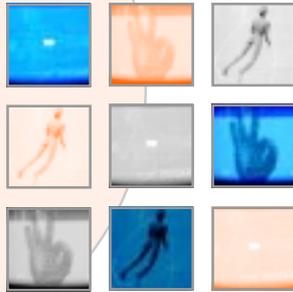
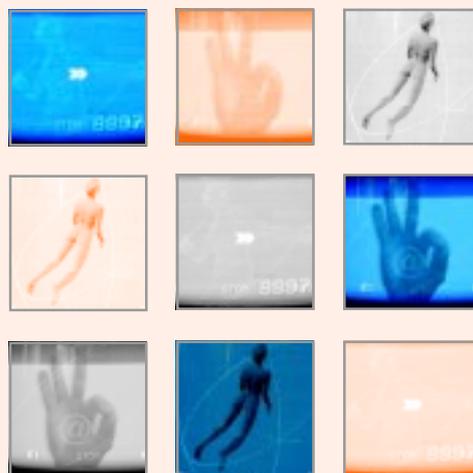


→ Band III



Materialsammlung des BLK-Modellversuches
Schul- und Lernkultur im Medienzeitalter



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



Vorwort Projektsammlung

Innerhalb des sächsischen BLK-Modellversuches „Schul- und Lernkultur im Medienzeitalter“ (Laufzeit: 2000 – 2003) fanden insgesamt sieben Modellversuchskonferenzen statt, die hauptsächlich der gemeinsamen Erarbeitung thematischer und methodischer Grundlagen zur Gestaltung zeitgemäßer Lehr- und Lernprozesse dienten. Auch im vorliegenden dritten und letzten Band des modellversuchsinternen Multiplikatorenmanuals sind die originalen Skripts und Handreichungen der ReferentInnen zusammengeführt, die innerhalb dieser Konferenzen auftraten.

Als ein Schwerpunkt kann diesmal die theaterpädagogische Arbeit gelten, die künstlerisches Tun als eigenwertige Lern- und Ausdrucksform betrachtet, indem sie Spielraum für Subjektivität und inneres Probehandeln gewährt und den Blick schärft für Daseinsalternativen und Sinngewandungen. Künstlerischer Arbeit wird in einer veränderten Schul- und Lernkultur ein größerer Platz einzuräumen sein, hat sie doch das Potenzial der allseits geforderten Ganzheitlichkeit schulischer Prozesse und zeigt darüber hinaus auf, wie Lernen als Entdeckungsprozess und Experimentalhandeln kreative Energien freisetzen kann. In der Sensibilisierung für das soziale Umfeld, nicht zuletzt in zielgerichteter und aktiver Wahrnehmungsschulung - sowohl in Bezug auf die eigene Wirkung auf Fremde als auch die Wirkung Fremder auf einen selbst - ist ein Schlüssel zu verbesserten schulischen Interaktionsformen zu finden. Durch den bewussten Einsatz verbaler und nonverbaler Mittel, also auch das Wissen über diese und die richtige Methodik für die Anwendung, kann folglich nachhaltig die Kommunikation sowohl zwischen Lehrenden und Lernenden als auch innerhalb dieser Gruppen zugunsten einer klimatischen Optimierung verändert werden.

Ein weiterer Fokus wird auf die Vertiefung medienpädagogischer Fähigkeiten gerichtet. Neben der Erlangung eines Überblicks zur Arbeit an und mit Videos ist dies vor allem das weite Feld der Lehr- und Lernsoftware, welche zunehmend eine Rolle bei der Planung und Durchführung von zeitgemäßem Unterricht spielen wird.

Im zweiten Teil dieser Publikation sind Ergebnisse der ersten Evaluationswelle zu finden, welche durch das Team um Prof. Dr. Ralf Vollbrecht¹ erbracht wurden. Angereichert mit einer Erläuterung der verwendeten Methoden dieser Evaluation sind erste Aussagen dokumentiert, welche auf die Leitfragen des Modellversuches (www.sachsen-macht-schule.de/~sulim) Bezug nehmen. Abschließend finden sich erste Forderungen an eine zeitgemäße Schul- und Lernkultur und daraus abgeleitete Empfehlungen für die künftigen GestalterInnen schulischer Prozesse.

Ralf Seifert
Projektleiter

Februar 2003

¹ Inhaber der Professur für Medienpädagogik am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Technischen Universität Dresden

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

6. Modellversuchskonferenz

- ∑ 29.10. und 30.10.2002 in Dresden-Pappritz
- ∑ Gästehaus des Justizministeriums
- ∑ Themen: Fortbildungskonzept SULIM, Schule als Raum-Bühne, Aufbau und Struktur von Videos, Theatersport, Medienerziehung, PISA

7. Modellversuchskonferenz

- ∑ 03.02. und 04.02.2003 in Meißen
- ∑ Sächsische Akademie für Lehrerfortbildung
- ∑ Themen: Lehr- und Lernsoftware, Datenbank SODIS, Mediale Informationsräume, Schwimmen lernen im Netz, Rhythmik, Kurzpräsentationen ausgewählter Projekte der Pilotschulen

Inhaltsverzeichnis

1. Aufbau und Struktur von Videos	7
Referent: Nils Werner, MDR Dresden	
2. Lehr- und Lernsoftware	16
Referentin: Silke Grafe, Universität Paderborn	
3. Gesprächsführung	20
Referentin: Christiane Hartig, Comenius-Institut	
4. Selbstwahrnehmung und Reflexion mit visuellen Mitteln	23
Referentinnen: Christine Starke, Uta V. Kohlenbrenner, Dresden	
5. Spielesammlung	37
Referent: Uwe Lach, Liegau-Augustusbad	
6. Schule als RAUM-Bühne	45
Referentinnen: Gertraut Schlote, Claudia Scholl, Bremen	
7. Rhythmik	47
Referentin: Tabea Brendler, Dresden	
8. Zusammenfassung Zwischenbericht Evaluation	55
Verfasser: Beate Richter, Kati Piatrowski, Prof. Dr. Ralf Vollbrecht, TU Dresden	

1. Aufbau und Struktur von Videos

Referent: Nils Werner

Was wirkt wie im Kopf?

Wahrnehmungsreflexe des Auges (in der Reihenfolge ihrer Intensität)

1. Bewegung
2. Helligkeit (Lichtwechsel: Hell-Dunkel-Hell)
3. Signalfarben (Rot hat stark ablenkende Wirkung)
4. runde Formen

Wahrnehmungsmuster

- Sinnbildung (wir wollen alles, was wir gezeigt bekommen, einordnen, identifizieren - Sicherheitsprinzip)
- Ablaufmuster (wir haben bestimmte Erwartungen nach Chronologie, Ursache - Wirkung ...)
- räumliche Muster (wir wollen Raum erkennen und erkunden)

Wann schaltet der Kopf auf Empfang?

Die Kriterien, nach denen das Gehirn Informationen als besonders wichtig einstuft, sind:

- a) emotionale Bedeutung
- b) Newsgehalt (Neuigkeit, Überraschung)

Verhältnis von Bild und Ton

<p>Bild die Bilder enthalten alle Informationen</p> <p>als Behauptung Bilder sind daher vieldeutig</p>	<p>Ton Geräusche präzisieren Bilder im Sinne von realistisch</p> <p>(Ton macht Situation lebendiger, gestaltet Raum, wirkt als Klammer - bindet Bilder zu Einheiten)</p> <p>die Emotion eines Films liegt im Ton</p> <p>Musik erweckt Gefühl im Sinn eines Appells: Du sollst die Bilder so und so sehen. Musik verschiebt Geschehen ins Abstrakte</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Die Sequenz

ist der kleinste in sich geschlossene Bestandteil der Gesamtaussage des Films bzw. die reduzierteste Form der Dramaturgie (der Grundbaustein/„Brückenpfeiler“ der Geschichte)

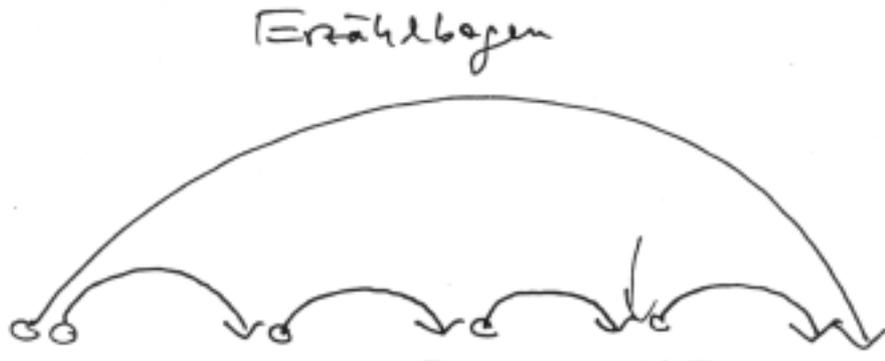


Abbildung 1: Erzählbogen

1. Bedürfnis nach Orientierung

Entspricht einer durch Evolution geprägten Überlebensstrategie, hat Folgen für den Aufbau einer Sequenz:

- a) Bedürfnis nach Perspektivenwechsel
- b) räumliche Annäherung erzeugt Spannung, Entfernung erzeugt Entspannung

2. Prinzip Reizerneuerung - zielgerecht montieren

Wechsel von Spannung - Entspannung

Wichtig dabei: die Begrenzung des Bildausschnitts auf das für die Aussage Notwendige (Prinzip Ausschließlichkeit - Ich werde nicht soviel wie möglich zeigen, sondern ausschließlich das, worauf meine Aussage zielt.)

Einstellungsgrößen

Totale

- soll die räumliche Einordnung aller in einer Sequenz verwendeten Einstellungen ermöglichen
- besitzt kaum emotionalen Gehalt (enthält viele Details, lassen sich nicht überblicken)
- nimmt als Eröffnungsbild Spannung raus (weil Orientierung befriedigt)
- in jedem Fall begrenzen auf wichtige Bildinhalte

Halbtotale/Amerikanische/Halbnahe

- Raum wird kleiner, Focus gezielter
- geben Geschehen umfassend wieder, so dass auf keine weitere Einstellung zurückgegriffen werden muss (Orientierungsverhalten), brauchen keine Ergänzung
- Nachteil: ohne Wechsel weniger Spannung, wirkt statischer
- Reizvoll: Gesten und Körpersprache kommt zur Geltung - charakterisiert Verhältnis zu Raum und anderen Personen (Aufpassen bei Begrenzung: niemals an Gelenken abschneiden)
- Halbnahe kombiniert wertvolle Eigenschaften der Totale und Großaufnahme

Großaufnahme (Detail)

- ermöglicht emotional sehr starke Beteiligung
- braucht generell Ergänzung (Orientierung ...)
- wirft insbesondere bei Einsatz von Teleobjektiv ethische Fragen auf (Schutz der Intimsphäre)
- lässt langsame Bewegung schneller erscheinen



Abbildung 2

Räumliche Kontinuität

Beim Wechsel der Einstellungen wird darauf geachtet, dass

- ein Teil der Bildinhalte übernommen wird (überlappende Teilstücke werden einem Raum zugeordnet)
- sich die Perspektive dabei deutlich verändert (Standortwechsel der Kamera ergibt neue Konturen - Achtung: Größenveränderungen - niemals auf der optischen Achse - Bildsprung)

Handlungsachse - Grenze der Bewegbarkeit

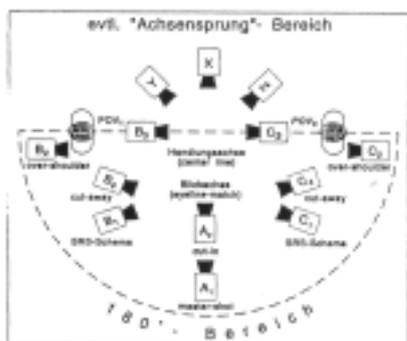


Abbildung 3

Die Handlungsachse ordnet die Kamerapositionen so, dass

- die Richtung der Bewegung kontinuierlich bleibt
- die räumliche Einheit gewahrt bleibt

Dreiecksanordnung - Dialogszene

Jede Einstellung aus einer Position im Dreieck kann mit jeder anderen daraus verbunden werden (Drei-Kamera-Einstellung). Das System deckt alle wesentlichen Einstellungsgrößen und Kameraperspektiven ab (mögliche Kombination: A plus B1 und C1; A plus B2 und C2, wichtig: Kamera B und C befinden sich jeweils im gleichen Abstand und gleichem Winkel zu den Personen)

Wie und wann kann ich die Achse dennoch überspringen?

1. indem ich mit der Kamera genau auf die Achse gehe
2. durch einen neutralen Zwischenschnitt
3. mit einer Kamerabewegung über die Achse hinweg
4. eine neue Handlungsachse baut sich auf (Blick - Kamera B4/C4)

Interview

1. Eigene Position eng neben der Kamera, denn je näher der Blick des Interviewpartners an der Kameraachse, desto höher Grad der Identifikation des Zuschauers
2. Achtung: Perspektive (Aufsicht - verkleinernd, Untersicht - mächtig aber auch unsympathisch, auf Augenhöhe - gleichberechtigt)
3. Einstellungsgröße nah - sehr präsent; total - distanziert auch klein
4. Achtung: Attribute im Bild (Distanz bei Schreibtisch; Regal - kann einzwängen, Farbe helles Hemd - helle Wand, keine Signalfarben im Hintergrund)
5. Hintergrund möglichst unbewegt/lenkt ab; Möglichkeit suchen: Vordergrund/Hintergrund - Bezug zum Thema
6. Gestik bei Einstellungsgröße beachten - besitzt eigene, manchmal wichtigere Aussage

Vom Thema zur Geschichte

1. Clustern - Mind Maps (assoziative Suche nach Aspekten eines Themas, Bildern und Geräuschen)
2. Sinn stiften - Zusammenhänge konstruieren (3-Wort-Übung)
3. Protagonist/Antagonist suchen, Ideen für Anfang und Ende entwickeln, Konfliktpunkte herausarbeiten



Abbildung 4

Tipps

1. Spannung aufbauen durch Assoziationen. Assoziationen strukturieren unser Gedächtnis - Mensch ist geübt, Gedanken- und Gefühlsinhalte miteinander assoziativ zu verknüpfen. Folge für die Praxis: Ich kann etwas weglassen und erzeuge damit Spannung. Außerdem lassen sich bekannte Sachverhalte (Einkaufen etc.) stark verkürzen.
2. Rhythmische Wechsel erhöhen Aufmerksamkeit (lange gegen kurze Sequenzen, laute und leise Passagen)

3. Am Anfang mitten rein ins Geschehen, Emotionen wecken, Rätsel aufgeben - niemals sofort mit einem Text beginnen, mindestens 3 Sekunden Luft lassen.
4. Dramaturgische Stilmittel, wie Blende (in Unschärfe) als Zeitwechsel, wiederaufnehmen, nur so werden sie vom Zuschauer eindeutig entziffert. Stilmix aus harten Schnitten, weichen Blenden, Trickblenden etc. vermeiden - stattdessen Suche nach visuell kohärentem Organismus.
5. Bei Verwendung von Texten: Primär sind Bild/Geräuschinfos! Text immer erst im Anschluss an den Schnitt ausformulieren. Text enthält Restinfo, Text übernimmt Steuerung von Bild/Geräusch-Informationen hinsichtlich Erwartung, Spannung. Grundregel - eher weniger, denn zuviel texten und vor allem für das Hören texten. Deshalb Texte so kurz wie möglich (10 Worte sind überschaubar, 20 nicht mehr. - Maßgabe: Ein Kern pro Satz) Erhöhte Aufmerksamkeit liegt auf dem Ende eines Satzes.

Weiterführende Literatur

- „Handbuch der Filmmontage“ Hrsg. Hans Beller, München 1999.
- “Crashkurs Filmauflösung“ von Jeremy Vineyard, Verlag 2001.
- “Schreiben fürs Hören“ von Stefan Wachtel, Konstanz 1997.

Formale Mittel zum Aufbau von Spannung

Neugierde

- Interessante Bildkompositionen - (steigende und fallende Linien: Dynamik, Bewegung)
- Spannende Details und deren Auflösung
- Textformulierungen, Geräusche

Kontraste:

... der Charaktere, Orte (Wunsch nach Aufklärung)

Retardierung

Probleme werden durch Parallelhandlung hinausgeschoben (Was hat dieses mit jenem zu tun?).

Szenische Inszenierung

Schauspieler, Kind führt durch die Handlung

Leitmotiv

Immerwiederkehrende Bilder/Töne lassen ein Problem, einen wichtigen Teil nicht in Vergessenheit geraten.

Der Bild-Reiz

- Jedes neue Bild hat hohen Reiz und braucht Zeit zum Verarbeiten.
- Ein neues Bild wirken lassen bis es grob verstanden ist, dann erst mit Text Verständnishilfe geben.
- Wenn Bild-Reiz schwächer wird, kann Text ergänzen oder über das Bild hinausgehen (Text-Reiz nimmt zu).

Schnitt/Montage-Methoden

Erzählende Montage

Bestimmte Handlungsfolgen werden kontinuierlich miteinander verknüpft. Kriterien sind Form, Farbe, Bewegungsanschlüsse, Blickrichtungen. Werden diese Bewegungen und optische Reize fortgeführt, so werden Schnitte als „flüssig“ oder nicht bewusst empfunden, d. h. der Bildschnitt wird wenig beachtet.

Rhythmische Montage

Off eingesetzt bei Landschaften, Ausstellungen, Arbeitsvorgängen. Hierbei kommt häufig Musik zur Verwendung. Der Schnittrhythmus lehnt sich an das Musiktempo. Wird die Sequenz erst nachträglich mit Musik unterlegt, ist der innere Rhythmus der Bilder (Maßstab ist die Verweildauer des Betrachters) bestimmend für den Schnitt.

Dramaturgie

Ausgangspunkt: Der Konflikt

„Das Geheimnis der Dramatiker ist sehr einfach: Zwei Hunde und ein Knochen“

Ben Hecht (Hollywoodautor)

Protagonist - Antagonist - Spannung

Wer Gegensätze aufbaut zwischen Protagonist und Antagonist erzeugt Spannung. Je größer der Gegensatz, um so intensiver die Spannung. Wer Spannung erzeugt, erzählt eine gute Geschichte.

- Wichtige Fragen:
- Wer ist der Protagonist?
 - Was ist sein Ziel?
 - Welches ist die antagonistische Kraft?
 - Was ist ihr Ziel?
 - Wie sieht der zentrale Konflikt der Geschichte aus?

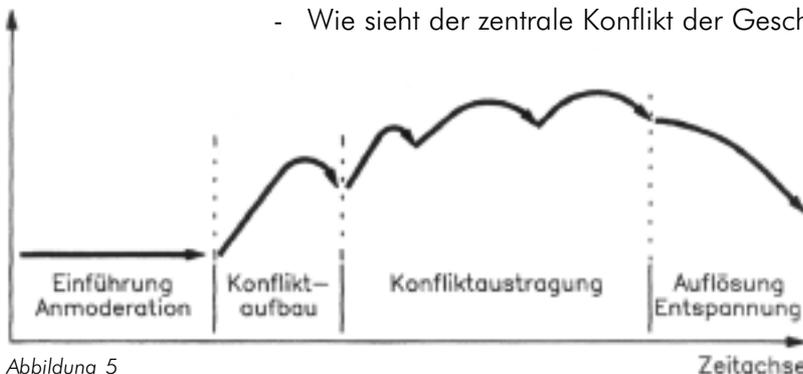


Abbildung 5

Wir Zuschauer sind nur für 6 - 8 Minuten aufnahmefähig, um eine thematisch einseitige Geschichte zu verfolgen. Eine erneute Aufmerksamkeit erreichen wir nur mittels Wendung, neuer Perspektive, Auftritt bisher unbekannter Personen oder Orte.

Der Konflikt steigert sich auf mehrfache Weise:

1. Jeder Konflikt ist stärker als der vorangegangene.
2. Die Situationen lassen immer weniger Wahlmöglichkeiten zu, den Konflikt zu lösen.
3. Immer mehr Figuren sind beteiligt.
4. Der Held/die Heldin ist körperlich und/oder psychisch zunehmend mitgenommen. Auch die anderen Figuren sind von den Ereignissen immer mehr gezeichnet.
5. Der Held/die Heldin tritt immer weiter aus seiner/ihrer persönlichen Begrenzung heraus und wird so zum Archetyp, zur Symbolfigur.

Franz'sche Pyramide

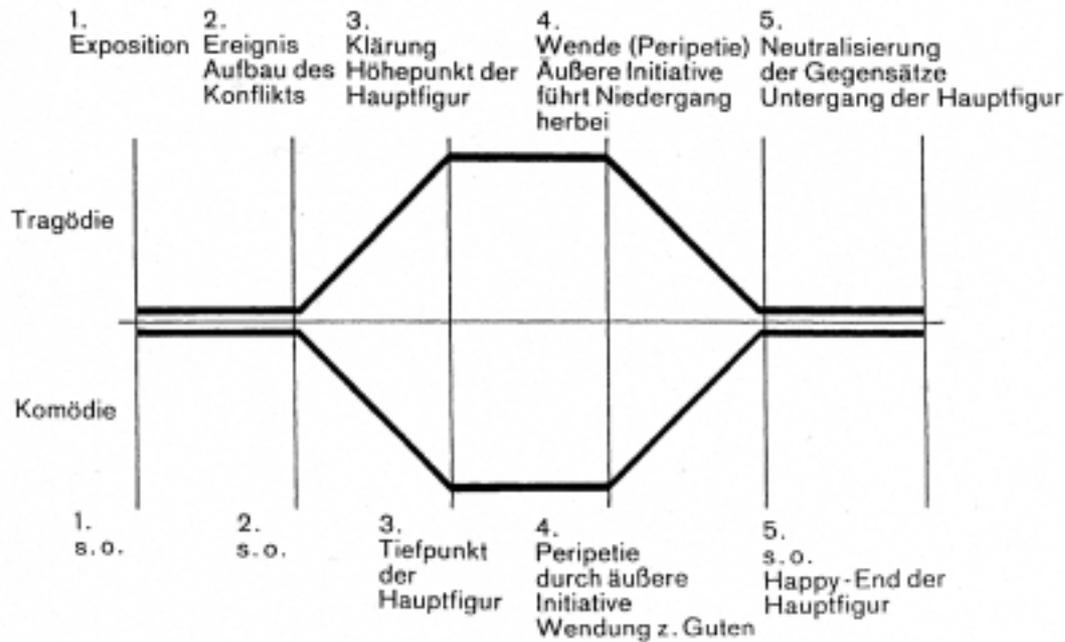


Abbildung 6: Handlungsverlauf in der Franz'schen Pyramide

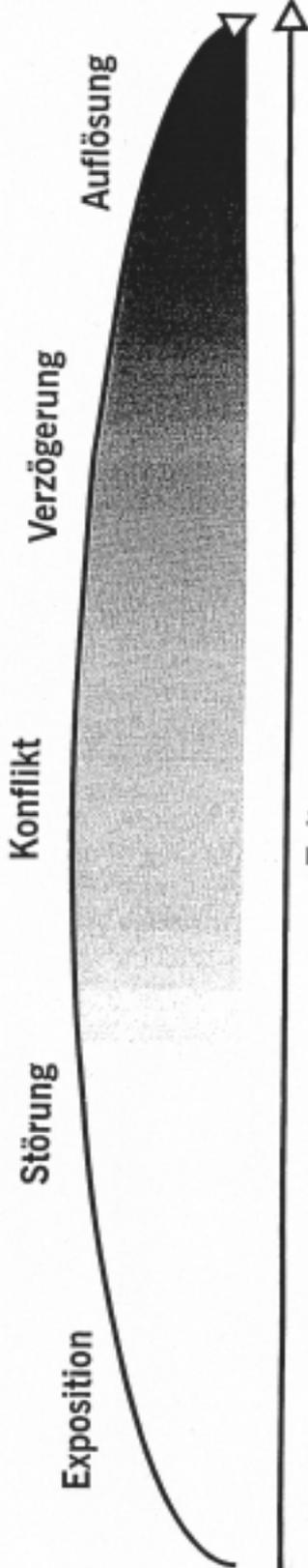
Verlauf einer „Tragödie“:

- Während der Expositionsphase wird der Zuschauer mit der Ausgangslage bekannt gemacht; der Vorgeschichte und den Hauptfiguren. Der sich anbahnende Konflikt ist spürbar.
- Ein Ereignis setzt den Konflikt in Gang (Aufbau). Gegenspieler wenden sich gegen die Hauptfigur. Eine Auseinandersetzung beginnt. Die Zuwendung des Publikums steigt.
- Höhepunkt der Hauptfigur. In der Austragung zeichnen sich Möglichkeiten ab, Gegenspieler und Widerstände zu überwinden. Der Zuschauer kann sich stark mit der Hauptfigur identifizieren.
- Wende in der Handlung (Peripetie). Unerwartete Initiativen oder Aktivitäten der Gegenspieler führen zum Niedergang.
- Neutralisierung der Gegensätze, Untergang der Hauptfigur.

Die „Komödie“ verläuft umgekehrt:

- Exposition
- ein Ereignis setzt den Konflikt in Gang
- Tiefpunkt der Hauptfigur
- Wende durch äußere Initiative zum Guten
- Neutralisierung, „Happy End“

Thema → Geschichte



Zeit	
Protagonist	<p>Personen Tiere Gegenstände Ereignisse Institutionen</p> <p>Hauptperson, Perspektive</p>
Antagonist	<p>Personen Tiere Gegenstände Ereignisse Institutionen Zeit</p> <p>Gegenspieler, Gegenüber</p>
Problem	<p>Person ↔ Person Bürger ↔ Behörde Sportler ↔ Zeit Tier ↔ Person Person ↔ Unfall</p> <p>Entwicklung, Kampf gegen Hindernis</p>
Aspekte	<p>Ist genügend Filmzeit vorhanden, werden die Argumente vertieft und damit das Problem ausgelotet</p>
Lösung	<p>Positiver Schluß: die Geschichte findet ein gutes Ende. Der Zuschauer ist beruhigt.</p> <p>Negativer Schluß: die Geschichte verläuft für den Protagonisten schlecht. Der Zuschauer bleibt beunruhigt, empört</p>

Abbildung 7

Gesetz über den Datenschutz bei Telediensten

Zitierhinweise/Geltung

- TDDSG § 1 Geltungsbereich
- TDDSG § 2 Begriffsbestimmungen
- TDDSG § 3 Grundsätze
- TDDSG § 4 Pflichten des Diensteanbieters
- TDDSG § 5 Bestandsdaten
- TDDSG § 6 Nutzungsdaten
- TDDSG § 7
- TDDSG § 8 Bundesbeauftragter für den Datenschutz
- TDDSG § 9 Bußgeldvorschriften

<http://jurcom5.juris.de/bundesrecht/tddsg/>

Website-Impressum: „Mut zur Lücke“ kann teuer werden

(09.04.2002) Dass gewerbliche Anbieter im Internet mit offenem Visier agieren, sollte eigentlich selbstverständlich sein. Doch weit gefehlt: Von „leicht erkennbaren, unmittelbar erreichbaren und ständig verfügbaren“ Kontakt-Angaben zu Unternehmen und ihren Vertretungsberechtigten, wie es das Teledienst-Gesetz seit Jahresbeginn vorschreibt, findet sich vielfach keine Spur. Grund dafür sind aber nicht unbedingt trübe Absichten: Die meisten Website-Betreiber sind sich über die Auflagen zur Anbieterkennzeichnung schlicht **nicht im Klaren**. Dabei ist es in den meisten Fällen gar nicht so kompliziert.

Tele- oder Mediendienst: Wer unterliegt der Impressums-Pflicht?

Gesetzliche Grundlagen bilden

- das Teledienstesgesetz (TDG) in der durch das Gesetz über den elektronischen Geschäftsverkehr (EGG) vom 14.12.2001 gründlich geänderten Fassung bzw.
- der Mediendienste-Staatsvertrag (MDSStV).

Da sich die Auflagen für **gewerbliche** Anbieter im Ergebnis nicht gravierend unterscheiden, muss man sich mit der ohnehin anachronistisch anmutenden Unterscheidung zwischen den beiden Regelungen „eigentlich“ nicht lange aufhalten.

Dienst	Dominierender Charakter	Gesetzliche Grundlage
Teledienst	Auf Individualkontakt abgestellt, z. B. Zugangs- oder E-Mailprovider, Datenbanken, Warenbestellungen, Online-Tools, Werbung für Produkte und Dienstleistungen	Teledienstesgesetz (TDG)
Mediendienst	Mit Meinungsbildungs-Anspruch an die Allgemeinheit gerichtet: z. B. Online-Angebote von Zeitungen und Zeitschriften, Ezines, Unternehmens-PR	Mediendienste-Staatsvertrag (MDSStV)

http://www.akademie.de/websiteaufbau/tipps_tricks/content_vermarktung/content/website-impressum.html

2. Lehr- und Lernsoftware

Referentin: Silke Grafe; Universität Paderborn

Der Bereich computerbasierter Lehr-Lernangebote ist durch eine große Zahl von Softwareprodukten mit unterschiedlichen Themen und Funktionen sowie unterschiedlicher Komplexität und didaktischer Qualität gekennzeichnet. Hinzu kommt ein ständig wachsendes Angebot an Online-Produkten, die durch zunehmende Vernetzung im Computerbereich mittlerweile prinzipiell jedermann zugänglich sind.

1. Typen von Lernsoftware

Lehr- und Lernsoftwareangebote lassen sich zur Orientierung der Nutzer nach verschiedenen Kriterien, wie z.B. nach Funktionen im Lehr-Lernprozess, nach Formen der Interaktivität oder der Adaptivität sowie nach technischen Merkmalen, gruppieren (vgl. *Leufen* 1996). Häufig sind diese Unterscheidungskriterien bei vorhandenen Klassifikationen miteinander vermischt. In Anlehnung an die Kategorisierung des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen lassen sich folgende Typen neuer Medien unterscheiden (vgl. *LSW* 2000):

- **Experimentier- und Simulationsumgebungen** bieten die Möglichkeit, auf der Grundlage vorgegebener oder zu entwickelnder Modellvorstellungen Prozesse zu simulieren und den Einfluss von Parameterveränderungen auf das Gesamtsystem zu untersuchen. Dementsprechend lassen sich beispielsweise die Bevölkerungsentwicklung oder Veränderungen von Ökosystemen simulieren.
- **Lehrprogramme** ermöglichen mit vorgegebener Steuerung die Bearbeitung neuer Inhalte in einem bestimmten Themenbereich, z.B. Prozentrechnung oder die Bedienung einer Software.
- **Übe- und Trainingsprogramme** stellen zu bereits bekannten Lerninhalten, z.B. Rechtschreibung oder Rechnen, Übungsaufgaben bereit, wobei der Ablauf in der Regel fest vorgegeben ist.
- **Offene Lehrsysteme** bieten didaktisch und hypermedial aufbereitete Inhalte zu einem bestimmten Themenbereich. Häufig sind Werkzeuge integriert, die die Möglichkeit bieten Arbeitsergebnisse zu dokumentieren und präsentieren.
- **Datenbestände** enthalten Informationen zu bestimmten Themen. Im Gegensatz zu Lernumgebungen sind die Informationen in der Regel nicht didaktisch aufbereitet. Die Datenbestände sind häufig mit einem Werkzeug verbunden, das Zugriff, Suchen und Weiterverarbeitung der Daten ermöglicht.
- **Kommunikations- und Kooperationsumgebungen** ermöglichen durch eine Benutzungsoberfläche mit geeigneten Funktionen Kommunikationprozesse sowie die gemeinsame Bearbeitung von Produkten. Hierbei handelt es sich beispielsweise um Foren oder Arbeitsbereiche.
- **Lernspiele** bieten die Möglichkeit, im Rahmen vorgedachter Handlungsräume pädagogisch gestaltete, problemhaltige Situationen zu verändern.
- **Werkzeuge** sind von bestimmten Themen unabhängig und zeichnen sich durch Offenheit im Hinblick auf die Gestaltung und Bearbeitung von Produkten aus. Zu dieser Gruppe zählen z.B. Textverarbeitungs- und Bildbearbeitungsprogramme, Tabellenkalkulations- und Datenbankprogramme, Autorensysteme, HTML-Editoren, Suchmaschinen, E-Mail- und Chatprogramme sowie Programmiersysteme.

2. Lerntheoretische Grundpositionen und Softwaremerkmale

Bei der Gestaltung und Verwendung von Lehr- und Lernsoftware können Bezüge zu unterschiedlichen lehr-lerntheoretischen Grundorientierungen deutlich werden, z.B. zum Behaviorismus, zur Kognitionstheorie oder zum Konstruktivismus (vgl. *Tulodziecki/Herzig* 2002):

- Bei der **behavioristischen Grundposition** geht man davon aus, dass sich das Verhalten eines Individuums durch äußere Hinweisreize und Verstärkungen steuern lässt. In Folge dieser Annahme werden den Lernenden in computergesteuerter Form bestimmte Informationen und Aufgaben als Hinweisreize präsentiert, die ein gewünschtes Lernverhalten nahe legen. Zeigen die Lernenden dieses, wird es bekräftigt. Auf diese Weise sollen vorgegebene Lehrziele erreicht werden.

Beispielsweise besteht in Lern- und Übeprogrammen das gewünschte Lernverhalten darin, bei Rechtschreibübungen richtige Buchstaben einzusetzen oder bei Rechenaufgaben die geforderten Operationen korrekt anzuwenden. Die Bekräftigung kann dann durch eine positive Rückmeldung oder einen lobenden Kommentar, durch die Vergabe von Punkten oder die Präsentation eines Spiels erfolgen.

- Die **kognitionstheoretische Grundposition** betrachtet die Lernenden als interaktiv agierende Empfänger von medialen Botschaften, die sie auf der Basis ihres Erfahrungs- und Entwicklungsstandes in selektiver Weise wahrnehmen, interpretieren und verarbeiten. Somit stehen Überlegungen zu den Wechselwirkungen zwischen externer medialer Präsentation und internen Verarbeitungsprozessen im Mittelpunkt.

Für die Gestaltung von Software bedeutet dies z.B., dass eine geeignete Strukturierung der Lerninhalte gegeben oder bestimmte Problemstellungen sowie prozessbezogene Lernhilfen und – z.B. bei Simulationen – angemessene Rückmeldungen eingebunden sein sollten. Im Hinblick auf theoretische Ansätze zur Informationsspeicherung bzw. -repräsentation sollten Lerninhalte als begriffliche Netzwerke dargestellt werden (nach der Theorie der Bedeutungsstrukturen), Lerninhalte sowohl begrifflich erläutert als auch bildlich veranschaulicht werden (nach der Theorie der Doppelcodierung) und Lerninhalte bezüglich aller relevanten inhaltlichen und medialen Aspekte (nach der Theorie mentaler Modelle) präsentiert werden. Ebenso sollte die Lernsoftware – durch entsprechende Aufgaben in Simulationsprogrammen oder durch computerpräsentierte Fallstudien oder Entscheidungsfälle – die intellektuelle und sozial-moralische Entwicklung fördern (vgl. z.B. Herzig 1998).

- **Konstruktivistische Lerntheorien** sehen jede Wirklichkeitserkenntnis als aktive Konstruktion des erkennenden Subjekts. Somit steht noch stärker als bei der kognitionstheoretischen Grundposition die Bedeutung der individuellen Wahrnehmung und Verarbeitung von Erlebnissen in der Umwelt im Vordergrund. Mediale Angebote sind demgemäß im Wesentlichen als Informations- und Werkzeugangebote für selbst gestaltete Lernprozesse zu betrachten und zu konzipieren, wobei der Selbstorganisation des Lernprozesses – im Sinne eines selbstbestimmten reflexiven Handelns – eine besondere Bedeutung zugemessen wird. Eine solche Position wird zum Teil bei der Entwicklung von hypermedialen Lernumgebungen zu Grunde gelegt, kann sich aber auch bei der Bereitstellung von Datenbeständen und Werkzeugen für den Unterricht widerspiegeln.

Insgesamt wird inzwischen eine Verbindung kognitionstheoretischer und konstruktivistischer Ansätze favorisiert, wie z.B. die von Mandl/Gruber/Renkl (2002) bevorzugten Ansätze situierten Lernens.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass durch den jeweiligen lerntheoretischen Ansatz einer Software u.U. schon von vornherein bestimmt sein kann, ob das entsprechende Medienangebot sich überhaupt für den Einsatz im schulischen Unterricht eignet, in welcher Art von Unterricht das sinnvollerweise geschehen sollte, welche Unterrichtsphasen die Software unterstützen kann und welche lernrelevanten Anforderungen das Programm an die Nutzer stellt.

3. Medienmerkmale

Studien zum computerbasierten Lernen zeigen, dass die Lernvoraussetzungen und die Erfahrungsmöglichkeiten sowie die Art der Gestaltung und die Form der Verwendung von Medien für den Lernerfolg eine besondere Bedeutung haben.

Als Medienmerkmale können dabei die folgenden Gesichtspunkte bedeutsam sein (vgl. Tulodziecki 1997):

- **Codierungsarten:** In Medien werden gemeinte Inhalte nicht unmittelbar, sondern durch Zeichen bzw. Codes dargestellt. Deshalb spricht man auch von einer Verschlüsselung durch Zeichen oder von *Codierung*. Dabei kann man zwischen einer abbildhaften Codierung, z.B. realgetreue Darstellungen in Form von Fotografien oder Grafiken als schematische Darstellungen, und einer symbolischen Codierung in Form von verbalen oder non-verbalen Symbolen differenzieren.
- **Sinnesmodalitäten:** Hier wird unterschieden, ob die Informationsaufnahme nur durch den Sehsinn oder nur durch den Hörsinn erfolgt oder ob sowohl der Hörsinn als auch der Sehsinn angesprochen werden.

- **Darstellungsformen:** Diese ergeben sich aus der Tatsache, dass Codierungsarten und Sinnesmodalitäten immer miteinander verknüpft sind. So bedeutet z.B. das Lesen eines schriftlichen Textes (als Darstellungsform), dass die symbolische (verbale) Erfahrungsform mit der visuellen Sinneswahrnehmung verbunden ist.
- **Gestaltungstechniken:** Hierunter wird bei Lehr-Lernsoftware die Anordnung von Fenstern, die Gestaltung von Menüleisten und Bildschirmseiten sowie die Gestaltung von integrierten Videosequenzen in Bezug auf Kameraeinstellung und -perspektiven verstanden, die einen bedeutsamen Einfluss auf das Lernen haben können.
- **Ablaufstrukturen:** Durch computerbasierte Lernangebote werden neue interaktive Ablaufstrukturen, z.B. responsive, adaptive oder kommunikative, realisiert.
- **Gestaltungsformen:** Diese beeinflussen die Wahrnehmung der Medienangebote insgesamt. Beispielsweise wird Datenbanken oder Datenbeständen ein höherer Realitätsgehalt zugemessen als Lernspielen.

Ergebnisse empirischer Untersuchungen belegen die Bedeutsamkeit der einzelnen Medienmerkmale für das Lernen (z.B. Paechter 1996, Moreno/Mayer 1999).

4. Gestaltung von Lehr-Lernprozessen mit Medienverwendung

Empirische Untersuchungen zeigen, wie Dillon und Gabbard 1998 in ihrer Metastudie herausarbeiten, dass die Verwendung neuer Medien allein von sich aus noch nicht zu angemessenen Lernformen und zu verbesserten Lernergebnissen führt. In diesem Kontext stellt sich die Frage, wie Lehr-Lernprozesse mit computerbasierten Angeboten sinnvoll gestaltet werden können. Tulodziecki und Herzig (2002) schlagen die folgende idealtypische Strukturierung vor, wobei Lehr-Lernsoftware in den einzelnen Phasen unterschiedliche Funktionen erfüllen kann:

1. **Aufgabenstellung, Sammeln und Problematisieren spontaner Lösungsvermutungen:** Lehr-Lernsoftware kann an dieser Stelle helfen, interessante Aufgaben oder Aufgabenelemente, wie Probleme, Entscheidungs-, Gestaltungs- oder Beurteilungsaufgaben, einzuführen.
2. **Zielvereinbarung und Besprechen der Bedeutsamkeit:** In dieser Phase werden Ziele im Gespräch mit den Lernenden vereinbart. Software kann in diesem Kontext Instrument für die Planung oder Speicherung sein.
3. **Verständigung über das Vorgehen:** Auch diese Phase sollte dem Gespräch in der Lerngruppe vorbehalten bleiben. Software kann zur Speicherung des Vorgehensplans dienen, den alle Beteiligten dann jederzeit abrufen können.
4. **Erarbeitung von Grundlagen für Aufgabenlösungen:** Hier kann Lehr-Lernsoftware als Informationsquelle oder Lernhilfe dienen. Die erarbeiteten Informationen können anschließend gespeichert und allen Gruppenmitgliedern verfügbar gemacht werden.
5. **Durchführung von Aufgabenlösungen:** Computerbasierte Angebote können als Werkzeuge bzw. Instrumente für die eigenständige Aufgabenlösung genutzt werden. Aufgabenlösungen sollten festgehalten und gespeichert werden und können für die Präsentation in der Lerngruppe medial aufbereitet werden.
6. **Vergleich von Lösungen und Zusammenfassung des Gelernten:** Im Gespräch werden Arbeitsergebnisse verglichen. Zusammenfassende Aussagen lassen sich abschließend beispielsweise in computergestützter Form festhalten.
7. **Einführen von Anwendungsaufgaben und deren Bearbeitung:** Anwendungsaufgaben können beispielsweise durch digitale Videosequenzen in einer Software oder durch Simulationsprogramme eingeführt werden. In der selbstständigen Phase der Erarbeitung der Lösungen können wiederum computerbasierte Werkzeuge als Hilfe zur Aufgabenlösung dienen.
8. **Weiterführung und Reflexion des Gelernten und der Lernwege:** Weiterführende Fragen können mit Hilfe medialer Angebote erarbeitet werden. In der Reflexionsphase sollte auch die Verwendung der Softwareangebote selbst zum Gegenstand der Reflexion gemacht werden. So lässt sich die Medienverwendung mit medienerzieherischen Überlegungen verbinden.

Eine solche verallgemeinerte und idealtypische Strukturierung soll selbstverständlich keine starre Reihenfolge für Lehr- und Lernphasen vorgeben. Sie ist vielmehr als ein Grundmuster gedacht, das in Anpassung an die jeweils gegebenen Bedingungen flexibel gehandhabt werden sollte. Dabei können die Phasen je nach Lernvoraussetzungen, Zielen und Inhalten stärker von den Lernenden selbst gestaltet oder von der Lehrperson gestützt werden. Mit stärkerer Gestaltung durch die Lernenden nähert sich der Unterricht einem projektorientierten Vorgehen an.

Zitierte Literatur

- Bertelsmann Stiftung/Heinz Nixdorf Stiftung (Hrsg.) (1996): Neue Medien in den Schulen. Projekte - Konzepte - Kompetenzen. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung
- Dillon, A./Gabbard, R. (1998): Hypermedia as an Educational Technology: A Review of Quantitative Research Literature on Learner Comprehension, Control and Style. In: Review of Educational Research 68(1998)2, S. 322-349
- Herzig, B. (1998): Förderung ethischer Urteils- und Orientierungsfähigkeit. Grundlagen und schulische Anwendungen. Münster: Waxmann
- Issing, L./Klimsa, P. (Hrsg.) (2002): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Weinheim: Beltz
- LSW - Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (2000): Lernen mit neuen Medien. Grundlagen und Verfahren der Prüfung neuer Medien. Soest: LSW
- Leufen, S. (1996): Software-Angebot für Unterricht und Schule. In: Bertelsmann Stiftung/Heinz Nixdorf Stiftung (Hrsg.) (1996): a.a.O., S. 23-37
- Mandl, H./Gruber, H./Renkl, A. (Hrsg.) (2002): Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: Issing, L./ Klimsa, P. (2002): a.a.O., S. 139-150
- Moreno, R. /Mayer, R. E. (1999): Cognitive Principles of Multimedia Learning. The Role of Modality and Contiguity. In: Journal of Educational Psychology (Washington) 91(1999)2, S. 358-368
- Paechter, M. (1996): Auditive und visuelle Texte in Lernsoftware. Münster: Waxmann
- Tulodziecki, G. (1997): Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Tulodziecki, G./Herzig, B. (2002): Computer & Internet im Unterricht. Medienpädagogische Grundlagen und Beispiele. Berlin: Cornelsen

3. Gesprächsführung

Referentin: Christiane Hartig, Comenius-Institut

Grundlagen der Gesprächsführung

Ursache für Missverständnisse im Gespräch sind verschiedene Kommunikationsebenen, deren sich die Kommunikationspartner im Wechselspiel von gesendeter und empfangener Nachricht unabhängig voneinander bedienen.

Kommunikation kann folgende Ebenen berücksichtigen:

Inhaltsebene

Austausch sachbezogener Aussagen

Beziehungsebene

Austausch von selbstbezogenen und partnerbezogenen Aussagen

Senderseitig ließe sich dieser Sachverhalt durch ein Modell der „4 Münder“ darstellen, beim Gesprächsempfänger ergibt sich die Wirkung dieser Ebenen durch ein Modell der „4 Ohren“.

„Selbstoffenbarungs-Ohr“

Was ist das für einer?
Was ist mit ihm?

„Beziehungs-Ohr“

Wie redet der eigentlich mit mir?
Wen glaubt er vor sich zu haben?



„Sach-Ohr“

Wie ist der Sachverhalt zu verstehen?

„Appell-Ohr“

Was soll ich tun, denken, fühlen aufgrund seiner Mitteilung?

Abbildung 8

Bezogen auf unser Beispiel lässt sich die Nachricht durch 4 Münder senden auch durch 4 Ohren empfangen.



Abbildung 9

Drummer (1993) nach Tausch/Tausch

Entscheidungsbaum für Gespräche

1/00

ENTSCHEIDUNGSBAUM FÜR GESPRÄCHE

© D. Böttger (GPT) 1993

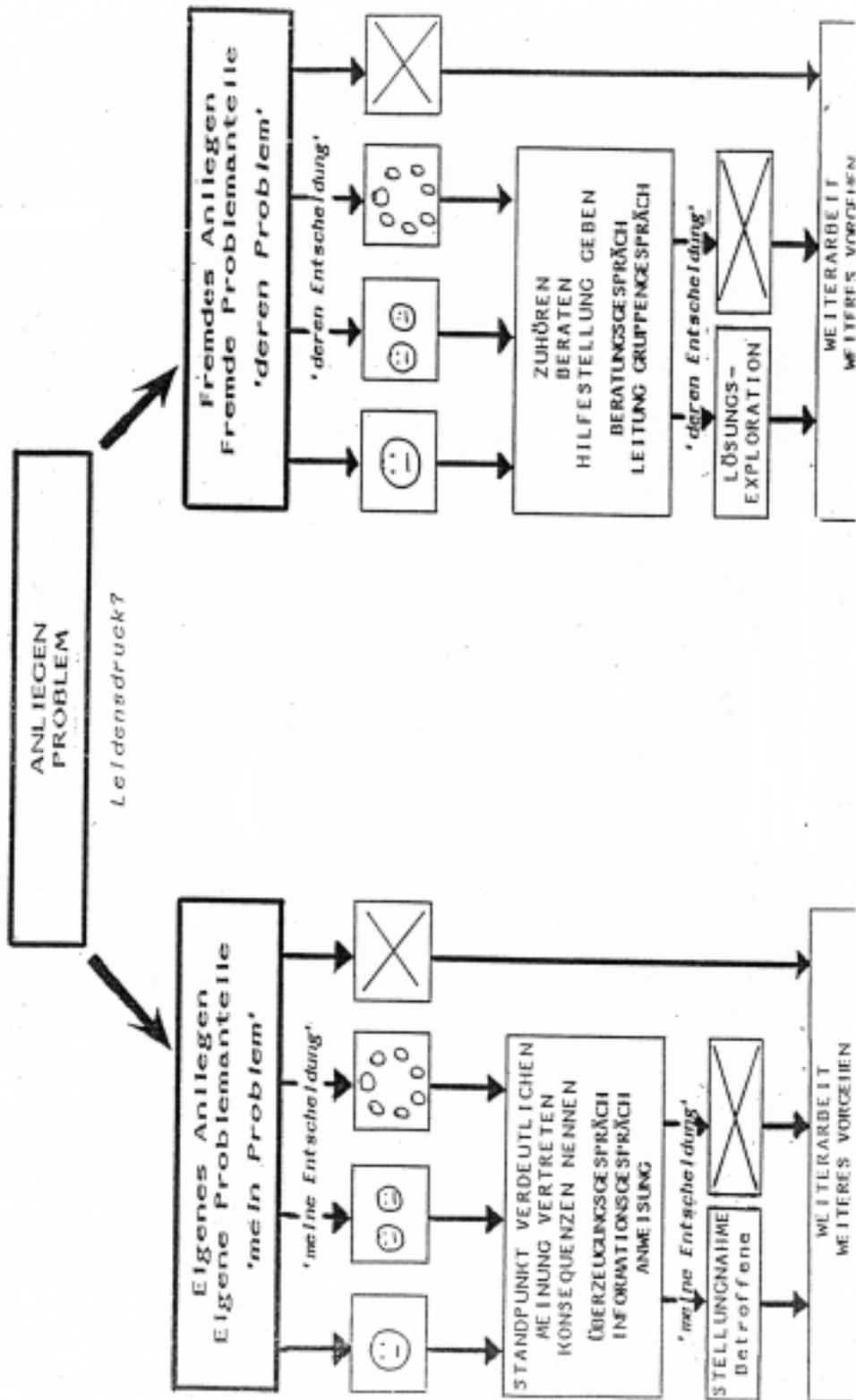


Abbildung 10

„Wer hat das Problem?“

1. Ein Schüler beklagt sich darüber, dass er es zeitlich nicht schafft, alle Aufgaben, die Sie ihm geben zu erledigen. Er hat einen Job, der es ihm ermöglicht, sich die Sachen zu kaufen, die die Kaufkraft seiner Eltern übersteigt.
2. Ein Schüler nimmt häufig Nachschlagewerke von den Regalen und lässt sie herumliegen. Sie sammeln sie dann schließlich ein.
3. Eine Schülerin beklagt sich bei Ihnen darüber, dass sie nicht genug Zeit hat, sich auf zwei Klassenarbeiten vorzubereiten, die für den nächsten Tag angekündigt sind.
4. Ein Klassenleiter klagt Ihnen sein Leid, dass er sich fast täglich von Kollegen Beschwerden über seine Klasse anhören muss.
5. Ein Schüler redet und lacht häufig während Ihres Unterrichts. Sie sind irritiert, es raubt Ihnen die Konzentration.
6. Der Vater einer Schülerin aus der ersten Klasse teilt Ihnen mit, dass sein Kind nicht so gut lesen lernt, wie er es gerne möchte.
7. Die Eltern eines Schülers beschweren sich bei Ihnen darüber, dass ihr Sohn keine Bildungsempfehlung für das Gymnasium erhalten hat.
8. Als Disziplinierungsmaßnahme wurde eine Schülerin zu Ihnen „geschickt“. Sie wollen mit ihr darüber sprechen; die Schülerin wird jedoch richtig wütend und sagt Ihnen, dass sie die Schule und speziell die Lehrer hasse.
9. Ihr Schulrat sagt Ihnen, dass er - ohne Rücksicht auf Ihre vorher gefassten Pläne - von Ihnen erwartet, dass Sie an der Schulleiterberatung teilnehmen.
10. Ein Lehrer sagt Ihnen, dass er mit Ihrer Entscheidung für seinen Einsatz in der Projektwoche nicht einverstanden ist.
11. Ein Kollege nimmt die Projektoren und anderes audio-visuelles Material aus dem „Fundus“, ohne es einzutragen. Wenn Sie das Material brauchen, wissen Sie nicht, wo es ist.
12. Ein Junge aus einer neunten Klasse hängt ganz trübsinnig herum seit seine Freundin weggezogen ist. Sie bemerken, dass seine Noten auch schlechter geworden sind.
13. Ihr Schulrat sagt Ihnen, dass ihm die beabsichtigte Gestaltung des Pädagogischen Tags an Ihrer Schule nicht gefällt.
14. Eine Schülerin sagt Ihnen, dass sie sich in Ihrem Unterricht langweilt.
15. Ein Schüler der fünften Klasse meldet sich im Unterricht und fragt, ob er auf die Toilette gehen könne.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Der andere besitzt das Problem															
problemfreie Zone															
Sie besitzen das Problem															

4. Selbstwahrnehmung und Reflexion mit visuellen Mitteln

Referentinnen: Christine Starke, Uta V. Kohlenbrenner, Dresden

Inhalt

- 1. Einführung in die Thematik Selbstporträt**
 - 1.1 Gedanken zur Fotografie
 - 1.2 Gedanken zum Selbstporträt
 - 1.3 Vorstellung eigener Arbeiten zum Thema Selbstporträt
- 2. Darstellung des Kursverlaufes in Bezug auf den fotografischen Teil**
- 3. Identität und Wahrnehmung**
 - 3.1 Wilhelm Vossenkuhl: „Eigenes Ich“
Auszüge aus dem Essay über die menschliche Identität
 - 3.2 Ulrich Beck: „Eigens Leben“
Auszüge aus dem Essay zu Skizzen einer biografischen Gesellschaftsanalyse
 - 3.2.1 Reflexion über die Rolle der Frauen in modernen Gesellschaften
 - 3.2.2 Reflexion über die Sozialmoral des eigenen Lebens
- 4. Einführung zum Thema Körperarbeit und Selbstwahrnehmung**
 - 4.1 Der Erste Eindruck - die unbewusste Menschenkenntnis
- 5. Die Einteilung des Körperbaus nach E. Kretschmer**
- 6. Die Vielfalt der Beobachtungsmöglichkeiten**
 - 6.1 Die Körpersprache und ihre verschiedenen Haltungen
 - 6.2 Drei Gesichter - objektives und subjektives Empfinden

Literaturlisten

- Literaturliste zur Selbstwahrnehmung in der Fotografie
- Literaturliste zum Thema Körperarbeit

Anhang

- Künstlerische Vita - Christine Starke/Fotografie
- Künstlerische Vita - Uta V. Kohlenbrenner/Körperarbeit

1. Einführung in die Thematik Selbstporträt

1.1 Gedanken zur Fotografie

Mit dem Interesse für Kommunikationstheorie und Semiotik, zeitlich zugeordnet um 1960, bekam das Bild (Die Fotografie) als Forschungsgegenstand der Volkskunde zunehmend Gewicht.

Alfred Messerli schreibt dazu in seinem Aufsatz „Mensch und Bild“: „... das Bild interessiert als lesbarer kultureller Ausdruck ... Es vermittelt dem Einzelnen die Leseart seiner sozialen Gruppe und hilft ihm, dem mehr- oder vieldeutigen Zeichen, dem Bild, die richtige Deutung zu entnehmen und die einzelnen Elemente des Bildes als bedeutsam oder bedeutungslos zu identifizieren. Nicht die Absichten des Bildproduzenten, nicht seine Genialität und sein „Kunstwollen“ sind von Belang, sondern das Vermögen des Bildes, Identität beim Empfänger zu stiften.“

Seit der Entdeckung der Fotografie als Möglichkeit der Bilderzeugung hört der Streit um die künstlerische Wahrhaftigkeit nicht auf. Da die ersten Fotografen oft Maler waren, wurde der Vergleich von Malerei und Fotografie in der Frage des Künstlertums des jeweiligen Mediums zu einer Frage zwischen traditioneller und moderner, d. h. experimentierfreudiger Kunstausbübung.

Die Schärfe des Streites wurde bestimmt aus der Sorge der konventionellen Maler, von dem neuen Medium Fotografie verdrängt zu werden. Damals waren Bilderzeugung und Bildbesitz exklusiv.

Die Fotografie wurde schon früh als ein Medium für massenhafte Bilderzeugung und Bildnutzung erkannt. Damit einher ging die Befürchtung der Verflachung, aus heutiger Sicht nicht unbegründet, wenn auch nicht in direkter Linie dem Medium Fotografie zuzuschreiben, sondern den Vermarktungsmechanismen und Gewinnbestrebungen. Um die Tiefgründigkeit fotografischer Bildfindung zu belegen, wurde anlässlich einer Ausstellung von Edmund Kesting (Maler und Fotograf) im Jahr 1930 in München gesagt: „Die Wahrheit in der Fotografie ist keineswegs automatisches Ergebnis dieser mechanischen Technik, sondern sie ist im Grunde genommen künstlerische Wahrheit, sie ist eine geistige Leistung, sie ist das Ergebnis einer seelischen Haltung.“

1.2 Gedanken zum Selbstporträt

Das Selbstporträt ist eine direkte Form der Selbstbefragung.

Frida Kahlo, zwar als Malerin, beschreibt den Blick auf sich selbst so: „Ich male mich, weil ich sehr viel Zeit alleine verbringe und weil ich das Motiv bin, das ich am besten kenne.“

Das Leben von Frida Kahlo pendelte zwischen den Polen Kunst und Krankheit. Das Selbstporträt gab ihr die Möglichkeit, sich ihrer Identität zu vergewissern bzw. diese in schweren Lebensphasen wieder zu finden. Da nach ihrer Meinung das Gesicht nur wenige Gefühle oder Stimmungen transportiert, sprechen die in den Selbstbildnissen verwendeten Symbole aus der mexikanischen Kultur bzw. Volkskunst von ihren Lebensumständen. Die Bildwerke sind metaphorische Zusammenfassungen von konkreten Erfahrungen.

1.3 Vorstellung eigener Arbeiten zum Thema Selbstporträt

Mit der vorliegenden Auswahl von Selbstporträts umreißt ich einen Zeitraum von 20 Jahren. Die Lebensalter von 30 bis 50 Jahre sind in ihrem Verlauf mit Blick auf Anfangs- und Endprodukt deutlich unterschieden. Mit 30 Jahren zwar nicht mehr ganz jung, jedoch noch weit entfernt von Gedanken an das Alter. Sowohl in der Liebe wie in der Arbeitsausübung sind Zukunftspläne und hochfliegende Erwartungen möglich. Mit den ersten Bildern von mir, damals noch mit sehr weiblich wirkenden Locken, stelle ich mich durchaus in den Vergleich mit den vorgefertigten Idealbildern junger „verführerischer“ Frauen. Sicher auch in der Hoffnung, wenigstens ein bisschen „mithalten“ zu können. Sind das noch durchaus von Eitelkeit getriebene Anlässe für das Selbstporträt, so ändert sich das, als ich auf nervige Arbeitsumstände reagiere. Bild mit Doppelbelichtung: Aktenordner und Gesicht mit Zigarette. Hier geht es nicht mehr um das „Schönsein“. Nicht selten wurde mir zu diesem Bild gesagt, dass ich das nicht sein könne, es wäre viel zu männlich. Die Assoziation zu „männlich“ geschieht meiner Meinung nach nicht wegen des Faktums Rauchen, dazu ist Rauchen inzwischen unter Frauen viel zu verbreitet. Ich vermute, es hat

mit dem nicht eingelösten „Gefallen-Wollen“ zu tun. Die allgemeine Erwartung bei der Betrachtung eines Bildes einer relativ jungen Frau geht davon aus, dass sie „sich-selbst“ oder vom Fotografen abgebildet, von ihrer „besten“ Seite zeigt, also ihr schönes Gesicht macht, einen besonderen Vorteil herausstellt, dem Ideal der „schönen Frau“ versucht, nahe zu kommen.

Doch genau das ist nicht der Anlass für Selbstporträts. Zuallererst entstehen sie für einen selbst. Für mich ist das Selbstporträt die Möglichkeit, mich zu sehen, wie ich zum Zeitpunkt des Fotografierens bin. Guter oder schlechter Laune, in angenehmen oder schwierigen Lebensverhältnissen. Je nachdem, wie frei der Kopf für Inszenierung ist, wird das Selbstporträt konkret oder experimentell verfremdet. Selbst in den spielerischen Aufnahmen gibt es für mich mit meinem persönlichen „Insider-Wissen“ Zeichen für innere Befindlichkeiten, die mich bei späterem Ansehen der Bilder durchaus aufklären können über Situation und Stimmung. Auch das Erkennen überwindener Lebensphasen hilft bei der Suche, an welchem Punkt man sich befindet, auf welchem Weg man war oder ist. Diese Art Fotografie lässt sich im Grunde nicht von einer Person außerhalb seiner selbst anfertigen. Selbst engen Freunden wird nicht jede Seelenregung und Irritation offenbart werden können, um zu einer angemessenen Bildlösung zu kommen. Die Privatheit einer Serie von Selbstporträts wird zwar durch das relativ öffentliche Präsentieren aufgehoben, aber da es unmöglich ist, über die jeweils einzelnen Beweggründe für ein Bild aufzuklären, bleibt mein „Sich-der-Kamera-Aussetzen“ vertraulich behandelt.

Was Betrachter den Bildern entnehmen, ist das, was in ihnen ohnehin schwingt als eigene Erfahrung oder Wahrnehmung, die keine weitere Erklärung benötigt. Ich erhoffe mir von der Präsentation der Selbstporträts einen Eindruck davon, dass es bei dem eigenen Abbild nicht um Idealisierung und Erfüllung genormter Erwartung geht, dass diese Möglichkeit, sich selbst wahrzunehmen, ohne den trügerischen Charme eines Spiegels, ein Weg zur Selbsterkenntnis ist.

2. Darstellung des Kursverlaufes in Bezug auf den fotografischen Teil

Hatten die Kursteilnehmer des letzten Jahres die Möglichkeit, Erfahrungen durch Improvisation zu sammeln, so werden sie im heutigen Kurs neben der Körperarbeit mit dem fotografischen Abbild ihrer Erscheinung konfrontiert.

Die Form des Selbstporträts wurde gewählt, weil mit dieser Arbeitsweise auf die direkteste Art ein Bild der agierenden Person erreicht wird. Nicht der Blick der Fotografin, ihre Vorstellungskraft, ihre Wahl des wesentlichen Moments entscheiden über den Augenblick des fotografischen Fixierens, sondern die/der Fotografierte selbst. Damit ist die Modell- und somit auch die Objektsituation aufgehoben. Die Sammlung auf den Moment des „Bei-Sich-Seins“, die Entscheidung, wann dieser Moment erreicht ist, hat die/der Fotografierte selbst. Auch die Entscheidung, in welchem Stadium des „Sich-Öffnens“ das Bild entsteht bzw. mit welcher mimischen Maske man sich zeigen mag, bleibt jedem Einzelnen überlassen. Mit Blick auf das Ziel des heutigen Kurses sollte allerdings die Entscheidung für eine „Maske“ beim ersten Selbstporträt in den Hintergrund treten. Auch wenn es Mut zu Offenheit benötigt, anders werden Selbstbetrachtungen und Selbstreflexionen nicht zu erreichen sein. Der im Kurs gegebene geschützte Raum sollte die Teilnehmer ermutigen und bestärken, sich möglichst authentisch zu fotografieren (jedenfalls bei Bild 1).

Dieses erfolgt nach einer leichten Erwärmungs- und Lockerungsübung, die Frau Kohlenbrenner zum Kursbeginn mit allen Teilnehmern vornimmt.

Das erste Selbstbildnis wird vorerst nicht zur Ansicht gebracht. Es werden lediglich Themenzettel an die Teilnehmer verteilt, die auf jeweils verschiedene Personentypen verweisen. Bis zum Abschluss der ersten Fotografierunde können diese ausgeteilten Themen kurz reflektiert werden, auch stichpunktartige Notizen zum genannten Thema sind möglich.

Als Beginn des Komplexes Körperarbeit wird Rollenspiel I in Konfliktsituationen eingeführt. Im Anschluss an das Rollenspiel II soll Bild 2 gedanklich vorbereitet werden, anhand der anfangs verteilten Themenzettel. Danach beginnt die zweite Fotorunde, in der die Teilnehmer eine willkürlich zugewiesene Rolle

darstellen und sich wiederum selbst fotografieren. Auch das zweite Bild kommt vorerst nicht zur Ansicht, sondern wird von der Fotografin, welche technisch assistiert, zum Bild 1 zugeordnet, währenddessen die Gruppe sich anschließend mit Körper-, Stimm- und Atemübungen beschäftigt.

Die in Umschlägen einsortierten Bilder 1 + 2 werden nun anonym ausgegeben und sind mit einem kurzen Fragebogen versehen. Dabei bitten wir allerdings, die Bilder während der Beantwortung nicht dem Nachbarn zu zeigen.

Die Fotografierten sehen erst am Ende des Kurses ihre Bilder und bekommen dazu eine Außenreflexion; da dieselbe unpersönlich bleibt, muss sich niemand negativ berührt fühlen.

Die Selbstreflexion der Fotografierten über ihre Bilder stößt auf die Fremdwahrnehmung. Sollten Teilnehmer bereit sein, über die Übereinstimmung oder Differenz beider Wahrnehmungen im Kurs zu sprechen, wäre dies ein schöner Erfolg des Kurses und ein großer Vertrauensbeweis.

3. Identität und Wahrnehmung

Unser Unterbewusstsein enthält tausende von Beobachtungen und Erlebnissen, nicht anders, als ein Computer Informationen in seinen Datenbanken speichert. Der Zugriff auf diese Wahrnehmungen im Unterbewusstsein erfolgt spontan und planlos. Lernt man, diesen Zugriff gezielt zu steuern, öffnet sich die Tür zu einem schier unerschöpflichen Arsenal, das den Ausgangspunkt für bewusste Gestaltung und Selbstgestaltung bietet. Die dadurch erreichten Resultate sind immer individuell und unverwechselbar; jedes Einzelne ist dabei ein Schritt auf dem Weg zur aufmerksamen Wahrnehmung der eigenen Identität.

3.1 Wilhelm Vossenkuhl: „Eigenes Ich“ Auszüge aus einem Essay über die menschliche Identität

„... Wir Menschen können auf das kleine Wörtchen ICH, das wie ein Pfeil auf die eigene und nur auf die eigene Person zeigt, nicht verzichten.

Wir Menschen haben ein Bedürfnis nach Identität. Wir wollen wissen, wer wir sind. Wenn wir nicht wissen, wer wir sind, sind wir nicht nur unsicher und irritiert, sondern krank und gefährdet.

Soziale Selbstidentifikation ist ein Prozess. Er setzt Orientierung im sozialen Raum voraus. Wir bilden unsere eigenen Lebensziele in diesem Raum und wählen Optionen. Wir passen uns aber auch durch Bildung und Herkunft bestimmten Optionen an.

Das Bedürfnis nach Identität ist ein Bedürfnis nach Menschlichkeit. Deshalb können wir unsere Identität zu keinem Zeitpunkt unseres Lebens ein für allemal erreicht haben. Wir können nur menschlich werden, und wenn wir menschlich sind, dann ist es nicht auf Dauer, sondern nur bis zur nächsten Probe. Unsere Menschlichkeit ist nicht garantiert, weder biologisch noch sozial, weder intellektuell noch künstlerisch, weder wissenschaftlich noch technisch. Sie ist unser Ziel, unser Lebensprojekt.

Die Menschlichkeit ist ein uneinholbares, dennoch unverzichtbares Ziel. Es ist ein Gemeinschaftsziel, kein Individualziel. Denn menschlich sein kann niemand allein und für sich. Menschlichkeit gibt es, ähnlich wie Glück, nur zwischen Menschen, nicht im Innern von Menschen. Deshalb ist das Bedürfnis nach Menschlichkeit ein soziales Bedürfnis, ein Bedürfnis nach menschlicher Gemeinschaft. Im Zeitalter der Individualisierung ist dieses Bedürfnis besonders groß und kaum befriedigt ...“

3.2 Ulrich Beck: „Eigenes Leben“

Auszüge aus seinem Essay zu Skizzen einer biografischen Gesellschaftsanalyse

„... das eigene Leben ist ein reflexives Leben. Soziale Reflexion - Verarbeitung widersprüchlicher Informationen, Gespräch, Verhandlung, Kompromiss und eigenes Leben sind fast bedeutungsgleiche Wörter. Die Lebensführung muss angesichts vielfältiger, sich widersprechender Anforderungen in einem Raum globaler Unsicherheit aktiv gemanagt werden.

Selbst traditionelle Lebensverhältnisse werden entscheidungsabhängig, müssen gewählt werden, gegen andere mögliche Optionen verteidigt und gerechtfertigt und als persönliches Risiko gelebt werden ...“

3.2.1 Reflexion über die Rolle der Frauen in modernen Gesellschaften

„... Frauen verharren in einer historischen Zwitterlage, in der beides, das uneigene und das eigene Leben, widerspruchsvoll miteinander vermengt sind. Einerseits haben sie inzwischen zwei wichtige Bastionen des eigenen Lebens erobert, Recht und Bildung, andererseits müssen sie erleben, dass das Papierrechte sind, mit denen die Männer kaum zur Aufgabe ihrer Privilegien zu bewegen sind. Mit dem ersten Kind schnellen die Verhaltensweisen meistens wieder in die alten Rollenstereotypen zurück. Mütter müssen im allgemeinen nach wie vor zwei Arbeitsplätze zugleich bedienen ...“

3.2.2 Reflexion über die Sozialmoral des eigenen Lebens

„... auf der Suche nach Selbsterfüllung verwandeln sich die Menschen in Produkte der Massenkultur und des Massenkonsums. Besessen von dem Ziel der Selbsterfüllung reißen sie sich selbst aus der Erde heraus, um nachzusehen, ob ihre eigenen Wurzeln auch wirklich gesund sind. Dieses Wertesystem des eigenen Lebens ist massiver Kritik ausgesetzt. Von „Anspruchsinflation“ und „Ellenbogengesellschaft“ ist die Rede. Es wird verkannt, dass die Philosophie des eigenen Lebens, die im Alltag Wurzeln schlägt, die Geburtsstätte einer Querköpfigkeit ist, die die geschenkte Demokratie in Deutschland noch bitter nötig haben kann. Die Moral des eigenen Lebens bejaht, was öffentlich beklagt wird: den Durchgang des Sozialen durch das Individuelle. Ohne ICH kein WIR. Wir nur als selbstbestimmtes Wir, nicht als Vorgabe, nicht als Summe, nur als Zustimmung der Individuen.

Die Ethik des eigenen Lebens leistet damit zunächst eine Kritik der herrschenden „Wir-Definitionen-Klasse“, Stand, Familie, Geschlechtsrollen, Gemeinwohl, Partei, Nation usw. Das ‘Mehr’ über den konventionellen Erfolg hinaus richtet sich auf Selbstbefreiung als Prozess, was die Suche nach neuen Sozialbindungen und Solidaritäten in Familie, Arbeit und Politik mit einschließt; es richtet sich auf die Freiheit, traditionelle Rollenvorgaben zu unterlaufen oder zu überwinden und neue Verhaltensweisen und Formen des Zusammenlebens und Arbeitens zu erproben; es nimmt sich die Freiheit, eigene Bedürfnisse in Rechte umzuwandeln und gegen institutionelle Vorgaben und Verpflichtungen zu wenden; die Freiheit, das eigene Leben gegenüber ‘fremden’ Übergriffen abzuschirmen und abzusichern, ihm einen eigenen Raum zu verschaffen und sich dort, wo dieser Freiraum persönlich erlebbar gefährdet ist, sozial und politisch zu engagieren. Die Sozialmoral des eigenen Lebens entsteht nun umgekehrt aus der von innen her erfahrenen Not und Notwendigkeit, das eigene Leben zu begrenzen, um es überhaupt sinnvoll und gestaltbar werden zu lassen.

... es geht um Selbstbegrenzung und Selbstsinnggebung, die selbstgewählte Sorge für andere setzt die Bejahung des eigenen Lebens voraus.

... in das eigene Leben ist ein erfahrbarer, die Eigen- und Fremdwahrnehmung prägender Werteuniversalismus eingelassen. In Katastrophenerfahrungen wie der von Tschernobyl erfährt das eigene Leben das Ende des Anderen. Es erfährt, dass das eigene Leben von fernen Entscheidungen, z. B. über Energieversorgungen auf der anderen Seite der Erde, genauso gefährdet wird, wie von Einbrüchen im sozialen Netz und im Arbeitsmarkt ‘zu Hause’.

Das eigene Leben schließt also kosmopolitische Werte und Identitäten keineswegs aus, sondern ein. Der Wertehorizont, der sich hier öffnet, ... wird zunächst bewusst unter negativen Vorzeichen als Bedrohung, welche die Menschheit für sich selbst geschaffen hat und geworden ist. Das dringlichste ist die Notwendigkeit einer Ethik der Erhaltung und Abwendung, nicht des Fortschritts und der Perfektion. Werte der Unverletzlichkeit des menschlichen Lebens, universelle Menschenrechte, die Erhaltung des Lebens und die Sorge für die Lebenden und noch ungeborene Generationen mögen auf diese Weise durch ihre Verletzung bewusst werden. Sie enthalten eine Ethik individueller und kollektiver Verantwortung, die in die Lage versetzt oder versetzen könnte, unterschiedliche Interessen zu überbrücken. Verantwortung meint dabei nicht Pflicht, sondern setzt auf Freiwilligkeit ...“.

4. Einführung zum Thema Körperarbeit und Selbstwahrnehmung

Das Thema Körperarbeit, welchem wir uns bereits mit kleinen Improvisationen im letzten Kursteil widmeten, möchte ich heute anhand von Übungen und Rollenspielen zum Thema Selbstwahrnehmung erweitern. Selbst-Konfrontation, Selbst-Befragung, Selbst-Reflexion, Selbst-Vertrauen, Selbst-Erkenntnis, sollen ein innerlicher Impuls zur „Frage-Antwort-Suche“ sein, um Sie, die Teilnehmer des heutigen Kurses, zur aktiven Wahrnehmung zu motivieren.

Wenn Sie sich vielleicht zurückerinnern an Atem- und Bewegungsübungen, an die wir uns gemeinsam im November herantasteten, so möchte ich heute an der individuellen Körperlichkeit, an Haltungen und Gesten, die wir täglich unbewusst oder bewusst nutzen und einsetzen, weiterarbeiten. Dieser Kurs hat das Ziel des „Nach-außen-Bringens“ von zuvor verinnerlichten Eindrücken, Gedanken oder Situationen mit dem zweiten Medium, der Fotografie, in Form von Selbstporträts. Jeder Teilnehmer entscheidet un-mittelbar selbst, in welchem Moment das „Bild-von-sich“, das Selbstporträt entsteht. So kann man es auch ein Experiment der Eigenwahrnehmung nennen.

Sensibilisierung und Selbstreflexionen, die im Alltag zum Teil verschüttet sein können, sollen mit diesem Mittel der visuellen Selbstwahrnehmung auf fotografischem Wege helfen, den Blick auf sich selbst zu richten. Damit kann das Selbstbewusstsein gestärkt und die Ausstrahlung offener werden. Um in Kontakt mit anderen Menschen treten zu können, seien diese auch noch so jung, wie z. B. Schüler, ist eine bewusste Selbstwahrnehmung unverzichtbar. Dabei kann der Blick auf die Eigenwahrnehmung durch Stress und Überforderung verstellt werden.

Durch das Aufzeigen der äußerlichen Veränderungen innerhalb eines sehr kurzen Zeitraumes und das Festhalten des Moments durch nur zwei Polaroids kann die extreme Vielschichtigkeit eines Charakters verdeutlicht werden. Dabei bestimmt jeder Kursteilnehmer den Moment des Auslösens, d. h. des Fotografierens selbst.

Was können sie nach diesem Kurs in ihre Schule tragen?

Auf der Suche nach Deeskalationen und Konfliktlösungen innerhalb des Schulalltages können sie durch ihre sensibilisierte Wahrnehmung stärker auf die Schüler pädagogisch einwirken, ohne ihre ganz eigenen Denkstrukturen auf die jungen Erwachsenen oktroyieren zu wollen.

4.1 Der erste Eindruck - die unbewusste Menschenkenntnis

Viele „Erst-Begegnungen“ lassen uns zu einem sehr vorschnellen, auch meist unterbewussten Schluss über einzelne Personen kommen. Entscheidend hierbei ist nicht nur Menschenkenntnis im allgemeinen Sinn, sondern die Kombination von sichtbaren und unterbewussten Verhaltensschemata.

Da sitzt uns ein Fremder zum ersten Mal gegenüber (ein neuer Kollege zum Beispiel) und beteuert freundlich lächelnd, er sei an einem guten Verhältnis interessiert. Aber wir, die schon oft von Mitmenschen enttäuscht worden sind, fragen uns: „Kann man ihm trauen? Wird er vielleicht schon morgen sein wahres Gesicht zeigen, sich als zänkisch oder herrschsüchtig erweisen und uns das Leben zur Hölle machen?“

In solchen Augenblicken wünschen wir uns einen alles durchdringenden Röntgenblick, mit dem sich Schwächen und Stärken des Anderen sofort ausloten lassen. Diesen Röntgenblick gibt es nicht!

Viele von uns haben im Laufe der Jahre - mit zunehmender Lebenserfahrung - ein feines Gespür für die Charakterstärken und -schwächen ihrer Mitmenschen entwickelt, die wir im weiteren als Menschenkenntnis bezeichnen.

Diese Fähigkeit beruht in erster Linie auf der Kunst, die vielen stummen Signale richtig zu deuten, die unsere Mitmenschen ständig aussenden und die langfristig nicht unterdrückt oder beeinflusst werden können, also Blicke, Gesten, Körperhaltungen usw., dabei erfolgt die Auswertung dieser wortlosen Nachrichten meistens völlig unbewusst, ohne langes Nachdenken und dennoch ist mit guter Menschenkenntnis auf Anhieb erkennbar, mit „Wem“ man es zu tun hat.

Denn oft sind die stummen Signale im krassen Widerspruch zu freundlich gemeinten Worten und Äußerungen. Auf der anderen Seite verhindert eine gute Menschenkenntnis, dass man anderen Unrecht tut, sie vorschnell als „verstockt“ oder „völlig uninteressiert“ einstuft, nur weil sie vielleicht vor lauter Schüchternheit nicht den Mund auf tun. Wer Menschenkenntnis besitzt, erspart sich manchmal bittere Erfahrungen und vergibt sich nicht leichtfertig eine Chance, wertvolle Persönlichkeiten kennen zu lernen, die sich aus Bescheidenheit still im Hintergrund aufhalten.

Bei der Einschätzung unserer Mitmenschen spielt der erste Eindruck eine ganz entscheidende Rolle, wobei man sich allerdings nicht allzu sehr von äußeren Eindrücken beeinflussen lassen sollte. Die Zeit in der das Sprichwort: „Kleider machen Leute!“ Gültigkeit hatte, ist vorbei. Doch „Der erste Eindruck trügt nur selten!“.

Einer ernsthaften wissenschaftlichen Überprüfung hält die auf den ersten Eindruck beruhende Menschenkenntnis nicht Stand, denn es gibt keine allgemeingültigen Normen und die Beweisführung für die Richtigkeit des spontan gefällten Urteils nimmt oft Jahre in Anspruch. Dann erst wissen wir, ob wir uns bei der ersten Begegnung getäuscht haben oder ob wir mit unserem Urteil richtig lagen.

Die Kunst der Menschenkenntnis zu erlernen lohnt sich, denn durch die eingehende Beschäftigung mit anderen Personen lernen wir auch unsere eigene Seele näher kennen.

5. Die Einteilung des Körperbaus nach E. Kretschmer

Schon immer hat man versucht, aus irgendwelchen spezifischen Körpermerkmalen Rückschlüsse auf ganz bestimmte Wesenszüge zu ziehen. Eine gewisse Orientierungshilfe kann die von dem deutschen Psychologen Ernst Kretschmer aufgestellte Konstitutionstypologie bieten. Er unterteilt die Menschen nach ihrem Körperbau in drei Gruppen, denen bestimmte psychische Eigenschaften zugeordnet werden.

Pyknische Menschen fallen durch ein breites Gesicht mit hoher gewölbter Stirn auf. Sie haben meistens ein Doppelkinn und einen kurzen dicken Hals, die Glieder sind zwar zart, aber die Figur macht einen gedrungenen Eindruck. (Sie setzen sehr leicht Fett an.) Sie gelten als gutmütig, lustig und ausgeglichen, sie sind nicht besonders zielstrebig, aber dafür anpassungsfähig und mitteilzaam.

Leptosome Männer und Frauen haben eine hagere Gestalt mit schmalen Schultern und flachem Brustkorb. Sie sind meist hoch aufgeschlossen und etwas schlaksig, dieser Menschentyp zeichnet sich durch ein empfindsames Wesen aus, ist zielstrebig und beschäftigt sich gern mit abstrakten Vorgängen. Er ist zurückhaltend und legt wenig Wert auf Geselligkeit.

Der athletische Mensch wirkt oft robust, hat breite Schultern, einen kräftigen Brustkorb, aber schmale Hüften. Diesen Typen bezeichnet Kretschmer als unsensibel, sehr belastungsfähig und pedantisch. Er liebt Geselligkeit, in der er sich oft passiv verhält.

6. Die Vielfalt der Beobachtungsmöglichkeiten

Wohlgemerkt, diese Einteilung hat nur einen ganz allgemeinen Aussagewert, der durch weitere Informationen ergänzt werden muss, wenn man einen Mitmenschen beurteilen will. Solche oben genannten Eingrenzungen verfließen. Die Form des Kopfes, der Hände, Stirn, Nase, Mund und Mundwinkel oder Augenfalten können weitere Rückschlüsse auf charakteristische Indizien geben. So geben nicht nur die Körperhaltung und Körperbewegungen Aufschlüsse über jeden von uns, sondern auch die Mimik und Gestik, der Tonfall, die Dauer und Struktur einer Äußerung, typische Sätze/Floskeln, die Wortwahl, der Blickkontakt und die Augen, die das Fenster der Seele sind.

6.1 Die Körpersprache und ihre verschiedenen Haltungen

Im Folgenden werden verschiedene Haltungen und Formen der Körpersprache genannt, die mit der Gemütsverfassung einer Person im engen Verhältnis stehen. Diese Liste ist nicht vollständig, da wir Menschen über ein unerschöpfliches Gefühlsrepertoire verfügen.

Haltungen der Aufmerksamkeit und Nachdenklichkeit:

- starrer, auf ein Objekt fixierter Blick
- ausdauernder Blickkontakt
- Bewegungslosigkeit
- Neigung oder Schiefstellung des Kopfes
- auf den Lippen oder auf einem Bleistift kauen
- sich im Stuhl zurücklehnen
- übereinandergeschlagene Arme und leerer Blick

Die Haltungen der Unentschlossenheit:

- auf dem Stuhl vor- und zurückrutschen
- den Kopf von der einen zur anderen Seite neigen
- den Mund öffnen und schließen, ohne etwas zu sagen
- zwischen zwei Objekten hin und her blicken

Die Haltungen der Langeweile:

- umherschweifender oder leerer Blick und Gähnen
- Blick auf die Uhr oder andere Gegenstände
- wiederholtes Kreuzen der Beine und Arme
- mit den Fingern trommeln, Däumchen drehen
- Kritzeln auf ein Blatt Papier, mit Stiften, Brillen oder Ähnlichem spielen
- mit den Augen rollen
- in die Hand gestütztes Kinn, während der Blick im Zimmer umherschweift
- an Fingernägeln oder Kleidung zupfen

Die Haltungen der Nervosität und Aufregung:

- an den Fingernägeln kauen
- Hände in die Hosentasche stecken
- Verstummen in körperlicher Anspannung
- nervöses Geplapper
- Augen, die unruhig hin und her wandern
- auf die Lippen beißen
- ständiges nervöses Lächeln
- Husten und Räuspern
- Knie- und Fußzittern (Nähmaschine)

Die Haltungen der Unehrllichkeit:

- ein ausweichender unehrlicher Blick
- schnelles Sprechen und stimmliche Veränderung
- Gewichtsverlagerung von einem Fuß auf den anderen
- unruhiges Sitzen
- alle Gesten die Augen, Mund oder Gesicht beim Sprechen verstecken
- die Lippen lecken oder mit der Zunge über die Zähne fahren

Die Haltungen der Frustration:

- häufiger, direkter Blickkontakt
- Gestikulieren und Grimassieren
- Achselzucken
- Seufzen und heftiges Ausatmen
- übertriebene oder melodramatische Bewegungen

Die Haltungen der Niedergeschlagenheit:

- leise und langsame Sprechweise
- schlaffe Körperhaltung
- gesenkter Blick
- langsame und bedächtige Bewegungen
- Nachlässigkeit in der Kleidung und Körperpflege

Die Haltungen der Wut und Feindseligkeit:

- Gesichtsrötung
- in die Hüften gestemmte Arme
- häufiges Wiederholen von Redewendungen
- rasche Sprechweise
- vorgeschobenes Kinn
- fest zusammengepresste Lippen
- starre finstere Mine
- starre angespannte Körperhaltung
- Zittern sowie kurze und schnelle Atemzüge
- geballte Fäuste
- sarkastisches oder falsches Lachen

Wäre das Leben ein Stummfilm, dann müssten wir uns ganz auf die Körpersprache und das Erscheinungsbild verlassen, um andere verstehen und einschätzen zu können. (Doch das Leben ist nun mal nicht stumm wie ein Film der 20er Jahre.)

6.2 Drei Gesichter - objektives und subjektives Empfinden

Jeder Mensch hat mindestens drei „Gesichter“:

- A1 Wie wir wirklich sind (aber wer weiß das schon?)
- A2 Diesen Aspekt der eigenen Person kennt man gut, denn so sieht man sich selbst. Es handelt sich um das sogenannte SELBSTBILD. Es kann mehr oder weniger richtig sein. Auf jeden Fall beeinflusst diese „Kalkulation über einen selbst“ sehr stark die Art und Weise, wie man sich gibt.
- 3 Dies ist die Außenwirkung einer Person, das sogenannte FREMDBILD, das bei Kommunikationspartnern entsteht, es ist die Wirkung einer Person auf eine andere.

Zweifellos sind die Fremdbilder in der Regel außerordentlich subjektive Eindrücke. Sie sind das Resultat eines von Einstellungen, Vorurteilen, Motiven, Zielen, Erwartungen usw. beeinflussten Wahrnehmungsaspektes des jeweiligen Kommunikationspartners. Aus diesem Grund besitzt ein Mensch nicht nur ein einziges Gesicht (A3), sondern mehrere. Bei verschiedenen Situationen hinterlässt der eine oder andere mehr oder minder unterschiedliche Fremdbilder. Dabei muss man sich darüber klar sein, dass uns die Fremdbilder, die wir bewusst oder unbewusst von unserem Gegenüber angefertigt haben, wiederum beeinflussen.

Literaturliste zur Selbstwahrnehmung in der Fotografie

(Themen der weiblichen und männlichen Selbstdarstellung, Selbstwahrnehmung, Rollenverteilung und Identität)

- André, Chisophe/
Lelord, Francois: Kunst der Selbstbetrachtung. Aufbau Taschenbuch Verlag
- Beck, Ulrich: Eigenes Leben. Skizzen zu einer biografischen Gesellschaftsanalyse. Ausstellungskatalog zu „Eigenes Leben“, Verlag C. H. Beck. ISBN 3-406-39417-5
- Beck-Gernsheim, E.: Das halbierte Leben. Männerwelt Beruf - Frauenwelt Familie. Fischer Taschenbuch Verlag, Band 3713.
- Borzello, Frances: Wie Frauen sich sehen. Selbstbildnisse aus 5 Jahrhunderten. Karl Blessing Verlag. ISBN 3-89667-052-2
- Dowling, Colette: Der Cindarella-Komplex. Die heimliche Angst der Frauen vor der Unabhängigkeit. Fischer Taschenbuchverlag, Band 3068.
- Flitter, Bettina: Drei Fotoessays „Mein Herz - Mein Feind - Mein Denkmal“. Verlag Emma. ISBN 3-922670-35-0
- Henley, Nancy M.: Körperstrategien, Geschlechtliche Macht und nonverbale Kommunikation. Fischer Taschenbuch Verlag. ISBN 3-596-24716-0
- Messerli, Alfred: Mensch und Bild. Alltag Nr. 1/87, Verlag Der Alltag Zürich.
- Scheu, Ursula: Wir werden nicht als Mädchen geboren - wir werden dazu gemacht. Zur frühkindlichen Erziehung in unserer Gesellschaft. Fischer Taschenbuch Verlag, Band 1857.
- Schmerl, Christiane: Frauenfeindliche Werbung. Sexismus als heimlicher Lehrplan.
- Vossenkuhl, Wilhelm: Eigenes „Ich“, ein Essay über die menschliche Identität. Ausstellungskatalog zu „Eigenes Leben“, Verlag C. H. Beck. ISBN 3-406-39417-5
- Wex, Marianne: Weibliche und männliche Körpersprache als Folge patriarchalischer Machtverhältnisse. über Frauenbuchversand, Frauenbuchladen „Sappho“, Abt. Versand Wiesbaden, PSF 5266.

Literaturliste zum Thema Körperarbeit

- Adler, Alfred: Menschenkenntnis. Fischer Taschenbuchverlag, 1993.
- Adler, Alfred: Wozu leben wir? Fischer Taschenbuchverlag, 1979.
- Aerni, Fritz: Lehrbuch der Menschenkenntnis, Karlos Verlag, 1988.
- Alt, J. A.: Miteinander diskutieren, Campus-Verlag, 1994.
- Bergmann, Winfried: Focusing. Selbsthilfe durch Körpererfahrung. Humboldt Verlag, 1995.
- Berne, Eric: Spiele der Erwachsenen. Reinbek, 1970.
- Bruck, Elisabeth: Wolkenpiel und Trommeltanz. Musikalische Bewegungsspiele zur Sensibilisierung. Schott Verlag, 1997.
- Dahrendorf, R.: Gesellschaft und Freiheit. München, 1961.
- Decacour, Jean B.: Das große Lexikon der Charakterkunde. Nikol-Verlag, 1994.
- Dimitrius, Jo-Ellan/
Mazzarella, Mark: Der erste Blick. Anleitung zur Menschenkenntnis. Econ-Verlag, 1999.
- Doucet, Friedrich W.: Menschenkenntnis. Selbsterfahrung in Partnerschaft und Beruf. Ariston Verlag, 1987.
- Dörfler, Johannes: Die Kunst der Menschenkenntnis. Moewig Verlag, 1995.
- Friedmann, Dietmar/
Fitz, Klaus: Wer bin ich, wer bist du? Deutscher Taschenbuchverlag, 1996.
- Grubitzsch/Rexelius: Psychologische Grundbegriffe. Rowohlt Verlag, 1987.
- Hugo-Becker Annegret/
Becker, Henning: Psychologisches Konfliktmanagement. Menschenkenntnis, Konfliktfähigkeit und Kooperation, Deutscher Taschenbuchverlag, 2000.
- Jung, C. G.: Typologie. München, 1997.
- Keith, Johnstone: Improvisation und Theater. Mit einem Nachwort von Georg Tabori. Alexander Verlag Berlin.
- Keith, Johnstone: Theaterspiele, Improvisation, Spontaneität und Theatersport. Alexander Verlag Berlin.
- Kliebisch, Udo: Selbstwahrnehmung und Körpererfahrung. Interaktionsspiele und Infos für Jugendliche, Verlag a. d. Ruhr, 1996.
- König, K.: Kleine psychoanalytische Charakterkunde. Verlag Vandenhoeck & Ruprecht, 2. Auflage Göttingen, 1993.
- Kurth, Hanns: Menschenkenntnis auf den ersten Blick. mvg-Verlag, 1993.
- Lauster, Peter: Menschenkenntnis, Körpersprache, Mimik und Verhalten. Econ Taschenbuchverlag, 1998.

- Lavater, Johann C.: Physiognomische Fragmente zur Beförderung der Menschenkenntnis und Menschenliebe. Reclam Verlag, 1992.
- Mitchell, Emma: Das große Buch der Körperarbeit. Delphi bei Droemer Verlag, 1999.
- Oldham, J. M.: Ihr Persönlichkeitsporträt. Kabel-Verlag Hamburg, 1992.
- Oida, Yoshi: Der unsichtbare Schauspieler. 2. Auflage, Alexander Verlag Berlin, 2001.
- Scheelen, Frank M.: Menschenkenntnis auf den ersten Blick. mvg-Verlag, 2000.
- Schulz von Thun, F.: Miteinander reden. Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1989.
- Vester, F.: Denken, Lernen, Vergessen. dtv Stuttgart, 1975.
- Vester, F.: Phänomen Stress. 9. Auflage, dtv München, 1988.
- Williams, Athur L.: Das Prinzip Gewinnen. München, 1994.

Künstlerische Vita - Christiane Starke/Fotografie

- 1982 Fotografenausbildung an der Deutschen Fotothek in Dresden
- seit 1985 freischaffende Fotografin
- 1990 Ausstellung gemeinsam mit Günter Starke, Reithalle/Basel-Schweiz
- 1991 Berufung in die DGPh
- eigene Ausstellung in der Galerie Kammer/Hamburg
- Ausstellung gemeinsam mit Günter Starke,
Deutsches Hygiene Museum/Dresden
- Ausstellung gemeinsam mit Günter Starke,
Deutsches Historisches Museum/Berlin
- bis 1998 Baudokumentation für das Sanierungsgebiet
„Äußere Neustadt“ im Auftrag der STESAD
- 1992 eigene Ausstellung in der Stadtbibliothek/Arezzo-Italien
- Ausstellung gemeinsam mit Günter Starke, Goethe-Institut/Brüssel-Belgien
- eigene Ausstellung in der Stadtbibliothek/Paderborn
- 1993 Katalog: Glasmalerei des 19. Jahrhunderts in Deutschland gemeinsam mit
Günter Starke Aufnahmen ausgestellt Kirchenfenster mit Glasmalerei
- 1994 eigene Ausstellung „Stadtgespräch“/Dresden
- 1995 Ausstellung gemeinsam mit Günter Starke,
Museum für Thüringer Volkskunst/Erfurt
- 1996 Ausstellung gemeinsam mit Günter Starke „Dantes Orte“/Schloss Weesenstein

- 1997 Ausstellung gemeinsam mit Günter Starke, Philosophische Fakultät in der Technischen Universität Dresden
- 1998 Ausstellung gemeinsam mit Günter Starke, „Dantes Orte“ Café aha/Dresden
- 1999 Ausstellung gemeinsam mit Günter Starke, „Dantes Orte“ Gruppe Terra/Berlin
Ausstellung gemeinsam mit Günter Starke, „Augenblicke“ im Regierungspräsidium/Dresden
- BAVARIA-Projekt gemeinsam mit Günter Starke, Aufnahmen von 100 bayrischen Finanzämtern/Architekturaufnahmen
- 2000 eigene Ausstellung „Jahresringe“ im Kunsthaus Raskolnikow/Dresden
- „Gorbitz - Aus der Geschichte eines Dresdner Stadtteils“, Michel Sandstein Verlag, Porträt- und Architekturaufnahmen sowie Reportagen
- eigene Ausstellung „Jahresringe“ DREWAG/Dresden
- 2001 Ausstellung gemeinsam mit Günter Starke, „Dantes Orte“ Orangerie Pillnitz/Dresden
- „Das Schloss zu Dresden - Von der Residenz zum Museum“, gemeinsam mit Günter Starke, Verlag Koehler & Amelang München Berlin

Künstlerische Vita - Uta V. Kohlenbrenner/Körperarbeit

- 1993 Regie- und choreografische Assistentin im Musical „The Rocky Horror Show“ sowie Mitwirkende in „Momo“, Staatsschauspiel Dresden
- 1993 - 1995 Leiterin des Theaterjugendclubs am Staatsschauspiel Dresden
- 1994 Tänzerin in „Es liegt in der Luft“ sowie Mitwirkende in „Eiszeit“, „Das Jubiläum“, Staatsschauspiel Dresden
- 1995 Mitwirkende in „Cyrano de Bergerac“, Staatsschauspiel Dresden
- seit 1996 Mitwirkende in diversen Filmproduktionen ARD/ZDF/PRO7/SAT1/mdr u. a. „Tatort“, „Sardsch“, „Viel Spaß mit meiner Frau“, „Simens-Nixdorf Werbespot“, „City Express“, „Mama ist unmöglich“
- 1997 Tänzerin und Sängerin in einer Operette „Die schöne Helena“ sowie Mitwirkende in „Ein ausgestoßener Hund“, „Was sollen wir tun?“, Staatsschauspiel Dresden
- 1998 Tänzerin und Sängerin in „Clockwork Orange“ sowie Mitwirkende in „Ithaka“, „Die verzauberten Brüder“, Staatsschauspiel Dresden
- 1999 Teilnahme am Winterkurs „Improvisation“ an der Palucca-Schule Dresden
Lesung im Hohen Haus zu Radebeul „Mary - ein großer Traum“ von Gerhard Hauptmann gemeinsam mit T. Richtsteiger, T. Gerlach und B. Hofmann (Cello)
Tänzerin in „Das kalte Herz“, Staatsschauspiel Dresden

- 2000 „Keine Angst vor Kafka!“ eine musikalisch-literarische Lesung mit Texten von Franz Kafka, gemeinsam mit A. Heinemann, S. Liebich und T. Hallbauer
Darstellerin der Heroida und Choreografie des Saloméтанzes in Oscar Wildes „Salomé“, eine Diplomarbeit von D. Laurich HfBK Dresden
- Begleitung als Schauspielerin von Rollenspielprogrammen zur Weiterbildung von Führungskräften der Stadtparkasse Dresden, AC-Training und Personal-schulung
- 2001 Organisatorin und Mitwirkende in der Aufführung „Ödipus“,
Idee/Regie: Annette Jahns
- Teilnahme am 3. Kleinkunstfestival mit der musik.-lit. Lesung
„Keine Angst vor Kafka!“
- musik.-lit. Lesung „... meinem Bruder in Dresden K. Kraszewski“ gemeinsam mit: Thoma Mahn (Klavier) und Eleonora Gehrish (poln. Texte)
- Praktikum bei tistan production/Art & Eventmanagement, projektionsbezogene Vorbereitung und Durchführung von TANZherbst 2001
Beginn eines Aufbaustudienganges im Fachbereich Kulturmanagement
Idee, Choreografie, Sprecherin für „Geh.installation“
eine Multimediale Mode & Tanzperformance zum 10. Wave Gotik Treffen,
Musik: the ancient gallery
- 2002 Assistentin des 23. Winterkurses der Palucca Schule bei Prof. Peter Jarchow
Leiterin einer Theaterwerkstatt am Putzjatinhaus Dresden
- Mitwirkende in „Trümmer des Gewissens/Straßenecke“,
Staatsschauspiel Dresden

5. Spielesammlung

Referent: Uwe Lach, Liegau-Augustusbad

Warm up

Aquarium

Die Spieler bewegen sich frei, kreuz und quer im Raum. Jeder andere Spieler, welchem man begegnet, wird zunächst freundlich begrüßt. Dann kann man, um die Stimmung zu aktivieren, dazu übergehen, sich zu beschimpfen. Es macht sich gut, sich auf eine Kategorie, wie zum Beispiel Tiernamen, festzulegen. Als nächste Steigerung können sich die jeweils Beschimpften artig bedanken. Das Ganze dient dazu, einen unvoreingenommenen Kontakt zwischen den Spielern herzustellen, wobei auch unbedingt auf Augenkontakt bei jeder Begegnung geachtet werden sollte.

Eine weitere Möglichkeit Kontakte herzustellen ist, bei gleicher Art der Bewegung, dass sich die Spieler zunächst bei jeder Begegnung ihr Lieblingsessen nennen, man sich dasselbe der Anderen einprägt und dazu übergeht, das Lieblingsessen seines Gegenüber zu nennen. Hiermit wird zu der visuellen Begegnung eine Eigenschaft assoziiert.

Assoziationskette

Die Spieler sitzen im Kreis. Der Spielleiter oder ein beliebiger Spieler nennt ein Wort. Substantiv, Verb oder auch Adjektiv sind möglich. Es empfiehlt sich aber, mit einem Substantiv, wie z. B. Apfel, zu beginnen. Ein neben ihm sitzender Spieler nennt seine spontane Assoziation, wieder mit einem Wort. Jetzt geht es in der gleichen Richtung immer weiter. Der Folgende nennt seine Assoziation zum Wort seines Vordermannes. Auf diese Weise entsteht eine Kette von Wörtern, die interessante Gedankenwege und -wendungen beschreiben.

Reines Übungsspiel zum Phantasie freimachen und zur Vertrauensbildung im Anfangsstadium der Arbeit mit Improvisationen.

Bäumchen wechselt euch

Die Spieler stehen im Kreis. Ein Spieler fixiert einen anderen durch Augenkontakt und teilt ihm dadurch mit, dass er dessen Platz einnehmen möchte. Wenn er durch kurzes Kopfnicken das Einverständnis erhalten hat, macht er sich auf den Weg zum Platz des Auserwählten. Dieser hat seinerseits, nachdem er sein Einverständnis gegeben hat, einen neuen Spieler seiner Wahl ausgesucht, und das Prozedere setzt sich fließend fort. Das ganze sollte stumm erfolgen und schafft über den sehr persönlichen Kontakt auf „intimer“ Ebene eine sehr vertrauensvolle Atmosphäre.

Sensibles Gehen

Die Spieler bewegen sich frei im Raum, aber es darf sich immer nur Einer bewegen. Dies wird dadurch erreicht, dass, sobald sich ein Anderer bewegt, los geht, der Erste stehen bleibt. Es ist auch möglich, dass derjenige, welcher sich gerade bewegt, von sich aus stehen bleibt, woraufhin irgend ein anderer Spieler sich in Bewegung setzen muss. Da das Spiel stumm erfolgen soll, muss die Entscheidung, das Einverständnis, welcher von den anderen Spielern sich bewegt, sehr sensibel über Blickkontakt erfolgen.

Chef - Vize - 1 - 2 ...

Die Spieler stehen im Kreis und klatschen einen auf den Beat akzentuierten Rhythmus. Den Spielern wurden in Reihenfolge die Titel Chef, Vize, 1, 2 usw. zugeordnet. Nun wird auf die schweren Zählzeiten, zunächst bei moderatem Tempo, später immer schneller werdend, zunächst der eigene Titel und dann ein beliebiger anderer genannt. Der Benannte übernimmt, indem er wiederum zunächst seinen eigenen und dann einen beliebigen anderen Titel nennt usw. Wer pennt, also den Fluss unterbricht, muss sich an

das Ende der Titel stellen, wodurch alle Spieler, die bisher hinter ihm standen, nun eine entsprechend niedrigere Nummer erhalten.

Neben dem Effekt des Gruppenspaßes und der Konzentration ist das Spiel auch eine gute Grundlagenübung für Rhythmus und weitergehende musikalische Spiele.

Vorstellungsrunde mit fremden Namen

Die Spieler, am besten im Kreise sitzend, geben sich gegenseitig Namen. Diese sollten international sein, bis hin zu Fantasienamen. Die Benannten entwickeln aus diesem Namen eine kurze Biografie, die sich möglichst auf das typische des Namens bezieht.

Black box

Die Spieler bilden Paare und überreichen sich rein pantomimisch Geschenke. Diese sind anonym verpackt und es wird vom Schenkenden zunächst Größe und Gewicht erspielt. Der Beschenkte packt nun sein Geschenk aus und fängt an, mit dem Geschenk umzugehen.

Übungsspiel zum Training des konkreten Spiels mit vorgestellten Gegenständen. Außerdem wird der Umgang mit sogenannten blinden Angeboten trainiert.

Schachtelinhalt

Der Spielleiter stellt in den Raum eine große, imaginäre Schachtel, Kiste oder Karton, aus welchem die Spieler sich ein Geschenk nehmen können, welches sie dann - wiederum pantomimisch - auspacken und anfangen, damit zu spielen. Dabei sollen sie mit ihrem vorgestellten Gegenstand möglichst so genau, konkret und plastisch umgehen, dass die anderen Spieler erraten können, worum es sich handelt.

Verwandt mit „Blackbox“ dient dieses Anfängerspiel dem Üben pantomimischer Fähigkeiten und schult die konkrete Vorstellungskraft.

Fahrstuhl

Je nach Größe der Gruppe wird ein imaginärer Fahrstuhl markiert. Es sollte, wenn alle Spieler im Fahrstuhl sind, ziemlich eng werden. Der Spielleiter setzt nun diesen Fahrstuhl in Bewegung durch ein Hochhaus. In den einzelnen Stockwerken steigen unterschiedliche Zahlen von Leuten ein und aus. Es ist der Phantasie des Spielleiters überlassen, nun verschiedene Dinge passieren zu lassen, bis hin zum Steckenbleiben des Fahrstuhls.

Übungsspiel zum Auflockern und zur Beförderung des Gruppengefühls.

Begriffe zuwerfen

Die Spieler stellen sich im Kreis auf. Aus einer bestimmten Kategorie (z. B. Tiere, Werkzeuge, Obst/Gemüse) fangen sie nun an, sich Begriffe zuwerfen, wobei der Werfer per Fingerzeig seinen Begriff einem konkreten Gegenüber zuweist. Dieser ordnet nun einem anderen Spieler einen neuen Begriff aus der gleichen Kategorie zu. Es empfiehlt sich, dass, wer einen Begriff zugeteilt bekommen hat, sich durch Heben eines Armes „markiert“. Wenn alle Spieler einen Begriff zugeteilt bekommen haben, wird die Runde zum Festigen des Gedächtnisses einige mal wiederholt. Jetzt wird auf die gleiche Weise eine zweite und dritte Kategorie eingeführt. Wenn diese zwei bis drei Runden etabliert sind, kann man versuchen, diese parallel laufen zu lassen. Ziel ist es, dass alle drei Kategorien ohne Beschädigung durchlaufen, bis sie vom Spielleiter eingegangen werden, d. h. bewusst beendet werden.

Übungsspiel, das dazu dient, Konzentration, Aufmerksamkeit und Beobachtung zu trainieren.

Anschleichen

Einer ist der Gejagte und der Rest der Gruppe die Jäger. Beide Parteien stehen an möglichst entfernten Wänden des Raumes. Der Gejagte steht zunächst mit dem Rücken in Richtung zu den Jägern, welche versuchen, sich an diesen anzuschleichen. Allerdings kann der Gejagte sich abrupt umdrehen. Wen er dann bei der kleinsten Bewegung ertappt, kann er zum Ausgangspunkt zurückschicken. Gefangen ist der Gejagte, wenn er von einem der Jäger berührt werden kann.

Leichtes Übungsspiel zum Training des Akzeptierens.

Grimassen schneiden

Drei Spieler, in der Mitte sitzt der Chef und gibt fiktive Anweisungen, die anderen versuchen hinterm Rücken des Chefs Grimassen zu schneiden, wenn sie erwischt werden, werden sie ausgewechselt.

Übungsspiel für Amateure

Gemeinsame Stimme

Die Spieler versuchen ohne Verabredung gleichzeitig gemeinsam das Gleiche zu sagen.

Hervorragend für Gruppenbildung und Disziplinierung.

Aufstehen aus einem gemeinsamen Grund

Die Spieler (möglichst nicht allzu viele) müssen - ohne Verabredung - einen gemeinsamen Grund finden, um von einer imaginären Bank aufzustehen, keiner darf bewusst führen.

Hervorragendes Gruppenbildungs- und Disziplinierungsspiel.

Regiespiele

Er sagt, sie sagt

Erster Spieler sagt einen Satz - zweiter Spieler „sagte er und ...“ gibt eine Regieanweisung - erster Spieler führt die Regieanweisung aus - zweiter Spieler sagt einen Satz - erster Spieler ...

Technisch kompliziertes, aber vom Publikum mit Spannung angenommenes Spiel.

Schreibmaschinengeschichte

Ein Schriftsteller schreibt in seine imaginäre Schreibmaschine eine Geschichte - Genre und Thema vom Publikum festlegen lassen. Er holt sich Figuren, die er definiert, auf die Bühne und gibt ihnen konkrete Regieanweisungen, die diese genauestens zu befolgen haben. Es empfiehlt sich, viele Adjektive zu verwenden. Den Figurentext sprechen die Akteure nach der Aufforderung durch den Schriftsteller (z. B. ... und sagte: o. Ä.) selbst.

Liebes Tagebuch - das Gleiche wie oben, nur halt in ein imaginäres Tagebuch geschrieben.

Lesen eines Buches/Krimis etc. - s. o.

Detektiv Marlowe

Bei diesem Spiel hält ein Spieler fast alle Fäden in der Hand. Er tritt als ein Detektiv auf, und löst ein vom Publikum bestimmtes Verbrechen (z. B. Tatwaffe und Beruf des Opfers o. Ä.). Dabei gibt der Detektiv sich selbst Regieanweisungen, die er dann ausführt, spricht auf seine Anweisung selbst seinen Text, gibt den Spielpartnern Regieanweisungen, die diese auszuführen haben, und legt fest, wann die Partner zu sprechen haben.

Es ist günstig, wenn der Detektiv einen sehr ausgeprägten, starken Charakter, wie eben z. B. Marlowe, hat. Eine schöne Variante wäre „Detektiv Maus“, wobei der Detektiv einen sehr schwachen Charakter, einen ausgeprägten Tiefstatus hat und sogar mit Selbstverletzungen arbeiten kann.

What comes next (Was jetzt?)

Ein Spieler erfüllt völlig passiv und genau die Spielanweisungen der Gruppe. Diese sollen äußerst konkret sein und nur kleinste Unterabschnitte einer Tätigkeit, eines Vorgangs beschreiben, wie zum Beispiel: erhebe dich, gehe drei Schritte nach rechts zum (imaginären) Kühlschrank, öffne diesen ... jeweils nach Ausführung fragt der Spieler „was jetzt“, um wiederum die nächste Regieanweisung zu bekommen.

Emotionsspiele

emotional replay

Zwei Spieler spielen eine kurze, überschaubare Szene aus dem Alltagsbereich. Sie sollen sich die Abfolge der Tätigkeiten und Worte merken. Danach wird die Szene mehrmals in ihrer genauen Abfolge wiederholt, aber mit unterlegter Emotion. Das heißt, sie behandeln den Partner, die eingeführten Gegenstände und Tätigkeiten entsprechend der vom Publikum zugeordneten Emotion. Es sollten möglichst gegensätzliche Emotionen vom Publikum abgefragt werden (z. B. Hass - Liebe ...)

Geniales Übungs- und Vorstellungsspiel.

Emotionale Quadrate

Die Bühne wird mit Hilfe von zwei Kreidestrichen in vier Felder unterteilt. Jedem dieser Felder = Quadrate wird eine Emotion zugeordnet. Es empfiehlt sich, jeweils diagonal zwei positive und zwei negative Emotionen benennen zu lassen. Die Akteure spielen eine zunächst normale Improvisation, müssen aber die Emotion des Feldes einnehmen, auf welchem sie sich gerade befinden. Auch hier erstreckt sich die Emotion „auf Alles und Jeden“.

Emotionale Achterbahn

Wie oben - der Wechsel der Emotion wird von außen, d. h. dem Spielleiter, der gegnerischen Mannschaft oder eventuell dem Publikum angesagt und benannt. Das Spiel geht übergangslos, ohne Unterbrechung, aber mit der neuen Emotion weiter.

Emotionaler Arbeitsplatz

Den Darstellern wird eine Emotion zugeteilt und das Publikum bestimmt einen Arbeitsplatz/Betrieb. Die Darsteller erscheinen nacheinander an ihrem gemeinsamen Arbeitsplatz. Wer neu hinzukommt, bringt seine Emotion mit in die Szene und pflanzte sie dieser gewissermaßen auf. Dies sollte natürlich möglichst begründet erfolgen. Die bereits anwesenden Mitspieler nehmen ebenfalls die neue Emotion an. Mehrmaliges rein und raus gehen kann die Szene nur beleben.

Trizopenie (abgewandelt von Schizophrenie)

Drei Spieler verkörpern eine Figur, mit drei verschiedenen Gefühlen. Dazu kommt noch ein relativ neutraler Spieler, der die zweite Figur der Szene ist. Die drei Spieler der ersten Figur wechseln einander in der Szene ab, am besten ist ein klares „Stop“ von außen. Als Vorgabe vom Publikum ist ein Beruf geeignet, aber auch ein Ort oder anderes ist möglich.

(Anmerkung: Wir unterscheiden heute fünf Grundemotionen: Freude, Liebe, Trauer, Hass, Angst. Historisch gab es Abweichungen dazu, so nannte z. B. Casanova auch den Hunger. Natürlich sind Abwandlungen und Mischformen zulässig, z. B. Eifersucht ...)

Kauderwelschszenen

Zwei etablieren eine Szene im Kauderwelsch, der Dritte kommt dazu und muss erraten, was sie machen - in welcher Situation er kommt.

Übungsspiel, aber auch für Vorstellung geeignet.

Untertitel

Zwei spielen eine Szene im Kauderwelsch, einer oder zwei geben die Untertitel (Übersetzung) dazu an.

➤ Synchronszene

Szene im Kauderwelsch

Ein Spieler normale Sprache, einer Kauderwelsch, konkrete Tätigkeit.

Konkretes gestisches Spiel.

Interview im Kauderwelsch mit Übersetzer

➤ Expertenszene

Kauderwelsch mit Hupe

Auf Signal muss von Kauderwelsch in Sprache und zurück gewechselt werden.

Szenen ohne Worte

Ratekette/Cluedo

Ca. vier Mitspieler. Während drei der Mitspieler draußen sind, wird dem verbleibenden Spieler ein Ort, ein Beruf und ein Gegenstand vom Publikum mitgeteilt, welches er nacheinander dem ersten wieder rein kommenden Mitspieler, der versucht, sich in die Szene zu integrieren, pantomimisch plausibel machen soll. Dieser gibt durch ein o. k. oder Nicken zu erkennen, dass er das jeweilige erkannt zu haben glaubt. Der rein gekommene Spieler versucht nun seinerseits, dem nächsten rein kommenden Spieler die Begriffe plausibel zu machen usw.

Begriff in einer Minute

Darstellen eines vom Publikum benannten Begriffs (Substantiv) durch einen oder mehrere Darsteller ohne diesen Begriff zu benennen. Die Darstellung kann pantomimisch oder auch mit Text erfolgen. Eine assoziative Abstraktion ist gut. Zeitbegrenzung auf eine Minute ist angebracht.

Stummfilm

Eine Geschichte wird wie im Stummfilm ohne hörbare Worte gespielt. Man kann zwei Arten unterscheiden: die erste, ernsthafte Variante, die in realistischem Tempo, zwar mit überdeutlichen, großen Gesten aber doch ernsthaft die Geschichte erzählt, oder die Variante der short gags mit Tortenschlacht und rasantem Tempo. Im Sinne des Geschichtenerzählens empfiehlt sich die erste Variante.

Der Film kann in mehreren Bildern ablaufen. Es können Figuren, ihre Absichten, Schnitte angesagt werden und sogar kurze Figurenstatements - also Text in Form von „Texttafeln“ eingeblendet werden. Auf jeden Fall ist eine stark emotionalisierte musikalische Begleitung von Vorteil.

Standbild

Ein Spieler beginnt pantomimisch sich an einem Ort aufzuhalten, eine Aktivität zu mimen. Sobald die Anderen glauben, erkannt zu haben, worum es sich handelt, begeben sie sich dazu und beteiligen sich in unterschiedlichen Rollen an dem pantomimischen (!) Geschehen. Der Spielleiter lässt die Gruppe freeze und die Personen der Szene werden befragt, wo sie sich befinden und was sie tun, um Übereinstimmungen und Abweichungen festzustellen.

Ein schönes Spiel zum Trainieren der Beobachtung und des konkreten Spiels.

Schaffe ein „Wo“ und ergänze es

Ein erster Darsteller spielt einen ersten kleinen Vorgang, z. B. Öffnen einer Tür. Der nächste Spieler versucht, dieses exakt zu wiederholen und fügt einen nächsten kleinen Vorgang an, z. B. Öffnen eines Wasserhahnes. Dieses wird so fortgesetzt, bis ein komplexer Vorgang oder sogar eine kleine Geschichte mit Handicaps entstanden ist, wobei jeder Spieler immer wieder alle vorherigen Details genau nachspielen muss.

Wichtiges Spiel zum genauen Beobachten und Konzentrieren, welches das Bewusstsein für Abläufe und Räumlichkeiten trainiert.

Szenen mit fremder Stimme

Kleine Stimme

Ein Spieler agiert auf der Szene. Möglichst eine einfache, klar definierte Tätigkeit. Wenn die Grundlage der Szene etabliert ist, kommt von außen eine „kleine“ Stimme hinzu, die allem und jedem zugehörig sein kann, z. B. einer Ameise am Wegesrand oder dem Kamm in deiner Tasche. Es ist gut, wenn diese Stimme über Mikrofon verfremdet wird und wenn sie möglichst mysteriös hoch gesprochen wird. Aufgabe des Spielers auf der Bühne ist es, zu entdecken, wem bzw. was dieser Stimme zuzuordnen ist, und eine, je nachdem positive oder negative Beziehung aufzubauen.

Variante: Zwei Spieler auf der Bühne, von denen der eine die kleine Stimme hört, der andere aber nicht. Führt zu den tollsten Verwechslungen und komischen Situationen.

➤ Szene mit Unsichtbaren

Synchronspiel

Zwei bis drei Spieler auf der Bühne werden von einem Spieler außerhalb der Bühne (möglichst mit Mikrofon) synchronisiert, d. h. er verleiht ihnen zu ihren Mundbewegungen die Stimme.

Es ist darauf zu achten, dass die Stimmen möglichst markant, unterschiedlich sind. Auch Dialekte können zu Hilfe genommen werden.

Gegenseitiges Synchronisieren

Zwei Spieler spielen gleichzeitig auf der Bühne und synchronisieren sich gegenseitig.

Dreiersynchron

Drei Spieler spielen und synchronisieren sich gegenseitig nach dem Prinzip A - C, B - A, C - B. Es hat sich bewährt, vor Beginn der Szene sich die Spieler, natürlich in synchronisierter Form, schon einmal vorstellen zu lassen, mit Name, eventueller Beziehung zu einer der anderen Figuren und noch eine beliebige, in die Szene einzubauende Charakteristika, wie z. B. Lieblingsessen, -tätigkeit etc.

Simultanübersetzung

Einer oder auch mehrere Darsteller spielen eine Szene im Kauderwelsch. Nach jedem Satz bzw. jeder Aussage im Kauderwelsch wird dieses von den jeweiligen Spielern zugeteilten Kollegen übersetzt.

Neben der gemeinsamen Verantwortung wird eine Verlangsamung des Tempos erreicht.

Statusspiele

Wartezimmer

Ein bis fünf Spieler bekommen eine aufsteigende Stausebene zugeteilt und müssen sich in einer Situation, es empfiehlt sich z. B. ein Wartezimmer, entsprechend verhalten.

Vor allem als Übungsspiel zum genauen Definieren des Status.

Wartezimmer mit blindem Status

Wie oben, aber die Spieler legen ihren Status ohne Verabredung selbst fest.

Übungsspiel, unter bestimmten Voraussetzungen auch bei Improshow und Amateuren.

Statuswippe

Mehrmaliger Statuswechsel in der Szene. Nach erfolgtem Statuswechsel kann der erneute Wechsel auch per Zeichen von außen hereingegeben werden.

Sowohl im Training, als auch in der Vorstellung zu gebrauchen.

Szene mit Statuswechsel

Die Spieler müssen im Verlauf der Szene ihren Status wechseln, tauschen. Es empfiehlt sich, mit einem großen Statusunterschied zu beginnen.

Sowohl im Training, als auch vorzügliches Vorstellungsspiel

sexy, stinky, funny

Vier Spieler; jeder teilt für sich den drei anderen eine Wertung/Eigenschaft zu und „bespielt“ den jeweiligen Partner entsprechend; gut geeignet ist eine Partysituation, in der die Spieler nacheinander in die Szene eingeführt werden, damit das Publikum den Überblick behält.

Phantastisches Spiel, welches die Emotionen sowohl der Spieler als auch des Publikums positiv aktiviert.

Hackordnung

Statusspiel mit ca. 4 Spielern, Status nacheinander in aufstrebender Reihenfolge, es wird ein Befehl erteilt, weitergegeben und wegen Undurchführbarkeit zurückgegeben.

Trainingsspiel für Statusspiele - sehr gut für Amateure.

Königspiel

Ein „König“ lässt sich von allen anderen, die seine Diener sind, „Angebote“ machen, die er annimmt oder mit dem „Tode“ bestraft (Schnipsen, in die Hand klatschen).

Wichtig zum Trainieren von Akzeptieren, Angebote machen, Phantasie freisetzen ...

Wichtig für Amateure.

Literatur

- Keith Johnstone: Improvisation und Theater. Alexander Verlag Berlin.
ISBN 3-923854-67-6
- Keith Johnstone: Theaterspiele. Alexander Verlag Berlin.
ISBN 3-89581-001-0 Zu empfehlen!
- Doug Nunn: Show ab! Impuls-Theater-Verlag, Buschfunk Medien Planegg
ISBN 3-7660-9102-4 Zu empfehlen!
- Rellstab: Handbuch Theaterspielen IV – Theaterpädagogik. Impuls-Theater-Verlag.
- Ronald B. Tobias: 20 Master Plots - Woraus Geschichten gemacht sind. Zweitausendeins.
ISBN 3-86150-302-6

6. Schule als RAUM-BÜHNE

Referentinnen: Gertraut Schlote, Claudia Scholl, Bremen

Aufwärmphase

Ich in der Gruppe - im Klassenraum

Sich mit Jemandem im Raum verbinden, mit der Vorstellung eines unsichtbaren Bandes. Aufeinander achten und einen gemeinsamen Impuls zum Aufstehen finden. Mit dem Timing (schnell, langsam) spielen.

Ablauf: Aufstehen, auf den Tisch setzen und wieder zurück auf den Stuhl setzen.
Den selben Ablauf gemeinsam als halbe bzw. ganze Gruppe.

K. Kinesiologische Übungen zur Förderung der sprachlichen Fähigkeiten Beckenschaukel, Achten, Überkreuzbewegungen, Bauchatmen, Wadenpumpe, Hook - ups.

T. p. Übungen aus der Tanzpädagogik

- Improvisation mit Stöcken
- Ausgehend von einem Stockhaufen, der wie Feuerholz geschichtet ist, sich in das Leben der Steinzeit hineindenken. Alle Sinne mit einbeziehen, z. B. wie riecht das Feuer, was macht es für Geräusche, wie warm ist es am Feuer und wie kalt ist es ohne Feuer, wie schmeckt das Essen, wie fühlt sich Hunger an und Angst, Mut, Freude, Müdigkeit, Fürsorglichkeit (Lausen, Wärmen, Beschützen) und die Zusammengehörigkeit?
- Die Haltung eines Steinzeitmenschen einnehmen und den Tagesablauf bzw. den Kreislauf von Schlafen, Aufwachen, Sammeln, Jagen, Werkzeuge und Kleidung herstellen, Nahrungszubereitung, Feuer machen, Essen, Lausen und wieder Schlafen in Bewegung ausdrücken und improvisieren.
- Phantasiegespräche einführen und darauf hinweisen wie wichtig Körperausdruck, Stimmung und Emotion ist.
- Improvisation zum Thema Steinzeitmenschen

Übungsteil mit Stöcke

- sich mit den Stöcken begrüßen, alle gehen durch den Raum und schlagen ohne großen Krafteinsatz auf die Stöcke der Anderen
- sich in zwei Reihen gegenüber aufstellen und als Gruppe einen gemeinsamen Rhythmus erarbeiten, z. B. zwei Schläge am Boden, einen Schlag auf den Stock des Anderen
- als Paar einen Rhythmus mit verschiedenen Bewegungen erarbeiten
- sich gegenseitig die Ergebnisse zeigen

K. Kreative Umsetzung des Unterrichtsthemas Steinzeit

- Eine Gruppe entwickelt ein Stück mit dem Thema: Feuer
- Andere Gruppe Thema: Jagen

Aufgabe:

Rhythmus, Phantasiesprache, Stöcke, Tücher und Tanz/Bewegung in das Stück einbeziehen

Ein klares Anfangs- und Endbild überlegen und die Stimmung und Körperhaltung spüren

K. Kreative Umsetzung eines Unterrichtsthemas

Einführung in das Unterrichtsthema: Steinzeit

- Entwicklung vom Vierfüßler zum aufrechten Gang - in Zeitlupe vorwärts bewegen, vom Boden/Vierfüßler einen Weg nach oben/Zweibeiner entwickeln. Erst ganz zuletzt den Oberkörper aufrichten.
- Improvisation zum Thema Steinzeit: Feuer machen, Jagen, Sammeln, Werkzeuge herstellen, Nahrung zubereiten, Essen usw.
- In zwei Gruppen zusammenfinden.
Aufgabe: 1. Gruppe: Feuerritual entwickeln
2. Gruppe: Rhythmus

Jagdvorbereitung

- 10 min Probe
- Showing
- Brainstorming im Kreis, Rücken zum Kreismittelpunkt, im Sitzen, nah beieinander (auch im Liegen und Stehen möglich)

Übungen zur Flexibilität und Konzentrationsfähigkeit

1. Klatschvariationen

Partnerübung: Beide stehen sich gegenüber und klatschen einen Grundrhythmus: In die eigenen Hände, in die Hände des Gegenübers, in die eigenen Hände, in die rechten Hände, in die eigenen Hände, in die linken Hände ...

- a) Entwickelt zu zweit eine Klatschchoreographie, wobei der Grundrhythmus verwendet werden soll. Dabei ist jede Klatschvariante erlaubt, z. B. beide Hände klatschen auf. Macht das Ganze wiederholbar und zeigt es den Anderen. Entscheidet euch für eine Klatschchoreographie. Alle Paare werden aufgefordert, diesen Ablauf zu lernen, ohne dabei zu reden.
- b) Bei dieser Übung sagt eine Person allen Paaren verschiedene Klatschtypen an. Diese sollen sofort umgesetzt werden.
- c) Rechenklatschübung
Zwei Partner/Partnerinnen stehen in der Mitte und klatschen den Grundrhythmus (siehe oben). Zwei weitere stehen hinter den Klatschenden und zeigen ihnen gut sichtbar Zahlen und Additions- bzw. Subtraktionszeichen. Alle müssen mitrechnen. Wenn die Klatschenden ihren Rhythmus unterbrechen, muss von vorne begonnen werden.

1. Rechts ist Links und Links ist Rechts

- a) Die Gruppe steht in Viererreihen hintereinander. Eine/Einer steht vor der Gruppe und gibt Anweisungen: Rechts heißt nach rechts hüpfen, links heißt nach links hüpfen, vorwärts heißt nach vorne hüpfen, rückwärts heißt nach hinten hüpfen, halbe Drehung heißt, über rechts eine halbe Drehung hinter sich zu hüpfen, stampfen heißt stampfen und klatschen heißt klatschen. Hallo heißt, dass alle laut „Hallo!“ rufen. Diese Anweisungen soll die Gruppe auf Zuruf so schnell wie möglich umsetzen.
- b) Die nun vorne stehende Person sagt: „Rechts ist links und links ist rechts, vorwärts heißt rückwärts und rückwärts heißt vorwärts.“ Das kann nach Belieben variiert werden. Die vorne Stehenden sollten immer wieder wechseln. Diese Übung lässt sich auch im Englisch- und Französischunterricht einsetzen.

7. Rhythmik

Referentin: Tabea Brendler



Abbildung 11

1. Wurzeln der Rhythmik

Anfang des letzten Jahrhunderts war es der Schweizer Musikpädagoge Jaques-Dalcroze (1865 – 1950), der unter dem Einfluss der kulturellen Erneuerungsbewegung einen zeitgemäßen Weg in der Musikerziehung suchte. Er betrachtete den Rhythmus als das verbindende Element von Bewegung und Musik und verband in seinem Instrumentalunterricht Musik und Bewegung, um seinen Schülern ein körperliches Verhältnis zur Musik erfahrbar zu machen. Es entstand die „Rhythmische Erziehung“ als reformpädagogische Methode, die den Menschen in seiner Ganzheitlichkeit von Körper, Seele und Geist ansprechen und bilden wollte.

Ihre Blütezeit erlebte die Rhythmik zwischen 1905 und 1914. Die Mäzene Gebrüder Dohrn stellten Jaques-Dalcroze eine eigene Bildungsanstalt in der Gartenstadt Hellerau bei Dresden zur Verfügung. Zwischen 1911 und 1914 studierten dort Musiker, Pädagogen, Künstler und Wissenschaftler aus ganz Europa. Der Ausbruch des Ersten Weltkrieges beendete diese Ära. Dalcroze musste in seine Heimat zurückkehren.

Elfriede Feudel und **Mimi Scheiblauber** entwickelten als Hellerauer Schülerinnen die Rhythmik als pädagogische Methode weiter.

2. Definition der Rhythmik

Nach wie vor ist die Rhythmik eine Disziplin, deren wissenschaftlich-theoretische Grundlagen von verschiedenen Autoren auf unterschiedliche Art und Weise gewichtet werden. So gibt es heute keine einheitliche Definition in der Lehrmeinung.

E. Witoszynskij, eine Wiener Rhythmik-Professorin, definiert die Rhythmik als einen (künstlerisch-)pädagogischen Fachbereich, der Musik, Bewegung und Pädagogik im integrativen Sinne miteinander verbindet. Der pädagogische Ansatz der Rhythmik liegt dabei in der Auseinandersetzung mit den Zusammenhängen und Wechselwirkungen von Musik und Bewegung. Dadurch werden individuelle Lernprozesse in Gang gebracht. Die Ziele der Rhythmik liegen in den Bereichen Musik/Bewegung, Wahrnehmung/Körpererfahrung, Kreativität und Kommunikation/Interaktion.

Mit anderen Worten dasselbe meined lautet eine weitere Definition: Rhythmik ist eine pädagogische Arbeitsweise, die durch die sinnvolle Verbindung und Wechselwirkung von Bewegung, Musik, Sprache/Stimme und Materialien, Lern- und Entwicklungsprozesse des Menschen in Gang setzt, sein leiblich-seelisch-geistiges Wesen anspricht und das Wachstum seiner senso-motorischen, kreativen und sozial-kommunikativen Fähigkeiten fördert.

A. Sommer definiert: Die Rhythmische Erziehung (auch Rhythmisch-musikalische Erziehung oder Rhythmik) ist ein pädagogisches Prinzip, das durch Bewegung in Verbindung mit Musik und Sprache Lern- und Entwicklungsprozesse in Gang setzt.

In meiner Tätigkeit mit verhaltens- und entwicklungsauffälligen Kindern lege ich diese erweiterte Definition in Anlehnung an A. Sommer zu Grunde: Die Rhythmik ist ein pädagogisches Prinzip mit therapeutischen Anteilen, das durch Bewegung in Verbindung mit Musik und Sprache Lern- und Entwicklungsprozesse in Gang setzt.

3. Methoden und Mittel der Rhythmik

Im methodischen Vorgehen geht jede Rhythmik-Stunde den Weg vom Erleben über das Erkennen zum Benennen. Damit wird klar, dass in der Rhythmik das Erleben, d. h. die Sinneswahrnehmungen jeglicher Art, die Grundlage für alle Denk- und Erkenntnisprozesse ist. Darin liegt auch die sogenannte Ganzheitlichkeit der Methode begründet.

Die Rhythmik benutzt dabei als Mittel, wie bereits in den Definitionen benannt, die Bewegung, die Musik, die Sprache, die Stimme sowie Materialien. Typische Rhythmikmaterialien sind: die Orff-Instrumente,

Reifen, Seile, Bälle, Rundhölzer, Sandsäckchen, Holzkugeln, Holzstäbchen, Tücher und alle Alltagsmaterialien, die zu einer fantasievollen Umwelterkundung anregen.

Alle in der Rhythmik angewandten Mittel haben gleiche Grundelemente, in deren Spannungsfeld sich das methodische Vorgehen vollzieht: **Raum, Zeit, Kraft** und **Form**.

4. Ziele der Rhythmik

Die Rhythmik erhebt den Anspruch, den Menschen als Gesamtpersönlichkeit zu fördern und zu bilden. Einige repräsentative Ziele sind im folgenden benannt:

- a) Sensibilisierung der Sinne - Entwicklung des Körperbewusstseins
 - Sinneswahrnehmungen auf allen Gebieten (vor allem auditiv, visuell, taktil) zu differenzieren
 - auf Sinneseindrücke entsprechend zu reagieren
 - Sinneseindrücke bewusst machen - Begriffsbildung, z. B. Mengen-, Farb- und Zahlenbegriffe kennen lernen
 - Sinneseindrücke im Gedächtnis behalten
 - Körpergefühl und Körperbewusstsein entwickeln
 - propriozeptive und kinoästhetische Wahrnehmung sensibilisieren
 - Wahrnehmung und Bewegung koordinieren (Sensomotorik)
 - Regulierung hypotoner und hypertoner Körperbefindlichkeiten (Spannungsaufbau im Körper; Lockerung und Lösung von Verspannungen)
 - Feinmotorik trainieren, Kraftdosierung
- b) Entwickeln kreativer Fähigkeiten und des Ausdrucksvermögens
 - Erlebnisfähigkeit, Vorstellungskraft und Kreativität über Improvisation vertiefen
- c) Soziales Lernen
 - Selbstwernerleben, Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein entwickeln bzw. verstärken
 - Kontaktverhalten mit Nähe und Distanz ausbalancieren
 - Dialogfähigkeit entwickeln
 - Gruppenfähigkeit in der Polarität von Anpassung und Selbstbehauptung trainieren

5. Arbeitsfelder der Rhythmik

Die Rhythmik findet ihre Anwendung auf verschiedenen Arbeitsfeldern. Entsprechend ihres Einsatzes sind auch ihre Ziele nuanciert:

- in der Kindergartenpädagogik
- in der Grundschulpädagogik
- in den Förderschulen (in der Förderschule für Erziehungshilfe als eigenständiges Fach innerhalb des Förderkonzeptes)
- in der Musikpädagogik an Musikschulen und Hochschulen
- in der Seniorenarbeit
- im medizinischen Bereich innerhalb von interdisziplinären Therapiekonzepten
- in der darstellenden Kunst als eine Form des Bewegungstheaters

Die Rhythmik hat demzufolge Berührungspunkte mit der Musikalischen Früherziehung, der Musiktherapie, der Heilpädagogik, der Tanztherapie, der Theaterpädagogik, der Logopädie, der Ergotherapie, der Physiotherapie, der Spieltherapie und dem Instrumentalunterricht.

Quellen vgl. Literaturempfehlung

Die Rhythmisch-musikalische Erziehung braucht zu ihrem Verständnis vor allem das eigene Erleben, dass durch keine noch so ausführliche Beschreibung von Übungen ersetzt werden kann.

Brita Glathe

Ablauf des Workshops

1. Einheit

Aufwachen - Ankommen - Aufwärmen - Kontakt

Durch das Kennen lernen und Gestalten eines Begrüßungsrituals aus der Arbeit mit älteren Grundschulkindern werden die Teilnehmer eigenaktiv mit der rhythmisch-musikalischen Arbeitsweise bekannt gemacht. Die Teilnehmer konzentrieren sich zunächst nur auf sich selbst und ihren eigenen Körper, indem sie durch Übungen zur basalen Sinneswahrnehmung ihren Körper „aufwecken“. Danach wird der umgebende Raum in die gerichtete Aufmerksamkeit mit einbezogen. Über gemeinsame Lockerungsübungen mit Musik zur Lösung von Verspannungen, Blickkontakte und kreative Vorschläge für die ganze Gruppe kann sich der einzelne Teilnehmer als akzeptiertes Gruppenmitglied erleben. Daraufhin ist es möglich, durch einen Tanz aus Israel sowohl seinen eigenen Weg im Raum zu suchen, als auch in näheren Kontakt zu einem anderen Teilnehmer zu treten (Körperkontakt - verschiedene Tanzhaltungen). Eine „Trommeldusche“ in der engen, vertrauensvollen Zusammenarbeit mit einem Partner kann körperliches Wohlbefinden, Wachheit und das Gefühl von gerichteter Aufmerksamkeit erlebbar machen.

2. Einheit

Die Verknüpfung von Musik und Bewegung ausgehend von eigener Körpererfahrung bis hin zur improvisierten Gestaltung

In dieser Einheit werden die Teilnehmer mit der engen Verknüpfung von Musik und Bewegung in der Rhythmik vertraut gemacht. Einerseits können Klänge und Musik ihren Ausdruck in adäquaten Bewegungen finden, andererseits gestaltet Bewegung Musik. Fantasie und Kreativität fließen über innere Bilder in Bewegungsimprovisationen ein. Die Teilnehmer erleben dabei in der Gestaltung im Raum ihren Körper als künstlerisches Ausdrucksmedium. Zum Abschluss soll erfahrbar gemacht werden, wie verantwortungsvoll die Gruppenmitglieder durch Musik und Bewegung miteinander umgehen können.

3. Einheit

Kommunikation - Interaktion nonverbal mit Orff-Instrumenten

Ein Wintertanz mit Pantomime aus der Arbeit mit Kindern festigt das „Wir-Gefühl“. Die Teilnehmer lernen die Orff-Instrumente kennen und erkunden im eigenverantwortlichen Handeln verschiedene Klangmöglichkeiten. Nonverbale Kommunikationsprozesse zwischen den Teilnehmern werden initiiert, verschiedene Interaktionsmuster mit der „Musiksprache“ verdeutlicht. Soziale Kompetenzen wie Regelakzeptanz, Einordnung in die Gruppe, Übernahme einer Führungsaufgabe, Flexibilität im Umgang mit anderen werden durch das gemeinsame Musizieren erlebbar gemacht. Metrisches Spiel, das gestalten eines Rhythmus, Tempo- und Lautstärkeveränderungen werden als musikalische Elemente geübt.

1. Einheit

1. Begrüßungsritual

Die Stunde beginnt,
weil wir hier jetzt sind.
Worauf warten wir noch,
starten wir doch.

- Teilnehmer ergänzen Reimwörter
- Silbenschwerpunkte werden mit beiden Händen auf Oberschenkel gepatscht
- unbetonte Silbe schnipsen
- Taktschwerpunkt rechts links abwechseln stampfen

2. Raum um sich selbst schaffen

- Dehnen - sich strecken - Raum greifende Gesten; dazu unterstützende Laute, Geräusche improvisieren
- Körper aufwecken, ZNS aktivieren, Tiefenwahrnehmung sensibilisieren durch Betrommeln verschiedener Körperteile (an den Füßen beginnend bis zum Kopf) - Veränderungen im Körper bewusst wahrnehmen

3. Im eigenen Tempo bestimmt durch die momentane Befindlichkeit durch den Raum gehen

- dabei Kleinigkeiten und Details im Raum bewusst aufnehmen
- Spiel: Bewegungsart und Tempo vom Trommelspiel übernehmen; auf akustisches Signal hin wie Wegweiser stehen bleiben und auf Beschriebenes zeigen
- skurriler Wegweiser sein und mit angesagtem Körperteil zeigen
- mit geschlossenen Augen zeigen

4. Akustisches Erkunden des Raumes

- Teilnehmer entdecken mit einem Klangholz die akustischen Möglichkeiten des Raumes (Musik bzw. Lied dazu)

5. Lockerung des eigenen Körpers

- physiologischen Stand aufbauen
- zu entsprechender Musik verschiedene Körperregionen schütteln, lockern, „Wackelpudding sein“
- im Kreis herum zur Musik auf Vorschlag der Teilnehmer Körperteile lockern

6. Tanz Zamar Noded (aus Israel)

- Musik läuft im Hintergrund, L erzählt vom Wanderer, der seinen eigenen Weg geht, dazu rechts und links abwechseln patschen (A)
Wanderer trifft auf anderen, symbolisiert im Tanzen umeinander mit einem Partner (verschiedene Fassungen) (B)
- gemeinsames Tanzen

7. Partner für Körperarbeit suchen

- Lockerheit den Partner spüren lassen (einzelne Körperteile passiv schütteln, z. B. Hände, Schultern)
- „Trommeldusche“ auf Rücken des Partners

2. Einheit

1. Gemeinsames Metrum Am-Platz-Gehen, Teilnehmer stellen sich mit ihren Nachnamen vor, dazwischen jeweils zwei Klatscher
2. Sich mit Vornamen vorstellen und eine Geste dazu erfinden
 - alle wiederholen als Echo den Namen und die Geste
 - alle Namen und Gesten werden im Kreis hintereinander wiederholt
 - nur die Gesten werden ohne Namen wiederholt (Bewegungsgedächtnis!)

3. Gehen im Raum in verschiedenen Bewegungsrichtungen (vorwärts, rückwärts, seitwärts) mit unterschiedlichen Energiestufen („Außerirdische“)

- 0 - Stehen
- 1 - Zeitlupe
- 2 - „Null-Bock“
- 3 - locker, fröhlich
- 4 - „Managergang“ - zielgerichtet
- 5 - Hasten

verschiedene Congaklänge unterstützen die Bewegungsqualitäten

- Unterscheidung der Bewegungen nur anhand der Klänge; während der Bewegung Kontakt zu anderen aufnehmen; am Ende der Musik Bewegung „einfrieren“
 - Jeder Teilnehmer wählt sich zwei Bewegungen, die ihm angenehm sind und bewegt sich nur dann im Raum, wenn diese zu hören sind, ansonsten „eingefroren“ stehen bleiben
 - L sagt „Stopp“ - Bewegung „einfrieren“; Teilnehmer dürfen nur auf die Anweisung reagieren, wenn L „bitte“ davor sagt; ansonsten bei der alten Bewegung bleiben - wer falsch reagiert, wird der neue L
4. Musikcollage mit sehr unterschiedlichem Ausdruck zunächst anhören, eventuell innere Bilder entstehen lassen, aufkommende Gefühle, Stimmungen registrieren (innere Bewegung)
- Teilnehmer teilen sich in zwei Gruppen - „Gespensterstunde“
sehr unterschiedliche Wesen erwachen abwechselnd zum Leben
 - dasselbe wie vorher, aber Teilnehmer stellen sich vor, dass sie mit ihrer Bewegung die Musik initiieren; verschiedene Raumebenen mit einbeziehen
 - dasselbe wie vorher, Teilnehmer nehmen beim Bewegen bewusst Kontakt zu ihrem eigenen Wesen oder zu den „Eingefrorenen“ auf
 - neues Element dazu: Wesen wehren sich gegen das Erstarren, sobald die Musik zu Ende ist, verlängern sie mit Lauten, Geräuschen, Silbenreihungen ihre Bewegungsimprovisation und lassen sich allmählich verebben
5. Teilnehmer suchen sich einen Partner zur engeren Zusammenarbeit - P₁ schließt die Augen - P₂ bewegt ihn, erforscht behutsam, an welchen Gelenken er ihn wie bewegen kann (Übung mehr am Platz als beim Führen durch den Raum)
- zunächst ohne Musik, später mit Musik im Hintergrund
 - Partner tauschen sich über ihr Erleben aus
 - Rollenwechsel
6. Spieluhr: Teilnehmer teilen sich in zwei Gruppen, Gruppe 1 steht im Kreis als Spieluhr, Spieluhrmusik, Gruppe 2 verändert die Spielfiguren und wechselt dabei von Teilnehmer zu Teilnehmer; Spielfiguren haben die Augen geschlossen und nehmen ihre Körperveränderungen wahr

Verwendete Musik:

- Klangcollage mit Ausschnitten aus B. Bartock: Allegro Pizzicato aus den Streichquartetten
Beatles Goes Barock
Albinoni
I. Strawinsky: Höllentanz aus Feuervogel
Der rosarote Panther
- Lichtertanz für Spieluhr aus „einfach tanzen ...“ B. Tischler/R. Moroder-Tischler
- Gipsy King als Wackelpuddingtanz
Zamar Noded Aufnahme aus „Tanzen in der Grundschule“ Fidula

3. Einheit

1. Wintertanz nach englischem Lied „Jingle Bells“ (A-B-Form)
 - A₁ linke Hand auf linke Schulter des Vordermanns, rechte Hand zum Peitsche schwingen in der Luft, Pferdchenschritte im Metrum in Tanzrichtung im Kreis herum
 - B₁ Seitenaufstellschritt in Gegentanzrichtung, Klatscher - Richtungswechsel (Kinder freuen sich über den Schnee)
 - A₂ Pantomime Skilanglauf (Bewegungstempo in halben Noten)
 - B₂ Seitenanstellschritt im durchfassten Kreis, bei Klatscher (Wiederholung) Richtungswechsel
 - A₃ Pantomime Schlittschuhläufer
 - B₃ wie B₁ mit Schulterfassung
 - A₄ Pantomime Schneeschufler nach rechts und links
 - B₄ wie B₁, nur mit Handflächenberührung
 - A₅ Schneeballschlacht
 - B₅ wie B₁
2. So viele verschiedene Orff-Instrumente wie Teilnehmer im Raum verteilen
 - Instrumente nur mit den Augen erkunden
 - Instrumente nur mit den Händen erkunden (Regel: keinen Klang erzeugen)
 - „Spielzimmeratmosphäre“ - Teilnehmer probieren die diversen Instrumente aus und bringen sie auf verschiedene Art und Weise zum Klingen
3. Jeder Teilnehmer wählt sich ein Instrument aus, das zu ihm passt: Vorstellung des Instrumentes mit einer kurzen Improvisation im Kreis; der letzte Ton wird quer durch den Kreis an den neuen Spieler verschenkt
 - Gruppenimprovisation: „umlaufender Kreis“
der Reihe nach setzt ein Teilnehmer nach dem anderen ein; nachdem der Letzte sich eine Weile an der Improvisation beteiligt hat, hört er auf zu spielen und die Teilnehmer in rückläufiger Kreisrichtung
 - metrisches Spiel in der Gruppe im Kreis herum (möglichst ohne Temposchwankungen)
im 4/4-Takt: „jetzt bist du dran“
im 2/4-Takt: „und du“
im 3/4-Takt: „und jetzt du“
4. Gemeinsamer Gruppenrhythmus: „SULIM, SULIM, was ist denn das?“
 - Teilnehmer wechseln im Uhrzeigersinn von einem Instrument zum anderen, ohne den Gruppenrhythmus zu unterbrechen - im Metrum bleiben!
 - wie zuvor, aber vom Tempo her zunächst langsam beginnend und immer schneller werden; Lautstärke p → f

5. Bewegungsdirigent in der Kreismitte

Aufmerksamkeit der Teilnehmer auf diesen gerichtet; Bewegungstempo, Bewegungsart, Bewegungsintensität bestimmen das Instrumentenspiel

„Spiele, was du siehst!

6. „Spiele, was du hörst!“

Die Feder

Ein Federchen flog über Land,
ein Nilpferd schlummerte im Sand.
Die Feder sprach: „Ich will es wecken“;
sie liebte, andere zu necken.
Aufs Nilpferd setzte sich die Feder
und streichelte sein dickes Leder.
Das Nilpferd öffnete den Rachen
und musste ungeheuer lachen.

- Teilnehmer erarbeiten in drei Gruppen eine Klanggeschichte zum Gedicht
- gegenseitige Aufführung

Verwendete Musik:

Jingle Bells, Aufnahme aus „Musik aktiv erleben“ Diesterweg

Empfohlene Literatur
zur Weiterbeschäftigung mit dem Thema unter dem Blickwinkel „Praxisbezug“

... für die Arbeit mit Kindergarten- und Schulkindern

1. Witoszynskij/Schindler/Schneider: Erziehung durch Musik und Bewegung, Österreichischer Bundesverlag, Wien (ISBN 3-215-07207)
2. Susanne Peter-Fuhre: Rhythmik für alle Sinne, Herder-Verlag, Freiburg/Brsg. (ISBN 3-451-23018-6)
3. Renate Klöppel/Sabine Vliex: Helfen durch Rhythmik, Herder-Verlag, Freiburg/Brsg. (ISBN 3-451-22547-6)

... für die Arbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen:

1. Klaus Holthaus: Klangdörfer, Fidula (ISBN 3-87226-336-6)
2. Björn Tischler/Ruth Moroder-Tischler: Musik aktiv erleben, Diesterweg (ISBN 3-425-03723-4)
3. Meinolf Neuhäuser: Klangspiele, Diesterweg
4. Brita Glathe/Hannelore Krause-Wiechert: Rhythmik (Grundlagen und Praxis), Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung (ISBN 3-7800-6400-6)
5. Michael Heuermann: Musik - Bewegung - Gestaltung, Verlag modernes Lernen, Dortmund (ISBN 3-8080-0392-8)

8. Zusammenfassung Zwischenbericht Evaluation

Verfasser: Beate Richter, Kati Piatrowski, Prof. Dr. Ralf Vollbrecht

1. Ausgangslage

1.1 Zielsetzung und Methodischer Ansatz der Evaluation

Die Evaluation des Modellversuchs „Schul- und Lernkultur im Medienzeitalter“ hat zum Ziel, die Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer der neun Pilotschulen herauszufiltern und unter systematischen Gesichtspunkten aufzuzeigen und zusammenzufassen.

Die Evaluationsmethode basiert auf einer qualitativ durchgeführten Expertenbefragung, die in Form von Gruppen- und Einzelinterviews stattfand. Die Lehrerinnen und Lehrer der teilnehmenden Projektschulen werden im gesamten Forschungsverlauf als Expertinnen und Experten ihres Tätigkeitsfeldes betrachtet.

Bei der Art der Gesprächsführung handelt es sich um eine leitfadengestützte Form des narrativen Interviews. Mit der offenen Formulierung der Fragestellungen wurde den Interviewten die Möglichkeit gegeben, sich ausführlich und im Rahmen ihrer eigenen Deutungs-, Handlungs- und Interpretationsmuster äußern zu können.

2. Darstellung der Zwischenergebnisse der Evaluation

2.1 Teilnehmerspektrum

Das breite Teilnahmespektrum bietet den Vorteil, dass die Anwendbarkeit des Modells vielschichtig und schultypübergreifend getestet werden kann. Dies ist eine Grundvoraussetzung für die Entwicklung des angestrebten flexiblen Fortbildungsmodells. Den Aussagen der ExpertenInnen zufolge ergeben sich aus dieser breiten Fächerung jedoch Probleme bezüglich der Ausgangsvoraussetzungen der einzelnen Schulen:

1. Unterschiedliches Schülerpotenzial: zielt auf das Problem der vorgegebenen Schulorganisation, die für Medienprojekte je nach Schultyp unterschiedliche Rahmenbedingungen vorgibt. Durch den gemeinsamen Projektverbund (SULIM) ist scheinbar auch eine Wettbewerbs- oder Konkurrenzsituation unter den beteiligten Schulen entstanden, den Schulen mit eingeschränkteren Möglichkeiten (im genannten Sinne) als nicht ganz fair kennzeichnen. Dies ist vor allem deshalb ernst zu nehmen, weil Gefühle der Benachteiligung oder Nicht-Anerkennung geleisteter Arbeit sich langfristig motivationsschädlich auswirken können.
2. Vorstellungen hinsichtlich präsentierfähiger Produkte: betrifft die unterschiedliche Ausrichtung oder auch Auffassung von Projektarbeit im Hinblick auf eine Prozessorientierung bzw. eine Produktorientierung. Aus pädagogischer Sicht sind beide Varianten durchaus sinnvoll.
3. Betreuung technischer Geräte: spricht eines der größten Probleme des Medieneinsatzes gerade im Hinblick auf neue Medien in der Schule an. Nach unserer Einschätzung ist dabei die Einarbeitung von Lehrenden in Anwendersoftware das geringere Problem. Pflege, Wartung, Instandhaltung, aber auch die Lösung „unerwarteter“ Softwarefehler (auch durch oft nicht klar nachvollziehbare - Bedienungsfehler) überfordern jedoch die meisten Anwender (keineswegs nur Lehrerinnen und Lehrer). Dies Problem potenziert sich, wenn komplexe Netzwerke zu verwalten sind.

2.2 Anlass und Erwartungen der Schulen

Die Teilnahme der Schulen erfolgt aus unterschiedlichen Motiven, die teilweise als extrinsisch (z. B. Verbesserung der Medienausstattung der Schule), teilweise als intrinsisch (z. B. Attraktivermachen der Schule für die Kinder, Verbesserung des LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnisses) zu kennzeichnen sind. Ein beabsichtigter „Mitnahme-Effekt“ (Ausstattung mit Computern etc.) dürfte in der gegenwärtigen Situation von Schulen generell eine Rolle spielen. Dennoch sollte man diesen Aspekt nicht überbetonen, da die Ausgangsmotivation (die bei den meisten Projekten sehr viel differenzierter ist) im Projektverlauf letzt-

lich nicht entscheidend sein dürfte. Die oben zur „Konkurrenzsituation“ geäußerten Ängste sprechen eher dafür, dass ein möglichst gutes Abschneiden des eigenen Projektes angestrebt wird.

2.3 Aktivitäten

2.3.1 Modellversuchskonferenzen

Die Modellversuchskonferenzen wurden von fast allen beteiligten Schulen als ausreichend empfunden. Die Gesprächsrunden zum Austausch über Intentionen und Schwierigkeiten jeder Schule werden generell sehr positiv bewertet. Diesbezüglich melden viele Befragte weiteren Bedarf an.

Der Austausch mit anderen Projektschulen kann dazu dienen, auftretende Verunsicherungen durch „einen Blick über den Zaun“ abzubauen. Selbst wenn Lösungen nicht immer konkret übernommen werden können, scheint dieser Austausch sehr wichtig zu sein. Wir empfehlen daher, ihn weiter zu fördern.

Die Fortbildungsangebote müssen sehr genau auf den jeweiligen *konkreten* Bedarf zugeschnitten sein. Angesichts der ausgefüllten Zeitpläne von Lehrerinnen und Lehrern ist (speziell auch im medienpädagogischen Bereich) nur eine geringe Fortbildungsneigung bei allgemeineren Themen festzustellen. Lehrerinnen und Lehrer erwarten von Fortbildungen jedoch eine möglichst konkrete Hilfestellung für ihre eigenen Praxisprobleme.

Hinsichtlich der Modellversuchskonferenzen offenbart sich eine Theorie-Praxis-Kontroverse. Es wird folgende Kritik geäußert: Die Referatsthemen sind den Befragten teilweise nicht nur zu theoretisch ausgerichtet, sondern auch nicht „anwendbar“ auf die eigene Praxis. Als Ausdruck von Theorielastigkeit wird beispielsweise die Häufung von Fremd- bzw. Fachwörtern in den Fachvorträgen kritisiert.

Selbstverständlich erlaubt die Evaluation, so wie sie angelegt ist, kein Urteil über die Qualität der Fortbildungen. Sie kann nur die geäußerte Kritik der TeilnehmerInnen widerspiegeln.

2.3.2 Workshops

Das Arbeiten an Computern unter fachmännischer Anleitung wird besonders positiv hervorgehoben. Hilfreiche Anregungen für die Gestaltung ihrer Homepages erhielten die Schulen während des Vortrags eines Grafikers. Weiterhin konnten die Teilnehmenden des Gesprächs- und Kommunikationstrainings viele praktische Erfahrungen mitnehmen, um diese in den Unterrichtsalltag einfließen zu lassen.

2.3.3 Schulinterne Lehrerfortbildung (SCHILF)

Die Kooperation einiger Schulen mit schulexternen Experten wird durchweg positiv bewertet. Folgende Rahmenbedingungen werden für die Umsetzung von Projekten mit Außenstehenden als entscheidend angesehen:

1. Im Vorfeld der Durchführung sollte alles genau geplant und koordiniert werden.
2. Interessierte Schülerinnen und Schüler müssen auf das Kommende eingestimmt werden.
3. Den Lernenden muss mitgeteilt werden, dass ihre eigenen Vorstellungen und Ideen für dieses Projekt gefragt sind.

Als problematisch wird in diesem Zusammenhang die Bezahlung von außenstehenden Partnern durch Honorarverträge erwähnt. Laut Aussage stehen den Schulen lediglich zwei Honorarverträge pro Jahr zur Verfügung.

2.3.4 Multiplikatoren-Module

Zu diesem Schwerpunkt können die meisten Schulen noch keine konkreten Auskünfte geben, da dieser Komplex während der ersten Evaluationswelle nur vereinzelt zum Tragen gekommen ist. Dennoch tritt in verschiedenen Bereichen eine Außenwirkung zu Tage.

Es zeigt sich, dass das Multiplikator-Konzept unterschiedlich beurteilt wird. Die Bereitschaft, eigene Erfahrungen weiterzugeben, ist durchaus vorhanden. Die vom Comenius-Institut favorisierte Variante einer eigenständigen, längeren Multiplikator-Ausbildung wird vor allem im Hinblick auf den dafür notwendigen zusätzlichen Aufwand auch kritisch gesehen.

2.4 Vorteile der Projektarbeit

Projektarbeit ist keine Aufgabe, die vorher bis ins Detail geplant werden kann. Am Anfang steht eine Vorstellung bzw. existieren Ideen, die als Bausteine flexibel gehandhabt werden müssen.

Folgende von den Befragten genannte Vorteile können zusammenfassend aufgeführt werden:

1. Die Selbstständigkeit und Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler wird deutlich gefördert.
2. Die traditionelle Lehrerrolle wird aufgelöst.
3. Das Fachwissen wird mit Methodenkompetenzen verbunden. Die Methodenkenntnisse sind für Lernende unabdingbar, damit die Ziele der durchzuführenden Projekte erreicht und Ergebnisse gefunden werden.
4. Die Kommunikationsstruktur zwischen Lehrenden und Lernenden, aber auch der Lernenden untereinander hat sich gewandelt. Nur durch eine auf Teamfähigkeit basierende Kommunikationsstruktur können die auf Gruppenarbeit ausgelegten Ziele von Projekten erreicht werden.
5. Durch fächerübergreifende Projektarbeit wird das Schubkastendenken der SchülerInnen aufgelöst. Zusammenhänge und Verknüpfungen zwischen den einzelnen Fächern und ihren Inhalten werden hergestellt.
6. Projektarbeit bringt auf Grund ihrer Methoden- und Medienvielfalt einen großen Abwechslungsreichtum der Wissensvermittlung mit sich.

2.5 Nachteile der Projektarbeit

Ein Problem der Projektarbeit ist die kontinuierliche Motivierung der Schülerinnen und Schüler. Projektarbeit sollte nur von Personen geleistet werden, die auf Grund ihrer positiven Einstellung in der Lage sind, sich selbst und andere zu motivieren und Spaß an Projektarbeit zu vermitteln. Wenn dies der Fall ist, so wirkt sich diese Form der Wissensvermittlung auch positiv auf das Selbstbild als Lehrerin und Lehrer und auf die Berufszufriedenheit aus.

Eine weitere Schwierigkeit des Projektunterrichts stellt die Bewertung und Notengebung dar. Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler sind mitunter schwer den einzelnen zuzurechnen und in das herkömmliche Notensystem einzuordnen.

Ein drittes Problem wird im zeitlichen Mehraufwand gesehen. Im Hinblick auf die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung eines Projektes bedarf es eines wesentlich höheren Aufwandes im Gegensatz zum herkömmlichen Unterricht.

Die Projektarbeit ist außerdem stark vom Inhalt bzw. Lehrstoff der Fächer abhängig. Während sie beispielsweise in den Kunstunterricht problemlos integriert werden kann, fällt diese Verbindungsmöglichkeit in Fächern wie Mathematik oder Fremdsprachenunterricht deutlich schwerer.

Insgesamt wird die herkömmliche Schulstruktur und Schulorganisation als Rahmen für fächerübergreifenden Unterricht als zu eng empfunden. Angefangen bei der starren Notengebung bis hin zum normalen Stundenrhythmus lassen sie wenig Raum für die Komplexität der Projekte.

2.6 Lernatmosphäre und Schulklima

Durch die Veränderung des Innen- und Außenraums der Schule wandelt sich die Einstellung und das Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler zu dieser. Sie sehen ihre Schule nicht mehr nur als Ort des alltäglichen Lernens, sondern auch als einen Bereich des Lebens, den sie selbst mitgestalten können und in dem sie mehr Mitspracherecht erhalten. Diese Bewusstseinsänderung findet ihren Ausdruck in der Minimierung abweichenden Verhaltens wie Vandalismus.

2.7 Kommunikationsstruktur

Durch die Projektarbeit verändert sich ebenfalls die Kommunikationsstruktur zwischen Lehrenden und Lernenden. Die Position der Lehrperson wandelt sich dahingehend, dass die klassische Rolle des Wissensvermittlers/der Wissensvermittlerin in die eines Moderators/einer Moderatorin übergeht.

Gerade durch das Arbeiten mit Computertechnik verwischen die Grenzen zwischen Lehren und Lernen. Schüler und Schülerinnen erleben sich sowohl in der Rolle von Lernenden als auch in der von Lehrenden. Dies wiederum wirkt sich positiv auf ihr Selbstbild bzw. ihr Selbstbewusstsein aus.

2.8 Selbsteinschätzungen

Durch die Aussagen der Lehrenden wird deutlich, dass sich ihre Perspektiven verändern. Während zunächst der Computer bzw. die neuen Medien selbst nur als Lernobjekte angesehen werden, deren Beherrschung für SchülerInnen sich beruflich als notwendig oder zumindest nützlich erweisen könnte, wird im Lauf des Projekts erfahrbar, dass sie auch nützliche didaktische Hilfsmittel sind. Der Umgang mit neuen Medien entzaubert und entdämonisiert sie auch – im Grunde sind sie (in didaktischer Hinsicht) nichts anderes als digitale Kreide, also Hilfsmittel der pädagogischen Vermittlung.

Auch die Selbstreflexivität erhöht sich offenbar. Die Lehrenden reflektieren auf Grund der Fortbildungen ihre Handlungs- und Herangehensweisen und setzen ihre Erkenntnisse in ihre Schul- und Lehrpraxis um. Dabei kommt es außerdem zu einer Verbindung von traditionellen und neuen Ausdrucks- und Gestaltungsweisen.

2.9 Sonstiges

Die positive Resonanz auf Computerkurse (z. B. Intel-Workshop) zeigt, wie notwendig die Vermittlung grundlegender Computer- und Internetkenntnisse zunächst ist. Wer mit dem Medium nicht umgehen kann, kann es auch nicht einsetzen – schon gar nicht in pädagogischer Absicht. Aus medienpädagogischer Sicht greift dieser medienkundliche Ansatz jedoch zu kurz, da hier nur auf eine – freilich wichtige – Dimension von Medienkompetenz abgehoben wird.

Ein ganz anderer von Lehrerinnen und Lehrern als besonders wichtig markierter Aspekt betrifft ihre Einbeziehung in die Lehrplangespräche zu Inhalten und deren Gewichtung. Hier können und wollen sie ihre eigenen Erfahrungen und Einschätzungen zum Ausdruck bringen.

2.10 Allgemeine Schwierigkeiten

2.10.1 Bürokratie

Die Lehrerinnen und Lehrer vieler Schulen bemängeln die zum Teil fast unüberwindbaren bürokratischen Hürden, die ihnen ihre Arbeit zusätzlich erschweren.

Spezielle Erfahrungen hinsichtlich Beschaffungsmaßnahmen werden wie folgt zusammengefasst:

- Für die nach dem Haushaltsrecht als Verbrauchsmittel einzuordnenden Materialien wie z. B. Farben und Papier stehen, im Gegensatz zu Lernsoftware und Fachbüchern, relativ wenig finanzielle Mittel zur Verfügung.

- Die Beschaffung von Hardware wird hauptsächlich über Spenden und weitere Alternativen wie Fördervereine oder Schulträger gewährleistet.
- Da Schul- und Haushaltsjahr zeitlich nicht identisch sind, entstehen Probleme hinsichtlich des Zeitpunktes der Ausschüttung der finanziellen Mittel.

2.10.2 Lehrplan und Klassenstärke

Die Projekte vollständig in den Unterricht einzubinden, stellt sich auf Grund des in erster Linie zu erfüllenden Lehrplans als Schwierigkeit dar, da dieser (momentan) die Integration umfassender Projekte nicht vorsieht. Des Weiteren gibt es Klassenstärken, die umfangreiche Projektarbeit nicht ermöglichen. Lehrplan und Klassengröße sind demnach zwei Faktoren, die das Arbeiten an und in Projekten beeinflussen.

2.10.3 Finanzen

Die finanziellen Rahmenbedingungen werden von vielen Schulen nachdrücklich kritisiert. Vor allem für die dringend benötigte technische Ausstattung mangelt es an finanziellen Mitteln. Durch fehlende Teilgeräte können bestimmte Projekte nicht zuende geführt und somit Ziele nicht erreicht werden.

Aus finanzieller Sicht wird Unterricht, der länger als 45 Minuten dauert, als materielle Belastung gesehen. Projekte, die einen großen zeitlichen Aufwand erfordern, wie z. B. das Schülerradio, wären ohne Fördervereine nicht lange überlebensfähig.

Der Modellversuch wird in diesem Zusammenhang dennoch positiv bewertet, da er den Anstoß gegeben hat, andere Fördertöpfe aufzutun. Grundsätzlich wünschen sich die Schulen des Weiteren die Möglichkeit, in größerem Maß eigenverantwortlich mit den zur Verfügung stehenden Geldern umgehen zu können. Es geht also nicht nur um die Knappheit der Mittel, sondern auch um eine unbürokratischere Mittelverwaltung vor Ort.

2.10.4 Abminderungsstunden

Für die Teilnahme am Modellversuch erhalten die Lehrerinnen und Lehrer zwei Abminderungsstunden pro Jahr. Diese zwei Stunden müssen auf das gesamte teilnehmende Kollegium aufgeteilt werden. Sie sehen diese Sonderzuweisung als einen „Tropfen auf den heißen Stein für die tatsächliche Mehrarbeit“. Auch andere Schulen lehnen sich an diese Auffassung an.

2.10.5 Ansprechpersonen

Die Lehrerinnen und Lehrer suchen Hilfestellungen zu ganz konkreten Problemen ihrer jeweiligen Projekte. Darüber hinaus gehendes theoretisches Wissen erscheint ihnen dagegen leicht als „graue Theorie“. Es ist natürlich verständlich, dass von Seiten der Praxis schnell einsetzbare praktische Lösung eingefordert werden. Auf Grund der Unterschiedlichkeit der Projekte ließe sich das nicht durch Fortbildungen, sondern wohl nur durch projektbezogene Beratung und Begleitung lösen.

2.10.6 Software

Aus den Interviews geht hervor, dass die Beschaffung von Software - im Gegensatz zur Hardware - kontinuierlich und relativ unkompliziert möglich ist. Der finanzielle Rahmen ist hierfür großzügig gesteckt. Die bloße Bestellmöglichkeit hat jedoch nicht den Bedarf an Software künstlich erhöht.

Neue Software bringt allerdings auch neue Probleme wie Kompatibilitätsfragen, neue Einarbeitungszeiten und entsprechenden Aufwand mit sich. Die größte Schwierigkeit besteht jedoch darin, auf einem sehr unübersichtlichen Markt die jeweils richtige Software zu finden.

Sie vermissen die Möglichkeit einer Probesoftware, die für einige Wochen (kostenlos) ausgeborgt werden kann. Dies entspräche dem Prinzip von Shareware mit implementierter Zeitbegrenzung. Nur so könnten die Vor- und Nachteile des Programms erkannt und die Verwendbarkeit überprüft werden.

3. Resümee der Schulen

Zunächst wird - wenig überraschend für Projektschulen - auf die Notwendigkeit verwiesen, sich mit den rasanten Entwicklungen in der Kommunikations- und Informationstechnik auseinander zu setzen. Es ist aber offensichtlich schwierig herauszufinden, welche (und wie) neue(n) Medien pädagogisch sinnvoll einzusetzen sind. In diesem Zusammenhang werden auch noch einmal die bereits genannten Einengungen durch die unflexible Struktur des klassischen Schulsystems hervorgehoben.

Auf unsere Interviewfrage, ob die Lehrerinnen und Lehrer ihre Projekte anderen Schulen zur Nachahmung empfehlen würden, gaben sie durchweg ermutigende Antworten. Allerdings, so die Aussage der Befragten, sollten folgende Rahmenbedingungen gegeben sein:

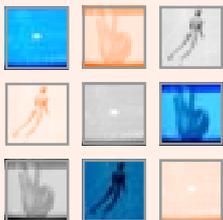
1. „Günstiger ist es, man hat ein inhaltliches Projekt und man findet dann den Modellversuch dazu, weil so diese beiden Dinge deckungsgleich zu bringen, (...), das ist für meine Begriffe ein sehr komplizierter Prozess, (...).“ (Gruppeninterview, Mittelschule Dresden, S. 28/29, Abschn. 154.)
2. „(..) dann müssen sie sich starke Partner suchen, das ist das Wichtigste, und sie sollten eine eifrige Schulleiterin haben, die sämtliche Fördertöpfe ausgräbt, die es gibt (lächelt), ja und Einigkeit im Kollegium, (...).“ (Gruppeninterview, Grundschule Rothenburg, S. 25, Abschn. 149.)
3. „Ich denke auch, dass die Bereitschaft wichtig ist, wir haben das oft erfahren (...), dass da eben bloß drei oder vier Mann mitmachen und die anderen sich überhaupt nicht daran beteiligen, das können wir uns überhaupt nicht vorstellen, weil bei uns da jeder mitmacht und versucht halt seinen Beitrag zu geben und ich denk, das ist ganz wichtig.“ (Gruppeninterview, Mittelschule Netzschkau, S. 24, Abschn. 174.)
4. „(..) wir würden sicher die technische Voraussetzung empfehlen, dass die da, also dass es Kollegen gibt, die dieses technische Verständnis schon von vornherein haben und die technische Umsetzung dann ausführen können.“ (Gruppeninterview, Mittelschule Falkenhain, S. 19, Abschn. 405.)

4. Ausblick

Um die Dynamik der Veränderungsprozesse feststellen zu können, wird sich der zweite Teil der Evaluation zentral mit den Veränderungen befassen, die sich im Verlauf der Projekte ergeben haben. Es werden dieselben Expertinnen und Experten der Pilotschulen in Form von Gruppen- und Einzelinterviews befragt.

Während in der ersten Welle sowohl die sich rasch einstellenden Veränderungen in der Startphase der Projekte als auch die bisherigen konkreten Erfahrungen und Einschätzungen der daran beteiligten Lehrerinnen und Lehrer erfasst werden konnten, ermöglicht die zweite Befragung einerseits eine Einschätzung stabiler Trends, andererseits zeigen sich nachhaltige Effekte von Projektarbeit erst über einen längeren Zeitraum und können so miterfasst werden. Die zweite Welle soll die Aussagekraft der Evaluation erhöhen. Daher konkretisiert unser weiteres Vorgehen die Forschungsperspektive durch die Formulierung spezifischer und auf den Ergebnissen der ersten Befragungswelle basierender Interviewfragen. Auf dieser Basis werden abschließend Empfehlungen formuliert.

Materialsammlung des BLK-Modellversuches



Schul- und Lernkultur im Medienzeitalter