisqualität → Ertragsqualität

3 Gestaltung der Arbeit:

Ansatzpunkte für das Handeln

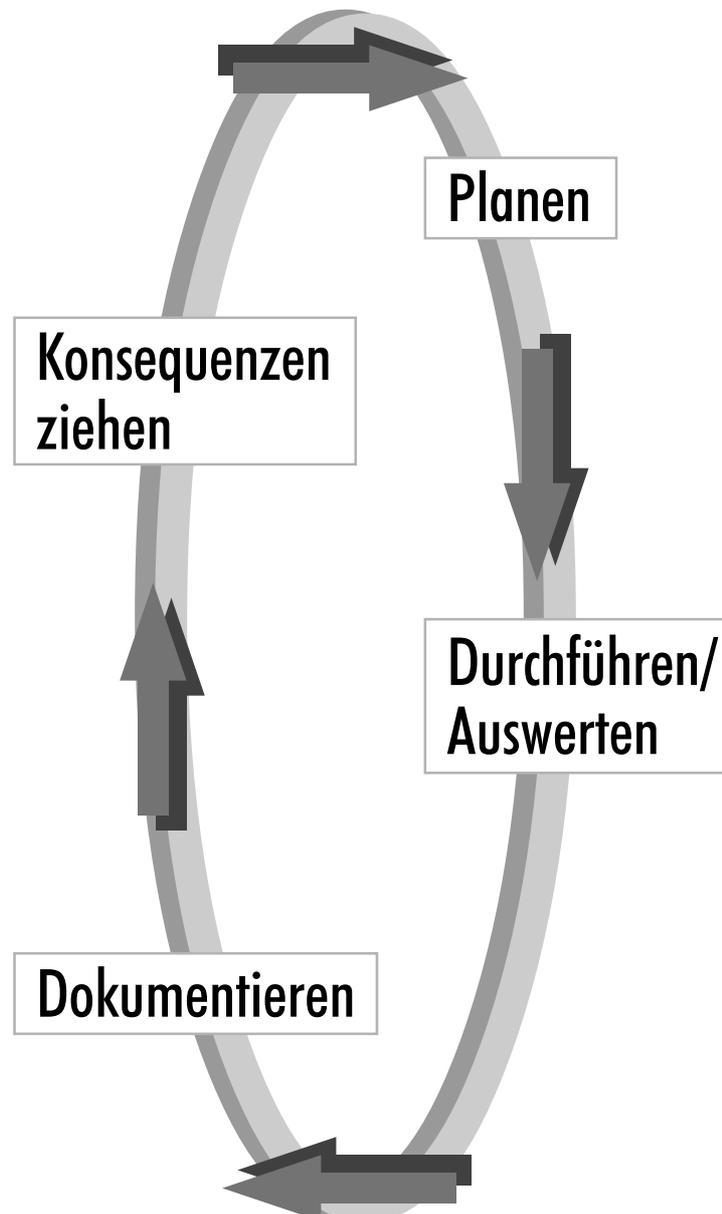
(1) Leitideen und generelle Ziele (= Qualitätsziele):

- Leitideen (= die Grundlage der Arbeit):
- Qualitätsziele (das, was regelmäßig erreicht werden soll):

(2) Überprüfbare Ziele mit Zuständigkeit und Zeit

- Qualitätsziele in überprüfbare Ziele umwandeln (Operationalisierung)
- Konkrete Tätigkeiten, Prozesse und Strukturen beschreiben („WAS genau?“)
- Klären und vereinbaren, welche Person dafür zuständig ist („WER genau?“)
- Festlegen, bis zu welchem Zeitpunkt etwas getan wird („Bis WANN genau?“)

(3) Der Qualitätsentwicklungskreis



(4) Der Qualitätsplan:

- Zeitpunkte festlegen für den Vergleich zwischen den tatsächlichen Ergebnissen von Tätigkeiten/ Prozessen/Strukturen und dem, was gewollt ist.
- Diese Zeitpunkte regelmäßig überprüfen und verändern, wenn sie nicht mehr stimmen.

(5) Integration:

(6) Mitwirkung und Integration:

- Akteure einbeziehen (z. B. Partner aus der Berufspraxis, Studenten)
- (Neue) Personen aktiv einbeziehen (nicht nur informieren)

(7) Lernen:

- Die Beschäftigung auch mit der eigenen Situation (nicht nur mit dem Gegenstand) als Lernchance verstehen.
- „Wir sind Praxis.“

4 Entwicklung der Arbeit:

Schritte für die Einführung von Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung

(0) „Fallen“ bei der Einführung von Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung

(1) Erfassen und Beschreiben:

Was geschieht bereits, um Qualität zu sichern?
(Ressourcenorientierung)

(2) Ordnen und Verdichten:

Welche Schwerpunkte in Tätigkeiten, Prozessen und Strukturen zeichnen sich hierbei ab?
(Qualitätsbereiche)

(3) Prüfen und Ergänzen:

Was fehlt und woran sollte weiter gearbeitet werden?
(Entwicklungsbedarf)

(4) Zeitlich strukturieren und Ergebnisse sichtbar machen

Wie gehen wir vor – Was ist erarbeitet – Was haben wir erreicht ...
(Rückmeldung und Bestärkung)

Projektarbeit als Dienstleistung

Eigene Tätigkeiten – als „Dienstleistung“ formulieren

Es fällt auf ...

„Was geschieht in meinem Projekt, um Qualität zu sichern?“

Bitte:

1. Erzählen Sie sich das gegenseitig.
(Dabei gibt es sicherlich Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten.)
2. Wählen Sie bis zu drei Stichworte aus, die Sie gemeinsam für wichtig halten. Notieren Sie jede Maßnahme (bzw. jeden Gesichtspunkt) als Stichwort auf einen einzelnen Zettel.

Zeit:

Bitte um _____ Uhr wieder im Plenum.

8. Schule der Wahrnehmung

Referent: Oliver Stolzenberg, Freier Architekt AKS

Einführung in die Fragestellung: Was ist Architektur?

Gottfried Semper (Architekt, 1803 - 1879)

„Wo aber immer ein neuer Kulturgedanke Boden fasste und als solcher in das allgemeine Bewusstsein aufgenommen wurde, dort fand er die Baukunst in seinem Dienste, um den monumentalen Ausdruck dafür zu bestimmen.“

Ihr mächtiger zivilisatorischer Einfluss wurde stets erkannt und ihren Werken mit bewusstem Willen der Stempel aufgedrückt, der sie zu Symbolen der herrschenden religiösen, sozialen und politischen Symbole erhob.“

Frank Lloyd Wright (Architekt, 1869 - 1959)

„Das Gebäude ist nur dann ein Organismus, wenn Außen und Innen und beide mit dem Charakter und der Art seines Zwecks, seiner Herstellung, mit Ort und Zeit übereinstimmen.“

Dann wird es die Natur des Bauplatzes wie der Baumethoden zusammenfügen, und schließlich wird das Ganze - von Boden bis zum First, vom Grund bis zur Silhouette - zweckgerecht werden.“

Oswald Matthias Ungers (Architekt, 1926 -)

„Architektur ist nicht die Funktion von etwas anderem. Sie ist kein Ersatz und kann weder wirtschaftliche noch soziale Probleme lösen. Architektur hat ihre eigene Sprache. Sie ist autonom. Das Geistige in der Architektur nimmt auf praktische Fragen keine Rücksicht. Wie sonst wären Parthenon, das Pantheon, die Basilika, der Dom und viele andere Wunderwerke der Architektur entstanden? Nicht das Zweckdenken hat die Architektur geprägt, sondern das Kunstwollen. Die Idee.“

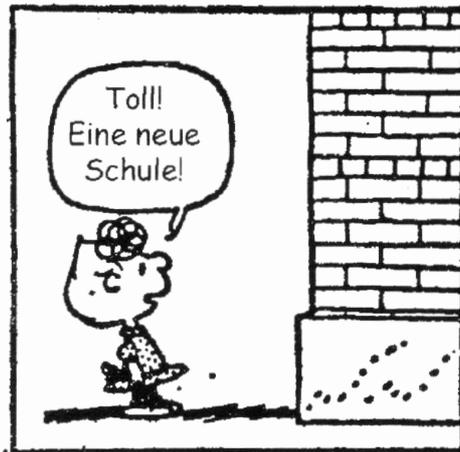
„Architektur, die nur funktioniert, ist trivial. Was überhaupt ist Funktion und warum dieses alles dominierende Funktionsdiktat, wenn man in einer Fabrik Theater spielen, in einer Kirche wohnen und in einem Wasserwerk regieren kann. Die Funktion passt sich dem Raum, der Form an. Der Raum, die Gestalt haben einen Wert an sich. Die Schönheit des Pantheonraumes bleibt ewig, unabhängig von seiner Funktion.“

Otto Kapfinger (Architekturkritiker, 1949 -)

„Die Tendenz zur globalen elektronischen Vernetzung und die umfassende Beschleunigung der Bilder forcieren das Verschwinden des alten Raumbegriffes: Die telekommunikative Zerstreuung der Lebenszusammenhänge entkoppelt die Kontinuität von Ort und Erfahrung, nivelliert, radikaler noch als die Ära der Mechanisierung, alle Unterschiede von Nähe und Ferne.“

Andererseits zeigt sich, dass gerade die alpinen Regionen vereinzelt sehr prägnante Formen des kreativen Widerstandes gegen die scheinbar naturwüchsige Automatik solcher Entwicklungen zu setzen vermögen. Dies gilt für das Feld der Literatur ebenso wie für Musik, bildende Kunst und Architektur; für letztere im Besonderen, da hier - im Gegensatz etwa zur Malerei - die Konzeption des Werks nach wie vor nicht von seinem spezifischen Platz zu isolieren ist.

Erst in der nicht austauschbaren Interpretation von Ort und Topographie zum räumlichen Ereignis findet Baukunst ihre genuine Aussage.“



Schulen können kommunizieren!

Chronologie des Schulbaus

Ursprünge

Schulbau ist ein verhältnismäßig junges Betätigungsfeld für Architekten. 1717 wurde die allgemeine Unterrichtspflicht in Preußen eingeführt, andere deutsche Länder folgten im frühen 19. Jahrhundert. In der Folge von Französischer Revolution und Aufklärung entstand ein neues antifeudales Gesellschaftsbild und Erziehungsideal.

Die Industrialisierung steigerte die Nachfrage nach besser ausgebildeten Arbeitskräften. Die Einwohnerzahlen der Städte stiegen, es entstand zunehmender Wohlstand, insbesondere nach Reparationszahlungen Frankreichs als Folge der verlorenen Kriege 1871 („Gründerzeit“).

Ursprünglich gab es keine besonderen Gebäude für Unterrichtszwecke. Lehrer waren eher Ausbilder als Pädagogen.

Im 19. Jahrhundert wurden vor allem Fragen nach der äußeren Gestaltung eines Schulhauses erörtert. Die Schule wurde zum Objekt staatlicher Repräsentation: Werte wie Dauerhaftigkeit, Stabilität, Ordnung, Zweckmäßigkeit und Schönheit sollten zum Ausdruck gebracht werden. Gegen Ende des Jahrhunderts rückten Aspekte wie Hygiene und Ergonomie in die Diskussion.

Weimarer Republik

Die Weimarer Verfassung von 1919 begründete die allgemeine Schulpflicht in Deutschland.

Es entstanden zahlreiche Gesetze und Richtlinien zur Modernisierung und Förderung des Schulwesens sowie erste Schulbauvorschriften.

Die Schule wird zum eigenständigen Bautypus; erstmals werden spezielle Unterrichtsräume für den Fachunterricht entwickelt. Klassenraumgrößen richteten sich nunmehr nach akustischen und optischen Gesichtspunkten. Der Schulbau sollte neue Werte verkörpern: Schüler sollten zu selbstständigen und selbstverantwortlich handelnden Bürgern erzogen werden. Man wollte weg vom Frontalunterricht und hin zu einem aktiveren Selbststudium.

1933 – 1945

In den Bauten der Nationalsozialisten wird auf das formale und inhaltliche Repertoire der Epoche vor dem 1. Weltkrieg zurückgegriffen. Entwicklungen in Kunst und Architektur wurden unterbrochen, Künstler und Architekten, die sich nicht in das nationalsozialistische Weltbild einordneten, wurden diffamiert, vertrieben und eingesperrt.

Unterschiede zur Vorkriegsarchitektur waren insbesondere in der Monumentalisierung der Bauformen, im Rückgriff auf „völkische“ Baumaterialien (z. B. Muschelkalk) und in der ornamentalen Ausgestaltung der (Schul-) Gebäude zu erkennen.

Der Nationalsozialismus hat zur Vermittlung seiner Ideologie einer hierarchisch geordneten und arisch geführte Gesellschaft einen eigenen Formenkanon in der bildenden Kunst entwickelt, der besonders bei öffentlichen Gebäuden zum Einsatz kam.

Die Nachkriegszeit

Viele Architekten der Nachkriegszeit versuchten, auf das Erbe der Weimarer Republik aufzubauen.* Aufgrund der Kriegszerstörungen gab es einen großen Bedarf an neuen Schulen. Vieles wurde in einfa-

* Es soll nicht unerwähnt bleiben, dass viele Verantwortliche im Bauwesen der Nazizeit ihren Tätigkeiten nach dem Zusammenbruch des Systems unhinterfragt fortsetzen konnten.

cher Weise hastig und provisorisch errichtet. Die besten Beispiele zeigten Schulen, in denen die Benutzer Ausgangspunkt der gestalterischen Überlegungen waren. Freiheit, Offenheit und Natürlichkeit waren die neuen Maximen – im Gegensatz zu Repräsentation und Monumentalität der vergangenen Jahre.

In vielen Fällen wurde der rechte Winkel zugunsten der „organischen“ Organisation von Gebäuden aufgegeben – vielleicht eine Reaktion auf das strenge und eindimensionale Entwurfsvokabular der Nationalsozialisten.

Die Mehrfachnutzung von Räumen wurde ein neues Thema und brachte flexiblere Grundrisse hervor.

Die zunehmend industrielle Herstellung von Baustoffen erzeugte neue Materialien und Konstruktionsformen (z. B. Spannbeton).

60er und 70er Jahre

In den alten Bundesländern ebenso wie in der DDR wurde der industriellen Produktion von Gebäuden seit den 60er Jahren eine immer größere Bedeutung beigemessen – eine Reaktion auf das sich beschleunigende Wirtschaftswachstum und die damit verbundene Bevölkerungszunahme. Es entstanden immer größere Schulen aus weitgehend vorgefertigten Bauteilen, oftmals ohne Bezug auf regionale oder lokale Besonderheiten der Umgebung. Im Gegensatz zur BRD, in der die äußerlich uniform wirkenden Schul- „Kisten“, „-Container“ oder „-Fabriken“ mit teilweise übertriebenen experimentellen pädagogischen und innenräumlichen Konzepten gefüllt waren, galt die Aufmerksamkeit der Planungskollektive der DDR vorrangig der Frage nach Wirtschaftlichkeit und Reproduzierbarkeit. Das politische System ließ der Entfaltung neuer pädagogischer und damit auch räumlicher Konzepte nur geringe Spielräume.

Die Hälfte aller Schulen in den neuen Bundesländern besteht heute aus Gebäuden, die in Montage(„Platten-“)bauweise errichtet sind. Eine Anzahl von Wand- und Deckenelementen, die in unterschiedlichen Kombinationen zusammengesetzt wurden, ermöglichte ein begrenztes Spektrum an Schultypen („Erfurt“, „Chemnitz“, „Dresden“ etc.). Die Nachteile dieses Systems liegen vor allem in der mangelnden Anpassungsfähigkeit an regionale und topografische Gegebenheiten sowie am individuellen Wünsche und pädagogischen Konzepte der Nutzer.

Jüngste Entwicklungen

Nach den vielfach missglückten Versuchen der Vorjahre, Schulbau und Lernpädagogik nach quasi industriellen Gesichtspunkten zu organisieren und zu vereinheitlichen, entstand eine breite und vielfältige Gegenbewegung mit dem Ziel, zurückzukommen zu Kleinmaßstäblichkeit, Ortsbezogenheit und Individualität eines Gebäudes.

Diese Bewegung löste einen Formenpluralismus aus, der heute unter dem irreführenden Begriff „Post-moderne“ zusammengefasst wird. Seine Erscheinungsformen sind vielfältig und teilweise gegensätzlicher Natur. Vereinfacht ausgedrückt hat sich die Philosophie des „anything-goes“ durchgesetzt – als Resultat der sich potenzierenden Informationsfülle bedienen sich Gestalter heute einer Art „Sampling“-Technik, mit deren Hilfe Architektur-Fragmente verschiedenster Kulturen und Zeiten zu immer wieder neuen Formen zusammengesetzt werden. Die teilweise überbordenden formalistischen Auswüchse dieser Epoche werden neuerdings in zunehmendem Maße abgelöst durch minimalistische, auf das Wesentliche reduzierte Entwürfe. In einer Welt ohne Grenzen werden Ortsbezug und regionale Identität in der Architektur immer wichtiger.

Kriterien der Bewertung von Schulgebäuden nach C. Rittelmayer

Forschungsprojekt an der Uni Göttingen 1993 – 1994, beteiligt waren 500 Schüler und Schülerinnen an mehreren Schulen (Blickkontaktaufzeichnungen, Befragungen).

Statistische Auswertung ergab drei wichtige Sympathiekriterien für Schulhaus-Architektur:

1. Anregungs- und Abwechslungsreichtum

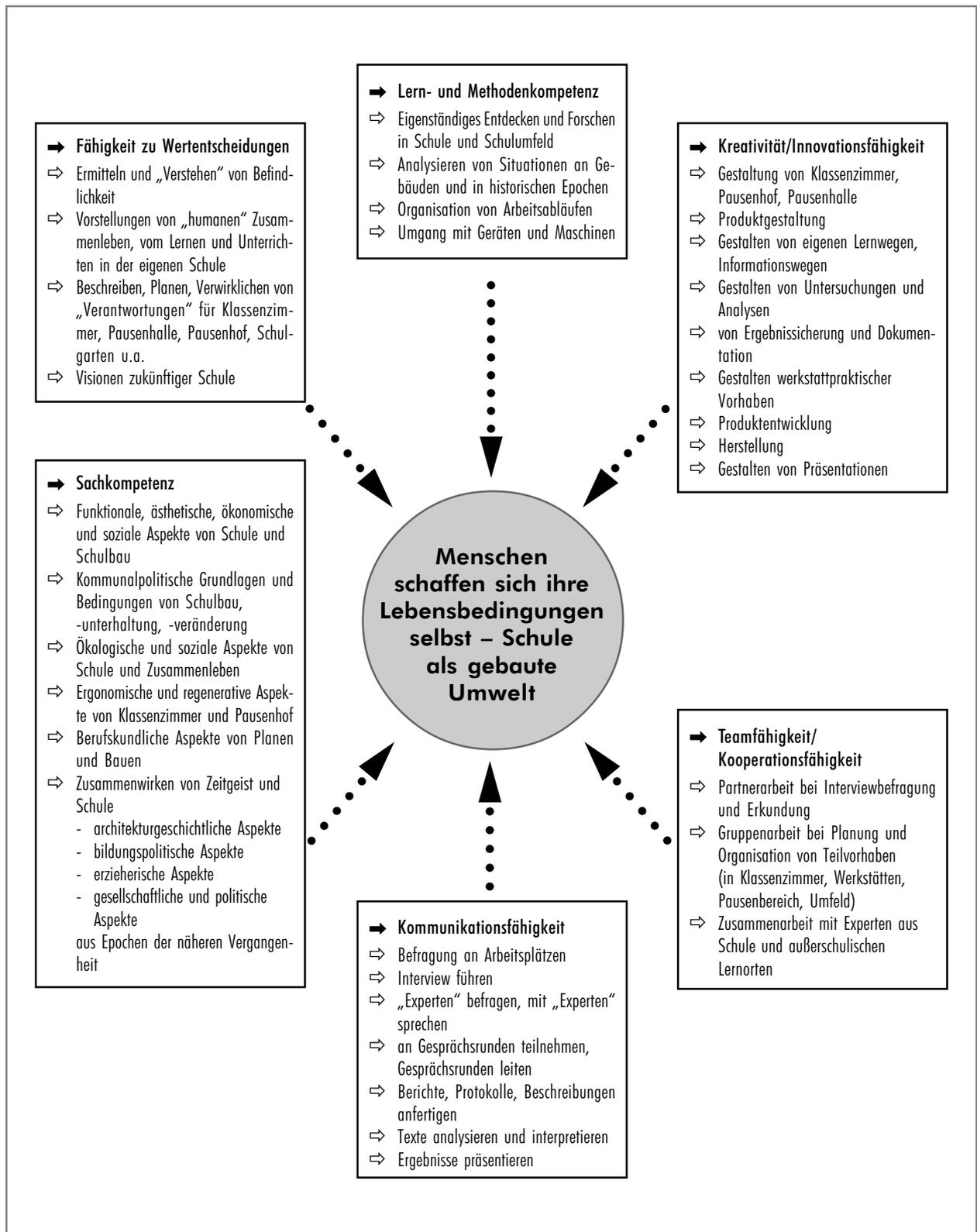
- Monotonie war häufigster Kritikpunkt
- Schülerentwürfe zeigten plastisch gestaltete und ornamental behandelte Wunschfassaden
- die „Wertigkeit“ eines Gebäudes spielte keine Rolle (wichtiger als sichtbar verbautes Geld war die sichtbar verbaute „Mühe“)

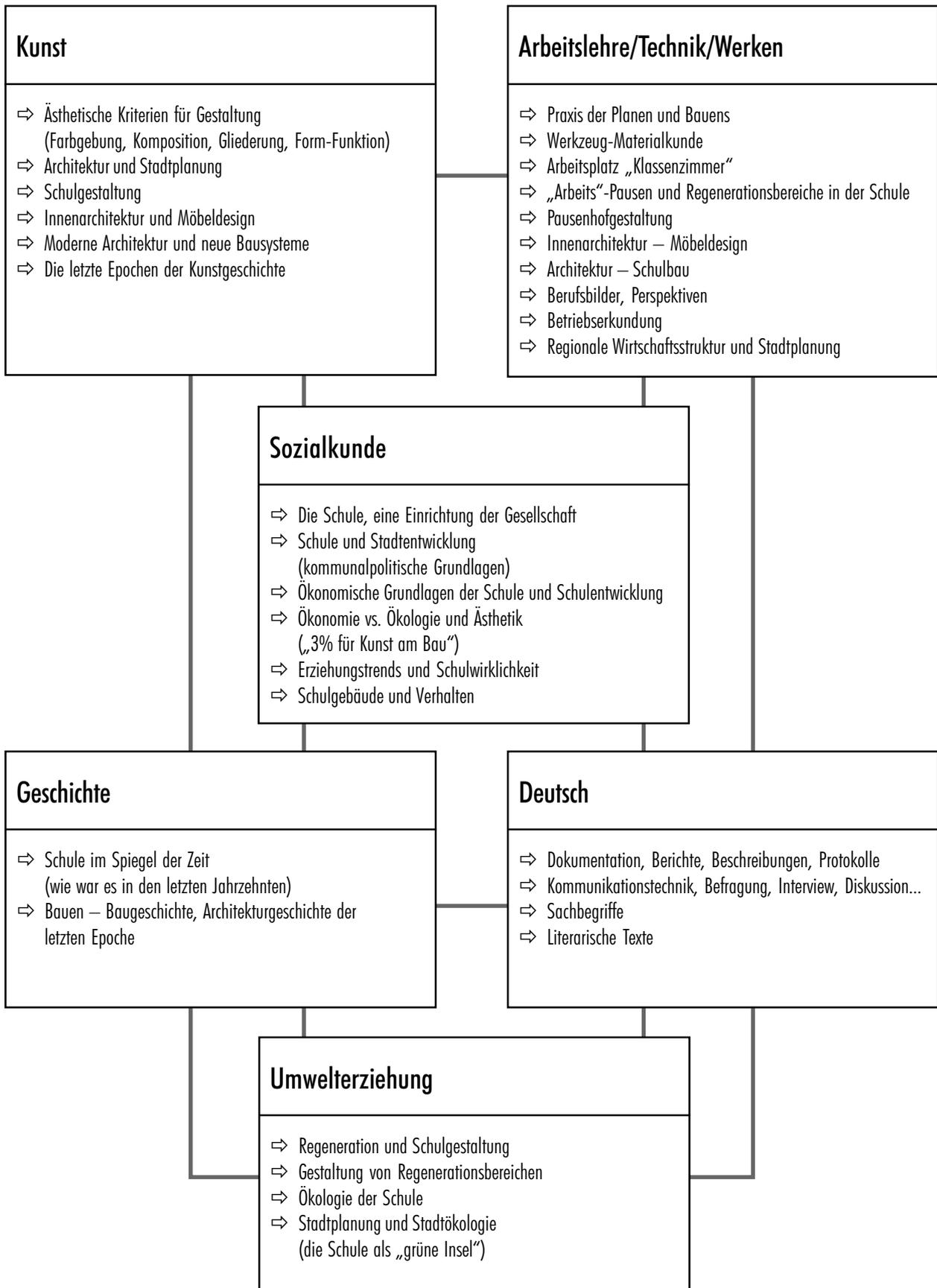
2. Entgrenzung der Grenzen

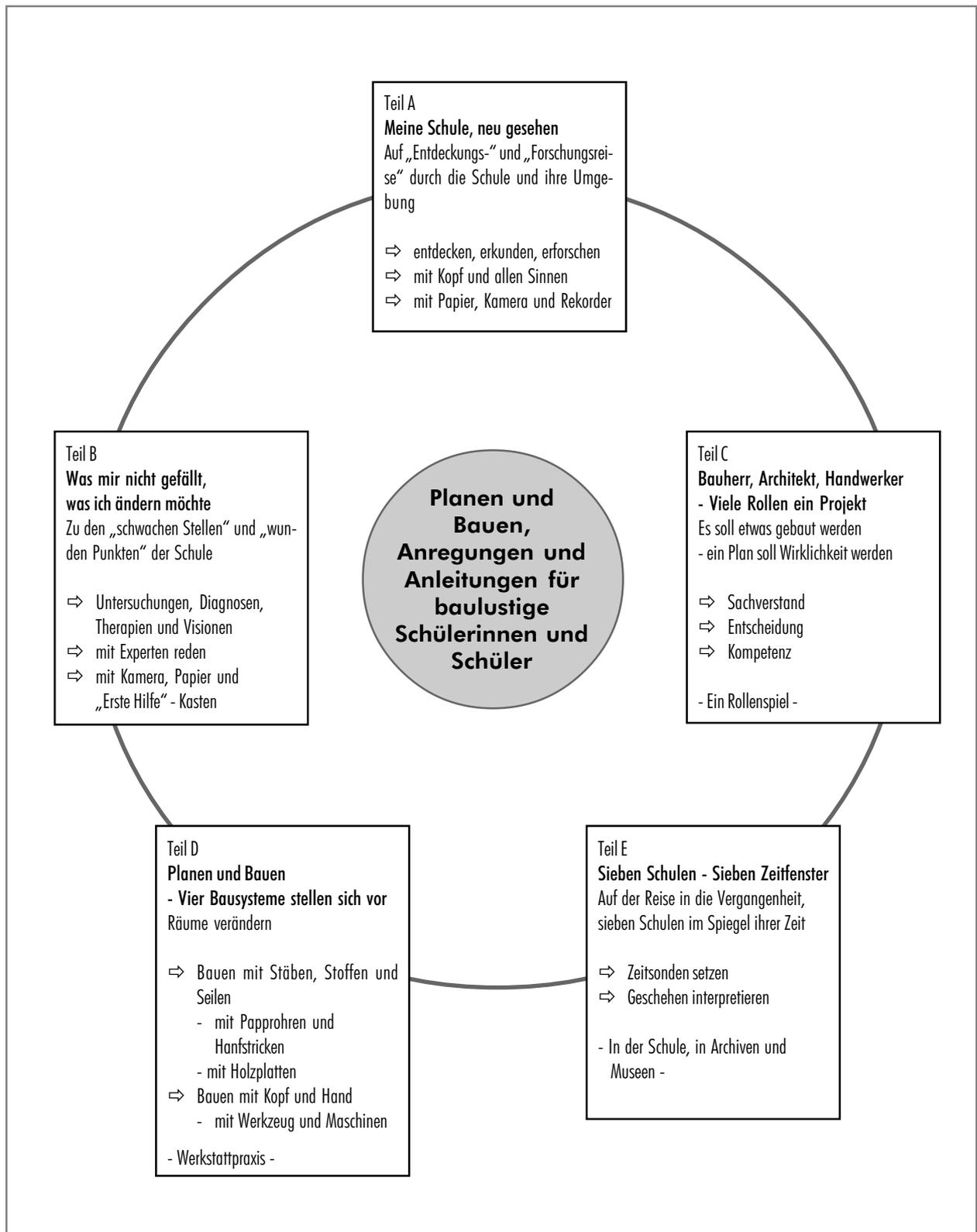
- Baugestalt und Farbgebung sollten Freiheiten lassen
- vielfältige Blickbeziehungen innerhalb des Gebäudes und nach außen
- gute Zugänglichkeit ist wichtig
- Balance zwischen gewünschter struktureller Offenheit und bergendem Charakter verschiebt sich mit zunehmendem Alter

3. Wärme gebend

- Architektur kann durch Farben und Formen Wärme vermitteln
- fließende Formen und Übergänge schaffen einen „weichen Charakter“







Literaturliste

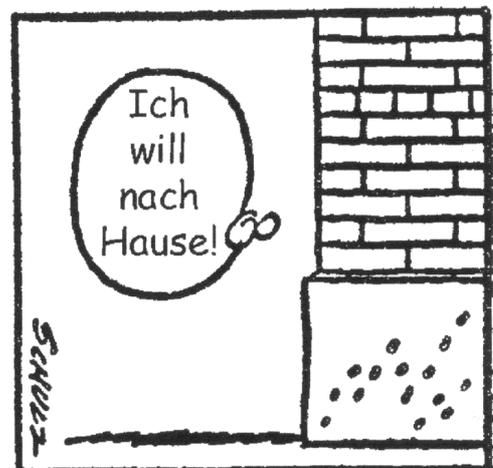
Verfasser	Titel	Verlag	Jahr	Inhalt
Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.) 1978 - 1995	Schulbau in Bayern	Auer	1995	Wertungsneutrale Sammlung aller Schulneubauten Bayerns der Jahre 1978 – 1995, geordnet nach Schultypus. Enthält Hinweise zur Durchführung von Schulbauten.
Cuadra, Manuel	Planen und Bauen: Meine Schule - Ein Werkstattbuch	Klett	1998	Als Unterrichtsmaterial konzipiert. Gute Einführung in die Materie. Historischer Überblick über Schulhausbau, Anregungen zum Umgang mit den Themen Architektur und Raumbildung, Praktische Übungen.
Cuadra, Manuel	Planen und Bauen: Meine Schule - Das Lehrheft	Klett	1998	Ergänzungsheft zum Werkstattbuch. Arbeitsblätter, Diagramme, Checklisten. Erfahrungsberichte aus der Praxis.
Gnaiger, Roland	Schule in Warth	Hatje	1993	Eine kleine, aber exemplarische Volksschule in Österreich wird vorgestellt.
Gössel, Peter und Gabriele Leuthäuser	Architektur des 20. Jahrhunderts	Taschen	1990	Breitgefächertes Überblick über die Meilensteine im Architekturgeschehen des 20. Jahrhunderts; allgemeinverständlich, bildlastig.
Hagemaier, Otto	Der goldene Schnitt	Moos & Partner	1984	Allgemeinverständliche Darstellung der klassischen Proportionslehre.
Neufert, Ernst	Bauentwurfslehre	Vieweg	2000	Schulen entwerfen auf der Grundlage von Funktionsanalysen. Ergonomische Daten- und Formelsammlung, Normen, Richtlinien.
Pawson, John	Minimum	Phaidon	1998	Schönes „Bilderbuch“ zum Thema „weniger ist mehr“.
Rittelmeyer, Christian	Schulbauten positiv gestalten	Bauverlag	1994	Schulbau aus der Sicht eines Sozialpädagogen/Psychologen. Interessante Erkenntnisse zum Wahrnehmungsverhalten von Kindern. Bestimmung von Kriterien zur Bewertung verschiedener Raumtypen.
Rudofsky, Bernhard	Architektur ohne Architekten	Residenz Verlag	1989	Eine Einführung in die „anonyme Architektur“. Suggestiver Bildkatalog, der die kraftvollen Wurzeln und Vorbilder vieler Protagonisten der zeitgenössischen Architektur aufblättert.
Ungers, O. M.	10 Kapitel über Architektur	Dumont	1999	Ein Architekt, der sich mit „Archetypen“ beschäftigt. Kluge Zitate. Für Fortgeschrittene

Architektur-Fachzeitschriften:

Bauwelt	Bertelsmann	Erscheint wöchentlich, international ausgerichtet. Architektur und Städtebau.
du - Deutsche Bauzeitung	Deutsche Verlags-Anstalt	Erscheint monatlich, Themenhefte u. a. Bauen für Kinder, Schulbau

Sonstige

Zentralstelle für Normungsfragen und Wirtschaftlichkeit im Bildungswesen (ZNWB) verschiedene Publikationen zum Thema Schulbau



Am Ende: wen trifft die Schuld?

9. Basiskurs: „Gesprächsführung in pädagogischen Situationen“

Referentin: Christiane Hartig, Comenius-Institut

Hat den Charakter eines Kommunikationstrainings mit Anteilen zur

- **Selbsterfahrung** und der
- **Konfliktbewältigung.**

Inhalte

4 Ebenen einer Nachricht nach Schulz von Thun

Sachebene

Sender → Beziehungsebene → Empfänger

Selbstoffenbarungsebene

Appellebene

Kommunikationsprobleme sind Beziehungsprobleme

Straßensperren der Kommunikation (nach Gordon)

Nonverbale Kommunikation

Übungen zur Körpersprache

Beratervariable nach Rogers

„Einfühlen“

„Annehmen“

„Echt sein“

Fragen zum Problembesitz

Aktives Zuhören

Üben von Zusammenfassen; Reflexion; Gefühle wahrnehmen

ICH - Botschaften

© Christiane Hartig 2000

Alle diese Angebote können natürlich variiert und auf den Bedarf und die Spezifik der jeweiligen Schule abgestimmt werden.

Kontaktadressen:

Irina Pistorius
Weimarerische Str. 6
01127 Dresden

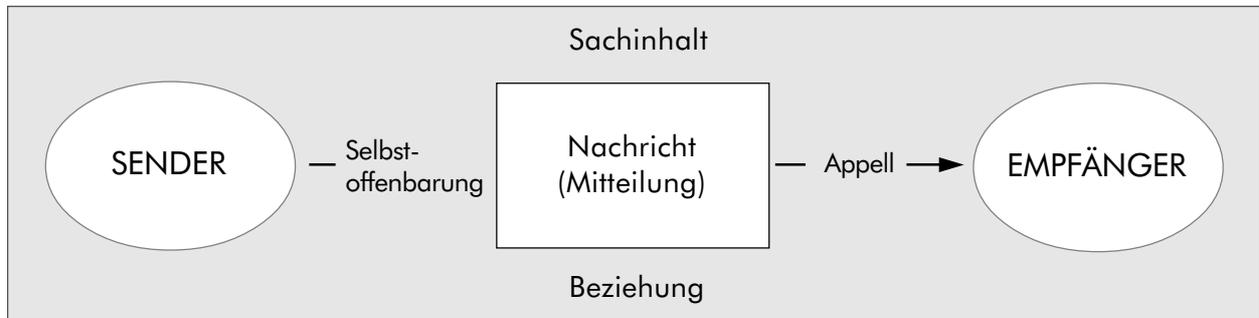
Christiane Hartig
Bergstr. 50
01855 Sebnitz

Telefon
privat: 0351/8487312
dienstlich: 03528/442307

Telefon 035971/56517
oder Comenius-Institut Radebeul
Telefon 0351/8324320

Kommunikationstraining Aspekte zwischenmenschlicher Kommunikation

Nach der Theorie zwischenmenschlicher Kommunikationsprozesse von F. SCHULZ VON THUN beinhalten alle Mitteilungen (Nachrichten), die ein Sprechender (Sender) an einen Zuhörer (Empfänger) richtet, in der Regel vier verschiedene Aspekte:



(Schema nach SHULZ VON THUN 1987, S. 14)

1. Sachinhaltsaspekte

Dieser Aspekt umfasst den konkrete beschreibbaren Inhalt der Mitteilung. Damit sind alle sachlichen Informationen gemeint die offensichtlich in der Nachricht enthalten sind (-> Um welchen Inhalt geht es?)

2. Selbstoffenbarungsaspekt

Die Mitteilung enthält in der Regel auch Anteile, in denen der Sender über sich selbst und seine Beziehung zur Sache / zum Problem Auskunft gibt. Diesen Anteil zu erkennen ist ausgesprochen wichtig, da das Streben nach positiver Selbstdarstellung und die Angst, etwas Unangenehmes von sich preiszugeben, einem für beide Seiten befriedigendem Gespräch häufig im Wege steht. (-> Welche Beziehung hat der Sender zur Sache, über die er redet?)

3. Beziehungsaspekt

Dieser Anteil der Nachricht beschreibt das Verhältnis, in dem der Sender zum Empfänger steht, was er von ihm hält und wie er sich von ihm behandelt fühlt. Der Aspekt wird in vielen Fällen nicht offen ausgesprochen, sondern drückt sich häufig nur indirekt in den non-verbalen Signalen des Senders aus oder ist in der sprachlichen Mitteilung zwischen den Zeilen versteckt. (-> Welche Beziehung hat der Sender zum Empfänger?)

4. Appellaspekt

Viele Mitteilungen haben vorrangig die Bedeutung, auf den Empfänger einzuwirken oder auf ihn Einfluss zu nehmen bzw. sie enthalten eine versteckte Aufforderung. In diesem Aspekt werden die Erwartungen deutlich, die der Sender dem Empfänger gegenüber auszudrücken versucht. (-> Was erwartet der Sender vom Empfänger?)

Die gleichzeitige Überlagerung der verschiedenen Aspekte in einer Mitteilung machen die Kommunikation in Gesprächssituationen zu einem komplizierten und vielschichtigen Vorgang, währenddessen es für den Empfänger meist schwierig ist, die Bedeutung aller Aspekte in den Äußerungen des Gesprächspartners gleichzeitig zu erfassen.

Im Rahmen der betreffenden Gespräche wird vom Empfänger häufige nur der Inhaltsaspekt der jeweiligen Mitteilung bewusst wahrgenommen, obwohl der konkrete Inhalt oft nur Hilfsmittel ist, um das tatsächliche Anliegen (indirekt) auszudrücken. Von daher ist es wichtig, aus dem Gesagten herauszuhören, welcher der vier Aspekte in der Äußerung dem Gegenüber am wichtigsten ist.

10. Eine Handreichung zur Nutzung in schulischen Theaterprojekten

Referent: Uta V. Kohlenbrenner

Inhalt

1 Einleitung

- 1.1 Allgemeine Einführung
- 1.2 Freie und Gebundene Improvisation
- 1.3 Improvisation als inhaltliche und formale Spontangestaltung

2 Sensibilisierung

- 2.1 Warm-up
- 2.2 Verschiedene Gangarten
- 2.3 Überleitung zur Improvisation

3 Praxis der Improvisation

- 3.1 Bewegung - Worte - Bilder - Klänge - Körpersprache
- 3.2 Beispiele und Übungen für die Arbeit in den jeweiligen Schulprojekten

4 Quellenangaben/weiterführende Literatur

5 Musikkliste/Vorschläge zur Verwendung

1 Einleitung

1.1 Allgemeine Einführung

Der Kurs bietet den Teilnehmern die Möglichkeit, Erfahrungen durch Improvisationen zu sammeln. So sind Bewegungen, Worte, Bilder, Musiken, Klänge und Körpersprachlichkeiten der Ausgangspunkt von Improvisation und gleichsam ihr innerer Zusammenhang. Eine Sensibilisierung am eigenen Körper zu erfahren, gestaltet sich vielschichtig und beinhaltet erlebbare Formen, die sich aus differenzierten Haltungen und Kreativität zusammensetzt.

Welchen Stellenwert hat Improvisation in schulischen Theaterprojekten? Ist sie Unterrichtsprinzip, seltene Erholung vom Leistungsdruck, Mittel zum Zweck der Erfahrungssammlung, Vorstufe zur Gestaltung, themenloses Chaos oder individuelles Experimentieren mit gestellten Aufgaben?

1.2 Freie und Gebundene Improvisation

Alle die oben aufgeführten Intentionen können mitunter ihre Berechtigung haben, doch sind sie abhängig von verschiedenen Zielgruppen, Vorbedingungen und Situationen. Es scheint notwendig, zuerst zwei gegensätzliche, sich jedoch ergänzende Wirkungsweisen von Improvisation zu skizzieren.

Zum einen ergibt sich in der „Freien Improvisation“ häufig ein sehr bestimmtes Rollenverteilen unter den Teilnehmern. Dabei übernehmen die Aktivisten, Einfallsreichsten und oft die Dominantesten eine Art von sozialer Führungsrolle.

Die Freie Improvisation kann unter Umständen chaotisch ausarten und damit zu Frustration innerhalb einer Gruppe führen.

In der „Gebundenen Improvisation“ wird immer ein Thema unter dem behutsamen Einfluss des Leiters mit der Gruppe erarbeitet. Aus seiner Kenntnis der Gruppe wird er die ihm richtig erscheinende Motivation suchen und durch entsprechende Vorstellungshilfen den Teilnehmern neue Anregungen geben.

Er wird unter Umständen die Improvisation unterbrechen, um der Gruppe Gelegenheit zu geben, ihre Erfahrungen auszutauschen und über das Feedback zu reflektieren.

1.3 Improvisation als inhaltliche und formale Spontangestaltung

Improvisation heißt: unter bestimmten Bedingungen etwas nicht Vorgeplantes tun, sich den Umständen, den Themen, der Gruppe, den Objekten, der Musik usw. anzupassen, um sich so das spontane Gestalten zum Ausgangspunkt einer individuellen Handlung zu machen.

Jeder Mensch verfügt über ein Repertoire an vielfältigen Sinneseindrücken aus den Bereichen des akustischen, visuellen, taktilen, kinästhetischen Sinns, des Geschmacks-, Geruchs- und Balancesinnes. Der geringste Teil dieser Eindrücke wird durch institutionalisiertes Lernen erworben. Dieses Riesenarchiv steht dem Individuum bereit zu neuen Handlungen, Phantasien oder Träumen. Alle gespeicherten Erfahrungen und Eindrücke sind Partikel eines neuen, bewusst oder unbewusst gestalteten Ausdrucks.

Improvisation bedeutet in diesem Zusammenhang, den spielerischen, experimentellen, vorläufigen, spontanen Umgang mit zuvor erfahrenem und gesammeltem Bewegungsmaterial, das seine augenblickliche Gestalt durch ein Thema oder eine Motivation erhält.

Das Ziel des „Nach-außen-Bringens“ von zuvor verinnerlichteten Eindrücken, Gedanken und Emotionen ist die nicht endgültige oder kalkulierte, sondern flüchtig und vorläufig bleibende, nur für den Augenblick gültige und in der Wiederholung des Versuches bereits veränderte improvisierte Situation in ihrer skizzenhaften Gestalt.

Der Nutzen jener Möglichkeit besteht vor allem in der Findung von spielerischen & szenischen Ansätzen.

2 Sensibilisierung

Eugen Gomringer:

einander zudrehen

einander zudrehen und
aufeinander einstellen

aufeinander einstellen und
ineinander greifen

ineinander greifen und
einander mitteilen

einander mitteilen und
miteinander drehen

miteinander drehen und
voneinander lösen

voneinander lösen und
auseinander kreisen

auseinander kreisen und
einander zudrehen

einander zudrehen und

Aus: Worte sind Schatten, Konstellationen 1951 - 1986. Rowohlt, Hamburg 1969

2.1 Warm-up

Erwachen des Körpers/Partnerübung

sich reckeln, dehnen, strecken und ausschütteln des ganzen Körpers mit Stimme
Abklopfen und Massage des Partners an allen beliebigen Körperstellen
Wichtig: Der Partner darf nicht verkrampft sein, soll entspannen, die Augen schließen und ruhig tief aus- und einatmen.
Späteres langsames Ausstreichen der Gliedmaßen und der Seitenpartien des Rückens.

Begrüßung aller im Raum

Vor Beginn überlegt sich jeder eine Haltung sowie einen Bruch derselben.
Nun begegnen sich zwei Personen, treffen aufeinander, begrüßen sich und im Abgang findet die Veränderung mit neuer Haltung statt.

Spiegelbild/Partnerübung

Erstellung eines Spiegelbildes, sehr langsam beginnen, die Führungen werden gewechselt, das Bild kann symmetrisch - asymmetrisch - verzerrt sein.
Die Langsamkeit richtet sich immer nach dem Partner, der das Bild abnimmt.

Blindenführung/Partnerübung

erst mit einer Handfläche, dann mit den Fingern, später nur noch mit einem Finger
Das Vertrauen in den jeweiligen Partner wird geschult.

Der gordische Knoten/Gruppenübung

Die Verschlingung gilt es nicht zu lösen.
Ein- und Ausdrehungen auch möglich auf Musik mit kleinen Stopps.
Die Mitwirkenden sind einzeln herauszubitten, um eine Wahrnehmung des Prozesses zu ermöglichen.

Artikulationsübung/Genießen von Speis und Trank:

Wie isst man Obst: Apfel, Kirschen, Erdbeeren, Bananen, Ananas etc.
Wie trinkt man aus verschiedenen Gläsern Wein, Sekt, Bier, Kaffee etc.
Steigerungen in der Größe der ausgeführten Bewegungen/Lautbildungen

Das Geschichtenerzählen/Gruppenübung

Beim Gehen durch den Raum erzählt jeder dem eine Geschichte/einen Film/ein Erlebnis. Wichtig dabei ist, sich nicht aus seiner Haltung herausbringen zu lassen, um konsequent die eigene Geschichte zu Ende erzählen zu können.

Herzrhythmus spüren/Einzelübung

Auf dem Boden liegend - Entspannung, langsam wird der Körper wie in einem Teppich hineingesogen
Erdanziehung - schwerer Atem, die Gravitation beginnt in allen Maßen zu wirken
Langsam wird die rechte Hand zum Herzen geführt, um den eigenen Pulsschlag wahrnehmen zu können.
Am Boden liegend: Bewusstsein nur auf Füße/Schultern/Kopf/Arme und Hände richten, die Augen sind dabei geschlossen.
Minimalistisches Erspüren und Wahrnehmen aller Muskeln: des Gesichtes, der Augen, der Nase,

des Mundes - Oberkörper, Beine, Arme usw.
Wie weit kann sich z. B. eine Hand drehen, knicken, anspannen usw.

2.2 Verschiedene Gangarten

Es gibt unzählige Möglichkeiten, durch Gangarten eine einfache Situation im Raum zu beschreiben. Das lockere „Im-Raum-Gehen“ ist die Vorgabe einer Improvisation, sie kann pantomimisch, spielerisch oder tänzerisch erfolgen. Die verschiedenen Gangarten/-formen wie das Schreiten, Schleichen, Schlendern, das Schwingen oder das sich Wiegen können zusätzlich mit unterschiedlichsten Richtungen im Raum wie vor - rück - seit in die Diagonale - einer Spirale variiert werden.

Bei einem gelöstem Umhergehen können sich durchaus die Blicke der einzelnen Personen treffen, schaut euch diesen kurzen Moment in die Gesichter und haltet die Spannung bewusst, um dann im Raum eure Haltung weiter zu gestalten. Verstärkt werden die Richtungswechsel im Raum, wenn zusätzlich verschiedene Raumebenen bedient werden (hoch, mittel, tief).

gelöstes übergluckliches Springen
Schreiten - erhaben
Schleichen - lautlos
geradlinig - kurvig
müde und verträumt Schlendern
schwingend Gleiten über ...
Federn - ganz weich
Trippeln - hektisch
Gehemmt sein - schüchtern
Sinken - Fallen
im Regen - Nieselregen
auf morastigem Boden
auf Glatteis den Versuch unternehmen zu laufen
barfuss übers Straßenpflaster gehend
auf ganz klebrigem oder glitschigem Untergrund
durch hohen - festen Schnee
durch sehr hohes Gras
durch eiskaltes Wasser
durch heißen Wüstensand
durch einen Fluss mit Stromschnellen
ein schwer gealterter Mann oder Frau
wie ein Trunkener - Torkelnder die Straße entlang geht
eine Kinderwagen schiebende Mutter
die Gangart eines Soldaten
die Gangart eines Roboters
die Gangart als wäre der ganze Körper aus Gummi
koffertragender Mann oder Frau - schleppend
beim Einkaufsbummel - beschwingt oder beladen
ein Stapel Porzellanteller tragend, der immer schwerer wird.

Weitere Variationen können miteinander verbunden oder ausgetauscht werden.

2.3 Überleitung zur Improvisation

Durch das Bauen von einfachen (Konflikt-)Situationen kann die Gruppe erst gemeinsam und später in kleinen Gruppen ihre umgesetzten Ideen sich gegenseitig vorstellen.

ein stummer, angstvoller Schrei
Heimweh/Wege im Dunkeln
Beobachten eines Vogels oder eines anderen Tieres
vor einem Spiegel sein anderes Gesicht entdeckend
habgierige Herrscher/in von Feinden umgeben
an einem Sommermorgen/beim Sonnenuntergang am Meer
wie in einem Traum
ein Seiltänzer/in
Hektik - innere Unruhe - Panik - Aggression – Wutanfall
Tränen in den Augen - die ein Fremdkörper sind/Blindheit: Salz oder Sand in den Augen

3 Praxis der Improvisation

Die Improvisationen dienen in der Bewegung, im Spielen und im Tanz zur Sensibilisierung und Beherrschung des Körpers, zusätzlich fungiert die Sprache als Träger menschlichen Ausdrucks zur Information in oder über eine Situation.

3.1 Bewegungen - Worte - Bilder - Klänge - Körpersprache

Durch Bilder aus Assoziationsketten kann durch die ganz eigene individuelle Körpersprache und Musik eine Improvisation erarbeitet werden. Dabei sind die Ausdrucksmöglichkeiten jener vorgegebenen Kreisläufe so vielschichtig, dass dennoch genügend Raum bei den eigenen kreativen Umsetzungen bleibt.

Der Samen einer Blume, er geht auf, wächst, kommt zur Knospe, blüht und verblüht, wird welk vertrocknet und trägt neue Samen in sich.

Zwei alte/junge Bäume stehen nebeneinander und fühlen/spielen den zerbrechlichen Abschied, die Kronen neigen sich einander zu und ab.
Mit minimalen Gesten am Platz, kann auch über Blicke gearbeitet werden.

Fata Morgana: Ein Wesen erscheint am Horizont, reicht dir eine Scherbe, die ein Spiegel sein könnte, noch nach dem dich dies süße Wesen verzaubert hat, wird die Scherbe zum Dolch.

Kerzentanz: Wie verspielt kann ein Schatten einer oder mehrerer Kerzen sein, wie verzerrt?

3.2 Beispiele und Übungen für die Arbeit in den jeweiligen Schulprojekten

Eine Themenliste für Improvisationen:

Reagiere auf folgende Situationen spontan!

- ein Zerstreuter sucht seinen Kugelschreiber, den er zum Schluss in seiner Jackentasche findet
- ein unsichtbares Paket wird ausgepackt
- zwei Personen begegnen sich an/auf einer Parkbank
- zwei Personen begegnen sich auf einer Wiese
- zwei Personen begegnen sich auf dem Schrottplatz
- einer zündet eine Kerze an, die durch die Luftwiderstände stets erlischt
- du hast im Lotto gewonnen
- drei Mann sitzen in einem Boot bei Regen, Sturm usw.
- ein Passagierschiff ist untergegangen, ihr habt euch auf ein Floß gerettet - wohin soll die Reise gehen, mit welchen Mitteln, ist dies ausweglos

- auf dem Meeresgrund bis du ein Lebewesen in der Schwerelosigkeit des Wassers
- auf einer Insel, auf der man allein gelassen ist
- eine Ameise oder ein Käfer sein
- Schlaflosigkeit - mondsüchtig - Alptraum
- auf der Flucht
- Orientierungslosigkeit - im Weltall aus einem Raumschiff gefallen
- ein Spaziergang durch den Feen- und Geisterwald - Fabelwesen
- Ausflug auf den Planeten X/Mars
- wir befinden uns in einem völlig neuen Land, die Begrüßungszeremonie ist eigentümlich und ganz fremd - wie ist mein Verhalten?
- in einer Kugel sein
- sich unter einer Glasglocke befinden und den Versuch wagen sich zu befreien
- ein Zweikampf in slow motion, in dem man sich nicht berühren darf
- David gegen Goliath
- im Labyrinth eingeschlossen
- auf dem Jahrmarkt
- In zwei Ecken des Raumes werden je zwei Gruppen gebildet, jede Gruppe versucht die Mitglieder der anderen Gruppe zu sich zu holen, es kann dabei konkrete Vorgaben von Regeln durch den Spielleiter geben.

Weitere Improvisationsideen:

Kontakt Handgelenk zu Handgelenk/Partnerübung

Ein Duett mit Handgelenken

1. Einer führt
2. Führungen wechseln sich ab
3. Abwechslung der Paare untereinander
4. mal zwei oder drei mit unterschiedlichen Führungen und Führen fortsetzend

Lege eine Handinnenfläche auf einen beliebigen Körperpunkt deines Partners, z. B. Schulter, und übe einen Druckpunkt aus. Dein Partner hat die Augen geschlossen und drückt sich gegen diesen Punkt. So kannst du ihn durch den Raum führen.

Um eine Kombination zu erreichen: Variieren von Druckstellen z. B. Schulter links/Hüfte rechts/Hand rechts/Fuß links usw.

Der Partner muss erst eine innere Verbindungslinie zwischen den zwei Punkten für sich finden, deshalb muss der Vorgang langsam gespürt werden und geschehen.

Plastikfolie - Zauberschnüre/Gruppenübung

Die Übung wird ohne eine spezielle Aufgabe oder ein Thema zu einer ausgewählten Musik frei mit dem Material einer Abdeck-Plastikplane oder einem groben Strick oder Schnüre gespielt. Wichtig ist, dass die Gruppe immer neue Körperskulpturen und Beziehungen zueinander findet und sich dabei von der Musik inspirieren lässt.

Vertrauenstest/Gruppenübung

Vier bis fünf Leute stellen sich zu einem Kreis zusammen, in die Mitte tritt ein Mutiger, welcher körperlich total passiv bleibt und seine Augen schließt, er bleibt steif wie ein Holzbrett.

Man reicht ihn herum von Einem zum Anderen, anfangs langsam und behutsam, später etwas zügiger und mit Schwung.

Assoziationskette/Gruppenübung

Erst sprachlich:

Musik - laut - Ohrenschmerzen - Medizin - Überschwemmung - Tropfen - Wasser - Fisch - Angler - Ruhe - Hören - Geräusch - Sturm - Boot - Regen usw.

Dann in Bewegungen, die abwechselnd ein Teil der Gruppe findet, d. h.

Einer stellt sich hin und nimmt eine Haltung ein, ein Zweiter kommt dazu und setzt sich mit einer Haltung in Beziehung zum Ersten - ein kurzes Duo-Bild entsteht, ein Neuer tritt herzu und nimmt eine Beziehung mit dem Zweiten auf usw.

Beziehungen sind aktiv mit dem Partner zu suchen, möglichst auf einem engen Raum.

Schöner Moment/Einzelübung für die Gruppe

Sucht euch einen Punkt im Raum, geht in eine Haltung, mit der ihr einen schönen Moment eures Lebens verbindet, z. B. Geborgenheit.

Findet eine kleine Bewegungskoordination für den Moment Abschied. Stelle beides zusammen, damit die Bewegungen in einen dynamischen Fluss kommen. Versuche so, eine kleine Geschichte darzustellen, deren Inhalt die Zuschauer im Nachhinein dir erzählen und ihr abgleicht, ob die Geschichte richtig verstanden wurde.

4 Quellenangaben/weiterführende Literatur

Bort-Gisella, Wolfgang	Theater-Spiel-Training, Ökotopia Verlag Münster 1994
Braun, Karlheinz	MiniDramen, Verlag der Autoren F. a. M. 2000
Brook, Peter	Der leere Raum, Möglichkeiten des heutigen Theaters, Hoffmann und Campe Hamburg 1969
Buber, Claus/Mienert, Christiane	Bausteine des Darstellenden Spiels, Ein Übungsbuch, Hirschgraben-Verlag 1987
Gesing, Fritz	Theater Spiel Theaterpraxis Ein Leitfaden für Spielleiter und Theatergruppen, Meyer und Meyer Verlag 1992
Gothot, Maria-Helena:	Tanz - Theater - Spiel, Auer Verlag 1993
Grau, Michael/Klingauf, Wolfgang	Theater – Werkstatt Grundlagen, Übungen, Spiele Don-Bosco-Verlag 1995
Haselbach, Barbara	Improvisation Tanz Bewegung Klett Verlag 1989
Kappert, Detlef	Kleines Handbuch für den Unterricht in Tanztheater Tanzimprovisation und Körpersprache Verlag für Ästhetische Bildung 1995
Kramer, Michael	Das praktische Rollenspielbuch Theater als Abenteuer Jugenddienst-Verlag 1979
Kunz, Marcel	Literaturunterricht und Theater Überlegungen, Annäherungen und Modelle Klett Verlag 1989
Müller, Barbara	Spiel und Arbeitsbuch Theater Schöningh Verlag 2000
Rosenberg, Christiana	Praxis für das Bewegungstheater zur Pantomime Meyer & Meyer Verlag 1990
Thiesen, Peter	Praxisbuch Kreatives Spiel mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen Stam-Verlag und Bardenschlager Verlag 1989
Thiesen, Peter	Drauflosspieltheater Ein Spiel- und Ideenbuch für Kindergruppen, Schule und Familie Beltz Verlag 1994
Winkler, Eva/Jarchow, Peter	Neuer Künstlerischer Tanz Eine Dokumentation der Unterrichtsarbeit Hrsg.: Ralf Strabel
Zeitschrift	Spiel & Theater Zeitschrift für Amateur- und Jugendtheater und Schülertheater, Deutscher Theaterverlag Heft 166/167

5 Musikliste/Vorschläge zur Verwendung

Titel	Interpret
3 Gymnopédies	Erik Satie
a long walk on a short pier	van Kampen
A Passage in Time	Dead can Dance
argo	Michael Nyman
Autum	Georg Winston
Book of Days	Meredith Monk
Double Concerto 5 th Symphony	Terje Rypdal
Duality	Lisa Gerrad
Earth tribe Rhythms	Brent Lewis
Forest	Georg Winston
Im Auftrag des Teufels	Filmmusik
Jenseits der Stille	Filmmusik
Land	Wolfgang Torkler
Metamorphosen	Richard Strauss
Monnsung	Sheila Chandra
Passion	Peter Gabriel
Rosensfole	Agnes Buen Garnás und Jan Garbarek
Sieben Jahre Tibet	Filmmusik
Skyline Firedance	David Lanz
somnambul	Michael Metzler
The Law Wealth	Anne Clark
The Mirrorpool	Lisa Gerrad
The Piano	Michael Nyman
The primitive Thurth	Brent Lewis
The Serpent 's Egg	Dead can Dance
Tougether than Love	Diana King
Toward the Within	Dead can Dance
Ulysse	Henry Tougue und Serge Houppin
Urga	Filmmusik
Verklärte Nacht	Arnold Schönberg
Volumen 2: Release	Afro Celt Sound Systems
Voyageur immobile	Henry Tougue und Serge Houppin
Winter into spring	Winston

Materialsammlung des BLK-Modellversuches

„Schul- und Lernkultur im Medienzeitalter“

