

Werkbuch .06

Schriftenreihe der Arbeitsstelle
„Kulturelle Bildung
in Schule und Jugendarbeit NRW“



Lernen mit Kunst und Kultur

Methoden kultureller Bildung im Fachunterricht

Arbeitsstelle

Kulturelle Bildung



in Schule u. Jugendarbeit NRW

Impressum

Werkbuch.06:

Lernen mit Kunst und Kultur.
Methoden kultureller Bildung im Fachunterricht

Herausgeberin:
Arbeitsstelle „Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW“
Redaktion: Gisela Wibbing
Küppelstein 34
42857 Remscheid

www.kulturellebildung-nrw.de
info@kulturellebildung-nrw.de

© 2014, Arbeitsstelle „Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW“, Remscheid

Kreatives Konzept: sgp GmbH, Vieringhausen 135, 42857 Remscheid, www.sgp.de

Technische Umsetzung (DTP):

Druck: Druckerei Roth GmbH, Teschestr. 7, 42655 Solingen

Ministerium für
Schule und Weiterbildung
des Landes Nordrhein-Westfalen



Ministerium für Familie, Kinder,
Jugend, Kultur und Sport
des Landes Nordrhein-Westfalen



Vorwort

Fast alle Menschen, die die Mona Lisa von Leonardo da Vinci betrachten, sind von ihrer Schönheit fasziniert. Aber warum verzaubert sie uns mit ihrem geheimnisvollen Lächeln? Es ist nicht nur die Maltechnik des Künstlers. Es ist ein geometrisches Phänomen, die Unterteilung des Bildes in Goldene Dreiecke. Die Teilung von Strecken und Flächen nach dem Goldenen Schnitt empfinden wir Menschen möglicherweise schon seit Menschengedenken als besonders harmonisch und schön. Das Beispiel verdeutlicht einen möglichen Zusammenhang zwischen Kunst und Mathematik. Nicht nur in den musisch-künstlerischen Fächern wie Kunst, Musik oder Darstellen und Gestalten geht es um ästhetisches Lernen. Jeder Fachunterricht bietet Gelegenheiten und Chancen, kulturelle Themen und Methoden einzubinden, sei es in Naturwissenschaften, Sprachen oder Geisteswissenschaften, sei es in fachübergreifenden Zusammenhängen. Es lohnt sich, bei der Unterrichtsgestaltung die Möglichkeiten der kulturellen Bildung mitzudenken. Die Einbindung kulturell-künstlerischer Aspekte mag in diesem Zusammenhang vielleicht zunächst fremd erscheinen, doch wird sie letztlich die Neugier der Schülerinnen und Schüler auf das wecken, was wirklich hinter den von uns wahrgenommenen Phänomenen steckt. Die Begegnung mit Kunst und Kultur kann Zugänge zur Welt schaffen, die sonst kaum oder gar nicht möglich sind. Der Bilderreichtum, den die Phantasie ermöglicht, die Emotionen, die die Kultur wecken kann, die Begegnung mit unbekannten Welten sind wahre Schätze für das Leben der Kinder und Jugendlichen. Wer sich im Fachunterricht auf kreative Zugänge zu den Inhalten der Curricula einlässt, schafft ein neurales Netz von fachlichen, ästhetischen, sozialen, personalen und überfachlichen Kompetenzen und verwirklicht einen im besten Sinne ganzheitlichen Bildungsansatz. Jedes Kind, jeder Jugendliche kann auf einem anderen Weg den Lehrstoff erleben, und gleichzeitig werden die Vorgaben der kompetenzorientierten Lehrpläne erfüllt. Viele Lehrerinnen und

Lehrer beziehen bereits künstlerisch-ästhetische Elemente und kulturell orientierte Partner in ihren Unterricht ein, manche Schulen erweitern und schärfen gerade ihr gesamtes Profil durch kulturelle Bildung. Das vorliegende Werkbuch soll alle ermutigen, den künstlerisch-kulturellen Weg auch im Fachunterricht zu beschreiten. Warum nicht in Museen, Ateliers, Theatern oder anderen kulturellen Orten Unterrichtsthemen gemeinsam mit den Fachkräften in den Kultureinrichtungen behandeln, praktisch orientiert arbeiten und Kompetenzen erwerben? Warum nicht Elemente der Theater-, Spiel-, Tanz-, oder Medienpädagogik in den Unterricht einbinden? Warum nicht Unterrichtsequenzen mit Künstlerinnen und Künstlern gestalten? Kulturelle Bildung in der Schule bietet als Querschnittsaufgabe Chancen zum Erwerb kreativer Kompetenzen, von denen Kinder und Jugendliche ein Leben lang profitieren. Wir wünschen allen Leserinnen und Lesern dieses Werkbuchs viel Erfolg bei der Entwicklung kultureller Akzente für den Unterricht und für das gesamte schulische Leben.

Sylvia Löhrmann
Ministerin für Schule und Weiterbildung

Ute Schütz
Ministerin für Familie, Kinder,
Jugend, Kultur und Sport

Inhalt

Vorwort

Gemeinsames Vorwort der Ministerien MSW und MFKJKS 03

Inhaltsverzeichnis..... 04

Einleitung 06

1. Lernen mit Kunst und Kultur

Prof. Dr. Max Fuchs: Ästhetisches Lernen als Kern der kulturellen Bildung 08

Josef Köhler: Die Bedeutung von Kunst und Gestaltungsfähigkeit für das Lernen von morgen..... 11

Dirk Stute, Gisela Wibbing: Kulturelle Bildung als Baustein der Unterrichtsentwicklung16

Christina Leuschner: Ästhetische Forschung in der Schule 29

2. Methoden kultureller Bildung aus dem Bereich der Bildenen Kunst

Thomas Michael Braun, Nadja Ibener: „Chebiku–Chemie, Biologie, Kunst“ 36

Birgit van de Water: Das Museum Kunstpalast–ein außerschulischer Leronort 42

Franziska Möbius: Kunst und Mathematik–die Kunst steckt voller mathematischer Überlegungen 47

3. Methoden kultureller Bildung aus dem Bereich der Theaterpädagogik

Monika Paris: Mit theatraler Kreativität den Unterricht neu beleben..... 52

Martin Kramer: Die Erfindung des Maßes 59

Claudia Wulff: Gespielte Biologie Austraopithecus, Neanderthaler & Ich–
Ein Theaterprojekt zur Evolution 64

Peter Hägele: „Wer mehr weiß, sieht auch mehr“–spielplanbegleitende
theaterpraktische Unterrichtseinheit73

4. Methoden kultureller Bildung aus dem Bereich der Medienpädagogik

Frank Rohde: Oper 2.0– „Publizieren im Netz“ am Beispiel einer Opernproduktion 84

5. Methoden kultureller Bildung aus dem Bereich der Musik

Gitanjali Schmelcher: Rapucation–Lernen durch Rapmusik 90

Herbert Fiedler: Heute schon gesungen?–Warum und wie Singen bildet
Ganzheitliche Sprachbildung durch Bewegung, Klang, Reim und Rhythmus..... 97

Daniel Schneider: Hip–Hop und Rap im Unterricht102

6. Methoden kultureller Bildung aus dem Bereich der Tanzpädagogik

Saskia Zimmerer: „Mir auf der Spur“–tänzerische Gedichtinterpretationen108

Sabine Seume: „Der gemeinsame Nenner–Tanz in Schulen als Brücke zu weiteren Fächern“ 112

Bildnachweise/Notizen 116

Einleitung

Was mit allen Sinnen, bewegt und mit Begeisterung gelernt wird, bleibt nachhaltiger als Erfahrung und Wissen verfügbar, als das, was rein kognitiv erfasst wird. Diese Erkenntnis der neueren Gehirnforschung ist bekannt. Doch wie verknüpft man im Mathematik-, Deutsch- oder Biologieunterricht Kopf, Herz und Hand? Welche Methoden kulturell-künstlerischer Bildung sind hierfür geeignet und übertragbar auf den eigenen Unterricht?

Kulturelle Bildung bietet vielfältige Anregungen, ganzheitliche Bildung in Schule umzusetzen. Durch veränderte Formen des Lehrens und Lernens wird die Schule vielfältig im Unterricht und im außerunterrichtlichen Bereich bereichert.

Das Werkbuch.06 der Arbeitsstelle „Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW“ zeigt, wie schulische Inhalte mit theatralen, tänzerischen und anderen künstlerisch-kreativen Methoden vermittelt werden können. Künstlerinnen und Künstler, Kulturpädagoginnen und Kulturpädagogen, Lehrerinnen und Lehrer geben mit Ihren Beiträgen Anregungen, wie der Unterricht vielfältig und interessant gestaltet werden kann.

Der erste Teil des Werkbuchs.06 geht auf verschiedene Aspekte des ästhetischen Lernens in Hinblick auf Lernen, Schule und Unterricht ein und zeigt auf, wo Methoden der kulturellen Bildung in der didaktischen Diskussion verankert werden können.

Im zweiten Teil zeigen Praxisbeispiele wie Methoden aus verschiedenen Sparten der kulturellen Bildung in den Unterricht einfließen können. Begleitend werden beispielhafte Bezüge zu den Kernlehrplänen in Nordrhein-Westfalen hergestellt. Die Auswahl ist exemplarisch zu sehen und lässt sich auch für andere Schulformen treffen.

Entsprechende Kernlehrpläne für alle Schulformen finden Sie auf dem Bildungsportal unter <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/>

1

Lernen mit Kunst und Kultur

- Prof. Dr. Max Fuchs: Ästhetisches Lernen als Kern der kulturellen Bildung
- Josef Köhler: Die Bedeutung von Kunst und Gestaltungsfähigkeit für das Lernen von morgen
- Dirk Stute, Gisela Wibbing: Kulturelle Bildung als Baustein der Unterrichtsentwicklung
- Christina Leuschner: Ästhetische Forschung in der Schule

Max Fuchs

Ästhetisches Lernen als Kern der kulturellen Bildung

Dass die Schule ein „Haus des Lernens“ ist, scheint auf den ersten Blick kaum innovativ zu sein. Denn was sonst soll in einer Bildungseinrichtung geschehen. Nun hat PISA gezeigt, dass das Lernen in der Schule – zumindest bei den getesteten Schülerinnen und Schülern – nicht so richtig funktioniert: Es gibt erhebliche Mängel bei den Kenntnissen in Mathematik, der Landessprache und in den Naturwissenschaften. Im Hinblick auf das Verständnis dessen, was mit „Lernen“ gemeint ist, bleiben diese (traurigen) Ergebnisse noch im üblichen Bereich: Man soll etwas wissen und können. Immerhin geht es bei PISA auch schon darum, dieses Wissen und Können auch anwenden zu können. Schaut man dagegen in den Bericht der Bildungskommission NRW, die Anfang der 1990er Jahre die Denkschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ erarbeitet hat, stellt man fest, dass das Konzept der Schule als „Haus des Lernens“ weit über ein solch traditionelles Verständnis hinausgeht. Natürlich geht es auch um Fächer und um Unterrichtsstoffe, es geht aber auch um die Qualität der sozialen Beziehungen in der Schule, um die Art und Weise, wie man miteinander umgeht: Es geht um



Schulkultur. Es geht darum, dass die Schule sich verändern muss: Die Schule soll eine lernende Organisation sein. Es geht um den Begegnungscharakter in der Schule. Es geht um eine Schule im sozialen Raum, um Inklusion und Integration, um regionale Bildungslandschaften, kurz: es wird ein modernes Konzept von Schule vorgestellt. Eine solche Schule hat dann auch ein anderes Verständnis dessen, was Lernen bedeutet: Man lernt informell, vielleicht sogar mehr, als in Lehrplänen steht. Internationale Studien schätzen, dass der Anteil des informellen Lernens an unserer Kompetenzentwicklung 80 % beträgt! Es geht um ein Lernen des ganzen Körpers – und nicht bloß um Teile des Gehirns. Die Schule ist in dieser Konzeption ein Lebensraum, der ein aktives Selbstgestalten aller, die darin leben, erfordert. Neu ist eine solche Vorstellung von Schule nicht. Im Gegenteil: Seit der Einführung eines flächendeckenden Systems von Schule – es geschah recht spät, später vermutlich, als die meisten glauben, nämlich erst ab der Mitte des 19. Jahrhunderts – gibt es eine herbe Schulkritik. Speziell in der Bewegung der Reformpädagogik (die vielfältige und schillernde Reformbestrebungen erfasst) fand eine solche Schulkritik statt. Die eigenen Veränderungswünsche streuten dabei stark: Die einen strebten anthroposophisch Ganzheitsvor-

stellungen an, andere wollten Eliteschulen, wieder andere wollten einen stärkeren Bezug zur Wirtschaft und einige wollten die Regelschule gleich vollständig abschaffen. Das Modell der Bildungskommission NRW – ebenso wie das Modell einer späteren Bildungskommission, nämlich der der Heinrich-Böll-Stiftung – hat eine große Nähe zu einem historischen Vorläufer: der demokratisch orientierten Schulvision von John Dewey, der zu Recht mit seinen Überlegungen zu Demokratie und Erziehung – und zur Kunst – heute wieder entdeckt wird. Kern der Philosophie von Dewey ist das Konzept der Erfahrung: Der Mensch lernt nur, wenn er Erfahrungen macht. Hieran können sehr gut solche Ansätze anschließen, die das Ästhetische in der Schule in den Vordergrund schieben wollen. Kernbegriff des Ästhetischen – zumindest auf der Seite des Subjekts – ist die ästhetische Erfahrung. Lernen basiert auf (reflektierten) Erfahrungen, die man handelnd erwirbt. Ästhetische Erfahrungen basieren dabei noch stärker auf der Dimension des Sinnlichen. Die Gestaltung von Lernumgebungen, die diese Sinnlichkeit – und das heißt auch die Einbeziehung des Leibes und der Phantasie – erlauben, bezieht sich dabei auf alle Dimensionen von Schule: natürlich auf die Unterrichtsfächer, wobei die besonderen Chancen ästhetischen Lernens auch in nichtkünstlerischen Fächern genutzt werden sollen. Ästhetisches Lernen soll jedoch auch in AGs und in Kooperationen mit außerschulischen Anbietern stattfinden. Das Ästhetische muss aber auch bei der Gestaltung der gegenständlichen und sozialen Umgebung der Menschen eine Rolle spielen: Schule muss schön sein lautet hierbei ein wichtiger Slogan. Auch die soziale Qualität, die Gestaltung des Zusammenlebens kann und muss gestaltet werden. Rituale, Visionen, Schulmythen, Feste: All dies gehört zu einer ästhetisch-sensiblen Schulgestaltung dazu. Offensichtlich bedeutet dies, dass ein enges, vielleicht sogar verhaltenspsychologisch fundiertes Verständnis von Lernen überwunden werden muss. Ein pädagogisches Verständnis von Lernen erfasst dagegen das leibliche und das performative Lernen, das Lernen mit allen Sinnen. Es überwindet die Kluft zwischen Sinnlichkeit und Verstand. Denn nur durch Reflexion werden ästhetische Wahrnehmungen zur ästhetischen

Erfahrung. All dies ist in der Schulpädagogik natürlich schon lange bekannt. Martin Wagenschein kämpfte lange darum, die Sinnlichkeit, das Erkunden und Entdecken in den Naturwissenschaftsunterricht einzubringen. Horst Rumpf beklagte ebenfalls viele Jahrzehnte die fehlende Sinnlichkeit in der Schule. Sinnlichkeit hat nämlich sehr viel damit zu tun, den Sinn – etwa des Lehrstoffes – verstehen zu können. Schulumüdigkeit entsteht dann, wenn die Beteiligten (Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer) den Sinn der Veranstaltung Schule nicht mehr erkennen können.



Eine Konzentration auf das Ästhetische kann dabei helfen, diesen Sinn sinnlich erlebbar zu machen. Ein neues Verständnis von Lernen weiß, dass Fehler und Irrtümer zum Lernen dazugehören. Fehlerfreundlichkeit gehört daher zu den Lernprinzipien dazu. Lernen heißt außerdem oft genug: umlernen, feststellen, dass man bislang falsches oder unzureichendes Wissen im Kopf hatte. Und dies – jeder von uns weiß das – ist gar nicht so einfach. All dies beschreibt man vor allem in der Grundschulpädagogik schon lange: Gundel Mattenklott, Meike Aissen-Crewitt und Ludwig Duncker haben wichtige Bücher dazu vorgelegt, in

denen man nachlesen kann, wie man es macht. Auch unser Remscheider Ansatz zur kulturellen Schulentwicklung, an dessen Ende eine Kulturschule entstanden sein soll, stellt das ästhetische Lernen in den Mittelpunkt. Es wird darauf ankommen, in den nächsten Jahren Arbeitshilfen bereitzustellen, die eine entsprechende Profilierung von Schulen und all den anderen Bildungseinrichtungen (gerade in der Jugendarbeit) erleichtern sollen.



Prof. Dr. Max Fuchs:

Jg. 1948. Studium der Mathematik, Wirtschaftswissenschaft und Pädagogik. Honorarprofessor für Kulturarbeit an der Universität Duisburg-Essen. Ehrenvorsitzender der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung, Vorsitzender des Instituts für Bildung und Kultur, Präsident des Deutschen Kulturrates. Ehemaliger Direktor der Akademie Remscheid.

Josef Köhler

Die Bedeutung von Kunst und Gestaltungsfähigkeit für das Lernen von morgen

Vor dem Hintergrund der PISA-Studie wurden die Künste in der Schulentwicklungsdiskussion mit ihrer weitreichenden und vielfältigen Wirkung wenig beachtet. Über eine „neue Bildungskunst“ gilt es, die Künste systemisch im Bildungssystem, insbesondere im Schulleben und im Unterricht wieder zu integrieren. Denn die Künste, wenn sie adäquat vermittelt und übersetzt werden, sind in der Lage, für viele der aktuellen Herausforderungen von Schule – und damit auch von Gesellschaft – Antworten zu liefern, die über den herkömmlichen Fächerkanon nicht abgedeckt werden können. Intuition, Empathie, Phantasie, das Achten von Vielfalt, der Umgang mit Scheitern und Gelingen, Toleranz sowie die Übernahme von Verantwortung sind Herausforderungen für das Zusammenleben in einer zunehmend „flexiblen“ Welt. Gesellschaft braucht die Künste nicht nur in ihrer ästhetisch/kulturellen Dimension, als Luxusgut, sondern in ihrer transformativen Fähigkeit. Moderne Gesellschaften sind laut EU dadurch gekennzeichnet, dass sie als große Herausforderung die Themen „Inklusion“ und „Identität“ beantworten müssen. „Niemand kann das besser als die Kunst. Die Universalsprache der Menschen“, so Yehudi Menuhin, „verbindet jenseits der trennenden Sprachen. Künste integrieren, schaffen Identität und Persönlichkeit.“ Kunst im Bildungskontext ist ein seit Jahrzehnten wiederkehrendes Thema. Um Kunst bzw. künstlerisch/kulturelle Bildung grundsätzlich vom Randbereich der Bildung zu lösen, um ihre Bedeutung als Querschnittsaufgabe im Kernbereich von Bildung zu verankern, braucht es die Zusammenarbeit auf verschiedenen Ebenen. Es erfordert nicht nur den Einsatz und die Zusammenarbeit aller maßgeblichen Protagonisten in diesem Feld, sondern braucht die Schaffung politischer und struktureller Rahmenbedingungen. Die Eignung der Künste für den Kernbereich von Bildung erfordert neben einem erweiterten Bildungsverständnis die Entwicklung, Erprobung und den Einsatz adäquater Modelle, Strategien und Methoden sowie gesicherter Qualitätsstandards. Neueste wissenschaftliche Erkenntnisse der Neurobiologie und der Lernforschung belegen: Optimales Lernen ist ein kunstanaloger Prozess. Lernen als „kunstanaloger Prozess“ anzunehmen, setzt eine



Sensibilisierung für Neues Denken und Handeln voraus. Scheitern, Ausprobieren, Forschen, Entdecken sowie Verantwortung für sich und andere zu übernehmen, sind wichtige Prozesse nicht nur im künstlerischen Alltag, sondern in allen Lebensbereichen, auch innerhalb von Schule. Aber was ist nun das Geheimnis des Gelingens für das Lernen von morgen, um mit Gerald Hüther zu sprechen. Vielleicht machen wir einen kleinen Sprung zurück. Das Geheimnis des Gelingens liegt meines Erachtens im kostenlosen Rohstoff, den wir Menschen als Rohdiamant in die Wiege gelegt bekommen. Ein grenzenloser Rohstoff mit dem Namen: Kreativität. Ursprünglich wurde der Begriff Kreativität als Bezeichnung für alle Arten schöpferischer Tätigkeiten verwendet. Bei Wikipedia ist zu lesen, dass vielen Schulsystemen vorgeworfen wird, mit einer zu starken Orientierung auf Wissenserwerb und Begrifflichkeit zur frühzeitigen

Verkümmern von Kreativität beizutragen. Wenn man kleine Kinder beobachtet, sind wir oft verblüfft über deren Kreativität im Sinne von schöpferischer Tätigkeit, fast unendlich ist ihre Kreativität und auch ihre Energie. Der Gestaltungswille ist dem Menschen innewohnend, bei Kindern wird es uns überdeutlich. Sie entdecken permanent etwas subjektiv Neues, lassen sich nicht davon abhalten, vielen Dingen oder Situationen, denen sie begegnen, dem eigentlichen Zweck zu entreißen. Da wird der Koffer des Vaters kurzerhand zum Schiff umfunktioniert oder als Versteck genutzt. Kinder leben in ganz jungen Jahren in ihren eigenen Welten, die vom Zweck der Erwachsenen befreit sind oder befreit werden müssen. Mit riesengroßer Begeisterung wird ein Papier in unendlich viele Stücke zerschnitten und im Zimmer verteilt. Nur wenn wir als Erwachsene in der Lage sind, diese neue Definition von Zweck mitzugestalten, können wir in einen wirklichen Gestaltungsdialog eintreten und gemeinsam mit unseren Kindern neue Welten entdecken. Es wird zu einer großen Herausforderung für Erwachsene, Kindern bei der Entdeckung der Welt den Freiraum anzubieten, den jedes einzelne Kind für sich beansprucht und braucht. Jedoch wird oft genug alles, was ein Kind in dieser Hinsicht ausmacht, bevor es in die erste Bildungseinrichtung kommt, systematisch in unserem Bildungssystem zerstückelt. Ursprünglich wollten wir uns bestimmte Strukturen

nutzbar machen, damit sie uns Menschen etwas erleichtern, aber inzwischen stecken wir in einem Verhältnis fest, indem wir Diener dieser Strukturen geworden sind. Die Mechanismen dieser Strukturen geben dem Menschen vor, wie er zu funktionieren hat. Da kommt ein einzelner Lehrer kaum heraus. Andreas Schleicher (Pisa) hat bei einem Bildungsdiskurs der Stiftung Mercator verdeutlicht, dass die Schule der Zukunft nicht mehr durch Standardisierung und Konformität geprägt ist, sondern, wie er sagte, „durch Erfindergeist und individualisiertes Lernen, nicht mehr Lehrplan zentriert, sondern Lerner zentriert.“ Weiter führt er aus, „in der Schule der Zukunft gehe es nicht mehr allein darum, den Schüler zur Schule zu bringen, sondern das Lernen zum Lernenden zu bringen, Lernen als Aktivität aufzugreifen, nicht als Ort.“ Wir haben inzwischen auf den maßgeblichen Ebenen erkannt, dass wir mit dem Lernen, wie es heute noch meistens und vielerorts praktiziert wird, in Zukunft kaum bestehen können. Was braucht es aber konkret, um einen Wandel zu vollziehen, damit die Kinder von heute als Erwachsene von morgen in der Lage sind, die Welt entsprechend zukünftiger Bedürfnisse zu verändern? Und was spielt die Gestaltungsfähigkeit dabei für eine Rolle? Und auch hierzu hat Andreas Schleicher eine sehr gute Anregung: „Angesichts der wachsenden Komplexität moderner Bildungssysteme kann auch der beste Bildungsminister nicht die Probleme von zigtausenden Schülern und Lehrern lösen. Wohl aber können zigtausende Schüler und Lehrer die Probleme des einen Bildungssystems lösen, wenn sie vernetzt an der Lösung der Probleme arbeiten.“ In der Tat brauchen wir kluge Vernetzungsstrategien zum einen und zum anderen brauchen wir die Schüler und Schülerinnen, jeden einzelnen von ihnen. Sie werden in den besten Schulen schon jetzt als Bildungspartner begriffen und wahrgenommen. Ihre Potenziale gilt es systematisch aufzubauen. Ihr Gestaltungswille muss sich in Gestaltungskompetenz verwandeln. An einer der wohl innovativsten Schulen Deutschlands, der Evangelischen Gemeinschaftsschule Berlin Zentrum, sind Schülerinnen und Schüler als Bildungspartner aktiv in Schulentwicklungsprozesse eingebunden. Diese Schule hat ein anderes Fundament für das

Lernen gebaut und darauf ein Haus errichtet, dass es jedem Kind, jedem Jugendlichen und jedem Erwachsenen ermöglicht, tatsächlich eigene Fähigkeiten entdecken, ausprobieren und entfalten zu können. In dieser Schule findet jeder das, was man als Mensch immer und überall braucht: Anerkennung, Zugehörigkeit und Autonomie. Und um diesen menschlichen Bedürfnissen gerecht zu werden, geht es nicht den Menschen an dieser Schule, sondern den schulischen Strukturen im Allgemeinen „an den Kragen“. Indem sie Kinder tatsächlich als Bildungspartner wahrnehmen und sie an Lernsituation herangeführt werden, die im Wesentlichen real sind, eignen sich die Kinder reales Wissen an und keine reine Information oder simuliertes Wissen. Über Fächer wie Verantwortung und Herausforderungen lernen sie permanent in der Lebenswirklichkeit. Das fördert gleichzeitig ihren Gestaltungswillen und



entwickelt ihre Gestaltungsfähigkeit. Sie übernehmen jeden Tag echte Verantwortung und suchen sich eigene Aufgaben. Die an dieser Schule tätigen Lehrkräfte tun alles Erdenkliche, damit ihre Schülerinnen und

Schüler sich entdecken, ausprobieren und entfalten können. Jeder Mensch, der diese Möglichkeiten und Gelegenheiten erhält, wird aus dem Willen zur Gestaltung seine eigene Gestaltungsfähigkeit entwickeln können. Gestaltung ist ein Wesenszug von Selbstentdeckung eigener Fähigkeiten und somit auch Unfähigkeiten. Dieser Prozess wird durch Entdeckung hervorgerufen. Im Rahmen von Schule kann es somit nicht darum gehen, Kindern und Jugendlichen aufzuzeigen, wozu sie nicht in der Lage sind, sondern mit ihnen gemeinsam herauszufinden und zu entdecken, was sie können und wer sie sind und sein wollen. Erfahrungen sind erlebte Situation. Erfahrung machen bedeutet individuelles oder auch kollektives Erleben. Im Unterschied zur Information ist eine Erfahrung immer ein erlebtes und eigenes Verhältnis zu sich und im Kontext gesellschaftlicher Zusammenhänge. Im schulischen Kontext werden in der Regel Informationen und Wissen vermittelt, ohne dass sowohl Kinder als auch Lehrkräfte daraus ein persönliches Erleben ableiten können. Der Anteil des Entdeckens fehlt oftmals nahezu vollständig. Ergebnisse sind längst bekannt, Ziele schon formuliert. Es gibt kaum etwas zu entdecken, was andere vor ihnen nicht schon längst entdeckt haben. Es ist im Grunde totes Wissen, Reproduktion alt bewährter Wege. Gestalten ist hier nicht möglich, weil Reproduktion keinerlei Entdeckung zulässt. Erst wenn es in der Schule von morgen gelingt, sich dem Prozess des Entdeckens zu öffnen, kann es gelingen, die individuellen Fähigkeiten eines jeden zu fördern ohne die originären Aufgaben von Schule zu vernachlässigen. Im Gegenteil, Schule hätte sogar die einmalige Gelegenheit sich aus dem Diskurs der Reproduktion selbst zu befreien und sich zu einem Zentrum von Innovation zu verwandeln. An einem Ort, an dem sich Entdeckung und Tradition verbindet, entsteht evolutionäre Bedeutsamkeit. Schule wird Entwicklungsgehilfe und Gestaltungsinstitution von neuen Erkenntnissen, wird zum Vermittler zwischen alt bewährten und neuen Wegen. Sowohl Kinder als auch Lehrkräfte werden zu aktiven Gestaltern ihre eigenen Prozesse, ohne dabei ihre gemeinsamen Ziele aus den Augen zu verlieren. Gestaltung verbindet nicht nur Tradition und Innovation, sondern auch Information, Wissen und Erfahrung.



Fazit

Die Trennung von Lernen und Lernorten, die Aufgliederung des Lernens in Disziplinen erschwert den gesamten Prozess des Lernens. Lernen findet überall und zu jeder Zeit statt, es ist dem Menschen innewohnend und ist ein immerwährender Prozess im Wandel von Form und Gestalt. Die Komplexität unserer Wahrnehmungsfähigkeit übersteigt unser jetziges Bildungssystem um ein Vielfaches. Das Zerlegen und Isolieren von Wissen führt dazu, dass unsere angeborene Fähigkeit komplexe Sachverhalte im Zusammenhang zu begreifen kaum weiterentwickelt wird. Das bedeutet gleichzeitig die Verhinderung von ganzheitlicher, gesunder und sinnhafter Lebensgestaltung. Kreativität und individuelles Gestaltungsvermögen sind nahezu unterbunden.

Will man für das Lernen von morgen Kunst und Gestaltungsfähigkeit in seinen elementaren und m. E. zentralen Bedeutungen nutzen und will man insbesondere Schulentwicklungsprozesse damit beflügeln, braucht es sehr viel Gestaltungsspielräume, damit

- für die Potenzialentfaltung von Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften systematisch Gelegenheitsstrukturen geschaffen werden können,
- das individuelle und kollektive Gestaltungsvermögen in größtmöglicher Eigenverantwortung entwickelt werden kann,
- Gelegenheiten geschaffen werden, sich als Lernende in realen Zusammenhängen ausprobieren und erleben zu können,
- künstlerische Impulse gezielt zur Förderung kreativer Prozesse eingesetzt werden können,
- Vermittlungsprozesse zu gegenseitigen Gestaltungsprozessen umgewandelt werden können,
- Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler in Zukunft zu Bildungspartnern wachsen,
- Schülerinnen und Schüler einen innovativen Bildungsdiskurs mitgestalten und sie zu Botschafterinnen und Botschafter für die Themen ihrer Zukunft werden,
- außerschulische Kooperationen und Partnerschaften zum Bestandteil der Schulkultur werden.

Schulen, die Zukunft mitgestalten, setzen gleichermaßen auf die kreativen und gestalterischen Potenziale ihrer Lehrkräfte und ihrer Schülerinnen und Schüler. Kein Bildungskontext ist m. E. in seiner Komplexität so vielschichtig wie die Kunst. Die Künste haben einen hohen Innovationsfaktor. Das kunst-immanente Streben nach individueller Ausdrucksform, der Dialog zwischen Scheitern und Erfolg und das hohe Maß an Selbstorientierung setzen die Kunst in das Zentrum eines zeitgemäßen Bildungsdiskurses.



Josef Köhler:

Josef Köhler studierte Pädagogik, Philosophie und Malerei. Heute ist er auf dem Weg, mit neuen Projekten die Anwendungsbereiche von Kunst zu erweitern. Josef Köhler ist der Gründer und Geschäftsführer des Instituts für Bildungskunst und setzt sich bundesweit für die Transformation und Innovation von Bildung mit Hilfe künstlerischer Strategien und Methoden ein. Als bildender Künstler hat er die klassischen Pfade der Kunst verlassen.

Kontakt:

Josef Köhler:
Institut für Bildungskunst/NRW
Ostbarthausenstr.17
33829 Borgholzhausen
Tel. 05425 9321 00
E-Mail: info@institut-bildungskunst.de
www.institut-bildungskunst.de

Dirk Stute, Gisela Wibbing

Kulturelle Bildung als Baustein der Unterrichtsentwicklung

Kunst- und Musikunterricht kennen wir alle, aber ist das schon die gesamte kulturelle Bildung in Schule? Zweifelsfrei steht fest: Der Begriff „Kulturelle Bildung“ hat Hochkonjunktur und gewinnt gerade auch in der Schule immer mehr an Bedeutung. Dabei gehen die Vorstellungen über Inhalte und Methodik sowie über Sinn, Zweck und Zielsetzung von kultureller Bildung mitunter weit auseinander. Es stellt sich die Frage: Was bedeutet kulturelle Bildung in der Schule und wie kann sie dort u. a. im Unterricht umgesetzt werden?

Im folgenden Beitrag werden Ansätze dargestellt, die aufzeigen, wie es möglich ist, auf Basis aktueller didaktischer Konzepte und Diskussionen, künstlerisch-kulturelle Methoden in den Unterricht einzubinden und für eine zeitgemäße Unterrichtsgestaltung auf fachlicher, pädagogischer wie auch auf methodisch-didaktischer Ebene effektiv zu nutzen.

Doch zunächst einmal wenden wir uns der Frage zu:

Was ist eigentlich kulturelle Bildung?

- Verstehen wir darunter,
- wenn jemand regelmäßig die Bibliothek besucht und Werke der Weltliteratur studiert oder gerne auch Comics liest?
 - wenn jemand Walzer tanzen kann oder die neuesten Breakdancemoves beherrscht?
 - wenn jemand ins Theater geht oder ein Museum besucht?
 - wenn jemand selbst Theater spielt oder wenn jemand eigene Texte in Rap umsetzt?
 - wenn jemand Computerspiele erfindet, Musikvideos produziert oder wenn er mit Graffiti Wände gestaltet?
 - ...

Alles das und noch viel mehr lässt sich unter den Begriff der kulturellen Bildung subsummieren:

- Kulturelle Bildung ist ein Sammelbegriff für Prozesse und Aktivitäten in unterschiedlichen Sparten. (Dt. Kulturrat, 2009:8)



- Kulturelle Bildung hat viele Facetten zwischen Alltags-, Sub- und Hochkultur. Sie umfasst die vielfältigen Zugangsweisen zur Welt in ihren ästhetisch-künstlerischen Ausdrucksformen und Angeboten.
- Kulturelle Bildung ist Allgemeinbildung, die es jedem Menschen ermöglichen soll, sich zu entfalten, an der Gesellschaft teilzuhaben und die Zukunft aktiv mitzugestalten. Zentrales Ziel ist die Entwicklung von Kreativität und eigenem subjektiven Ausdrucksvermögen. Der Zugang zu kultureller Bildung ist gemäß der UNESCO Menschenrechtskonvention (Artikel 22 ff.) ein allgemeingültiges Menschenrecht.
- Kulturelle Bildung beinhaltet die unterschiedlichsten Sparten (u.a. Musik, Literatur, Medien, Theater, Tanz, Bildende Kunst, Architektur, Film, Fotografie, Video, Spielpädagogik, Zirkusarbeit, Museumspädagogik, Tontechnik).
- Kulturelle Bildung ist lebenslanges und lebensbegleitendes Lernen mit den Künsten und in den Künsten. Sie ist das, was Menschen sich aneignen- ästhetisch, medial, körperlich, sensorisch, symbolisch, emotional, spirituell, sprachlich, kulturell- und umfasst die Vielfalt von ästhetisch-künstlerischen Lebens- und Ausdrucksformen.
- Kulturelle Bildung trägt bei jungen Menschen

dazu bei, eine eigene Persönlichkeit zu entwickeln. Sie befähigt zur Auseinandersetzung mit der Kunst und damit auch mit der Gesellschaft dieser und anderer Epochen. Sie weckt das Interesse an fremden Kulturen und macht weltoffen. Gerade deshalb hat sie – auch unter Berücksichtigung der interkulturellen Bildung – einen so großen Stellenwert für unsere Gesellschaft.

- Kulturelle Bildung bedeutet Bildung zur kulturellen Teilhabe und beinhaltet Partizipation am künstlerisch-kulturellen Geschehen einer Gesellschaft im Besonderen und an ihren Lebens- und Handlungsvollzügen im Allgemeinen. Kulturelle Bildung gehört zu den Voraussetzungen für ein Leben in seiner personalen wie in seiner gesellschaftlichen Dimension und ist konstitutiver Bestandteil von allgemeiner Bildung.
- Kulturelle Bildung in der Schule sollte dem Leitgedanken folgen, möglichst allen Kindern und Jugendlichen die Begegnung mit möglichst vielen Sparten der kulturellen Bildung zu ermöglichen. Dieses Bestreben kann u. a. durch Kulturelle Methoden im Fachunterricht unterstützt werden.

Kulturelle Bildung in der Schule

Alle Kinder und Jugendlichen besuchen in Deutschland die Schule. Sie ist der Ort, an dem alle Schülerinnen und Schüler mit kulturellen Impulsen in Berührung kommen können. Es gilt somit vielfältige Anlässe für kulturelle Bildung und ästhetische Erziehung in Schule einzubringen.

Kulturelle Bildung – gerade auch im Sinne der Ermöglichung von künstlerischer Praxis – hat dabei schon immer auf vielfältige Weise in der Schule stattgefunden.

So gibt es in der Schule u. a.

- Musik-, Kunst-, Textilunterricht (Darstellen & Gestalten an der Gesamtschule),
- vielfältige künstlerisch-kulturelle Bildungsangebote (Arbeitsgemeinschaften, Chöre, Bands, Projekte),

- Museums-, Theater- und Archivbesuche (informell [punktuelle Ausflüge] oder als dritter Lernort systematisch eingebunden in Unterrichtseinheiten),
- Kooperationen mit außerschulischen Kunst- und Kultureinrichtungen,
- künstlerisch-kulturelle Bindungsangebote auch im nichtkünstlerischen Fachunterricht (z.B. wird im sprachlichen Unterricht die jeweilige Nationalliteratur aufgegriffen, Tanz im Sportunterricht).

Die vielfältigen Bestandteile der kulturellen Bildung in Schule werden heute zunehmend zu kulturellen Gesamtkonzepten von Schulen gemeinsam mit Kulturpartnern weiterentwickelt. Ziel ist eine systematische und nachhaltige Verankerung kultureller Bildung in Schule, um eine ganzheitliche Bildung zu realisieren.

Der Bildungsbericht 2012 des Bundes und der KMK belegt, dass im Rahmen des Ganztags immer häufiger Zusammenarbeit von Schulen mit Kunst- und Kulturschaffenden und Institutionen der kulturellen Bildung erfolgt. Eine nachhaltige Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern führt letztendlich zur



Ausbildung von Teams an den Schulen, in denen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen aus verschiedenen beruflichen Richtungen multiprofessionell zusammenarbeiten.

In der Schule finden sich immer mehr Anlässe und Möglichkeiten pädagogische Prinzipien der kulturellen Bildung wie z.B. ganzheitliches Lernen, Stärkenorientierung, Selbstwirksamkeit und selbstgesteuertes Lernen in Gruppen, umzusetzen.

Kulturelle Bildung folgt dem reformpädagogisch orientierten **ganzheitlichen Lernansatz: Lernen mit Kopf, Herz, Hand**, kurz: mit allen Sinnen. Kulturelle Bildung zeichnet sich aus durch ganzheitliche Spiel- und Lernformen. Heute können wir den Ansatz von Pestalozzi mit Erkenntnissen aus der Gehirn- und



Lernforschung belegen. Die Vermutung, dass Kopf, Herz und Hand eine Lerneinheit bilden, ist heute eine wissenschaftlich fundierte Gewissheit. Unsere Sinne und unser Denken gehören zusammen. Ganzheitliches Lernen betont neben den kognitiv-intellektuellen Aspekten auch körperliche sowie affektiv-emo-

tionale Aspekte. Ganzheitlichkeit als Lernform zeichnet sich aus durch einen dynamischen Wechsel u. a. von geistiger und körperlicher Aktivität, von sprachlicher und nicht-sprachlicher Interaktion, von Sineindrücken auf der einen und analytischer Durchdringung eines Problems auf der anderen Seite. Alles was sinnlich erfahrbar ist, erreicht tiefere Schichten im Menschen, hinterlässt nachhaltigere Spuren als der rein kognitive Prozess. (vgl. Schorn, 2009, S. 7-9)

Ganzheitlichkeit als Lernform zeichnet sich aus durch einen dynamischen Wechsel von z. B. geistiger und körperlicher Aktivität, von sprachlicher und nicht-sprachlicher Interaktion aus und stützt sich u. a. auf folgende drei Prinzipien:

Stärkenorientierung bedeutet, den Blickwinkel zu verändern: nicht zu fragen, was der Betreffende nicht kann, sondern zu sehen, welche Fähigkeiten und Stärken er oder sie in welchen Situationen zeigt, wie viel er oder sie wann zu tun und zu leisten in der Lage ist. Mit der Stärkenorientierung werden Schülerinnen und Schüler in ihrer Persönlichkeit gestärkt und lernen gleichzeitig auch mit ihren Schwächen besser umzugehen. Anerkennung und stärkende Rückmeldungen helfen den Lernenden, Zutrauen in sich selbst zu fassen. So entwickeln sie die Sicherheit, dass sie ihren Weg ausprobieren/gehen können, dass sie dabei Fehler machen dürfen, ohne beschämt zu werden und in schwierigen Situationen auch Hilfe bekommen können. Dass die Kinder und Jugendlichen individuelle Voraussetzungen mitbringen, wird als Chance betrachtet. (vgl. Schorn, 2009, S. 7-9)

Selbstwirksamkeit bedeutet die Vermittlung des Gefühls: „Das habe ich bewirkt. Das habe ich erreicht!“ Unter Selbstwirksamkeit versteht man die Überzeugung eines Menschen, in unterschiedlichen Lebenssituationen Kontrolle zu erleben und sich dabei kompetent zu fühlen. Für Kinder und Jugendliche ist die wahrgenommene Selbstwirksamkeit von großer Bedeutung für ihre positive Selbstbewertung. (vgl. Schorn, 2009, S. 7-9)

Selbstgesteuertes Lernen in Gruppen ist ein Prinzip,

das bereits seit längerem im Unterricht auf vielfältige Weise eingesetzt wird. Jeder Einzelne bringt sich dabei mit seinen Möglichkeiten, Kenntnissen und Ideen ein und kann dabei auf die Gruppe als Unterstützungssystem zurückgreifen. Die Gruppenmitglieder stimmen ihre Ziele gemeinsam ab und setzen sie gemeinsam um. Bei Bedarf kann die Gruppe unterschiedliche Formen der Unterstützung durch die Anleiter bzw. Lehrkräfte nutzen. Der gesamte Prozess verläuft so weit wie möglich selbstgesteuert bzw. selbstorganisiert. (vgl. Schorn, 2009, S. 7-9)

Kulturelle Bildung setzt Impulse in der Unterrichtsentwicklung

In Zusammenhang mit dem Thema „Kulturelle Bildung im Unterricht“ trifft man oft auf Reaktionen wie „Theaterspielen und Tanz im Mathematikunterricht oder auch im Deutsch- oder Biologieunterricht – wozu das denn bitte? Die Stoffpläne sind so voll, die zentralen Prüfungen stehen an, das kann der Fachunterricht nicht auch noch leisten. Und überhaupt: Wo liegt da der Mehrwert?“

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, diese Fragen zu beantworten. Dazu werden die von der Unterrichtsforschung entwickelten Qualitätskriterien für einen „guten Unterricht“ in übersichtlicher Form dargestellt und die daraus resultierenden Konsequenzen und Möglichkeiten für die Unterrichtsentwicklung sowie Unterrichtsgestaltung in Hinblick auf kulturelle Bildung in ersten Ansätzen aufgezeigt. Es werden sowohl das ältere inhaltsorientierte als auch das aktuelle kompetenzorientierte Unterrichtsskript in den Blick genommen. Beide bieten Ansatzpunkte zur Implementation kultureller Bildung im Unterricht. Auch die Möglichkeiten und Chancen einer Verzahnung von formaler und non-formaler Bildung werden angeschnitten.

Die Frage nach den Qualitätskriterien von Unterricht beschäftigt Schultheoretikerinnen und Schultheoretiker und Schulpraktikerinnen und Schulpraktiker seit jeher, die einen auf der theoretischen Ebene der Schul- und Unterrichtsentwicklung, die anderen auf

der eher praktischen Ebene der konkreten Unterrichtsgestaltung. Auf theoretischer Ebene wurden wissenschaftliche Überlegungen und Untersuchungen hierzu in der jüngeren Vergangenheit sowohl von der Allgemeinen Didaktik (Meyer 2004) als auch von Seiten der empirischen Unterrichtsforschung (Helmke 2006a) angestellt. Der Erziehungswissenschaftler Hilbert Meyer, ein Vertreter der Allgemeinen Didaktik, beantwortet die Frage „Was ist guter Unterricht?“ in einer Arbeitsdefinition anhand von zehn Merkmalen: klare Strukturierung des Unterrichts, hoher Anteil echter Lernzeit, lernförderliches Klima, inhaltliche Klarheit, sinnstiftendes Kommunizieren, Methodenvielfalt, individuelles Fördern, intelligentes Üben, transparente Leistungserwartungen und vorbereitete Umgebung. Diesen Merkmalkatalog für guten Unterricht bezeichnet er als „Kriterien-Mischmodell“ bzw. „Kriterienmix“, den er aus verschiedenen Untersuchungen zum Thema zusammengestellt hat. (Meyer 2004:11 ff.) Die zehn Merkmale gelten fächerübergreifend für alle Schulformen und alle Schulstufen. Meyer betont in seiner Definition für guten Unterricht dessen Anbindung an gesellschaftliche Vorgaben und überfachliche Aspekte. Hier führt er den „Rahmen einer demokratischen Unterrichtskultur“, die „Grundlage des Erziehungsauftrags“, das „Ziel eines gelingenden Arbeitsbündnisses“ sowie eine „sinnstiftende Orientierung“ an. Auf dieser Grundlage definiert Meyer in seiner Arbeitsdefinition guten Unterricht als „Unterricht, in dem ein Beitrag zur nachhaltigen Kompetenzentwicklung aller Schülerinnen und Schüler geleistet wird“. (Meyer 2004: 13). Ausgehend von den Ansätzen und Methoden der empirischen Unterrichtsforschung – also einem ganz anderen Forschungskontext – gelangt Andreas Helmke zu ähnlichen Ergebnissen bei der Bewertung der Güte von Unterricht. Sowohl Meyer als auch Helmke führen in ihren Merkmalkatalogen für die Qualität von Unterricht mit den Aspekten der „Kompetenzentwicklung“ (Meyer) bzw. der „Kompetenzorientierung“ (Helmke) auch Kategorien und Begrifflichkeiten eines neuen Unterrichtsskripts an, sind aber insgesamt ausgerichtet auf eine Auffassung von Unterricht, die sich primär an der Vermittlung von *Inhalten* orientiert.

Empirische Wende

Nach dem unbefriedigenden Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler in internationalen Vergleichsstudien (PISA-Schock) hat die Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK) seit 2002 zur Sicherung und Verbesserung der Qualität im Bildungswesen zahlreiche Beschlüsse zu dessen *Output-Steuerung* gefasst. Ein wesentlicher Punkt dieses Paradigmenwechsels ist die Beschreibung von definierten Ergebnissen schulischen Lernens über Bildungsstandards in Form von Kompetenzerwartungen. Hierbei handelt es sich um *Könnenserwartungen*, die die fachlichen und überfachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt des jeweiligen Bildungsgangs festlegen.

Ausgehend von den Bildungsstandards entwickeln die Länder für die einzelnen Fächer und Schulformen Kernlehrpläne. Die aktuellen Kernlehrpläne in Nordrhein-Westfalen stellen über Kompetenzerwartungen eine progressionsorientierte Verbindung zwischen Prozessen und Inhalten her. Dabei werden die (kognitiven) Prozesse fachtypischer Handlungsweisen in Kompetenzbereichen systematisiert, während die Unterrichtsinhalte in Inhaltsfeldern strukturiert sind. Um einer einseitigen inhaltlichen Orientierung des Unterrichts vorzubeugen, handelt es sich bei den dort ausgewiesenen inhaltlichen Schwerpunkten um den unverzichtbaren fachlichen Kern, das inhaltliche Bildungsminimum des jeweiligen Faches. Didaktisch-methodische Hinweise, die einen großen Teil der alten inputgesteuerten Lehrpläne ausmachten, fehlen in den neuen kompetenzorientierten Kernlehrplänen völlig. Dies eröffnet den Schulen bei der Unterrichtsgestaltung zahlreiche Freiräume. Über die Wege, wie die in den Kernlehrplänen ausgewiesenen Kompetenzen erreicht werden (fachdidaktische und fachmethodische Ansätze, Lehrmittel, Medien, Lernorte, Lern- und Anforderungssituationen, Grundsätze der Leistungsbewertung etc.), und die dazu erforderlichen inhaltlichen Ergänzungen des Kernlehrplans entscheiden die einzelnen Fachkonferenzen einer Schule. Dazu erstellt jede Fachkonferenz



einen fachbezogenen schulinternen Lehrplan, der kontinuierlich weiterentwickelt wird. Zudem überprüfen die Fachkonferenzen die tatsächlich erreichten Unterrichtsergebnisse. So entsteht ein Schulcurriculum, über das die Schule ihr besonderes Profil ausweisen, schärfen und weiterentwickeln kann und das sich im Schulprogramm niederschlägt. Auch bzw. gerade in den Bereichen der Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsentwicklung wird Schule so zur eigenständigen Schule. (vgl. Lersch 2010)

Kompetenzbegriff und Kompetenzorientierung

Die gesellschaftlichen Erwartungen an das schulische Lernen werden in den Kernlehrplänen über Kompetenzerwartungen gesteuert. Kompetenzorientierung ist dort das zentrale curriculare Prinzip. Doch was sind Kompetenzen eigentlich und was bedeutet der Begriff „Kompetenz“ im schulischen Kontext? In welchem Verhältnis stehen Kompetenz und Bildung?

Im Humboldtschen Sinne stellt Bildung einen gewissen Eigenwert dar. Bildung zielt hier nicht in erster Linie auf eine wie auch immer geartete materielle Nützlichkeit ab, sondern sie dient, kurz gesagt, der Persönlichkeitsbildung des Menschen. Durch die

Einführung des Kompetenzbegriffs und dem damit verbundenen Prinzip der Outputorientierung wird schulische Bildung funktionalisiert und mit definierten Bildungszielen verbunden. Die Inhalte schulischer Bildung werden nicht mehr primär über die Ansätze der alten Input-Steuerung bestimmt: „Was soll am Ende eines Bildungsabschnitts bzw. des schulischen Bildungsgangs inhaltlich durchgenommen und behandelt worden sein?“ Zur Definition von Bildungszielen wird nunmehr folgende Fragestellung einer am Ergebnis orientierten (output-gesteuerten) Vorstellung von Bildung evident: „Was sollen Schülerinnen und Schüler am Ende des schulischen Bildungsgangs bzw. eines Bildungsabschnitts können? Welche Vorstellungen, Fähigkeiten und Einstellungen sollen dazu erworben werden?“ Nicht mehr die Bildungsinhalte, sondern die Anwendung der erworbenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse steht hierbei im Vordergrund.

2001 hat Lernpsychologe Franz Emanuel Weinert die heute wohl meistzitierte Definition für den Kompetenzbegriff vorgelegt. Auf dieser Definition basieren im Wesentlichen die in den letzten Jahren in Deutschland entwickelten Bildungsstandards und Kernlehrpläne. Die Weinertsche Auffassung von Kompetenz ist damit zur Grundlage kompetenzorientierter Unterrichtsentwicklung und -gestaltung geworden. Nach Weinert sind Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. (zit. nach: Klieme et. al. 2003:72) Dieser Kompetenzbegriff ist komplex und weit gefasst. Die abstrakte Fähigkeit zur Problemlösung und zum problemlösenden Denken wird hier erweitert um den Aspekt einer erfolgreichen Anwendung der Problemlösung in variablen Anforderungssituationen. „Kompetenz ist nach diesem Verständnis eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungs-

situationen eines bestimmten Typs zu bewältigen“. (Klieme et al. 2003:72). Das Vorhandensein von Kompetenz äußert sich in der Performanz, also der tatsächlich erbrachten, sichtbaren Leistung. Neben kognitiven Aspekten umfasst Weinerts Definition von Kompetenz auch motivationale und volitionale Merkmale. Kompetenzen müssen somit immer ganzheitlich gesehen werden, zumal zur Bewältigung der meisten Anforderungssituationen neben rein fachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten auch überfachliche, soziale und personale Fähigkeiten und Bereitschaften erforderlich sind. Daher unterscheidet man mehrere Bereiche von Kompetenzen. Fachliche Kompetenzen, in denen inhaltliches Wissen sowie Strategien zur Nutzung und Anwendung dieses Wissens zum Tragen kommen, werden abgegrenzt von überfachlichen Kompetenzen und selbstregulativen Kompetenzen. Überfachliche Kompetenzen werden oft auch als „CCC-Kompetenzen“ („cross curricula competencies“) bezeichnet. Sie umfassen Aspekte wie Kooperationsfähigkeit, soziale Kompetenz, Kommunikationsfähigkeit, Präsentationsfähigkeit, Eigenverantwortlichkeit, Selbstständigkeit oder Lernkompetenz, und sind über die Fächer hinweg nötig zur Bewältigung von (fachlichen) Anforderungssituationen. Selbstregulative Kompetenzen beziehen sich auf die „Entwicklung eines Systems von Welt-, Wert- und Handlungsorientierungen, die die Kompetenznutzung an die in unserem sozialen und kulturellen Kontext allgemein gültigen oder anerkannten Normen und Grundsätzen zu orientieren vermag.“ (Lersch 2012:10) Die wesentlichen Merkmale des Kompetenzbegriffs nach Weinert lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Kompetenzen umfassen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften. Damit beschreiben sie individuelle Eigenschaften von Personen und keine Inhalte.
- Kompetenzen sind kognitiv ausgerichtet und damit wissensbasiert. Der Kompetenzbegriff vereint Wissen und Können.
- Kompetenzen beinhalten zudem Facetten wie Verstehen, Erfahrung, Motivation, soziale Bereitschaft und Wertorientierung.

- Kompetenzen sind handlungsbezogen. Sie sind Grundlage für das Lösen von Problemen in Anforderungssituationen (sog. Performanzsituationen).
- Neben fachlichen Kompetenzen unterscheidet man zwischen überfachlichen und selbstregulativen Kompetenzen.
- Kompetenzen werden in einem längeren Entwicklungsprozess erworben. (vgl. Lersch 2010:6)

Wie unterrichtet man nun Kompetenzen? Was unterscheidet einen inputgesteuerten Unterricht, der auf die Vermittlung von Inhalten ausgerichtet ist, von einem output-gesteuerten Unterricht, bei dem der Aufbau von Kompetenzen im Vordergrund steht? „Die didaktische Antwort auf die ganz praktische Frage Wie unterrichten Lehrkräfte kompetenzorientiert? besteht in einer schrittweisen Erweiterung von bisher weit verbreiteten Unterrichtsskripten, die sich mehr oder weniger ausschließlich auf die Vermittlung fachlicher Inhalte konzentrieren, um die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten“. (KMK/IQB (Hrsg.) 2010:9) Bei Fähigkeiten, Fertigkeiten und auch Bereitschaften handelt es sich um Eigenschaften von Personen. Im Gegensatz zu Inhalten können Eigenschaften aber nicht vermittelt oder gelehrt, sondern nur – im Sinne eines konstruktivistischen Prozesses – aktiv handelnd erlernt bzw. erworben werden. In diesem Zusammenhang erhält der Begriff der „Anforderungssituation“ bzw. „Performanzsituation“ für einen kompetenzorientierten Unterricht eine entscheidende Bedeutung: „Es gilt nämlich, die Schülerinnen und Schüler permanent in solche möglichst selbstständig zu bewältigende Performanzsituationen zu verwickeln, damit sich so etwas wie Kompetenz überhaupt entwickeln kann“. (Lersch 2010:7) Das systematische und methodisch fantasievolle Arrangieren und Einrichten von Anforderungssituationen (Kontexten, Übungen, Denksoperationen, praktisch zu bewältigenden Problemen etc.), die die Schülerinnen und Schüler selbstständig bewältigen, ist ein wesentlicher Bestandteil kompetenzfördernden Unterrichts.

Den Erwerb überfachlicher Kompetenzen bezeichnet Weinert als lateralen Lerntransfer. Wie bereits

erwähnt, werden die überfachlichen Kompetenzen auch als CCC-Kompetenzen bezeichnet. Für den Erwerb überfachlicher Kompetenzen sind alle Fächer und Aktivitäten in der Schule verantwortlich, da sie „über“ den Fachkompetenzen und damit quer zu allen Fachgebieten liegen. Überfachliche Kompetenzen werden somit im Rahmen fachlicher Anforderungen innerhalb des Fachunterrichts erworben – „quasi durch ihn hindurch“. (Lersch 2010:8) Die Zusammenarbeit und der Austausch mit anderen Menschen und die damit verbundene Weiterentwicklung von Team- und Kooperationsfähigkeit (beispielsweise) werden in der Regel über einen Gegenstand bzw. einem Fachinhalt praktiziert. Daher müssen bei der Planung und Durchführung von Fachunterricht immer wieder spezielle Lerngelegenheiten geschaffen werden, die einzelne oder auch mehrere CCC-Kompetenzen gezielt fördern. Hier ist eine Abstimmung zwischen und innerhalb der Fachgruppen eines Kollegiums erforderlich. (vgl. Lersch:8-9)



Zusammengefasst: Guter Unterricht im kompetenz-orientierten Sinn lenkt den Blick weg von den Unterrichtsinhalten hin zu den Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler. Dabei deckt er gleichsam ein Ensemble an Kompetenzen ab (Fachkompetenzen, überfachliche und selbstregulative Kompetenzen). Er ist so gestaltet, dass die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen aktiv erwerben, und verbindet Wissen mit Können. Fachliches

Wissen wird angemessen strukturiert und in Form von intelligentem Wissen immer wieder in Performanzsituationen angewendet (situiertes Lernen). Dabei hat kompetenzorientierter Unterricht immer auch die Diagnostik und individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler im Blick. Die Planung des Unterrichts orientiert sich am angestrebten Ergebnis, dem sog. Output, das in Kernlehrplänen in Form von Kompetenzerwartungen festgelegt ist. Über seine Ergebnisse legt kompetenzorientierter Unterricht Rechenschaft ab. Die Ergebnisse beeinflussen die weitere Unterrichtsplanung.

Kulturelle Bildung in der Unterrichtsentwicklung und -gestaltung

„Anders Lernen!“, dies ist das Motto und „der gemeinsame Nenner“ von Schulen, die sich auf den Weg gemacht haben, ein kulturelles Schulprofil zu entwickeln. Diese Schulen „wollen Bildungsangebote für Schülerinnen und Schüler ganzheitlicher gestalten als es der Lehrplan vorsieht“. (Kelb 2010:107)

Was bedeutet dies für die Gestaltung von Unterricht an einer Schule, die kulturelle Bildung in den Mittelpunkt ihrer Schul- und Unterrichtsentwicklung stellt? Welche Konsequenzen lassen sich zudem aus

den dargestellten Merkmalen und Qualitätskriterien für „guten Unterricht“ ziehen? Max Fuchs definiert eine solche Schule wie folgt: „In Kürze: Es ist eine Schule, in der alle Dimensionen von Schulleben – im Unterricht und außerhalb des Unterrichts – die kulturell-ästhetische Dimension nicht nur berücksichtigt, sondern auf hohem Niveau erfüllt.“ (Fuchs 2010:71) Wie sich zeigen wird, eröffnet gerade das kompetenzorientierte Unterrichtsskript diesen Schulen zahlreiche Möglichkeiten, im Rahmen aktueller bildungspolitischer Programme und auf der Basis von Kernlehrplänen Unterricht durchzuführen, der die von Max Fuchs aufgestellte Definition umsetzen kann.

Anknüpfungspunkte an das kompetenzorientierte Unterrichtsskript liefert das Qualitätstableau für kulturelle Schulentwicklung der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (BKJ): Es weist auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung zahlreiche Qualitätspunkte auf, die die Vorgaben einer kompetenzorientierten Unterrichtsgestaltung berücksichtigen (Fuchs 2010:73). Eine Reduktion dieses Tableaus auf die Mikroebene und die Subjektebene – unter Vernachlässigung der Strukturqualität, die für Unterrichtsentwickler nur bedingt beeinflussbar ist – führt quasi zu einem Tableau für kulturelle Unterrichtsentwicklung.



	Prozessqualität Organisationsentwicklung/ Management	Ergebnisqualität Wirkungen/Output	Partizipative Evaluation Reflexion/Kritik
Mikroebene Lehr-Lern- situation/Interaktionen	• Konzepte, Inhalte und Methoden der kulturellen Bildung • Unterrichtsentwicklung • Stärkenorientierte Anerkennungsverfahren • Qualifizierung • Qualität von Unterricht und Angeboten	• Ästhetisch-künstlerische Qualität • Unterrichtsqualität • Integration kulturpädagogischer Bildungsprinzipien • Öffentliche Darstellung	• Kontinuierlicher Fachdiskurs um geeignete Konzepte und Methoden • Kritische Bestandsaufnahme der Unterrichtsqualität und der künstlerischen Qualität
Subjektebene Das lernende Individuum	• Partizipation und Identifikation mit dem Prozess • Reflexion von Lernprozessen • Motivation, Mitgestaltung, Aneignung • Individuelle Förderung • Gestaltung von Beziehungen	Ziel/Vision: • Fachkompetenzen • Sozial-, Personal- und Methodenkompetenzen • Künstlerische Kompetenzen • Emanzipation • Zufriedenheit, Selbstwirksamkeit • Schul- und Bildungslaufbahn als „ein Stück“ Lebenskompetenz	• Dokumentation der Kompetenzentwicklung (Kompetenznachweis Kultur) • Langzeitdokumentationen der individuellen Laufbahnen

(nach Fuchs 2010:73)

Im Schnittpunkt von Subjektebene und Ergebnisqualität wird hier das „Ziel“ bzw. die „Vision“ einer Schule, die kulturelle Bildung in den Mittelpunkt ihrer Schulentwicklung stellt, im Hinblick auf „das lernende Individuum“ – die Schülerinnen und Schüler – deutlich: die Ausbildung von Lebenskompetenz. Diese umfasst zum einen Aspekte wie den Aufbau von Fachkompetenzen sowie die Entwicklung von CCC-Kompetenzen („Sozial-, Personal- und Methodenkompetenzen“) und selbstregulativen Kompetenzen („Emanzipation“) – also Bildungsziele, die den Vorgaben der „Empirischen Wende“ entsprechen. Zum anderen beinhaltet der Begriff Lebenskompetenz

auch Facetten, die auf der Tradition und den Prinzipien der kulturellen Bildung basieren: Zufriedenheit, Selbstwirksamkeit und künstlerische Kompetenzen. Auch in den anderen Schnittpunkten des Tableaus finden sich sowohl auf der Mikroebene als auch auf der Subjektebene Aspekte und Prinzipien der kulturellen Bildung, die in die Unterrichtsgestaltung an einer Schule mit kulturellem Profil einfließen sollten: so u. a. stärkenorientierte Anerkennungsverfahren, Konzepte, Inhalte und Methoden der kulturellen Bildung, Partizipation und Identifikation, Integration kulturpädagogischer Bildungsprinzipien oder die öffentliche Darstellung.

Eine Antwort auf die zu Beginn dieses Abschnitts gestellte Ausgangsfrage, was das Motto „Anders lernen!“ für die Gestaltung von Unterricht an diesen kulturell ausgerichteten Schulen bedeutet, scheint nun greifbar. Es liegt auf der Hand, dass in die Unterrichtsgestaltung dort einerseits die Ansätze, Konzepte und Prinzipien der Kulturellen Bildung einfließen müssen, wenn der Unterricht das Motto „Anders lernen!“ umsetzen soll. Andererseits muss der Unterricht an diesen Schulen – wie an jeder anderen Schule auch – den dargestellten allgemeinen Qualitätskriterien für Unterricht Rechnung tragen, insbesondere denen für das aktuelle kompetenzorientierte Unterrichtsskript.

Wie sich oben gezeigt hat, gibt es bereits jetzt auf dem aktuellen Stand der kulturellen Schulentwicklung einen breiten Bereich an Überschneidungen zum Prinzip der Kompetenzorientierung. Die Entwicklung von kompetenzorientierten Konzepten und Unterrichtsarrangements, die eine künstlerisch-kulturelle Akzentuierung und Ausschärfung des Unterrichts an der „Kulturschule“ ermöglichen, ist eine zukünftige Aufgabe kultureller Unterrichtsentwicklung. Die „Empirische Wende“ bis hin zur Kompetenzorientierung eröffnet gerade den an kultureller Bildung orientierten Schultypen viele Möglichkeiten, ein eigenständiges Schulprofil zu entwickeln – insbesondere auch auf der Unterrichtsebene. In diesem Programm kommt nämlich dem Konzept der eigenständigen Schule eine besondere Bedeutung zu. Neben den durch die Kernlehrpläne festgelegten Verbindlichkeiten eröffnet das Konzept den Schulen – wie bereits erwähnt – auch zahlreiche Freiräume. Diese Freiräume liegen zum einen in den Wegen, wie die Kompetenzerwartungen der Kernlehrpläne umgesetzt werden, zum anderen in der Ergänzung der in den Kernlehrplänen ausgewiesenen inhaltlichen Schwerpunkten. Unter Berücksichtigung der dargestellten Ansätze des bisherigen Stands der kulturellen Schulentwicklung und der Qualitätskriterien für kompetenzorientierten Unterricht – insbesondere der für das kompetenzorientierte Unterrichtsskript – werden im Folgenden einige mögliche Grundlinien für die Unterrichtsgestaltung an Schulen mit und ohne kulturellem Profil aufgezeigt:

- Die inhaltlichen Ergänzungen der Vorgaben in den Kernlehrplänen können in jedem Fach so vorgenommen werden, dass nach Möglichkeit Fachinhalte ausgewählt werden, die in einem künstlerisch-kulturellen Kontext stehen.
- Wie erwähnt sollten Fachinhalte im kompetenzorientierten Unterricht in Anwendungs- bzw. Performanzsituationen situiert und angewendet werden. In einer Schule mit kulturellem Profil können diese Performanzsituationen in allen Fächern so oft wie möglich unter Nutzung kulturpädagogischer Methoden und ästhetisch-künstlerischer Ansätze erfolgen.
- Bei der Schaffung von eigenen Lerngelegenheiten zur Förderung überfachlicher Kompetenzen sollten in allen Fächern nach Möglichkeit künstlerisch-kulturelle Aktivitäten – nach Möglichkeit in Form von Praxisphasen – im Vordergrund stehen.
- Durch die Aufhebung des 45-Minuten-Takts wird es möglich, im Unterricht auch umfangreichere fachliche Anwendungssituationen mit künstlerisch-kulturellem Hintergrund durchzuführen und die Ergebnisse nach Möglichkeit auch zu präsentieren.
- Sowohl die fachlich orientierten Anwendungssituationen als auch die Lerngelegenheiten zur Förderung überfachlicher Kompetenzen könnten in vielen Fächern so konzipiert werden, dass sie außerunterrichtlichen künstlerisch-kulturellen Projekten zuarbeiten oder sogar in diese integriert werden. Dadurch würden die Grenzen zwischen außerunterrichtlichen und unterrichtlichen Aktivitäten, zwischen formaler und non-formaler Bildung verschwimmen.



Fazit

- In allen Fächern sollten Performanzsituationen konzipiert werden, in denen die Schülerinnen und Schüler auch von Fachkräften der kulturellen Bildung, von Künstlerinnen und Künstlern und/oder von Kulturschaffenden begleitet und beraten werden. Diese Fachkräfte können zusätzlich auch außerunterrichtliche Angebote und Projekte an der Schule leiten, sodass an einer Schule mit Kulturprofil multiprofessionelle Teams zusammenarbeiten
- So oft wie möglich sollten fächerübergreifende Projekte durchgeführt werden.
- In allen Fächern sollten Anforderungssituationen und Projekte konzipiert und durchgeführt werden, die außerschulische Lernorte im Rahmen des Unterrichtsgangs systematisch und fachbezogen nutzen.
- Grundsätzlich sollten bei der Unterrichtsgestaltung Konzepte und Grundprinzipien der kulturellen Bildung Berücksichtigung finden.

Immer mehr Schulen machen sich auf den Weg der Entwicklung eines kulturellen Profils. Die damit verbundene stetige Erweiterung der künstlerisch-kulturellen Bildungsarbeit schließt alle Bereiche des Schullebens mit ein – insbesondere auch den Fachunterricht. Dies betrifft nicht nur die künstlerischen oder – im klassischen Sinn – kulturaaffinen Fächer. Im Unterricht aller Fächer und Lernbereiche ist es möglich und sinnvoll, „anders zu lernen“, unter Einbeziehung von Kunst und Kultur neue und dabei ganzheitliche Lernwege mit den Schülerinnen und Schülern zu gehen. Wie beschrieben, entsprechen diese Lernwege den aktuellen Unterrichtsvorgaben und der Programmatik der eigenständigen Schule. Dabei sollten die Lehrkräfte die neuen Lernwege nicht allein mit ihren Schülerinnen und Schülern beschreiten. Die systematische Einbeziehung von Fachleuten aus Kunst und Kultur in die schulische Arbeit wie auch die Nutzbarmachung von vielfältigen Erfahrungen an außerschulischen Lernorten sind wesentliche Elemente kultureller Bildung in der Schule. Eine langfristig angelegte und nachhaltige Kooperation mit außerschulischen Kulturpartnern bildet daher die unverzichtbare Basis eines kulturellen Schulprofils.



Dirk Stute:

Sek. I/II-Lehrer (Fächer: Chemie, Mathematik, Musik), hat zuletzt als Fachleiter zur Koordinierung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Aufgabenfelds an einem Gymnasium im Regierungsbezirk Arnsberg gearbeitet. Als Fachmoderator in der Lehrerfortbildung (Schwerpunkt: Musik) hat er vielfältige Erfahrungen in der Fortbildung von Lehrkräften gesammelt. Als Pädagogischer Mitarbeiter im Referat für Curriculum- und Materialentwicklung des Ministeriums für Schule und Weiterbildung hat er an der Entwicklung und Implementation von Kernlehrplänen (Schwerpunkt: künstlerische Fächer) mitgewirkt. Seit August 2011 ist er Referent im Team der Arbeitsstelle Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW.



Gisela Wibbing:

Sek.I Lehrerin mit den Fächern Deutsch und Musik hat zuletzt eine Realschule im Regierungsbezirk Detmold geleitet und als solche immer auch die kulturelle Bildung durch die Kooperation mit außerschulischen Partnern in die Schule hineingeholt. Als Moderatorin hat sie vielfältige Erfahrungen in der Fortbildung von Lehrkräften und Beratung von Schulen. Seit Februar 2010 ist sie Referentin im Team der Arbeitsstelle Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW.

Literaturhinweise

BKJ Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (2009): Kulturelle Bildung – Reflexionen. Argumente. Impulse. Kulturelle Schulentwicklung, Jg. 3., H. 3.

BKJ Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (Hg.) (2013): Auf dem Weg zur Kulturschule II. Weitere Bausteine zu Theorie und Praxis der Kulturellen Schulentwicklung. Unter Mitarbeit von Tom Braun, Max Fuchs, Viola Kelb und Brigitte Schorn. München: kopaed Verlag (Kulturelle Bildung, 33).

Blohm, Manfred/Heil, Christina (2012): Was ist Ästhetische Forschung? In: Leuschner, Christina/Knoke, Andreas (Hrsg.): Selbst entdecken ist die Kunst. Ästhetische Forschung in der Schule (6–10). München: kopaed verlagsgmbh

Braun, Tom (2010): Kulturell-ästhetische Praxis als Schlüssel zu einer inklusiven Schulentwicklung. In: Braun, Tom/Fuchs, Max/Kelb, Viola: Auf dem Weg zur Kulturschule. Bausteine zu Theorie und Praxis der Kulturellen Schulentwicklung (87–105). München: kopaed verlagsgmbh

Fuchs, Max (2010): Schule, Subjektentwicklung und Kultur. In: Braun, Tom/Fuchs, Max/Kelb, Viola: Auf dem Weg zur Kulturschule. Bausteine zu Theorie und Praxis der Kulturellen Schulentwicklung (11–86). München: kopaed verlagsgmbh

Helmke, Andreas (2006a): Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern (4. Aufl.). Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

Helmke, Andreas (2006b). Was wissen wir über guten Unterricht? Pädagogik (Große Serie 2006: Forschung-Schule-Unterricht. Befunde und Konsequenzen) Heft 2, 42–45

Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Klett/Kallmeyer

Horster, Leonhard/Rolf, Hans-Günter (2006): Unterrichtsentwicklung. Grundlagen einer reflektorischen Praxis (2. Aufl.). Weinheim: Beltz

Kammler, Christian (2012): Auf dem Weg in die Schule der

Zukunft: Forschendes Lernen in Kunst und Kultur. In: Leuschner, Christina/Knoke, Andreas (Hrsg.): Selbst entdecken ist die Kunst. Ästhetische Forschung in der Schule (13–15). München: kopaed verlagsgmbh

Lersch, Rainer (2010): Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts (Kurzfassung). In: Schulpädagogik – heute, Nr. 1/2010, Online verfügbar unter www.schulpaedagogik-heute.de

Leuschner, Christina (2012): Die fünf Phasen des Forschungsprozesses. In: Leuschner, Christina/Knoke, Andreas (Hrsg.): Selbst entdecken ist die Kunst. Ästhetische Forschung in der Schule (28–39). München: kopaed verlagsgmbh

Kelb, Viola (2010): Wege von Kulturschulen – Fünf Schulen im Wandel. In: Braun, Tom/Fuchs, Max/Kelb, Viola: Auf dem Weg zur Kulturschule. Bausteine zu Theorie und Praxis der Kulturellen Schulentwicklung (107–147). München: kopaed verlagsgmbh

Klieme, Eckhard u. a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn, Berlin. Online verfügbar unter www.kmk.org

Meyer, Hilbert (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen/Scriptor

Sekretariat der KMK/IQB (Hrsg.): Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung. Schneckenlohe: Appel & Klinger Druck und Medien GmbH. Online verfügbar unter www.kmk.org

Winkels, Peter (2012): Reflexionsinstrument für ästhetische Forschungsprojekte. In: Leuschner, Christina/Knoke, Andreas (Hrsg.): Selbst entdecken ist die Kunst. Ästhetische Forschung in der Schule (40–44). München: kopaed verlagsgmbh

Dieser Beitrag enthält Auszüge aus:

Stute, Dirk: Überlegungen zur Unterrichtsgestaltung als Potenzial für die Kulturschule. In: Kulturelle Bildung (Auf dem Weg zur Kulturschule II – Weitere Bausteine zu Theorie und Praxis der Kulturellen Schulentwicklung), Bd. 33, S. 147–159.

Christina Leuschner

Ästhetische Forschung in der Schule

Spannende Experimente im Chemieunterricht oder Waldexkursionen mit Lupe und Pinzette in Biologie: Wir haben eine klare Vorstellung davon, wie Kinder und Jugendliche in naturwissenschaftlichen Fächern forschend lernen können. Dass auch künstlerische Forschungsmethoden zu bemerkenswerten Erkenntnissen und Ergebnissen führen können, zeigen seit 2009 die Schulen, die im Programm Kultur.Forscher! gemeinsam mit Kulturpartnern die Methode der Ästhetischen Forschung erproben.

So haben an einer Krefelder Schule Jugendliche im Rahmen des Geschichtsunterrichtes die Geschichte ihrer Stadt erforscht. Weil Krefeld „Samt- und Seidenstadt“ genannt wird, wollten sie herausfinden, wie man wohl früher und heute Stoffe gefärbt hat. Um eine Antwort zu finden, fragten sie den Chemielehrer und das benachbarte Textilmuseum. Als es schließlich darum ging, wie Seide hergestellt wird, standen im Biologieunterricht Raupen auf der Tagesordnung und auf dem Schulhof wurde ein Maulbeerbaum gepflanzt. Und im Kurs „Darstellendes Spiel“ sowie im Kunstunterricht beschäftigten sich die Schülerinnen und Schüler mit Metamorphosen.

Dieses Beispiel macht deutlich, wie die Interessen und Fragen von Schülerinnen und Schülern zum Ausgangspunkt und Wegweiser für Ästhetische Forschung werden. Gleichzeitig zeigt es, wie verschiedene Fächer und Expertinnen und Experten im Kontext eines Themas ineinandergreifen können. Man könnte nun behaupten, das beschriebene Beispiel sei nicht mehr und nicht weniger als klassischer fächerübergreifender Projektunterricht, und fragen, was das Besondere an der Ästhetischen Forschung ist. Im Folgenden werde ich daher die zentralen Merkmale und Kerngedanken dieses Ansatzes konkreter darstellen.

Ästhetische Forschung – Forschungsfelder und Methoden

Als Ästhetische Forschung hat Helga Kämpf-Jansen „[die] Vernetzung vorwissenschaftlicher, an Alltagserfahrungen orientierter Verfahren, künstleri-

scher Strategien und wissenschaftlicher Methoden“ bezeichnet. Dieser Gedanke wurde im Rahmen von *Kultur.Forscher!* weiterentwickelt und von der wissenschaftlichen Begleitung des Programms, Prof. Christine Heil, in eine Matrix überführt (vgl. Abb. 1).



¹ Vgl. Helga Kämpf-Jansen: Ästhetische Forschung – 15 Thesen zur Diskussion. Online verfügbar unter www.kultur-forscher.de (Materialien/Ästhetische Forschung)

Die Übersicht zeigt, dass im Zentrum eines jeden ästhetischen Forschungsprojektes etwas steht, was das Interesse der Schülerinnen und Schüler weckt. Dies kann eine Frage, ein übergreifendes Thema, ein Gegenstand oder ein Bild sein. Wichtiger als das „Was“ ist, dass es eine Nähe zur Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen gibt oder dass diese sich herstellen lässt.

Während des Forschungsprozesses bewegen sich die Schülerinnen und Schüler in den vier Forschungsfeldern, suchen verschiedene Orte auf und wenden unterschiedliche Methoden an:

Im Forschungsfeld Alltagsästhetik suchen sie nach Bezügen zum Thema in ihrem unmittelbaren Umfeld. Sie suchen zu Hause und in ihrem Stadtteil. Dabei



wenden sie Alltagsstrategien an, d.h. sie sammeln, sortieren, fragen ihre Eltern und Großeltern, durchforsten alte Foto- oder Poesiealben. In diesem Forschungsfeld geht es darum, Alltägliches mit einem neuen Blick zu betrachten und dadurch neue Aspekte an dem Forschungsgegenstand zu entdecken.

Im Forschungsfeld Kunst wird das Thema im Kontext von aktueller und historischer Kunst untersucht. Wie setzt sich ein Künstler mit dem Thema auseinander? Welches sind seine zentralen Thesen? Wie war das früher, wie ist es heute? Wie bearbeitet ein Dramaturg dieses Thema, wie macht es ein Schauspieler, Tänzer, Bildhauer, Schriftsteller, Maler oder Songwriter? Die Schülerinnen und Schüler besuchen Museen, Ateliers und Theateraufführungen, schauen sich Filme oder Kataloge an.



Im Forschungsfeld Wissenschaft recherchieren die jungen Forscherinnen und Forscher im Archiv, im Internet oder in der Bibliothek, sie werten Statistiken aus, machen Befragungen, Beobachtungen oder Messungen.

Im Feld der ästhetischen Praxis setzen sich die Schülerinnen und Schüler selbst künstlerisch mit ihrem Thema auseinander. Sie schreiben oder zeichnen, machen schauspielerische oder tänzerische Improvisationen, filmen, fotografieren oder drucken.

Am Ende des Forschungsprojektes erschaffen die Kinder und Jugendlichen schließlich ein künstlerisches Produkt, in das die in den vier Forschungsfeldern gesammelten Erkenntnisse, Erfahrungen und Materialien einfließen. Denkbar sind Installationen, Performances, Theateraufführungen, Filme oder Collagen.

Zwei Kerngedanken Ästhetischer Forschung

Über die Verbindung unterschiedlicher Forschungsfelder und -strategien hinaus, lässt sich das Besondere an der Ästhetischen Forschung in zwei Kerngedanken zusammenfassen.

1. Die Prozesse stehen im Vordergrund: Das Ergebnis in Form eines künstlerischen Produktes ist wichtig, es soll den Forschungsprozess aber nicht bestimmen. Es sind vor allem die Erkenntnisse und das subjektive Erleben des Forschenden, die die Ästhetische Forschung leiten. Seine Entscheidungen und Überlegungen sind wesentlicher Bestandteil der Forschung und bleiben anders als beim naturwissenschaftlichen Forschen nicht unsichtbar. Die Prozessdokumentation – zum Beispiel in Tagebüchern oder als Videoaufzeichnung – ist daher zentraler Teil Ästhetischer Forschung.

2. Die Ästhetische Praxis hat Erkenntnisfunktion: Die Erfahrungen aus der künstlerischen Auseinandersetzung mit einem Thema stehen gleichberechtigt neben den Ergebnissen, die man mithilfe wissenschaftlicher Methoden erzielt. Kunstwerke und aktuelle Kunst können dabei Modelle für das eigene künstlerische

Tun schaffen. Dabei geht es nicht darum, künstlerische Arbeiten zu kopieren, sondern die Herangehensweisen und Strategien des Künstlers zu identifizieren und daraus eigene künstlerische Projekte zu realisieren.

Warum brauchen wir Ästhetische Forschung in der Schule?

In der Ästhetischen Forschung gibt es kein richtig und kein falsch. Im Gegenteil: Die Vielfalt der möglichen Deutungsmuster und der Dialog mit Anderen darüber machen Ästhetische Forschungsprozesse aus. Gerade der künstlerische, oft auch irritierende Blick auf die Dinge und die Zusammenarbeit mit Künstlerinnen und Künstlern oder Kulturpädagoginnen und Kulturpädagogen eröffnen neue Möglichkeiten, sich selbst und die Welt zu begreifen. Dadurch wird kulturelle Vielfalt erfahrbar und Kunst und Kultur werden zu etwas, was direkt mit Kindern und Jugendlichen zu tun hat.

Beim selbstständigen und gemeinsamen Forschen erfahren Schülerinnen und Schüler zugleich: „Ich kann etwas“. Sich selbst als wirksam zu erleben und zu erkennen, dass das eigene Handeln zu Erfolgen führt, ist eine grundlegende Lernerfahrung. Sie motiviert und stärkt das Vertrauen in die eigenen Kompetenzen.

Und schließlich eröffnet das künstlerisch-ästhetische forschende Lernen Schülerinnen und Schülern Freiräume. Sie erhalten Gelegenheiten und Zeit, selbstständig etwas Wichtiges oder Interessantes zu entdecken, eigene Wege zu gehen, gewohnte Pfade zu verlassen und dabei vielleicht auch in Sackgassen zu geraten. Ästhetische Forschungsprojekte fördern dadurch auch die Selbstlernstrategien und -kompetenzen von Kindern und Jugendlichen.

Was brauchen Lehrkräfte, um Ästhetische Forschungsprojekte zu initiieren und zu begleiten?

Lehrkräfte, die sich mit ihren Schülerinnen und Schülern auf die Ästhetische Forschung einlassen wollen, brauchen vor allem drei Dinge:

- Neugier, um über den eigenen „Tellerrand“ zu schauen und interdisziplinäre Verknüpfungen zu entdecken, die auf den ersten Blick vielleicht nicht sichtbar sind,
- Mut, sich in ein komplexes Feld zu begeben und sich auf einen Prozess einzulassen, dessen Ende noch nicht feststeht,
- Verbündete im Kollegium und aus Kulturinstitutionen, die mit ihrer jeweiligen Expertise, ihrem fachlichen und methodischen Wissen wichtige Impulse für die Forschungsprojekte geben. Hinzu kommt eine veränderte Lehrerrolle. Die Lehrkraft
- eröffnet Forschungsräume, indem gezielt verschiedene Impulse gesetzt werden,
- kooperiert mit Expertinnen und Experten, deren Professionalität die Qualität der Ästhetischen Forschungsprojekte maßgeblich mitbestimmt,
- bezieht Institutionen oder Orte ein, in denen sich die Schülerinnen und Schüler selbstständig bewegen und ihre eigenen Forschungsprojekte entwickeln. Nicht konkrete Inhalte und Ziele werden vorgegeben, sondern Rahmungen geschaffen. Das können übergeordnete Themenstellungen sein, aber auch Regeln und Verbindlichkeiten, wie z.B. Reflexionszeiten oder Präsentationstermine.



Ästhetische Forschung in der Praxis – Erfahrungen aus dem Programm Kultur. Forscher!

2009 haben die PwC Stiftung und die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gemeinsam das Programm *Kultur.Forscher!* ins Leben gerufen. Seitdem haben sich 36 Schulen und circa 70 Kulturinstitutionen auf den Weg gemacht, die Methode der Ästhetischen Forschung zu erproben und nach Möglichkeiten zu suchen, wie sie im Schulalltag angewendet werden kann.

Die Ansätze sind sehr unterschiedlich: Es gibt Schulen, die ein eigenes „Fach“ Kultur. Forscher! erschaffen haben. Andere integrieren Elemente der Methode in den laufenden Unterricht oder nutzen Projektwochen für Forschungsprojekte. Auch die inhaltlichen Anknüpfungspunkte sind vielfältig und über fast alle Fächer verteilt: Es gibt Ästhetische Forschungsprojekte im Deutsch-, Geschichts-,

Religions-, Chemie-, Physik-, Kunst-, Musik-, Darstellendes Spiel- und Sportunterricht. Die Offenheit und Komplexität der Ästhetischen Forschung ermöglicht es Schulen, ausgehend von ihren inhaltlichen Schwerpunkten und vorhandenen Strukturen Projekte zu initiieren. Ästhetische Forschung bietet aber immer wieder auch Anlässe, als gegeben geglaubte Strukturen zu hinterfragen, aufzubrechen und den Unterricht und die Schule weiterzuentwickeln – hin zu einer Lernkultur, die Schülerinnen und Schülern ihren Fähigkeiten und Neigungen entsprechende Lernprozesse ermöglicht, die ihre Fragen in den Mittelpunkt stellt und sie befähigt, sich Wissen kreativ anzueignen. Eine Kultur, die Freude am Lernen schafft, wie der Kommentar einer Frankfurter Schülerin zeigt: „Wäre Schule immer so, würde ich mein ganzes Leben in die Schule gehen.“



Christina Leuschner:

Christina Leuschner studierte an der Universität Leipzig Erziehungswissenschaft. Sie war in der interkulturellen und politischen Bildung tätig und ist seit 2008 im Leitungsteam des Programms Kultur.Forscher! bei der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung in Berlin.

Kontakt:

Tempelhofer Ufer 11
10963 Berlin

Christina Leuschner:
Tel. 030 25 76 76-66
E-Mail: christina.leuschner@dkjs.de

Cornelia Feige
Tel. 030 25 76 76-63
E-Mail: cornelia.feige@dkjs.de



Literaturhinweise

Mehr Informationen zum Programm Kultur.Forscher!, Informationen zu den beteiligten Schulen und zahlreiche Texte und Materialien zur Ästhetischen Forschung finden Sie auf der Homepage: www.kultur-forscher.de

Einen Leitfaden und Methodentipps zur Initiierung und Begleitung Ästhetischer Forschungsprozesse finden Sie im Praxishandbuch „Selbst entdecken ist die Kunst – Ästhetische Forschung in der Schule“, herausgegeben von Christina Leuschner und Andreas Knoke, 2012 erschienen im kopaed Verlag.

Weiterführende Texte zur Ästhetischen Forschung finden Sie bei Manfred Blohm, Christine Heil, u.a. (Hrsg.): „Über Ästhetische Forschung – Lektüre zu Texten von Helga Kämpf-Jansen“, 2006 im kopaed Verlag erschienen.

2

Methoden kultureller Bildung aus dem Bereich der Bildenen Kunst

- Thomas Michael Braun, Nadja Ibener: „Chebiku–Chemie, Biologie, Kunst“
- Birgit van den Water: Das Museum Kunstpalast–ein außerschulischer Lernort
- Franziska Möbius: Kunst und Mathematik–die Kunst steckt voller mathematischer Überlegungen

Thomas Michael Braun, Nadja Ibener

„Chebiku–Chemie, Biologie, Kunst“

„Fantasie ist wichtiger als Wissenschaft“ (Albert Einstein)

1. Chemie, Biologie und Kunst

Etwa Mitte der 1990er Jahre änderte das Land Nordrhein–Westfalen die Ausführungsbestimmungen für den Wahlpflichtbereich II an Gymnasien. Im Wahlpflichtbereich II wählen Schülerinnen und Schüler ein weiteres schriftliches Unterrichtsfach für die Dauer von zwei Schuljahren (Jahrgänge 8 und 9). Ab sofort war es möglich für die Schulen, neben den klassischen Fächerangeboten (z.B. dritte Fremdsprache, Informatik) ein „neues“ Fach anzubieten mit einem selbst entwickelten Curriculum. Dies war die Geburtsstunde für die Fächerkopplung Chemie, Biologie und Kunst–der wir den Fantasienamen Chebiku gaben. Keiner ahnte zum damaligen Zeitpunkt, wie erfolgreich diese Fächerkopplung werden würde – bis heute. Eine besondere Wertschätzung erhielt Chebiku im Rahmen des letzten Wettbewerbs „Science on Stage“.

Beispielhafter Lehrplanbezug

U. a. können folgende fachbezogene Kompetenzen durch „Chebiku“ erreicht werden:

Auszug aus dem Kernlehrplan Biologie für das Gymnasium – Sekundarstufe I

Schülerinnen und Schüler

- mikroskopieren und stellen Präparate in einer Zeichnung dar,
- beschreiben und erklären mit Zeichnungen, Modellen und anderen Hilfsmitteln originale Objekte oder Abbildungen verschiedener Komplexitätsstufen,
- dokumentieren und präsentieren den Verlauf und die Ergebnisse ihrer Arbeit sachgerecht, situationsgerecht und adressatenbezogen, auch unter Nutzung elektronischer Medien, in Form von Texten, Skizzen, Zeichnungen, Tabellen oder Diagrammen.

Die Fächerkopplung wurde beim nationalen Auswahl–event in Berlin im Herbst 2010 als besonders gelungen ausgewählt und war damit Teil der deutschen Delegation im April 2011 beim europäischen Festival „Science on Stage“ in Kopenhagen. Hier konnte Chebiku einem europäischen Fachpublikum im Rahmen eines viertägigen Events vorgestellt werden. Was ist das Besondere an Chebiku? Die Grundidee ist der Versuch, die unterschiedlichen Fähigkeiten unserer beiden Gehirnhemisphären zu verknüpfen: Auf der einen Seite die klare Sachlogik und Ratio, und auf der anderen Seite die Freiheit der Fantasie und Kreativität – Naturwissenschaft und Kunst. Bildung am Gymnasium bedeutet im hohen Maße die intellektuelle Auseinandersetzung mit Wissenschaft und Sprache, aber weniger das kreative Umsetzen von Ideen in ein Produkt. Chebiku verknüpft beides. Aus lernpsychologischer Sicht gelingt es, in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler eine Assoziation herzustellen zwischen der naturwissenschaftlichen Thematik und der dazugehörigen künstlerischen Umsetzung.

Dazu ein Beispiel: Im Rahmen des Teilthemas „Naturfarben“ gehen die Schülerinnen und Schüler zunächst forschend–entwickelnd der Frage nach, wo und warum es Farben bei Pflanzen gibt und welche Eigenschaften diese haben. Sie erarbeiten sowohl die chemischen Aspekte (z.B. die Extraktion der Pflanzenfarben, die Indikatorwirkung von Pflanzenfarben) als auch die biologischen Aspekte (z.B. farbige Zellsaft–Vakuolen, grüne Chloroplasten und Fotosynthese). Schließlich werden die Eigenschaften der Pflanzenfarben genutzt, um ein Aquarell mit diesen Farben herzustellen. Später erinnern sich die Schülerinnen und Schüler spontan an den affektiven, emotionalen Teil ihrer Arbeit – das Erstellen des Kunstwerkes (Aquarell); zugleich ist dies aber in der Regel verknüpft mit den fachlichen – sprich naturwissenschaftlichen – Inhalten, die „miternnert“ werden. „Fantasie ist wichtiger als Wissenschaft“ – ein Zitat, das Albert Einstein zugeschrieben wird. Eine extreme Sichtweise, aber sie trifft den Kern: Ohne Fantasie wären kreative Forschungsansätze und ungewöhnliche Ideen in den Naturwissenschaften unmöglich. Fantasie und Naturwissenschaft – das ist kein Gegensatz.

2. Rahmenbedingungen

Entsprechend den Vorgaben des Landes NRW ist Chebiku ein Unterrichtsfach, das für zwei Schuljahre (Jahrgänge 8 und 9) unterrichtet wird. Es handelt sich um ein schriftliches Fach mit zwei Arbeiten pro Halbjahr (eine Klausur und die bewerteten Kunstwerke). Das Fach wird mit zwei Wochenstunden (Doppelstunde) unterrichtet, vor der Schulzeitverkürzung (G8) waren es drei Wochenstunden. So genanntes Leitfach ist das Fach Kunst, dem formal im Jahrgang 8 das Fach Biologie und im Jahrgang 9 das Fach Chemie zugeordnet sind. Teamteaching ist zwingend geboten: Der naturwissenschaftlichen Lehrkraft steht im Unterricht eine Lehrkraft mit dem Fach Kunst als Teampartnerin oder Teampartner zur Seite. Am Ende der zwei Jahre erfolgt stets die öffentliche Präsentation eines Teils der Kunstwerke im Rahmen einer Ausstellung – natürlich mit Vernisage und Einladung der örtlichen Presse. Dies ist ein Stück Wertschätzung der Schülerinnen und Schüler und zugleich Öffentlichkeitsarbeit für die Schule.

3. Mädchenförderung

Ein bemerkenswerter Effekt der Fächerkopplung Chebiku, den wir so bei der Planung nicht antizipiert hatten, ist die Einwahl seitens der Schülerinnen und Schüler: Ein signifikant hoher Anteil (bis zu 80 %) Mädchen wählt das Fach Chebiku. Dies erscheint nicht verwunderlich, da die künstlerisch–kreative Arbeit eher den Schülerinnen zugesprochen wird. Auf der anderen Seite gewinnen wir damit Mädchen für das Fach Chemie – und das ist gut so, denn das Fach Chemie wird in der Oberstufe zu etwa 70 % von Jungen gewählt.

4. Curriculum

Das Curriculum für die Fächerkopplung Chebiku orientiert sich an den Kerncurricula für die Fächer Chemie und Biologie der Jahrgänge 8 und 9 in NRW. Das Curriculum ist modular aufgebaut: Jeder Teilthemenbereich kann als Modul auch einzeln als Projekt im Fachunterricht umgesetzt werden – ohne das Fach

Beispielhafter Lehrplanbezug

U. a. können folgende fachbezogene Kompetenzen durch „Chebiku“ erreicht werden:

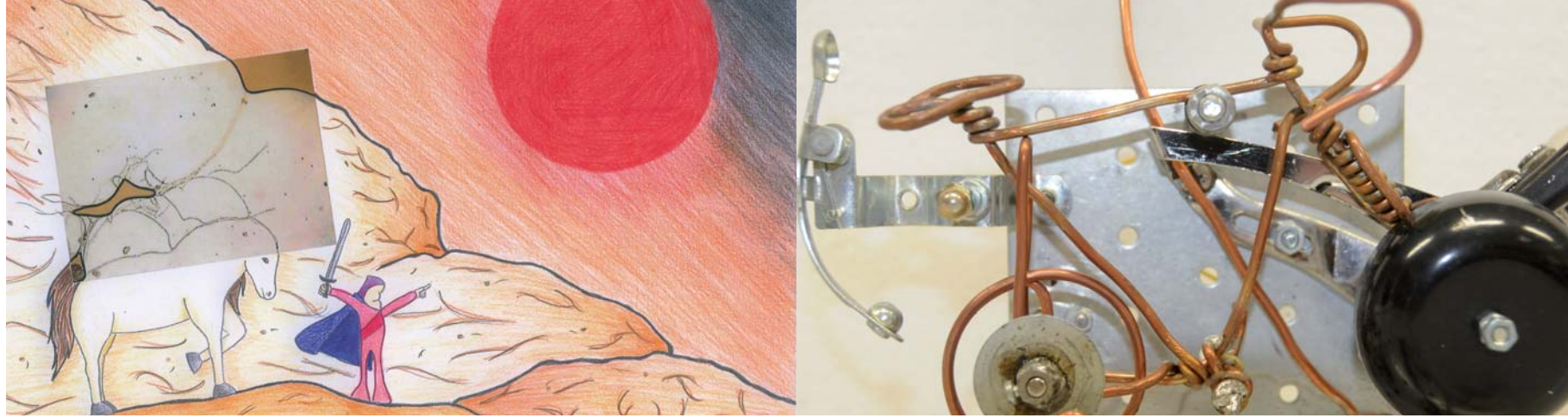
Auszug aus dem Kernlehrplan Chemie für das Gymnasium – Sekundarstufe I

Schülerinnen und Schüler können

- wählen Daten und Informationen aus verschiedenen Quellen, prüfen sie auf Relevanz und Plausibilität und verarbeiten diese adressaten– und situationsgerecht,
- erkennen Fragestellungen, die einen engen Bezug zu anderen Unterrichtsfächern aufweisen und zeigen diese Bezüge auf,
- nutzen fachtypische und vernetzte Kenntnisse und Fertigkeiten, um lebenspraktische bedeutsame Zusammenhänge zu erschließen.

Chebiku im Hintergrund. Die fachlichen Inhalte knüpfen teilweise an bekannte Unterrichtsinhalte an und vertiefen diese, ergänzende und neue Inhalte werden ebenfalls eingewoben. Mit dem Themenbereich *Pflanzenfarben* beginnt die Fächerkopplung im Jahrgang 8.



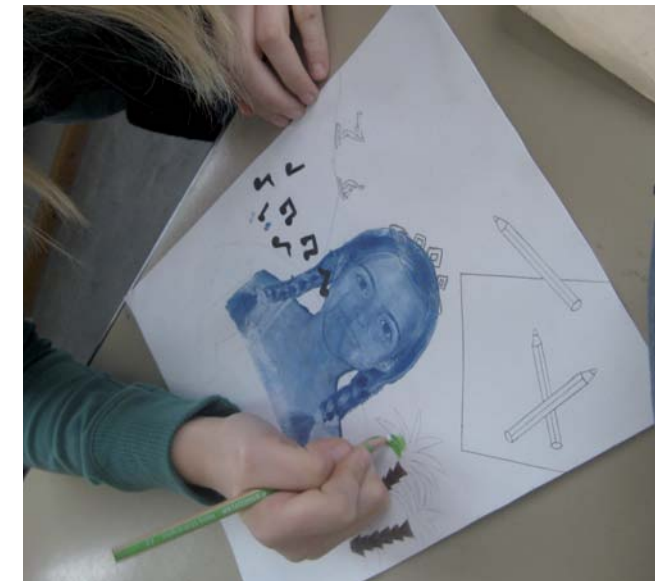


Untersucht wird die Fragestellung, warum Pflanzen Farben besitzen, wo diese genau lokalisiert sind und welche Eigenschaften sie haben. Dazu werden Farben beispielsweise aus Blaukraut, Rote Beete und Holunder extrahiert und untersucht. Die künstlerische Umsetzung der Thematik ist das Aquarell: Die wässrigen Pflanzenfarben sind die Grundlage für das Erlernen des Aquarellierens. Das zweite Modul trägt den Titel *Chromatografie*. Diese spezielle Labormethode dient dazu festzustellen, ob Pflanzenfarben Reinstoffe oder Gemische sind. Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten die unterschiedlichen Formen der Chromatografie (Papierchromatografie, DC, HPLC) und untersuchen die Pflanzenfarben. So wird beispielsweise eine Dünnschicht-Chromatografie einer Blattgrün-Lösung durchgeführt und ausgewertet. Der Titel eines Buches des Entdeckers der Papierchromatografie, Friedlieb Ferdinand Runge (1794 – 1867), ist Programm: „Musterbilder für Freunde des Schönen und zum Gebrauch für Zeichner, Maler, Verzierer und Zeugdrucker“. Runge erkannte die Bedeutung seiner Entdeckung für die chemische Analytik nicht, sondern verwendete die Chromatogramme als Kunstwerke. Selbst hergestellte Papierchromatogramme sind im Unterricht Teil einer Collage, die als künstlerische Umsetzung erstellt wird.

Thematisch muss dazu ein zugelloster einheimischer Laubbaum porträtiert werden. Mikroskopie ist das dritte Modul der Fächerkopplung. Bereits im ersten Modul wurde das Mikroskop verwendet, um herauszufinden, wo genau sich die Pflanzenfarben befinden (Vakuole, Chloroplast). Jetzt dient das Mikroskop als Bild-Geber: Objekte unter dem Mikroskop werden mit einer digitalen Mikroskop-Kamera fotografiert und als Datei gespeichert. Hier sind der Fantasie keine Grenzen gesetzt: Von zellulären Objekten bis hin zu einer völlig freien Wahl des Objektes unter dem Mikroskop ist alles denkbar. Die digitalen Fotos werden ausgedruckt und dienen als Ausgangspunkt für eine zeichnerische Ergänzung, der nächsten künstlerischen Umsetzung. Viele der mikroskopischen Bilder sind für sich genommen bereits Kunstwerke. Das vierte und letzte Modul im Jahrgang 8 heißt *Wahrnehmung*. Wie sehen wir mit unserem Auge Bilder? Wie wirken Farben (Farbpsychologie) und Formen? Wie werden Erkenntnisse dazu im Bereich der Kunst als Stilmittel eingesetzt? Großformatige Wandbilder, die dekorativ im Schulgebäude aufgehängt werden können, sind eine mögliche künstlerische Umsetzung. Der Jahrgang 9 beginnt mit dem Themenbereich *Metalle*, ein Thema, das bereits zuvor im Jahrgang 8 im Chemie-Unterricht behandelt

wurde. Die unterschiedlichen Eigenschaften der Metalle werden noch einmal aufgegriffen und genauer untersucht: Brennbarkeit, Dichte, Biegsamkeit, elektrische Leitfähigkeit, Korrosion. Einige Metalloxide, die bei der Verbrennung von Metallen entstehen, sind unlösliche und zum Teil farbige Feststoffe, die als Pigmente in Farben genutzt werden. Prominentes Beispiel ist Titandioxid; das weiße Oxid ist das Pigment in Dispersionsfarben im Baumarkt. Die Eigenschaften der Metalle sind schließlich die Grundlage für die künstlerische Umsetzung: Die Konstruktion eines kleinen kinetischen Metallobjektes. Dazu erhalten die Künstlerinnen und Künstler einen gelochten Metallwinkel sowie einen kleinen Elektromotor mit Getriebe. Jetzt ist Fantasie gefragt: Zusammengesuchte kleine Metallteile werden auf dem Metallwinkel geschraubt, geklemmt und gelötet – das kinetische Metallobjekt nimmt Gestalt an. *Tinte* ist der nächste umfangreiche Themenbereich im Jahrgang 9. Tintenstifte, die zum Alltag der Schülerinnen und Schüler gehören, werden untersucht, alte Tintenrezepturen angesetzt, die Funktionsweise eines Tintenkillers wird ergründet. Weitere Teilthemen sind der Tintenstrahldrucker und sympathetische Tinten (Zaubertinten). Die künstlerische Umsetzung ist das so genannte „Element-Bild“: Jeder Schülerin bzw. jedem Schüler wird ein chemi-

sches Element aus dem Periodensystem der Elemente zugewiesen. Dieses gilt es nun in einer Zeichnung mit Tintenstiften künstlerisch umzusetzen, quasi ein gezeichnetes Portrait des chemischen Elementes. Eine genaue Recherche zum jeweiligen chemischen Element und dessen Bedeutung für Alltag und Technik sind die Voraussetzung, um Ideen zu entwickeln.



Mit dem letzten umfangreichen Modul *Fotografie* schließt die Fächerkopplung Chemie, Biologie und Kunst schließlich ab. Alle möglichen Teilthemen zur Fotografie detailliert zu erörtern, sprengt den Rahmen dieser Darstellung. Stichworte sind: Aufbau und Optik der Kamera, der CCD-Lichtsensoren, Fotografie in der Kunst, digitale Bildbearbeitung (z.B. mit dem Free-ware-Programm gimp). Eine sehr alte Form der Fotografie, die Cyanotypie (blaue Bilder), kann als motivierender Einstieg praktiziert werden. Zu guter Letzt bleibt die Vorbereitung der Kunstausstellung (Plakate, Flyer) – einschließlich Vernissage.

5. Evaluation

Mehr als fünfzehn Jahre Erfahrung mit Chebiku liegen hinter uns. Unterschiedlichste Aspekte wurden durch Fragebögen und Kurzinterviews evaluiert; ehemalige Schülerinnen und Schüler blickten zurück. Als ausgesprochen positiv und motivierend wurden stets genannt:

- die produktorientierte Arbeit;
- die Verknüpfung der Inhalte;
- die Freiheit der künstlerischen Arbeit;
- der Raum für Kreativität.

Die Kunst nimmt der Naturwissenschaft die Strenge und Härte, fachliche Grenzen werden überschritten. Die Schülerinnen und Schüler erfahren Vernetzungen, stärken und entwickeln eine Reihe von Kompetenzen und lernen grundlegende Inhalte der beteiligten Fächer in einer engen Verknüpfung. Auch die Module

wurden über die Zeit weiter entwickelt und ausgebaut; neue Module sind in der Planung (z.B. Korrosion).

Problemfelder von Chebiku sind der Umgang mit den unterschiedlichen Grundkompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Bereich der Kunst sowie die stark personengebundene Umsetzung der Fächerkopplung in der Schule. Chebiku bietet eine wirkliche Fächerkopplung, die sich nicht auf einen zeitlich befristeten Projektrahmen begrenzt, geleitet von einem selbst entwickelten Curriculum frei von den Zwängen zentraler Lernstandserhebungen und Kerncurricula. Zurück zu dem Zitat von Albert Einstein: Chebiku möge den Schülerinnen und Schülern deutlich machen, dass beides wichtig ist: Fantasie und Wissenschaft.

Bei den oben angeführten Kompetenzerwartungen handelt es sich um eine exemplarische Auswahl. Diese Auswahl lässt sich auch für andere Schulformen treffen. Die entsprechenden Kernlehrpläne für weitere Schulformen finden Sie auf dem Bildungsportal unter <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/>

Beispielhafter Lehrplanbezug

U. a. können folgende fachbezogene Kompetenzen durch „Chebiku“ erreicht werden:

Auszug aus dem Kernlehrplan Kunst für das Gymnasium – Sekundarstufe I

Schülerinnen und Schüler

- gestalten ein neues Bildganzes durch das Verfahren der Collage,
- unterscheiden Farbe-Gegenstandsbeziehungen (Lokalfarbe, Erscheinungsfarbe, Ausdrucksfarbe, autonome Farbe) und damit verbundene Grundfunktionen in bildnerischen Gestaltungen,
- erläutern Collage als gestalterische Methode der Kombination heterogener Dinge wie auch als kreatives Denk- und Wahrnehmungsprinzip.

Literaturhinweise

Science on Stage Kopenhagen 2011 – Dokumentation ausgewählter Projekte PDF-Download unter:
http://science-on-stage.de/media/materialien/sos_11/Dokumentation_Science_on_Stage_Festival_2011.pdf
S.: 50–51

Harsch, G.

Bilder, die sich selber malen. Der Chemiker Runge und seine „Musterbilder für Freunde des Schönen“.

Verlag DuMont, 1988



Thomas Michael Braun:

Studium der Chemie und Biologie für Diplom und Staatsexamen an der Georg-August-Universität in Göttingen
Studiendirektor am Gymnasium am Markt in Bünde (Ostwestfalen)
Arbeitsschwerpunkte: Ausbildungsbeauftragter der Referendare, Jugend forscht, Koordination der Naturwissenschaften, erweiterte Schulleitung, zahlreiche Publikationen in pädagogischen Fachzeitschriften, Buch-Mitautor im Verlag Aulis-Stark



Nadja Ibener:

Studium der Fächer Kunst und Englisch an der Universität Osnabrück und Wilfrid Laurier University, Waterloo, Kanada
Piepenbrock Kunstpreisträgerin 2006
Studienrätin am Gymnasium am Markt in Bünde (Ostwestfalen)

Kontakt:

Gymnasium am Markt
Marktstrasse 12
D-32257 Bünde
Tel. 05223-522310
Fax. 05223-522311
E-Mail: gam.sekretariat@buende.de

Birgit van de Water

Das Museum Kunstpalast–ein außerschulischer Lernort

Das Museum Kunstpalast in Düsseldorf verfügt über eine umfangreiche Sammlung von Kunstwerken aus verschiedenen Jahrhunderten. Neben Gemälden und Skulpturen vom Mittelalter bis zur Moderne gibt es ein Glasmuseum, einen großen Bestand an Grafik und eine Sammlung kunstgewerblicher Objekte, darunter auch islamisches Kunsthandwerk. Diese Sammlung macht das Museum zu einem sehr attraktiven außerschulischen Lernort, der sich für verschiedene Unterrichtsinhalte sinnvoll einbinden lässt. Außerdem verfügt das Museum über eine Malwerkstatt und einen großen Raum für Mitmachausstellungen und Aktionen, die sich an Kinder und Jugendliche richten. Schulklassen gehören traditionell zu den täglichen Besuchern des Museums. Die Schulen erhalten halbjährig ein Programm mit Themen für alle Altersgruppen, zu denen sich die Lehrerinnen und Lehrer mit ihren Klassen anmelden können. Das Angebot ist sehr vielseitig. In der Regel besteht es aus einem Gespräch vor Bildern und einer praktischen Arbeit vor den Originalen oder in der Malwerkstatt.

Ein Museumsbesuch im Rahmen des Religions- oder Mathematikunterrichts

Die Sammlung ermöglicht es, den Schulen konstant eine Vielzahl fächerübergreifender Themen anzubieten. Ein Beispiel ist die Begegnung mit der islamischen Kunst. Hier lässt sich ein Bezug herstellen zu den Fächern Kunst, Religion, Geschichte und Mathematik. Bei einem Besuch der Islamsammlung treffen die muslimischen Schülerinnen und Schüler auf Objekte des alltäglichen Lebens, die denen, die sie bei Reisen in ihre Heimatländer gesehen haben, ähnlich sind. Die Begegnung mit Dingen aus ihrem häuslichen Umfeld in einem Museum, wie Teppichen, Metallarbeiten oder Koranschriften, regt die Schülerinnen und Schüler an, darüber zu erzählen. Alltag, Religion und Geschichte der Muslime werden auf diese Weise auch für alle Mitschülerinnen und Mitschüler lebendig und interessant. Die kunstvoll gearbeiteten Objekte können zu einer Begegnung mit der anderen Kultur führen und lösen oft Bewunderung und Neugierde aus.

Beispielhafter Lehrplanbezug

U. a. können folgende fachbezogene Kompetenzen durch die museumspädagogischen Elemente erreicht werden:

2.01. Auszug aus dem Kernlehrplan Evangelische Religionslehre für die Gesamtschule Jahrgangsstufe 6

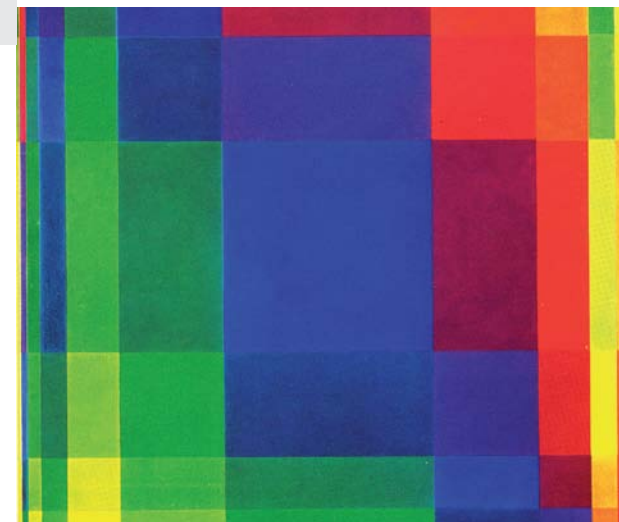
Schülerinnen und Schüler können

- sich mit der Bedeutung einer religiös bestimmten Lebensführung für Juden Christen und Muslime auseinandersetzen,
- als Voraussetzung für einen Dialog adressatenorientiert eigene Standpunkte zu einfachen, religiösen Fragestellungen formulieren.

Das Bilderverbot im Islam hat zu einem großen Erfindungsreichtum beim Gestalten von flächendeckenden Mustern geführt. Bei den Textilien und der Buchkunst kommt noch die Liebe zur Farbigkeit hinzu. Ein besonders eindrucksvolles Objekt im Museum ist eine aus verschiedenen Hölzern herge-



stellte ägyptische Moscheetür aus dem 15. Jh. Das Muster besteht aus einer Abfolge großer sechzehnstrahliger Sterne in versetzter Anordnung. Zwischen ihnen tauchen in regelmäßigen Abständen kleinere achtstrahlige Sterne auf. Sobald die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe von Musterbögen das mathematische System des Flechtornaments verstanden haben, können sie das Muster aus geometrischen Formen selber konstruieren und ins Unendliche fortsetzen. Die farbige Gestaltung macht das Ergebnis besonders reizvoll und ermutigt zu weiteren eigenen Entwürfen mit Geo-Dreieck und Lineal. Geometrie erschließt sich so auf eine neue Art.



Mathematik, Musik und moderne Kunst

Auch die moderne Kunst bietet visuelle Vorstellungen an, um mathematische Systeme zu entwickeln. Der Maler Richard Paul Lohse hat sein quadratisches Bild „15 systematische Farbreihen mit blauem Zentrum“ (1950–1967) aus farbigen Rechtecken zusammengesetzt, die einer eigenen Gesetzmäßigkeit unterliegen. Im Mittelpunkt des Bildes ist ein leuchtendes blaues Quadrat zu sehen. Die daran anschließenden Farbreihen sind in der Reihenfolge des Farbspektrums geordnet und vermindern sich in ihrer Breite im Verhältnis von 2:1. Es entsteht also vom Zentrum zum Rand hin eine Reihe von Rechtecken und Quadraten.

Hat man dieses System erkannt, ist das Bildgerüst leicht zu erfassen.

Die 15 Farben des Spektrums der mittleren Reihe bilden Abstufungen von Orange über Rot, Violett, Blau, Grün nach Gelb. In der diagonalen Gegenüberstellung finden die Schülerinnen und Schüler gegensätzliche Farbwerte – z. B. Rot und Grün. Der geometrischen Eindeutigkeit steht eine visuelle Mehrdeutigkeit gegenüber. Durch den starken Farbkontrast wird das mathematische Prinzip des Bildes nicht gleich erkennbar.

Beispielhafter Lehrplanbezug

U. a. können folgende fachbezogene Kompetenzen durch die museumspädagogischen Elemente erreicht werden:

2.02. Auszug aus dem Kernlehrplan Mathematik für die Gesamtschule Klasse 6

Schülerinnen und Schüler

- setzen Begriffe an Beispielen miteinander in Beziehung (z.B. Produkt und Fläche; Quadrat und Rechteck...),
- nutzen intuitiv verschiedene Arten des Begründens (beschreiben von Beobachtungen, Plausibilitätsüberlegungen, Angeben von Beispielen und Gegenbeispielen),
- benennen und charakterisieren Grundfiguren und Grundkörper (Rechteck, Quadrat, Parallelogramm, Dreieck, Kreis, Quader Würfel) und identifizieren sie in ihrer Umwelt.

An die gemeinsame Bildbetrachtung kann sich auch ein kurzes Gespräch über den Farbkreis und das Verhältnis der Farben zueinander anschließen. Sehr gute Erfahrungen haben wir damit gemacht, das Bild in Musik umzusetzen. Dies geschieht unter der Anleitung eines Musikpädagogen, der mit verschiedenen Instrumenten und einfachen akustischen Hilfsmitteln die Schülerinnen und Schüler auffordert, Töne und Geräusche den Farbwerten zuzuordnen: lang–kurz, laut–leise, hell–dunkel. Als Abschluss des Museumsbesuches gibt es ein kleines Farb–Form–Musikkonzert.

Das Museum als „Lernort“

Es gibt kaum ein Schulfach, das nicht vom Museum und den dort präsentierten Themen profitieren könnte. Warum sollen die Lehrkräfte den Sprachunterricht nicht einmal ins Museum verlegen, sodass die Schülerinnen und Schüler sich auf Französisch, Englisch oder in einer anderen Sprache mit einem Kunstwerk befassen? Das Gemälde „Die Ermordung der Söhne Eduards IV“, 1835, von Ferdinand Theodor Hildebrand ist nach dem literarischen Vorbild von William Shakespeare entstanden und lässt sich wunderbar in den Englischunterricht integrieren. Die Literatur der Romantik im Fach Deutsch bekommt vielleicht eine andere Dimension, wenn die Schülerinnen und Schüler Gemälde von Caspar David Friederich oder seinem Malerkollegen Gustav Carus

betrachten. Die Bildbesprechung kann mit dem Vorlesen eines Gedichtes kombiniert werden oder mit einer Übung im kreativen Schreiben.

Einige Gemälde der Düsseldorfer Malerschule aus dem 19. Jahrhundert befassen sich mit sozialkritischen Themen und bieten vielfältige Anknüpfungspunkte für den Geschichtsunterricht oder für Sozialwissenschaften. Als Beispiel sei hier „Arbeiter vor dem Magistrat“, 1850 von Johann Peter Hasenclever genannt. Es stellt die Überreichung einer Arbeiterpetition an den Magistrat der Stadt Düsseldorf im Jahr 1848 dar, oder „Die schlesischen Weber“, 1844 von Carl Wilhelm Hübner. Heinrich Heine hat ein Gedicht mit gleichem Titel geschrieben.

Beispielhafter Lehrplanbezug

U. a. können folgende fachbezogene Kompetenzen durch die museumspädagogischen Elemente erreicht werden:

2.03. Auszug aus dem Kernlehrplan Englisch für die Gesamtschule Jahrgangsstufe 10 Schülerinnen und Schüler

- verfügen über einen ausreichend großen Wortschatz, um sich ihrer persönlichen Lebensgestaltung, zu Themenfeldern ihres Interessen- und Erfahrungsbereichs sowie zu Themenfeldern von gesellschaftlicher Bedeutung auch differenzierter äußern zu können,
- können im Allgemeinen ein gefestigtes Repertoire verwendungshäufiger grammatischer Strukturen einsetzen.

Bei den oben angeführten Kompetenzerwartungen der beispielhaften Lehrplanbezügen handelt es sich um eine exemplarische Auswahl. Diese Auswahl lässt sich auch für andere Schulformen treffen. Die entsprechenden Kernlehrpläne für weitere Schulformen finden Sie auf dem Bildungsportal unter www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/

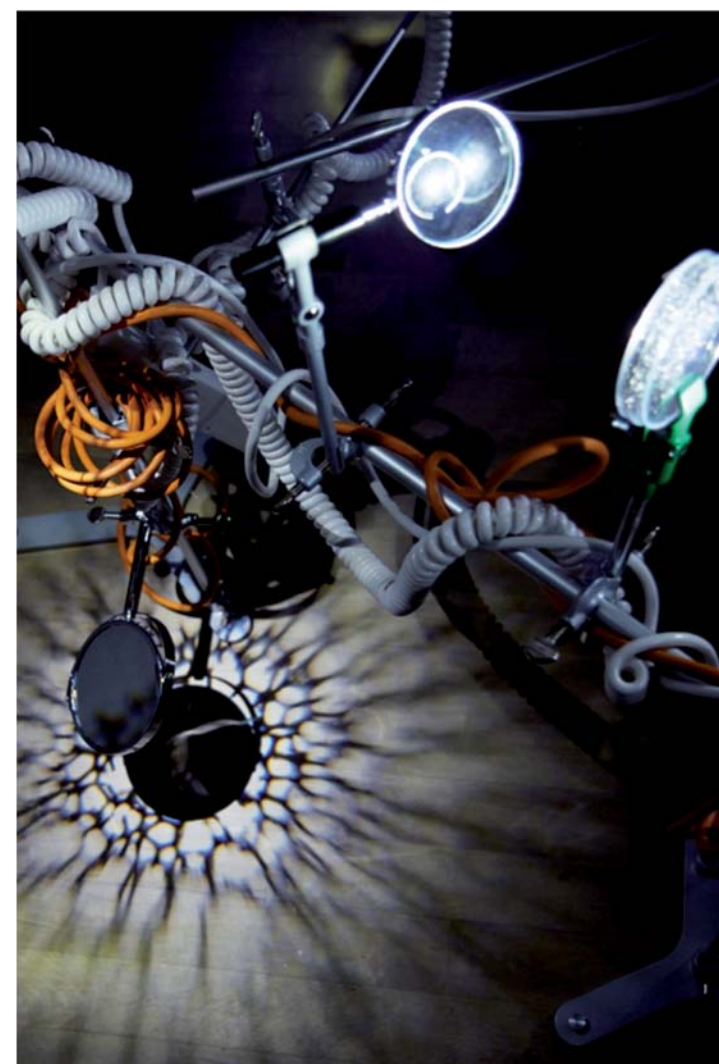
Das Atelier für Kinder und Jugendliche

Jedes Jahr wird im „Atelier für Kinder und Jugendliche“ eine Ausstellung eingerichtet, in der die Schülerinnen und Schüler aufgefordert sind, Themen selbst zu erforschen. Immer wieder werden auch hier Angebote für fächerübergreifenden Unterricht entwickelt. Nach „1+1=Kunst!“ – Kunst und Mathematik – mit verschiedenen Stationen, in denen es um „Perspektive“, den „goldenen Schnitt“ „menschliche Proportionen“, „unmögliche Körper“ und „Ornamentik“ ging, haben wir zurzeit ein „Lichtlabor“ – Kunst und Physik – eingerichtet. Das „Lichtlabor“ ist eine offene Installation, die von den Besuchern als Ort für Lichtexperimente genutzt werden kann. Verschiedene optische Materialien, transparente und transluzide Objekte, Petrischalen, Linsen, Lupen, Stative

und Lichtquellen bilden die Elemente eines Lichtbaukastens. Bevor die Schüler in Kleingruppen anfangen zu experimentieren, schauen sie sich in der Museumssammlung Beispiele zur Darstellung von Licht und Schatten aus unterschiedlichen Jahrhunderten an. So befindet sich dort unter anderem der berühmte Lichtraum der Künstler Heinz Mack, Otto Piene und Günther Uecker aus dem Jahr 1964. Phänomene des Physikunterrichts stehen so in einem neuen, vielleicht ungewöhnlichen Kontext.

Kooperationen zwischen Schule und Museum

Neben Einzelbesuchen haben sich längere Kooperationen zwischen Schulen und dem Museum sehr bewährt. Als Beispiel sei hier das Projekt „Bildtext-Textbilder“ genannt. Hierzu haben wir die Literatur- und Deutschkurse der Düsseldorfer Gesamtschulen eingeladen, ein Schulhalbjahr lang mit dem Museum zusammenzuarbeiten. Es meldeten sich 6 Kurse mit insgesamt 120 Schülerinnen und Schülern an. Das Projekt zielte darauf ab, eine individuelle und fantasievolle Begegnung mit Kunst zu ermöglichen, die im kreativen Schreibprozess zum Ausdruck gebracht wird. In diesem Sinne verband es nicht einfach Bildende Kunst und Literatur. Der subjektive Umgang mit Kunst und Sprache eröffnet neue Perspektiven für beide Seiten und hilft, stereotype Sichtweisen aufzubrechen. Alle Texte entstanden spontan direkt vor den zuvor ausgewählten Originalen. Die Schülerinnen und Schüler erhielten im Vorfeld keinerlei Informationen zu den Künstlern oder Bildinhalten. Die Texte wurden von zwei Theaterpädagoginnen nach dramaturgischen Gesichtspunkten bearbeitet und zu einer vortragbaren Textcollage montiert. In einer großen Abschlussveranstaltung wurden die Textcollagen von Künstlern, Schauspielern und anderen Kulturschaffenden vor den Originalen vorgetragen. Durch diese professionellen Vorträge an einem öffentlichen Ort erhielten die Arbeiten der Schülerinnen und Schüler eine besondere Aufmerksamkeit, die sie mit großem Stolz erfüllte.





Birgit van de Water:

Studium der Diplom-Pädagogik und Kunst in Köln;
Freie Mitarbeit in verschiedenen Museen; seit 2001
wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung
„Kulturelle Bildung und Pädagogik“ im Museum
Kunstpallast Düsseldorf.

Kontakt:

Birgit van de Water:
Museum Kunstpallast
Ehrenhof 4-5
40479 Düsseldorf
Tel. 0211 56642100
www.smkp.de

Zielsetzung

Kunst macht Abstraktes anschaulich und in der Auseinandersetzung mit ihr werden Schlüsselkompetenzen geschult, wie z. B. die Fähigkeit genau zu beobachten und ungewöhnliche Verknüpfungen herzustellen. Sie fördert mehrdimensionales Denken und das Verständnis komplexer Phänomene. Vor allem aber hilft sie, die eigene Ausdrucksfähigkeit zu entwickeln. Beim Sprechen über Kunst sind alle Sinne beteiligt, so ist die ganze Persönlichkeit betroffen, und selten gibt es nur eine richtige Lösung. Genaues Beobachten und ein längeres Verweilen vor den Exponaten werden durch überraschende Entdeckungen belohnt und stärken zugleich das Konzentrationsvermögen. Die Versprachlichung komplexer visueller Phänomene fördert ganz allgemein die sinnliche Wahrnehmung und das sprachliche Ausdrucksvermögen. Das Museum ist ein kreativer Freiraum. Gedankenspiele sind erwünscht, sie werden nicht benotet. Die Atmosphäre ist anders als in der Schule, schon der Ort selbst trägt dazu bei. Immer wieder stellen Lehrer fest, dass Schülerinnen und Schüler, die im Unterricht eher still und schüchtern sind, im Museum geradezu aufblühen. Vielleicht liegt das auch daran, dass hier wissensbezogene Vermittlungsansätze gleichberechtigt neben spielerisch-kreativen stehen. Man kann sich Kunstwerken auf eine sehr persönliche Weise nähern, Lieblingsbilder entdecken, Geschichten dazu erfinden, sie nachspielen, in Töne und Geräusche umsetzen oder sich von ihnen zu eigenen Bildern inspirieren lassen. Die Freude und das Interesse, die der Kunst entgegengebracht werden, können auf Fragestellungen übertragen werden, die mit ihr verbunden sind. So kann ein Museumsbesuch nachhaltig zur Bereicherung des Schulunterrichts beitragen.

Franziska Möbius

Kunst und Mathematik – die Kunst steckt voller mathematischer Überlegungen



Kunst und Mathematik scheinen auf den ersten Blick sehr gegensätzlich zu sein. Die Kunst gilt eher intuitiv, stark personenbezogen und emotional beeinflusst, die Mathematik hingegen als rational und logisch, sie produziert vergleichbare Ergebnisse und folgt einheitlichen Regeln. Und doch gibt es auch in der Kunst viele logische Überlegungen, wenn auch zumeist auf einem einfachen mathematischen Niveau. Diese beiden Bereiche zusammenzuführen kann durchaus auch eine Aufgabe für Kinder in der Grundschule sein. Der Lehrplan in Sachsen enthält daher im Fach Mathematik den Wahlpflichtbereich „Mathematik in der Kunst“. Für die 3. und 4. Klasse sind dafür jeweils 10 Unterrichtsstunden vorgesehen. Im Anschluss an den Geometriestoff der 3. Klasse sind z.B. das Gestalten von Labyrinthen und Mosaiken sowie das Zeichnen von Parkettierungen vorgesehen. In der 4. Klasse kommt die Schulung des räumlichen Denkvermögens hinzu, beispielsweise die Beurteilung bildlicher Darstellungen auf ihren Realitätsbezug: Kann dieser Musterbogen ein Würfel sein? Schrägbilddarstellungen von verschiedenen Blickwinkeln, die Lage im Raum und die Perspektive stehen im Mittelpunkt.

Diese sehr konstruktiv-mathematischen Aufgaben können durch den spielerischen Umgang mit den Mitteln der bildenden Kunst aufgelockert und „erfahrbarer“ gestaltet werden. Hierzu hat mich die Mathematiklehrerin einer Leipziger Grundschule als Künstlerin hinzugezogen. Gemeinsam überlegten wir, welche konkreten Aufgaben wir den Kindern

geben könnten. Die Lehrerin hat sofort erkannt, dass wir sehr unterschiedliche Herangehensweisen haben: Sie fordert von den Kindern klare Resultate und wünscht sich Ergebnisse, die möglichst nah am Vorgegebenen liegen – ich hingegen bevorzuge das freie intuitive Arbeiten, vertraue in die Phantasie der Kinder und baue auf überraschende, wenn auch sehr unterschiedliche Ergebnisse. Sie war sich sicher, dass meine Arbeitsweise einen guten Kontrast zu dem sonst sehr pragmatisch ablaufenden Mathematikunterricht bilden würde. Für die praktische Umsetzung beschlossen wir, dass ich den inhaltlichen Bereich übernehmen sollte und sie sich als Klassenleiterin mit um die Aktivierung der Schülerinnen und Schüler unterstützend kümmern würde. In der 3. Klassenstufe wurde diese Aufgabenteilung das erste Mal geprobt und ein Jahr später mit der gleichen Klasse weitergeführt.

Die Kinder waren gut vorbereitet auf die besondere Form des Unterrichtes. Nach einer kurzen Einführung folgte ein praktisch orientiertes Arbeiten. Um den Faden des Lehrplanes aufzunehmen, entschloss ich mich, abstrakt arbeitende Künstlerinnen und Künstler vorzustellen und langsam von einer sehr logisch aufgebauten konkreten Kunst zu mehr spielerisch-poetischen Beispielen zu wechseln. Max Bill bildete den Anfang. Mit allen Schülerinnen und Schülern gemeinsam betrachteten wir seine Bilder. Es galt zu erkennen, dass Bill mit klar abgegrenzten Farbfeldern arbeitet und kein Pinselduktus deutlich wird. Seine Bilder scheinen berechnet. Oft hat er versucht, Rotationen darzustellen. Anscheinend hat er sich an die mathematische Gesetze z.B. der Tiefenwirkung durch Farben gehalten und dann doch wieder gebrochen und einen mathematischen „Fehler“ eingebaut.





Dieser unberechenbare Moment ist das Schönheit, vielleicht Poesie oder Kunst? Der nächste Künstler war Wassily Kandinsky. Er arbeitet auch mit geometrischen Formen, lässt aber die Spuren der Malerei zu: Pinselstriche, Wasserränder, Linien und Striche, sein eigener Duktus sind erkennbar. Der dritte und letzte Künstler war Paul Klee. Seine Bilder haben eine starke poetische Komponente. Geometrische Formen und Farbkontraste setzt er bewusst ein, um seine Träume und reiche Phantasiewelt darzustellen. (1 UE)

Nun folgte für die Kinder die praktische Tätigkeit. Nach dem Bild von Paul Klee „Sindbad, der Seefahrer“ sollte ein großes Gemeinschaftswerk entstehen. Das Bild von Klee vereint eine mathematische Komponente (geometrische Formen des Hintergrundes, Farbmischungen vom dunkel nach hell und warm nach kalt) und eine poetische Komponente: Welle, Kind, Muster, Seeungeheuer. Den Kindern hat das Bild sehr gefallen und beflügelte ihre Phantasie, eine große Mehrheit entschied sich daher für dieses Werk.

Ein großer Bildträger von 1,50m x 2,50m wurde von mir schon vorbereitet, d.h. mit einer Grundierung versehen.

Die 27 Kinder wurden in 5 Gruppen aufgeteilt. Eine Gruppe mischte Farben und malte den Hintergrund. Die Farben stellten wir selbst aus Tapetenleim, Acrylbinder und Pigmenten her. Eine der Herausforderungen beim Malen des Bildgrundes war das Mischen der Farbnuancen. Die anderen Gruppen stellten in einer Kombination aus Collage und Zeichnung die Figuren her, die dann auf den Grund geklebt werden sollten: Schiffe, Menschen, gute und böse Seeungeheuer. Die Kinder ließen ihrer Phantasie freien Lauf, klebten, malten und erfanden ganz eigene Figuren. Die alleinige Vorgabe war, möglichst geometrische Formen zu verwenden. Die Platzierung der Figuren auf dem gemalten Grund war für die Kinder eine besondere Herausforderung. Jede Arbeitsgruppe wollte für ihre Werke einen guten zentralen Platz

haben. Manche Kinder mussten zugunsten einer guten Gesamtansicht des Bildes zurückstecken, andere ihre Ideen argumentativ verteidigen. Alle Figuren bekamen auf dem Bild einen Platz. Dieser praktische Unterrichtsteil umfasste insgesamt 8,5 UE. Den Abschluss (0,5 UE) bildete eine Rückschau zum Umsetzungsprozess mit einer Würdigung aller Arbeiten und deren Zusammenhang zum Gesamtwerk.

Der Lehrplan für die 4. Klassen beinhaltet u.a. die einfache Perspektive. Anhand von drei berühmten Werken aus der Kunstgeschichte, die mit Raumwirkung spielen, sollten die Kinder den Umgang mit der perspektivischen Darstellung lernen. In einer kurzen Einführung wurden den Kindern die Werke vorgestellt. Sie sollten ihre Beobachtungen mitteilen und wurden auf Besonderheiten der Darstellungsweise und des Inhaltes hingewiesen. (1 UE)

Das erste Werk war Diego Velázquez, „Las Meninas“. Dieses berühmte Bild aus dem 17. Jahrhundert befindet sich derzeit im Madrider Prado.

Die interessante räumliche und auch inhaltliche Perspektive geben bis heute Rätsel auf. Der Maler (Selbstporträt, links im Bild) malt wahrscheinlich das Königspaar, welches in einem Spiegel in der Bildmitte zu sehen ist, oder er malt „Las Meninas“ selbst. Die Bildbetrachter, also wir, und das Königspaar befinden sich auf der gleichen Ebene. Der bühnenartige Aufbau ist in einer klaren Zentralperspektive dargestellt. Das Bild „Las Meninas“ wurde oft von anderen Künstlern interpretiert, vor allem von Picasso. Er hat über 40 Varianten angefertigt. Sie sind nummeriert und heißen „Las Meninas nach Velázquez“. Einige Varianten schauten wir uns mit den Kindern an. Picassos Malstil begeisterte sie. Die Bilder sollten den Kindern die Hemmungen nehmen und eine Umsetzung der Werke in ihre eigene kindliche Sichtweise ermöglichen, für sie wichtige Dinge filtern und individuelle Formen wählen lassen.

Das zweite Bildbeispiel aus der Kunstgeschichte war der „Grüzturm“ von Lyonel Feininger.

Mit einfachen geometrischen Formen wird hier eine realistische Darstellung erreicht. Durch den Kontrast von Hell und Dunkel, warmen und kalten Farben entsteht eine starke Räumlichkeit.

Als drittes Bild wurde den Kindern „Die persönlichen Werte“ von René Magritte vorgestellt. Hier sind ebenfalls die klare Zentralperspektive und damit der Bühnencharakter auffällig. Der Raum wird im Spiegel fortgeführt. Die Wände wirken durch die Wolkentapete offen, die Gegenstände hingegen vermitteln den Eindruck der Isoliertheit. Es ist der Reiz der Gegensätze und der Irritationen: ist das Zimmer zu klein oder Glas, Pinsel, Seife und Kamm zu groß?



Die Kinder sollten sich für eines der drei Werke entscheiden und es auf ihre Weise interpretieren. Nach einer kurzen, vereinfachten Erläuterung der perspektivischen Grundlagen konnte begonnen werden. Vorgegeben war das Format A3. Die angebotenen Techniken waren Malerei, Zeichnung oder Collage. Zu Beginn versuchten die Kinder in Skizzen das Wesentliche des Bildes zu erfassen. Einige skizzierten mehrere Bilder ab, um sich dann für eines zu entscheiden. Der „Grüzturm“ von Feininger und „Die persönlichen Werte“ von Magritte wurden oft gewählt, während sich an „Las Meninas“ nur wenige Kinder heranwagten. Wichtig war die Berücksichtigung der Perspektive, also ein Boden, auf dem alles steht, Seitenansichten der Gegenstände und eine Verjüngung nach hinten. Für viele Kinder war das perspektivische Zeichnen neu, aber sie bewältigten dieses Problem, vor allem auch deshalb, weil die Vorlage bereits ein zweidimensionales Bild war. Tatsächlich räumliche Gegenstände in der richtigen Perspektive abzuzeichnen, ist viel schwieriger und möglicherweise für diese Altersgruppe noch ungeeignet. Es entstanden sehr unterschiedliche Arbeiten. Alle interpretierten künstlerisch und individuell die Werke der „alten“ Meister (6 UE). Als Abschluss wurden alle entstandenen Werke gemeinsam betrachtet. Die Kinder hatten Gelegenheit, sich zu dem eigenen oder auch zu anderen Werken zu äußern. (1 UE)

Beispielhafter Lehrplanbezug

U. a. können folgende fachbezogene Kompetenzen durch die museumspädagogischen Elemente erreicht werden:

Auszug aus dem Kernlehrplan Mathematik für die Grundschule Jahrgangsstufe 4

Schülerinnen und Schüler

- beschreiben räumliche Beziehungen anhand von bildhaften Darstellungen und Anordnungen, Plänen, etc und aus der Vorstellung,
- setzen Muster fort (z. B. Bandornamente, Parkettierungen), beschreiben sie und erfinden eigene Muster,
- ordnen Bauwerken ihre zwei- oder dreidimensionalen Darstellungen zu und erstellen Bauwerke nach Plan.

Bei den oben angeführten Kompetenzerwartungen handelt es sich um eine exemplarische Auswahl. Diese Auswahl lässt sich auch für andere Schulformen treffen. Die entsprechenden Kernlehrpläne für weitere Schulformen finden Sie auf dem Bildungsportal unter <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/>



Franziska Möbius:

1966	am 8. Oktober geboren in Eisenach
1987 – 1990	Studium an der Hochschule für Bildende Künste Dresden FH (Kostümgestaltung)
1990 – 1992	Kostümmalerin an der Sächsischen Staatsoper Dresden
1992 – 1998	Studium an der Hochschule für Kunst und Design „Burg Giebi chenstein“ Halle, Fachrichtung: Malerei / Textil bei Prof. Ulrich Reimkasten
1998	Diplom
seit 2001	selbständig als Bildende Künstlerin in Leipzig

Zahlreiche temporäre Installationen und Interventionen im öffentlichen Raum · Einzel- und Gruppenausstellungen im In- und Ausland · In ihren Werken weichen Formen, Konturen und Raumgrenzen auf und dominiert ein spielerischer Umgang mit Farben und Ornamenten.

Kontakt:

Franziska Möbius:
Fregestraße 28
04105 Leipzig
Tel. 0341 6888243
www.franziska-moebius.de
E-Mail: Mail@franziska-moebius.de

3

Methoden kultureller Bildung aus dem Bereich der Theaterpädagogik

- Monika Paris: Mit theatraler Kreativität den Unterricht neu beleben
- Martin Kramer: Die Erfindung des Maßes
- Claudia Wulff: Gespielte Biologie – Austraopithecus, Neanderthaler & Ich – Ein Theaterprojekt zur Evolution
- Peter Hägele: „Wer mehr weiß, sieht auch mehr – spielplanbegleitende theaterpraktische Unterrichtseinheit“

Monika Paris

Mit theatraler Kreativität den Unterricht neu beleben

Seit über 30 Jahren erfahren wir, dass sich mit den Inhalten und Methoden der *Theaterpädagogik* Motivation und Eigenkreativität von Schülerinnen und Schülern verbessern lassen. In einer von festgelegten Rollen und traditionellen Formen der Vermittlungsfreien Atmosphäre können Fantasie und Eigeninitiative besonders jener Schülerinnen und Schüler wachsen, deren Potenziale bisher oftmals verborgen blieben. Mit diesem Konzept gelingen Lehrerinnen und Lehrern aller Fachrichtungen Formen der Zusammenarbeit, die sich positiv auf ein partnerschaftliches Lehrer-Schülerverhältnis auswirken. Lehrerinnen und Lehrer wechseln im Schulalltag mehrfach ihre Rollen: von der Organisation des Unterrichts über das Vermitteln von Lehrstoffen bis hin zum Coachen einzelner Schülerinnen und Schüler. Mit theaterpädagogischen Mitteln gelingt es, dieses Rollenspektrum wesentlich zu erweitern und damit vielseitigeres Handeln und Reagieren zu ermöglichen. Wie sieht das konkret aus? Auf einer Spielebene, deren Regeln für alle gelten, lernen Lehrerinnen und Lehrer mit ihren Schülerinnen und Schülern gleichberechtigt zu kommunizieren. Gerade bei Kindern und Jugendlichen setzt das kreative Potenziale frei, die bislang kaum zur Geltung kamen. Es geht nicht mehr vorrangig um den „Abbau von Defiziten“, sondern um die Entwicklung besonderer, individuell unterschiedlicher Fähigkeiten. Die tragen dazu bei, dass Unterricht ohne Rollenzuweisungen, Notenzwang und Leistungsdruck von einem Team kreativ und eigenverantwortlich gestaltet wird.

Theaterpädagogische Verfahren vermitteln sich nicht von allein, sie bedürfen fachkundiger Anleitung. Die beginnt mit speziellen Übungen, die sich ohne Vorkenntnisse in der Gruppe umsetzen lassen und dabei die Grundlagen der erforderlichen *Spielfähigkeit* schaffen. Theatrales Interagieren beginnt mit der Fähigkeit, eindeutige *Signale senden* und empfangen zu können. Nur wer auch nonverbal zu kommunizieren gelernt hat, wird körpersprachliche Botschaften wahrnehmen und angemessen beantworten können. Dazu müssen die Spielerinnen und Spieler sich in ihr Gegenüber hinein versetzen lernen, um dessen Absichten zu verstehen. So gelingt

gemeinsames Handeln ohne verbale Absprachen, allein aufgrund einer gemeinsamen Zeichensprache. Verschiedene dramatische Szenarien lassen sich auf diese Weise aus dem Stegreif entwickeln, wobei Verbalsprache zunehmend handlungsergänzend und verstärkend eingesetzt wird. Es kommt zu wichtigen Erfahrungen für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer: Gemeinsames Agieren wird besonders effektiv, wenn man sich gegenseitig, als „Freund oder Feind“, ins Spiel bringt. So werden allmählich, neben der *Kooperation*, weitere „Schlüsselkompetenzen“ wie *Empathie* und *Sozialverhalten* erworben. Damit dieser Prozess von der Spielebene auf den Alltag übertragbar wird, erarbeitet die Gruppe/Klasse in starker *Eigenverantwortung* ein Produkt, das sie der Öffentlichkeit *präsentiert*. Gelingt es, mit ihm auch noch die ästhetischen Erwartungen des Publikums zu erfüllen, winken *Anerkennung* und *Selbstbestätigung* als Lohn, der für neue Aufgaben motiviert.

Unsere theaterpädagogische Fortbildung beginnen wir mit 10 Übungen, die sich als Training für die Spielfähigkeit bewährt haben und sofort im Schulalltag anwendbar sind. Sie dienen der Sinnesschulung, Konzentration, Kooperation, Partner-Wahrnehmung und Präsentation und machen Schülerinnen und Schülern enormen Spaß. Anbei unsere Auswahl, die sich selbstverständlich mit anderen Übungen austauschen oder ergänzen lässt.



Im folgenden Text werden die Abkürzungen SL für Spielleiterin/Spielleiter und TN für Teilnehmerinnen/Teilnehmer verwendet

„**Aus der Gruppe lösen**“ (Ein Gespür für die Aktionsbereitschaft der anderen bekommen)
Alle TN stehen im Halbkreis so mit dem Gesicht vor der SL, dass sie einander nicht direkt, sondern nur aus den Augenwinkeln wahrnehmen können. Ohne Startzeichen soll sich jeder TN aus der Gruppe lösen, einer nach dem anderen und nur ein Mal, indem er sich umdreht, 4 Schritte ausschert, kehrt macht und wieder seinen alten Platz einnimmt. Es darf keine „Doppelgänger“ geben, auch darf keiner gehen, wenn zuvor sein linker oder rechter Nebenmann gerade gegangen ist. Es geht um genaues Beobachten und um nonverbale Absprachen. Anspruchsvollere Variante: Jeweils zwei TN lösen sich parallel aus der Gruppe, dürfen aber nicht nebeneinander stehen. Ein Meisterstück, wenn das sogar jeweils drei TN schaffen!

„**Schreibmaschine**“ (mit 2 – 3 Buchstaben/Satzzeichen pro TN soll die Gruppe einen Satz gemeinsam „schreiben“, den die SL vorgibt.) Zwischen 12 und 24 TN stehen vor der SL und erhalten nacheinander, der Reihe nach, jeder einen Buchstaben des Alphabets (ä, ö, ü werden später als ae, oe und ue gesprochen, ß wird immer zu ss), einschließlich des Leerzeichens („Zapp“) und der gängigen Satzzeichen („“, . : -!?). Am Ende der Zuteilung hat jeder TN mindestens 2 Buchstaben/Zeichen erhalten, für die er zuständig ist, d.h. beim Schreiben des Satzes einbringen muss. Der wird von der SL so „getaktet“, dass die einzelnen Buchstaben/Satzzeichen flüssig genannt werden können, als schriebe man mit zwei Fingern auf einer mechanischen Schreibmaschine. Ein Beispiel: „Hunde, die bellen, beißen meistens nur montags und dann am liebsten Briefträger!“. Zum Merken wird der Satz einmal wiederholt, dann erfolgt das Startzeichen. Laut nennt jeder „sein(en)“ Buchstaben/Zeichen, bleibt dabei in der Reihe stehen.

„Anführungszeichen unten-H-U-N-D-E-Komma-Zapp-D-I-E-Zapp-B-E-L-L-E-N-Komma-Zapp-B-E-I-S-S-E-N-Zapp usw. Die Gruppe schafft die Aufgabe nur, wenn jeder TN stets weiß, welches Wort des Satzes gerade geschrieben wird. Verpasst jemand seinen Einsatz, beginnt der Satz von vorn, oder die SL hilft. 12 Fortgeschrittene vertragen auch schon drei Buchstaben/Zeichen pro TN.

„Orchester“ (Fünf unterschiedliche Bewegungen führt die ganze Gruppe, die in einer Reihe nebeneinander steht, auf Klatschzeichen aus.) Jeder der fünf verschiedenen „Klatscher“ der SL steht für eine andere Bewegung, z.B. bedeutet einmal klatschen: links einen Schritt vor; zweimal klatschen: Kopfnicken; dreimal klatschen: rechts einen Schritt zurück; viermal klatschen: rechts eine Drehung um sich selbst; fünfmal klatschen: einen Knicks machen. Jede beliebige andere Bewegung und Reihenfolge ist natürlich auch möglich. Die SL beginnt in der „richtigen“ Reihenfolge zu klatschen, dann immer schneller und vor allem: durcheinander!

„Drei Veränderungen“ (schärfen das Auge und trainieren das Gedächtnis)

Jeweils 9 TN bilden ein Rateteam. 3 TN setzen sich in unterschiedlichen Haltungen auf 3 Stühle, die mit Abstand nebeneinander stehen. Diese 3 Haltungen merken sich 3 weitere TN als Ausgangs-Position der Sitzenden, haben dafür 3 Minuten Zeit und verlassen dann den Raum. Wiederum 3 weitere TN nehmen nun an jedem der 3 Sitzenden jeweils 3 Veränderungen vor, zusammen also 9, z. B. an Sitzhaltung, Händen, Füßen, Haaren, Gesichtsausdruck. Danach werden die 3 Suchenden hereingerufen und bekommen 3 Minuten Zeit, die 9 Veränderungen zu entdecken und in den originalen Zustand zu versetzen. Die 3 dürfen sich untereinander beraten, denn jeder von ihnen hat sich etwas anderes gemerkt. Fragen ist verboten, nur schauen, erkennen und handeln ist erlaubt. Die SL gibt keine Suchhilfen, sondern stoppt die Zeit und bricht nach 3 Minuten ab. Die Suchzeit kann von 3 auf 5 Minuten verlängert werden, wenn in der vorgegebenen Zeit nur die Hälfte der Veränderungen entdeckt wurde.

„Sortieren“ (nonverbal, nur mit Zeichensprache, sollen sich 12 - 15 TN in der richtigen Reihenfolge aufstellen und haben dafür 10 Sekunden Zeit.)

Sortieren kann sich eine Gruppe nach Geburtstagen, - monaten, Hausnummern, den Anfangs- oder Endbuchstaben der Nach- oder Vornamen, usw. Für jeden TN, der sich nach 10 Sekunden falsch eingeordnet hat, erhält die Gruppe eine „Strafsekunde“ Aufschlag. Die SL gibt das Startzeichen und zählt langsam von 10 an rückwärts. Danach kontrolliert sie die richtige Reihenfolge.



„Doppelbegriffe spielen und raten“ (Darstellen und Raten für Spielanfänger/innen)

1 TN rät, der Rest der Gruppe spielt ihm einen Doppelbegriff vor (Schlaf-Mütze, Vogel-Bauer, Auto-Friedhof, Gangster-Braut usw.), entweder allein, in Kleingruppen oder als ganze Gruppe. Alle Spielversuche geschehen gleichzeitig. Der gewollte Nebeneffekt: zunehmend werden Situationen um das gesuchte Wort herum gespielt. Wird der Doppelbegriff nicht erraten, werden die zwei Wörter des Begriffs nacheinander, einzeln, in der richtigen Reihenfolge gespielt. Die SL gibt dem TN, falls erforderlich, „Schauhilfen“. Jeder TN der Gruppe soll ein Mal raten. Der Rest der Gruppe verliert schnell jede Spielscheu.

„Figur ergänzen am vorgegebenen Ort“ (Szenische Fantasie, Spiellust und den „komplementären“ Blick bekommen, nach dem Motto: „Wer passt zusätzlich dort hin?“)

Die SL gibt einem freiwilligen TN (nur ihm) einen bekannten Ort vor (Legebatte, Kanalisation, Berg-hütte o.ä.). Für diesen Ort denkt sich der TN eine typische Figur aus (Mensch oder Tier) und fängt an, sie mit passenden Tätigkeiten zu spielen, stumm, ohne Ausstattungshilfen. Der Rest der Gruppe versucht anhand dieses Vorspiels den Ort zu erraten. Hat ihn jemand erkannt, flüstert er ihn der SL ins Ohr. Liegt er damit richtig, darf er mitspielen, aber nur in einer zusätzlichen, ergänzenden Figur (Tier, Mensch oder Gegenstand), die auch typisch für diesen Ort ist. Wer falsch rät, muss weiter schauen. So komplettieren insgesamt 5 TN, die den Ort erkannt haben, nacheinander die Szene und sollen stumm miteinander spielen. Gemeinsam bringen sie eine Handlung zu einem logischen Ende. Ein neuer Ort mit dem Vorspiel eines anderen TN kann eröffnet und von 4 - 5 TN ergänzt werden.

„Abschlagen“ (Die Grundübung aller Improvisationstheater-Gruppen schafft Spielfreude.)

Zwei 6er-Gruppen sitzen sich auf der Bühne gegenüber, die Spielfläche liegt zwischen ihnen. Ein TN beginnt das Spiel mit einer eindeutigen, bewegungsreichen Tätigkeit (fegen, kochen, Obst pflücken usw.), an einem (selbst ausgedachten oder von der SL vorgeschlagenen) Ort stumm auszuführen. Die unterschiedlichen Bewegungen des Spielenden entzünden die Fantasie der Zuschauenden, die sich fragen, wozu eine bestimmte Bewegung noch passen könnte. Wer eine Idee hat, ruft „Stopp!“. Der Spielende „friert“ mitten in der Bewegung ein und erwartet den Stopprufer, der mit einer neuen Figur den „Eingefrorenen“ in einer neuen Situation an einem anderen Ort zum Mitspiel „erweckt“. Gemeinsam treiben die beiden die Handlung möglichst konfliktreich voran, dürfen auch sprechen, bis ein weiterer TN (immer linke und rechte Reihe abwechselnd) erneut „Stopp!“ ruft. Auch er betritt mit einer neuen Figur die Szene, tippt einem der beiden „eingefrorenen“ Spieler auf die Schulter, übernimmt genau dessen letzte Körperhal-



tung, aus der heraus er mit seiner Figur ein neues Spiel an neuem Ort mit dem verbliebenen Spieler beginnt. Der muss sich schnell umstellen, denn immer gilt die neu eingebrachte Situation. Der „abgeschlagene“ Spieler kehrt in seine Sitzreihe zurück. So geht es mit immer neuen Szenen im Wechsel der beiden 6er-Gruppen weiter, bis alle einmal abgeschlagen und gespielt haben. Danach lassen sich zwei neue 6er-Gruppen bilden, falls die Gruppe aus mehr als 12 TN besteht. Nicht nur den Spielern, auch den Zuschauenden machen diese frei improvisierten Spielszenen großen Spaß und bringen im Anschluss nicht selten Ideen für ausbaufähige Spielgeschichten!

„Stafette“ (die Anschluss-Übung für eine ansteigende Spielerzahl)

Auch hier sitzen sich zwei 6er-Reihen auf der Bühne so gegenüber, dass zwischen ihnen eine Spielfläche entsteht. Wie beim „Abschlagen“ eröffnet ein TN mit einer Figur und Tätigkeit an einem vorgegebenen (oder selbst gewählten) Ort das Spiel. Der zweite Spieler kommt nach „Stopp!“-Ruf dazu, wie beim „Abschlagen“. Der dritte TN kommt nun allerdings nicht, um einen der beiden abzuschlagen und zu ersetzen, sondern er eröffnet als dritter Spieler mit neuer Szene das Spiel. Danach kommt der Vierte, dann der Fünfte, zum Schluss spielen 6 TN gleichzeitig. Die Zuschauer bekommen also sechs unterschiedliche Szenen vorgespielt. In der Szene des 6. Spielers sucht dieser nach einiger Spielzeit einen (aus dem Spiel heraus begründeten!) Abgang oder wird

von den verbleibenden 5 Spielern weggeschickt. Bei seinem Abgang „frieren“ die verbliebenen 5 in der aktuellen Haltung ein und versuchen, die zuvor gespielte 5. Szene weiter zu spielen, jetzt allerdings aus inzwischen veränderten Positionen. Was in der Zwischenzeit passiert, dass alle plötzlich in neuer Haltung woanders stehen? Sie müssen es spielerisch begründen, was szenische Fantasie erfordert. Danach ist Spieler 5 dran, sich begründet zu verabschieden, danach wird die 4er-Szene weiter gespielt, danach die 3er usw., bis der Reigen mit der Soloszene von Nr. 1 endet.

„**Alphabet-Impro**“ (mit Spielspaß zur Sprachfantasie in dramatischen Szenen)

2 TN erhalten eine konfliktreiche Situation als Spielvorgabe (z. B.: Tochter ertrotzt von Mutter Übernachtung beim Freund). Von den Zuschauern wird ein Buchstabe des Alphabets in die Szene gereicht, z. B. ein „N“. Die SL legt fest, welche Dialogpartnerin beginnen soll, in diesem Fall die Mutter. Deren erster Satz muss mit „N“ anfangen. „Noch nie habe ich dir erlaubt, mit 16 woanders zu schlafen!“ Der Antwortsatz der Tochter muss mit dem nächsten Buchstaben des Alphabets beginnen, einem „O“: „Ob ich das mit 16 vielleicht selber entscheiden kann?“ So geht es weiter mit den Buchstaben des Alphabets, immer im Wechsel, und jede Partnerin mit jeweils nur einem Satz. Nach dem „Z“ geht es mit „A“ weiter bis zum letzten Buchstaben vor dem „N“, dem „M“. Den dazugehörigen Satz spricht die Tochter, weil sie an der Reihe ist. „Mit dir zu diskutieren, bringt einfach nichts!“ Jede Spielerin hat insgesamt 13 Buchstaben zu Sätzen verarbeitet, mit denen sie den Konflikt zum Ende bringen sollen. Ausschweifendes Gerede verkürzt sich zu zielgerichteten, ausdrucksstarken Kernsätzen. Nach dieser Übung sind die meisten Teilnehmerinnen und Teilnehmer so motiviert und frei von Spielhemmungen, dass sie nach weiteren Spelaufträgen verlangen.

Für das Fach „Darstellen & Gestalten“ und den Fachunterricht geht es jetzt zunächst um die Frage, wo sich Spielideen finden lassen, bei denen die TN so kompetent sind, dass sie ohne Textvorlagen aus dem

Stegreif spielen können. Was bietet ihr Alltag, das Fernsehen, Filme, Zeitschriften usw. an Situationen, die zum Spielen reizen? Bloßes Nachspielen dieser Realität wird sie schnell langweilen. Daher müssen ihre Erfahrungen für das Spielen so verändert werden, dass es zu *ungewöhnlichen* Situationen kommt, die von der *Normalität* abweichen.

Beispiele:

Ein Kronkorken möchte nicht im Müll enden, sondern als Schmuckstück getragen werden. Ein Hahn will seine Hennen gegen einen mächtigen, hungrigen Habicht verteidigen. Ein Leuchtturmwärter verspricht sich vom Versetzen des Lichtes zusätzliche Einnahmen.

Auch literarische Vorlagen (Filme, Märchen, aber auch die „Bild“-Zeitung) eignen sich hervorragend, um die theatrale Fantasie der TN zu entzünden, z. B. mit Titeln wie: „Poker mit dem Tod“, „Das Gasthaus am Moor“, oder „Prinzessin mit Teufelsherz“.

Ist eine Spielidee gefunden, entwickelt die SL dazu eine Rahmenhandlung nach *dramaturgischen Regeln*, die Spannung und Glaubwürdigkeit garantieren. Szenen bleiben nur grob skizziert, um den Spielern die Freiheit bei der Spielentwicklung zu lassen. Für die Spieleröffnung muss eine SL ihre Schülerinnen und Schüler anfangs noch zum *Mitspiel animieren*. Dazu schlüpft sie in eine *Eröffnungsfigur*, die einzelne TN direkt anspielt. Ihr Spielangebot ist so verlockend, dass der/die Angespielte es nicht ausschlagen mag. Drei Beispiele für die Animation mit 3 Figuren, jedes Mal in einem anderen Status gespielt: der/die



„*Herrscher/in*“ (Gräfin, Kommissar, Mafiapate) gibt Untergebenen reizvolle Befehle: „Droht ihnen, dass wir heute noch ihr Haus anzünden, wenn sie nicht freiwillig zahlen!“

Als „*Diener/in*“ (Dienstmagd, Köchin, Chauffeur, Leibwächter) bietet er/sie untergeordnete Dienste an: „Soll ich oder der Hund die Suppe verkosten, ob sie vergiftet ist?“ Der „*Kumpel*“ (Knastbruder, Pennerin, Kollegin) gibt uneigennützig Tipps: „An deiner Stelle würde ich ein Bein verschwinden lassen, dann nimmst du als Bettler mehr ein.“

Über eine dieser „Animationsfiguren“ lässt sich in der Regel eine Spielszene so eröffnen, dass sie für 4 – 5 Darsteller reizvolle Spielperspektiven bietet. Den weiteren Spielverlauf wird die SL als *mitspielende oder kommentierende Figur* so begleiten, dass die Szenen für die Zuschauer fesselnd und glaubwürdig bleiben. Den Akteuren müssen Spelaufträge spannende Eigenschaften und Tätigkeiten für ihre Figuren bringen. Spielfehler werden grundsätzlich mit neuen Aufträgen, die die SL als Figur erteilt, korrigiert. In dieser Phase der Stückentwicklung wird der Spielprozess nicht von Diskussionen unterbrochen, alle handeln ausschließlich als Figur, ihren Eingebungen folgend, niemand steigt privat aus. Das Salz in der Suppe sind in allen Szenen die Auseinandersetzungen bei Konflikten, denn „Harmonie ist der Tod des Theaters“. Die „Biografien“ der Figuren werden daher so zusammengestellt, dass sie sich aneinander „reiben“ und gleichzeitig zur Persönlichkeit einzelner Teilnehmer passen. So vergehen die ersten beiden Proben, in denen alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer (zumindest in Nebenrollen) einmal ans Spielen kommen. Erst wenn auf weiteren Treffen die restlichen Szenen der Geschichte per Improvisation erspielt sind, geht man in einem gemeinsamen „szenischen Brainstorming“ an die Veränderungen: die Geschichte wird fachmännisch nach Wirkung sortiert, gekürzt, aus- und umgebaut, – immer unter dem Gesichtspunkt, dass alle Figuren Spannendes zu spielen bekommen. Wie sieht die Rolle der Lehrkraft in der Spielleitung aus? Wer ein solches freies Theaterspielen anleitet, versteht sich als „Prima/us inter

Pares“, die/der auf die Mithilfe der Schülerinnen und Schüler angewiesen ist und dafür ihre/seine Lehrer/innen-Rolle für 90 Minuten gern an der Garderobe ablegt. Schülerinnen und Schüler fühlen sich in ihrem Sosein ernst- und angenommen, werden sie doch für Fähigkeiten wertgeschätzt, die im normalen Unterricht (leider immer noch zu) oft übersehen werden. Die wichtigste Voraussetzung, in der beschriebenen Weise ästhetisch-kreativ mit Schülern zu arbeiten, ist die *Spielbegeisterung der Pädagoginnen und Pädagogen*, die ihre Impulse aus dem Erinnern ans eigene Kindsein empfangen.

Wer sich über unsere Arbeit genauer informieren will, kann die Inhalte und Methoden des Improvisationstheaters mit dem dazu gehörigen theaterpädagogischen Handwerk in unserem (leider vergriffenen, aber antiquarisch noch erhältlichen) Fachbuch: Volkhard Paris/Monika Bunse (1994) *Improvisationstheater mit Kindern und Jugendlichen*, Rowohlt Sachbuch Nr. 9553, nachlesen oder unsere regelmäßigen Fortbildungen besuchen. Orte und Termine sind einzusehen unter: www.jksunna.de/theater/fortbildungen. Aufführungsbesuche sind möglich, nach rechtzeitiger Voranmeldung bei monika.paris@stadt-unna.de





Monika Paris:

Monika Paris ist Diplom – Sozial– und Theaterpädagogin. Seit 1990 leitet sie an der „Jugendkunstschule Unna“ (JKSU) zahlreiche Theatergruppen an, führt Sprachförder– und Theaterprojekte in Kindergärten und Schulen durch und bildet seit 15 Jahren Theaterpädagoginnen aus. Seit 2008 ist sie Leiterin des Fachbereichs Theater an der JKSU.

Beispielhafter Lehrplanbezug

U. a. können folgende fachbezogene Kompetenzen durch die theaterpädagogischen Elemente erreicht werden:

Auszug aus dem Kernlehrplan Darstellen und Gestalten für die Gesamtschule Jahrgangsstufe 6
Schülerinnen und Schüler

- präsent auf der Bühne agieren und reagieren,
- Neutral– und Expressivhaltungen unterscheiden und in einfachen Formen darstellen,

Martin Kramer

Die Erfindung des Maßes

Warum gibt es überhaupt ein Maß? Ist diese Fragestellung nicht der natürliche Zugang zu dem Thema? Im Folgenden lesen Sie eine Möglichkeit, wie das Maß erlebnisorientiert eingeführt werden kann. An erster Stelle steht in dieser Unterrichtsskizze nicht das Maß. Vielmehr wird es durch eine geeignete Unterrichtsumgebung bzw. Aufgabenstellung erst entdeckt.

Erste Übung: Das Maß wird erfunden

In der Übung geht es darum, das Wesentliche eines Maßes zu erfassen: Man einigt sich auf eine gemeinsam akzeptierte Länge (das Maß), um Längen miteinander vergleichen zu können. Bei der Länge hat sich die Menschheit in weiten Teilen der Erde auf den Meter geeinigt.

Vorbereitung und Aufgabenstellung

Drei Schnüre unterschiedlicher Länge werden mit Zahlenfähnchen markiert (vgl. Abbildung) und anschließend in drei verschiedene Ecken des Klassenzimmers gelegt.



Die einzelnen Schnüre sind ortsfest. Sie dürfen zwar in die Hand genommen werden, müssen jedoch in der jeweiligen Ecke des Klassenzimmers bleiben. Es werden kleine Gruppen gebildet. Die Aufgabe lautet: Findet innerhalb von fünf Minuten heraus, welche Schnur am längsten und welche am kürzesten ist. Es kann auch sein, dass zwei oder alle Schnüre dieselbe Länge besitzen.

Konkrete Umsetzung im Unterricht

In der fünften Klasse wurden Schnüre mit einer Länge von 99 cm, 100 cm und 101 cm verwendet. Als erstes verschwinden alle Schulsachen im Ranzen, so dass kein Lineal oder Geodreieck zur Hilfe genommen werden kann. Da ein direkter Vergleich der Schnurlängen durch die Art der Aufgabenstellung unmöglich ist, erfinden die Schülerinnen und Schüler – ohne es zu merken – ein Maß. Sie beginnen damit, die einzelnen Längen indirekt (über einen anderen Gegenstand) miteinander zu vergleichen.



So wird die Handspanne (vgl. Abbildung) oder die Länge eines Kleidungsstückes als Vergleichsmaß verwendet. Hier findet der Umfang des Handgelenkes Verwendung:



Didaktische Bemerkung

Die Übung ermöglicht eine historisch-genetische Herangehensweise: Der Lernende entdeckt das Maß in der Art und Weise, wie auch die Menschheit in der Geschichte das Maß erfand. Die Kinder kommen meist von selbst darauf, dass es viel geschickter wäre, sich auf einen Gegenstand zu einigen, möglichst einen, der „stabil“ ist und sich nicht verformt. Es ist also nicht mehr weit bis zum Urmeter aus Platin und Iridium, welches wegen thermischer Ausdehnung bei 0°C gelagert wird. Ein Schüler kam sogar auf die Idee, dass man etwas nehmen sollte, was nicht kaputt gehen kann, „irgendetwas Abstraktes“. Irgendwie erinnert die Idee doch sehr an die Anbindung des Meters an eine Naturkonstante: die Lichtgeschwindigkeit. Ein Meter ist die Strecke, die das Licht im Vakuum in $1 / 299.792.458$ Sekunden zurücklegt. Es ist sehr hübsch, die Schüler bei ihrer Diskussion zu beobachten. Oft scheint es, als wüssten sie das Wesentliche bereits und müssten nur noch erkennen, dass sie es bereits wissen. Man kann so unmittelbar an dem anknüpfen, was die Kinder mitbringen.

Die Übung kann beliebig im Schwierigkeitsgrad verändert werden. Beträgt die Abweichung zwischen den Längen nur einen Millimeter, wird die Aufgabe auch für Oberstufenschüler interessant. Die Schnüre sollten dann wegen ihrer Dehnbarkeit durch Drähte ersetzt werden.

Zweite Übung: Absurde Geschichten

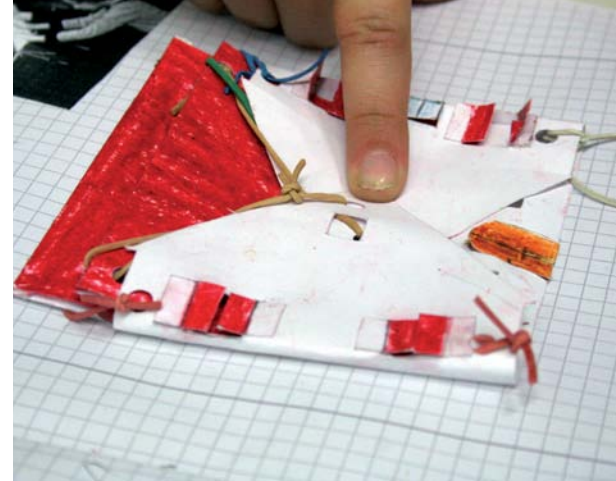
Die Schülerinnen und Schüler sollen als Hausaufgabe eine Geschichte schreiben, in der viele Größen vorkommen, die möglichst ungewöhnlich gewählt sind.

So halten Sie beispielsweise bereits 740 Sekunden ein ca. 0,0003 Tonnen schweres Buch in den Händen. Die Geschichte soll ca. eine halbe Seite lang sein. Es können einzelne Sätze aneinander gereiht werden, aber lustiger ist es, wenn es einen Zusammenhang gibt. Über die absurden Größenangaben wird viel gelacht.

Didaktischer Hintergrund

Das im Grunde stupide und trockene Umrechnen von Einheiten wird in einen künstlerischen Rahmen gesetzt. Die Geschichte ist nicht einfach nur eine Ausschmückung, damit die „eigentliche“ Übung – nämlich das Umrechnen von Größen – netter daher kommt. Die Übung ist effektiv! Damit ist gemeint, dass mehr Synapsenverbindungen im Schülerhirn verändert werden als im Vergleich zum reinen Pauken. Vielmehr wird hier Sprache mit Mathematik vernetzt. Wenn man es so will, handelt es sich um eine fächerübergreifende Übung. Aber es ist noch mehr. Der wirkliche Wert in dieser Übung ist die Freude an der künstlerischen Ästhetik. Der Schüler sucht „verrückte“ Maßangaben. Er macht das Gegenteil von dem, was üblich ist, und lernt auf diese Weise – quasi nebenher –, was eine vernünftige Maßangabe bedeutet. Es ist didaktisch interessant, dass hier das Extrem zum Lehrmeister wird. Und dabei liegt die Motivation in der Suche nach einer humorvollen Darstellung. So wird die Kunst selbst zum Lehrer.

Man kann die Schülertexte noch stärker würdigen, indem man den Raum umgestaltet: Der Tisch wird zur Bühne, der Tageslichtprojektor zum Scheinwerfer



und die Schüler sitzen wie im Theater im Halbkreis um den Vortragenden. Die Tische wurden einfach nach hinten geschoben.

Kein Schüler sollte auf die Bühne gezwungen werden. Es gibt nichts, hinter dem man sich verstecken könnte. Es ist fast wie eine kleine Mutprobe. Am besten fragt man die Schüler, ob sie das Klassenzimmer umgestalten wollen. Wenn sich jemand nicht traut, kann der Text durch einen mutigen Mitschüler fremd gelesen werden. Oder er wird am Platz gelesen und die Hörer schließen dabei die Augen. Das ist ebenso möglich, in erster Linie geht es darum, eine äußere Form für die Wertschätzung der Texte zu finden.

Dritte Übung: Vorstellung großer Zahlen – Modellbau und das Gefühl für Millionen und Milliarden

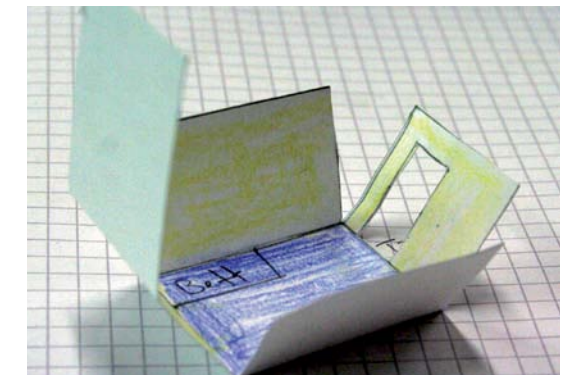
Ich höre in den Nachrichten eine Zahl von einigen Millionen. Kurze Zeit später frage ich mich: Waren es nicht Milliarden? Vielleicht fällt Ihnen die Unterscheidung leichter. Natürlich weiß ich den Unterschied zwischen einer Million und einer Milliarde, und ich könnte auf Nachfrage die richtige Antwort geben, aber im (Schüler-)Alltag ist eine Million „ungefähr“ so viel wie eine Milliarde: viel mehr, als ich je besitzen werde, und viel mehr, als ich mir vorstellen kann. Gefühlt sind es Zahlen „knapp“ vor der Unendlichkeit. Jetzt soll eine Vorstellung von einer Million oder einer Milliarde gegeben werden, indem die Schüler maßstabsgetreue Modelle bauen. Am besten zusammenklappbare Modelle, die ins Schulheft passen:

Konkrete Umsetzung

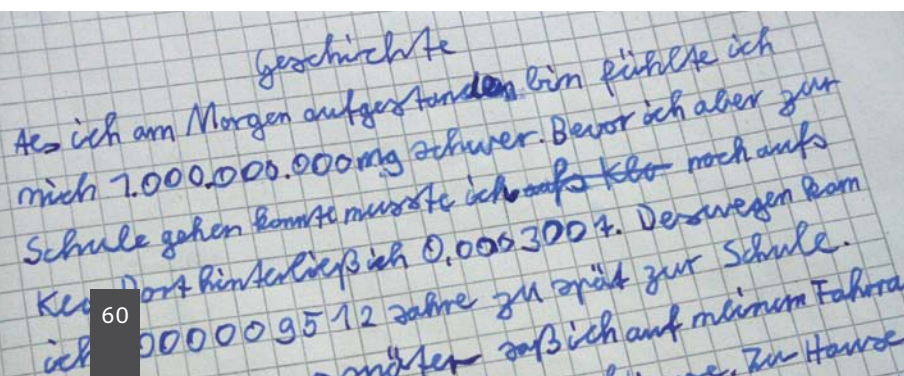
Jedes Kind sucht sich ein Zimmer oder ein Haus aus, in dem er sich außerhalb der Schule häufig und gerne aufhält, z. B. sein Kinderzimmer, aber auch Küche, Wohnzimmer oder ein Baumhaus sind möglich. Der Maßstab wird vorgegeben: 1 m in der Natur entspricht 1 cm im Modell. Damit passt das Modell 1.000.000-mal ins Original.

Pädagogische Bemerkung

Die etwas umständliche Formulierung „jedes Kind sucht sich ein Zimmer oder ein Haus aus, in dem er sich außerhalb der Schule häufig und gerne aufhält“ ist Absicht. Nicht jedes Kind hat ein eigenes Kinderzimmer. Und es sind auch nicht alle Kinderzimmer gleich groß. Der Schüler gibt mit dieser Hausaufgabe etwas sehr Persönliches von sich preis. Das ist einerseits wünschenswert, weil man sich auf diese Weise näher kennenlernt. Aber es wäre vielleicht schlimm für Karl, wenn alle sehen würden, dass er nur ein



winziges Zimmer bewohnt oder vielleicht sogar gar kein eigenes hat. Vielleicht wird sogar nach dem Grund gesucht, vielleicht ist die Mutter oder der Vater alleinerziehend. Vielleicht. Auf jeden Fall sind das Themen, die nicht (einfach so) im Unterricht aufkommen sollten. Wenn sich der Schüler selbst aussuchen kann, was er von sich preisgibt, gibt es keinen solchen Vergleich. Was allerdings bleibt, ist, dass der Schüler etwas nachbaut, was ihm gefällt. Damit gibt er nicht seine Zimmergröße und seinen sozialen Stand bekannt, sondern seine Vorliebe! Das ist wertvoller und wichtiger für zwischenmenschliche Begegnungen als die Frage nach dem sozialen Stand. Es gibt noch einen zweiten Grund, warum der Schüler ein Zimmer aussuchen sollte, in dem er sich häufig und gerne aufhält: Er beschäftigt sich mit etwas, was er mag, was er wertschätzt. Die Mathematik aus dem Unterricht wird in der alltäglichen Welt zur Realität.



Mathematikunterricht geht mich (in meinen Lieblingszimmer) persönlich an, ja, er bildet sogar im Schulheft meine Welt ab! Und dieser Ort ist ein Ort, an dem ich mich gerne aufhalte, der positiv belegt ist.

Alternative: Zwei Modelle von einem Objekt

In dieser Übungsvariante bauen die Schüler zwei Modelle: Eines im Maßstab wie oben beschrieben und ein zweites, bei dem für jeden Meter in der Natur ein Millimeter genommen wird. Das kleinere Modell passt (volumenmäßig) 1000-mal ins größere und 1.000.000.000-mal ins Original.



Eine einprägsames Beispiel als Anwendung: Das Gehirn im Sandkasten

Das Gehirn besteht aus ca. zwanzig Milliarden Nervenzellen, den so genannten Neuronen. Jede dieser Zellen ist mit ca. 1000 bis 10000 anderen verbunden. Das gewaltigste Netzwerk, das die Natur je hervorgebracht hat!

Beide Hände werden zu Fäusten geformt und aneinandergehalten: Viel größer ist unser Gehirn mit den zwanzig Milliarden Nervenzellen nicht. Wie kann man sich eine so große Zahl vorstellen? Wer eine Idee hat, spricht diese nicht aus, sondern verschränkt die Arme. Wenn alle so weit sind, stellen sich die Schüler in Kleingruppen gegenseitig ihre Ideen vor. Hier eine mögliche Veranschaulichung:

Ein Sandkorn besitzt ungefähr die Größe von einem Kubikmillimeter, entsprechend ergeben eine Milliarde Sandkörner einen Kubikmeter und 20 Milliarden ergeben 20 m³. Wenn das Klassenzimmer eine Grundfläche von 8 x 8 Quadratmetern besitzt, würde diese Menge Sand 20m²/64m²=31cm hoch im Klassenzimmer stehen, also bis etwa zum Knie. Es ist interessant, Dinge zu betrachten, die uns unmittelbar und am besten auch emotional betreffen (z. B. die unglaubliche Anzahl der Neuronen in unserem Gehirn oder die Leere des Weltraums im Vergleich zu den wenigen Sonnenmassen, vgl. Band II), und mit vertrauten Dingen zu vergleichen (z. B. Klassenzimmer und Sandkasten).

Schluss

Eine Didaktik, welche sich am Kind und dessen Wirklichkeit orientiert, ist nicht neu. Die hier beschriebene Vorgehensweise orientiert sich sowohl an Martin Wagenschein, als auch an Felix Klein:

„Wissenschaftlich unterrichten kann nur heißen, den Menschen dahin bringen, dass er wissenschaftlich denkt, keineswegs aber ihm von Anfang an mit einer kalten, wissenschaftlich aufgeputzten Systematik ins Gesicht springen.“

Dieser Text möchte dazu anregen, ab und an das Schulbuch liegen zu lassen und stattdessen die Schüler Regie führen lassen. Der hier beschriebene Unterricht fand 2011 in einer fünften Klasse statt. Es ist nicht daran gedacht, dass der Leser die vorgestellten Ideen kopiert. Der beste Unterricht ist auch immer der Unterricht, der am besten zur jeweiligen Lehrerpersönlichkeit passt. Daher darf und soll der Leser die vorgestellten Unterrichtsskizzen abändern, Dinge verwerfen oder hinzufügen. Je mehr der Unterricht zur eigenen Idee wird, desto stärker wird die Begegnung mit den Schülern.

Herzlichen Dank an den Aulis Verlag für die freundliche Genehmigung des Textauszuges aus Mathematik als Abenteuer (Band I) ISBN: 7614-2883-2.



Martin Kramer:

Martin Kramer, Abteilung für Didaktik der Mathematik an der Uni Freiburg, Theaterpädagoge (BuT), bis Juli 2012 Gymnasiallehrer am Uhland-Gymnasium in Tübingen, vielfacher Autor.

Weitere Informationen, Kursangebote und Fortbildungen unter www.unterricht-als-abenteuer.de.

Kontakt:

Martin Kramer:
Abteilung für Didaktik der Mathematik
Eckstr.1
79104 Freiburg
Tel.:0761 203-5616
E-Mail: martin.kramer@math.uni-freiburg.de

Beispielhafter Lehrplanbezug

U. a. können folgende fachbezogene Kompetenzen durch die Methoden erreicht werden:

Auszug aus dem Kernlehrplan Mathematik für das Gymnasium Klasse 6
Schülerinnen und Schüler

- finden in einfachen Problemsituationen mögliche mathematische Fragestellungen,
- nutzen elementare mathematische Regeln und Verfahren (Messen, Rechnen, Schließen) zum Lösen von anschaulichen Alltagsproblemen,
- setzen Begriffe an Beispielen miteinander in Beziehung (Länge, Umfang, Fläche, Volumen),
- präsentieren Ideen und Ergebnisse in kurzen Beiträgen.

Bei den oben angeführten Kompetenzerwartungen handelt es sich um eine exemplarische Auswahl. Diese Auswahl lässt sich auch für andere Schulformen treffen. Die entsprechenden Kernlehrpläne für weitere Schulformen finden Sie auf dem Bildungsportal unter <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/>

Claudia Wulff

Gespielte Biologie: Austraopithecus, Neanderthaler & Ich – Ein Theaterprojekt zur Ecolution



«Können Fruchtfliegen den Verwandtschaftsgrad mit potentiellen Sexualpartnern riechen?

» Können Sie, liebe Leserin und lieber Leser, sich vorstellen, dieses Doktorarbeitsthema auf einer Bühne getanzt dargestellt zu sehen? Wenn nicht, dann schauen Sie im Internet nach (www1). Es war der Gewinner 2011 im regelmäßig stattfindenden Wettbewerb «Dance your PHD», der seit 2007 vom Science Magazin ausgeschrieben wird. Dass solche Darstellung biologischer Inhalte eine große Faszination bedeuten kann, zeigen auch Beispiele aus außerschulischen Zusammenhängen: Museen und Science Center versuchen zunehmend, naturwissenschaftliche Inhalte künstlerisch-kreativ darzustellen (z. B. www 2). Bei diesen Darstellungen handelt es sich um gespielte und getanzte Modelle, die den Transfer vom Lehrbuchwissen in Bewegungsabläufe leisten. Solche Methoden lassen sich auch in den Biologieunterricht integrieren.

Schulisches Lernen und Spiel

Junge Tiere spielen – je intelligenter umso mehr. Sie erproben dabei ihre Kraft, ihre Reaktionsgeschwindigkeit, soziale Verhaltensweisen: Sie lernen für ihr Leben. Auch Kinder lernen von Anfang an im Spiel, im frühen Alter lässt sich beides oft nicht trennen. «Jedes individuelle oder soziale Lernen hat einen gewissen Spielcharakter und jedes Spielen hat einen gewissen Lerncharakter» (Graf 2004). Mit zunehmendem Alter verändert sich der Charakter der Spiele – bis ins Erwachsenenalter. Lernen und Spielen haben viele Gemeinsamkeiten, z. B. die Neugier als treibende Kraft und den konstruktiven Charakter. «Lernen ist kein passives Aufnehmen des Bestehenden, sondern meint im Grunde einen schöpferischen Akt: Das, was man vorfindet, wird nicht bloß aufgegriffen und wahrgenommen, sondern untersucht und gedeutet, erkundet und abgetastet, verglichen und bewertet. Auf diese Weise entsteht ein Spiel mit Perspektiven und Standpunkten, ein Abwägen von Wesentlichem und Unwichtigem, ein Finden von Originellem und Übertragbarem.» (Duncker 1995) Unter pädagogischen Gesichtspunkten ist das Spielen ein «Handeln in einem Schonraum» (Baer 1995). Dieser Schonraum bietet Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit in einer geschützten Scheinwelt des Spiels auf Probe zu handeln und sich so Wissen und Kompetenzen anzueignen. Aber während in den 1980er Jahren Spiele im Biologieunterricht beliebt waren (vgl. UB 64, UB 172, Friedrich Jahresheft 1995), gelten Lernen und Spielen angesichts der Umorientierung von Unterrichtskonzeptionen und immer enger werdenden Zeitrastern heute oft als unvereinbar.

Deshalb muss vor einer Unterrichtsplanung abgewogen werden, ob und wie spielerische Elemente zum Einsatz kommen. Das Spiel kann dabei eine «Ergänzung im reichhaltigen Methodenset des Unterrichtenden» (Graf 2004) darstellen. Unterricht, der Eigenaktivität herausfordert, der den Lernenden und Lehrenden Freude bereitet und der Schülerinnen und Schülern auf der kognitiven und emotionalen Ebene anspricht, ist motivationsfördernd und bildungswirksam. (Kasten 1)



Kasten 1

Gespielte Biologie

- wird hier verstanden als Methode der Darstellung biologischer Sachverhalte und Prozesse mittels Körpereinsatz.
- ist eine Form der Modellentwicklung bzw. Modelldarstellung.
- eignet sich besonders für prozesshafte Vorgänge auf verschiedenen Organisationsebenen (Stoffwechsel, Wachstum, Evolution).
- dient zur Veranschaulichung biologischer Prozesse und hat ihren Platz in der Sicherungsphase des Unterrichtes.
- sollte von Schülerinnen und Schülern wenn möglich selbst entwickelt werden. Die hier dargestellten Beispiele stellen Anregungen dar.
- fördert Fähigkeiten und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler auf verschiedenen Ebenen und erfüllt die Anforderungen des kompetenzorientierten Unterrichts.
- fördert Kreativität, Motivation und ganzheitliches Lernen.
- lässt sich verwirklichen in kleinen Einheiten (eine Doppelstunde) bis hin zu unterrichtsbegleitenden großen Projekten.
- regt zu fachübergreifendem Unterricht an.
- macht einfach Spaß!

Spiele sind Modelle

Spiele simulieren reale Situationen. Sie sind aber immer auch Modelle der Wirklichkeit. Modelle sind vereinfachte Abbildungen von Originalen (Gropengießer/Kattmann 2006). Es gibt verschiedene Modelltypen und Einteilungskriterien. Gespielte Modelle gehören im Gegensatz zu den Denkmodellen zu den Anschauungsmodellen und stellen aufgrund ihrer Prozesshaftigkeit meistens Funktionsmodelle dar.

Rollenspiele von Kindern bilden Situationen ab, in denen Kommunikationsmöglichkeiten, Streit und Versöhnung, Kampf und Freundschaft geübt werden.

Immer ist es möglich, aus der Spielsituation auszuweichen. Neben dieser Abstraktion, die das Spiel darstellt, bietet es einen hohen Grad an Komplexität und Freiraum für Variabilität. Spiele enthalten eine Mischung aus Zufall und Regelhaftigkeit, die auch für biologische Prozesse und für unser eigenes Leben kennzeichnend ist.

Diese Modellhaftigkeit des Spiels lässt sich für viele biologische Sachverhalte nutzen. Modelle spielen im Biologieunterricht eine zentrale Rolle, um Strukturen und räumliche und zeitliche Prozesse zu veranschaulichen. Die Fähigkeit, mit Modellen zu arbeiten, sie kritisch zu bewerten und Modelle selbst zu entwickeln, ist gerade im Biologieunterricht ein wichtiges Lernziel. Dabei ist die Entwicklung eigener (Spiel-) Modelle durch die Notwendigkeit, sich intensiv mit dem zu modellierenden Inhalt zu beschäftigen, besonders wertvoll. (Kasten 2)



Kasten 2

Spiele selbst entwickeln oder nachspielen? Die Entscheidung hängt von verschiedenen Aspekten ab:

- Mit welcher Klassenstufe wird das Spiel gespielt?
- Welche Verortung im Unterricht hat es?
- Wie komplex ist die Thematik?
- Sind die Schülerinnen und Schüler mit solchen Spielen und ihrer Entwicklung vertraut?

Vieles spricht dafür, Schülerinnen und Schüler eigenständig Spiele oder zumindest Teile der Spiele entwickeln zu lassen: Durch die handlungsbezogene Auseinandersetzung mit dem Stoff und seiner Umsetzung sind sie gezwungen, sich intensiv mit dem Modellcharakter und seiner Begrenztheit auseinanderzusetzen. Manche tiefer gehenden inhaltlichen Fragen tauchen erst bei der Erarbeitung eines Spieles auf. Diese Art des Lernens stellt einen intensiveren Bezug zwischen den Lernenden und den zu lernenden Inhalten her als der Nachvollzug eines vorgegebenen Spiels. Dadurch wird aktiveres Wissen und größere Nachhaltigkeit geschaffen. Die Gefahr der Peinlichkeit ist geringer, wenn Spiele selbst entwickelt werden. Die eigenständige Entwicklung eines Spiels ist aber auch zeitaufwändiger, da die Lernenden im Entwicklungsprozess sich immer wieder zu den fachlichen Inhalten rückkoppeln müssen und da Materialien im Unterrichtsprozess erstellt und beschafft werden müssen.

Die in diesem Heft dargestellten Spiele bieten unterchiedliche Einsatzmöglichkeiten:

- Das Endosymbionten-Spiel ist für die schülereigene Entwicklung konzipiert. Mit der nötigen Vorinformation kann es schnell und einfach entworfen, durchgeführt und ausgebaut werden.
- Das Immunbiologie-Rollenspiel lässt sich von Schülerinnen und Schüler selbst entwickeln. Die Rollenkarten und auch die Handlungsabläufe können nach eingehender Behandlung des Themas selbst erstellt werden.
- Das Projekt zur Evolution des Menschen ist zeit- und materialaufwändiger. Aber auch dies lässt sich von Oberstufenschülerinnen und Schüler

als Theaterstück für Mittelstufenschülerinnen und Schüler entwickeln. Hier wird aber der Rote Faden der Spielidee vorgegeben.

- Das bilinguale Spiel zur Mutation und Selektion eignet sich zum Nachspielen und hat zum Ziel, diese Evolutionsmechanismen «am eigenen Leib» zu verdeutlichen. Hier könnten mit den Schülerinnen und Schüler noch zusätzliche Mutationen und Ereignisse erfunden werden.
- Die Spiele zur Schwarmintelligenz haben zum Ziel, die Schwarm-Dynamik durch einfache Regeln zu zeigen. Sie werden entsprechend den hier beschriebenen Regeln und Abläufen nachvollzogen.

Weitere Themen, die sich für die selbständige Entwicklung eignen, sind:

- Mitose und Meiose
- Transkription
- Proteinbiosynthese
- Isolation als Evolutionsmechanismus
- Gendrift
- Entwicklungsschritte in der Evolution
- Der Prozess des Wurzelwachstums
- Verschiedene Stoffwechselprozesse (z. B. die Atmungskette)

In einer Befragung von Schülerinnen und Schüler (Experimentier- Werkstatt Biologie Universität Kassel, unveröffentlicht) wurde die selbständige Entwicklung von Modellen als besonders attraktive Form des Lernens im Biologieunterricht bezeichnet. Anhand einfacher Beispiele können Schülerinnen und Schüler schon in der Grundschule lernen, Modelle selbst zu entwickeln und zu gestalten. Dabei werden wichtige Kompetenzen geschult: (Kasten 3)

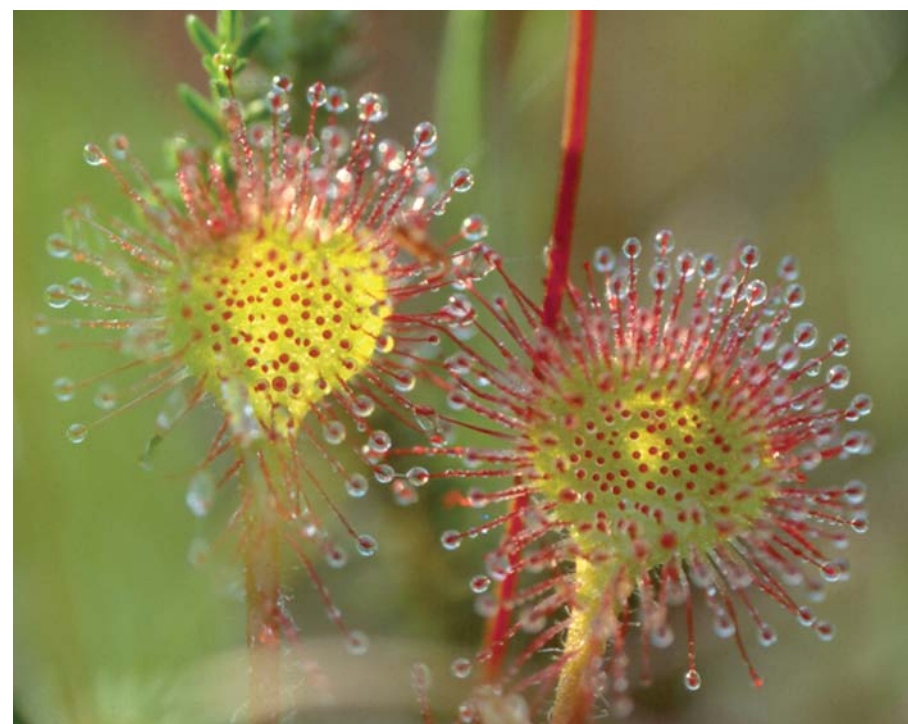


Kasten 3

Spiele und Bildungsstandards durch den Einsatz von Spielen im Unterricht werden folgende Bildungsstandards gefördert:

Schülerinnen und Schüler ...

- wenden Modelle zur Veranschaulichung von Struktur und Funktion an
- analysieren Wechselwirkungen mit Hilfe von Modellen
- beurteilen die Aussagekraft eines Modells
- kommunizieren und argumentieren in verschiedenen Sozialformen
- beschreiben und erklären Originale oder naturgetreue Abbildungen mit Zeichnungen oder idealtypischen Bildern
- stellen biologische Systeme, z. B. Organismen, sachgerecht, situationsgerecht dar
- wenden idealtypische Darstellungen, Schemazeichnungen, Diagramme und Symbolsprache auf komplexe Sachverhalte an.



Eine intensive eigenständige Beschäftigung mit dem **Fachwissen** ist die unabdingbare Grundlage, um einen biologischen Prozess in Form eines Spiels darstellen zu können. Gespielte Modelle bieten die Chance, eine Zeitdimension abbilden zu können, dies ist sonst nur in Computermodellen möglich.

Während des Entwicklungsprozesses wird immer wieder eine Rückkopplung zum Sachverhalt vorgenommen werden müssen (z. B.: Was genau passiert mit den Membranen beim Prozess der Endocytobiose?). Das hat zur Folge, dass der fachliche Inhalt intensiv bearbeitet und immer wieder im Prozess des Aufbaus des gespielten Modells rekapituliert wird.

Im Kompetenzbereich **Erkenntnisgewinnung** spielen die Modellierung und die Modellkritik eine wichtige Rolle. Der Transfer vom fachlichen Inhalt zum Modell mit seinem Abstraktionsgrad und seiner Begrenztheit fördert das Verständnis und die Aneignung biologischer Kenntnisse. Wenn diese Modellierung körperlich erfahrbar wird, vertieft und intensiviert das die Erkenntnisgewinnung. Die eigenständige Entwicklung gespielter biologischer Prozesse fördert zusätzlich die Souveränität im Umgang mit Modellen und den damit dargestellten Inhalten.

Kommunikative Kompetenzen werden durch die Anwendung und Entwicklung gespielter Modelle in hohem Maße gefördert. Ohne intensive Diskussionsprozesse über Fachwissen und Darstellungsweise und ohne gute Teamarbeit lassen sich solche gespielten Modelle nicht umsetzen.

In Rollenspielen lassen sich **Bewertungskompetenzen** schärfen und an konkreten Beispielen erfahrbar machen. So werden bei den Spielen zur Schwarmintelligenz mit unterschiedlichen Entscheidungen unterschiedliche Ergebnisse erzielt.

Die Bildungsstandards mit ihrer Schwerpunktsetzung auf Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten bieten neue Impulse für den Einsatz von Methoden aus der Spielpädagogik. In ihrem Fokus auf selbständiges Erarbeiten biologischer Inhalte und auf Transferleistungen

von einem bekannten Inhalt auf unbekannte Sachverhalte fördern sie die Eigentätigkeit. So kann der Einsatz solcher Methoden einen Baustein im kompetenzorientierten Unterricht darstellen.

Ein entscheidender Unterschied zwischen **gebauten** und **gespielten Modellen** ist, dass gebaute Modelle meist dauerhaft sind, man kann sie in der Klasse ausstellen und später im Unterricht noch einmal darauf zurückgreifen. Dies ist bei gespielten Modellen nicht der Fall. Gespielte Modelle sind begrenzt auf den Moment ihres Entstehens, sie sind dynamisch und können sich während des Aufbaus mehrfach verändern – genau das wird in vielen dieser Modelle angestrebt. Um diese Form der Modelle zu sichern und auch im darauffolgenden Unterricht einbeziehen zu können, ist es wichtig, sich Möglichkeiten der schriftlichen oder zeichnerischen Darstellung zu überlegen. Schülerinnen und Schüler können Skizzen

anfertigen, an der Tafel kann der Verlauf festgehalten werden, Fotografien oder Kurzvideos können die zeitliche Dimension abbilden.

Gespielte Modelle können übergehen in Spiele mit einer Geschichte, die dann zu Theaterprojekten ausgeweitet werden können (z. B. die Zeitreise in die Evolution des Menschen).

Antizipation und Distanzierung

Gespielte Biologie beinhaltet Aufgaben, die neben kognitiven Fähigkeiten auch die **Darstellungsmöglichkeiten** mit dem eigenen Körper und **ästhetisch-künstlerische Kompetenzen** fördern. *«Es gibt wenige Unterrichtsmethoden, die so total herausfordern, wie Rollenspiel. Denken, Spüren, Urteilen, Wahrnehmen, Fühlen, Handeln, Sich-Bewegen werden für die Gestaltung der Rolle verlangt und sind für das Zusammenspiel notwendig. [...] Der Leib ist in die Selbstdarstellung ebenso einbezogen wie Verstand und Gefühl.»* (Freudenreich 1983) Wenn gespielte Modelle im Unterricht zum Einsatz kommen, müssen der Lehrende, aber auch die Lernenden, eine Sensibilität für das Spannungsverhältnis zwischen Antizipation und Distanzierung entwickeln.

Bei der Darstellung von Bewegungsformen einzelner Tierarten oder von Wachstums- oder Evolutionsprozessen muss man sich neben dem kognitiven Wissen auch hineindenken in Bewegungsabläufe oder Entwicklungsprozesse. Hier ist eine viel stärkere **Antizipation** – intellektuell und emotional – gefordert als in üblichen Unterrichtsformen. Zu erwarten ist, dass dies ein lebendigeres Wissen schafft. Wenn sich Schülerinnen und Schüler in einem Projekt zur Evolution des Menschen mit Hilfe von Masken in die Früh- und Vormenschen hineindenken müssen, werden sie die Entwicklung vom *Sahelanthropus* bis zum *Homo sapiens* nicht so schnell vergessen. Wer lernen musste, wie ein *Australopithecus* zu laufen und sich dafür mit dem Bau des Beckens unseres Vorfahren, mit seiner Fußform und seiner Körperhaltung intensiv auseinanderzusetzen musste, wird auch später noch seinen Namen und seinen Körperbau kennen.

Aber neben Freude, Spaß und Motivation durch solche Antizipation an biologischen Prozessen kann diese Form des Lernens auch Angst machen. *«Die schützende Distanz wird aufgegeben. [...] Die Arbeit mit dem eigenen Leib [...] ist ungewohnt und stößt oft auf Widerstand.»* (Freudenreich 1983) Nicht jedem liegt diese Situation. Ein gewisses Maß an Vertrauen innerhalb der Klasse ist dazu notwendig. Insofern sollten die Klassensituation, das Alter und die individuellen Möglichkeiten der Lernenden beachtet werden. Ein entscheidender Faktor bei gespielten Modellen ist die Fähigkeit und Bereitschaft, sich mit dem eigenen Körper zu präsentieren. Anders als bei gebauten Modellen ist bei gespielten Modellen das eigene Gespür für Nähe und Distanz wichtig. Auch aus diesem Grund sollten solche Modelle wenn möglich von Schülerinnen und Schülern selbst entwickelt werden, um zu ermöglichen, dass für sie richtige Maß an Antizipation und Distanz zu finden. Hilfreich dabei ist es, wenn verschiedene Rollen in der Spielentwicklung- und ausführung eingenommen werden können (s. u.). Das reine Nachvollziehen vorgegebener Anleitungen führt eher zu Albernheit und Scheu.

Einsatzmöglichkeiten im Unterricht

Unterrichtsphase: Die in diesem Heft genannten Beispiele sind am ehesten einsetzbar im Rahmen der Sicherung eines Unterrichtsinhaltes. Die gegenseitige Verzahnung und Vertiefung von Wissensaneignung und darstellendem Spiel ist die Chance der Methode der gespielten Biologie.

Zeitaufwand: Einfache Formen der Modellierung können für verschiedene biologische Sachverhalte angewandt werden. Ihre Erarbeitung als gespieltes Modell dauert ein bis zwei Doppelstunden. Genügend Zeit (ca. eine Unterrichtsstunde) sollte für die Präsentation und anschließende Diskussion eingeplant werden.

Größere Projekte können in Projektwochen oder in AGs erarbeitet werden, hier liegt der Zeitaufwand bei mehreren Tagen bis zu mehreren Wochen. Dabei kann eine fachübergreifende Arbeit die Intensität des

Prozesses fördern. Sport- und Kunstunterricht, aber auch Deutschunterricht können einbezogen werden.

Unterrichtsstruktur: Eine spielerische Erarbeitung von biologischen Sachverhalten und ihre Realisierung erfordert Gruppenarbeit. Die Gruppengröße richtet sich nach der Komplexität des Inhaltes. Bei einfachen Inhalten können mehrere Gruppen in der Klasse mit demselben Thema beauftragt werden und sich gegenseitig ihre verschiedenen erarbeiteten Möglichkeiten zeigen oder in Form eines Wettbewerbs gegeneinander antreten (vorher eine Jury wählen!). Es können auch verschiedene Methoden parallel angewandt werden (einige Gruppen entwickeln ein Spiel, andere Gruppen bauen Funktionsmodelle oder entwickeln eine Präsentation).

Bei komplexeren Inhalten wie z. B. der Entwicklung eines Stammbaumes bearbeiten Kleingruppen (oder Einzelpersonen) jeweils unterschiedliche Themen. Anschließend wird das gespielte Modell Schritt für Schritt aufgebaut. Wichtig ist bei solchen komplexeren Modellen, dass genaue Regeln für den Zusammenbau herrschen und dass alle Mitglieder der Klasse an den Diskussionen, die sich bei der Konstruktion eines solchen Modells ergeben, teilnehmen können.

Vorbereitung: Methoden der gespielten Biologie können in allen Altersstufen eingesetzt werden. Klassen müssen an spielerische Methoden im Unterricht herangeführt werden. In der Anfangsphase können solche Methoden auf Widerstand stoßen. Der Einsatz spielerischer Methoden im Unterricht wird manchmal einige Überzeugungskraft des Lehrenden erfordern und es kann sinnvoll sein der Klasse Zeit ohne Lehrperson einzuräumen, um ihr den Freiraum zu geben einen eigenen Zugang zu finden.

Körperbezogene Formen des Unterrichts sind vielen fremd. Deshalb sollten diese Methoden an einfachen Beispielen eingeführt werden. Gespielte Talkshows oder sehr einfache Rollenspiele helfen dabei. Auch der Lehrende muss Erfahrungen sammeln. Eine offene Atmosphäre zwischen Lehrenden und Lernenden und eingeschaltete Feedback-Phasen können diesen



Prozess zu einem gemeinsamen Erkundungsvorgang machen. Da diese Methoden durch den körperlichen Einsatz eine gewisse Offenheit voraussetzen, sind eine gute Klassenatmosphäre und ein vertrauensvoller Umgang der Schülerinnen und Schüler miteinander Voraussetzungen für den Einsatz der gespielten Biologie. In Klassen mit starker Cliquenbildung und Mobbing-Vorfällen sollte man diese Methoden nicht oder nur mit großer Vorsicht einsetzen. Die Zeit der Pubertät ist sicherlich für solche körperbetonten Methoden schwieriger und erfordert von der Lehrperson viel Einfühlungsvermögen. Je stärker Klassen solche methodischen Zugänge gewohnt sind, desto weniger spielt das Alter eine Rolle.

Einführungsphase: Hilfreich für die Vorbereitung auf spielerische Arbeitsformen sind Warm-up-Spiele. In verschiedenen Büchern zu Theater-Workshops sind solche Warm-Up-Übungen enthalten (z. B. Nunn 1999, Vlcek 2006).

Verteilung von verschiedenen Rollen: Bei Projekten und Aufgaben gibt es fast immer verschiedene Rollen, die eingenommen werden können. Dies gilt für größere theatermäßige Projekte, kann aber auch in kleinen Modelldarstellungen genutzt werden. So gibt es z. B. diejenigen, die für Skizzen der Bewegungsabläufe zuständig sind, diejenigen, die die Requisiten besorgen, diejenigen, die filmen, fotografieren oder andere Formen der Sicherung der Ergebnisse entwickeln. Nicht jeder muss im Endprodukt darstellerisch tätig sein.

Sicherung und Reflexion: Jedes Beispiel gespielter Biologie muss ausgewertet und dafür dauerhaft aufgezeichnet oder aufgeschrieben werden. Dies kann schon Teil der Aufgabenstellung sein oder im Nachhinein von anderen an diesem Beispiel nicht beteiligten Schülerinnen und Schüler geschehen. Die Übertra-

gung eines gespielten Modells in ein gezeichnetes Modell erfordert wiederum Transferleistungen, die bewusst in den Unterricht einbezogen werden können. Ein im Unterricht eingesetztes Spiel sollte mit einer ausführlichen Reflexionsphase abgeschlossen werden, in der sowohl fachliche als auch emotionale und soziale Aspekte zur Sprache kommen können.

Schwierigkeiten und Hindernisse

Unsicherheit der Schülerinnen und Schüler führt zu Albernheit und zu unangenehmen Situationen. Je nüchterner die Aufgabenstellung ist, desto stärker können sich die Schülerinnen und Schüler emotional distanzieren. Je eher sie die spezifischen Vorteile der gespielten Biologie verstehen (Modellentwicklung mit Zeitdimension in Kooperation einer Gruppe) desto eher werden sie sich darauf einlassen. Anzügliche Bewegungen und Bemerkungen werden verhindert. Probleme können auch durch negative Färbungen bestimmter Organismen oder Prozesse entstehen (z. B. Affe: «*Ich mach mich doch nicht zum Affen*»). Auch dies sollte in der Vorbereitung beachtet werden.

In der interaktiven Entwicklung von Modellen entstehen leicht unübersichtliche und **unstrukturierte Situationen** (Chaos). Dies ist vielleicht die größte Gefahr der gespielten Biologie. Zu beachten ist deshalb:

- klare zeitliche Abfolge von Gruppenprozessen und Plenum;
- eingebaute Konzentrations- und Ruhephasen zwischendurch;
- Schülerinnen und Schüler als Spielleiterinnen und Spielleiter oder Jury benennen, die ordnende Funktionen haben.

In den einzelnen Spielbeispielen in diesem Heft werden hierzu genau Anweisungen und Vorschläge gegeben. «*Rollenspiel kann nur durch Spielen gelernt werden*» (Freudenreich 1983). Die selbständige Entwicklung von gespielten Modellen biologischer Sachverhalte ist nur in gewissem Rahmen planbar und erfordert vom Lehrenden viel Improvisationsvermögen. Das erfordert **Erfahrung**, die sich der Lehrende nur selbst erarbeiten kann. Je stärker Schülerinnen und Schüler in die Verantwortung einbezogen werden und ihre Ideen berücksichtigt und wertgeschätzt werden, desto eher wird dieser Prozess zu einem gemeinsamen Lernprozess und zu einer «*symmetrischen Kommunikation*» (Stuckenhoff 1983).



Claudia Wulff:

- Jahrgang 1954, Studium der Diplombiologie, Medizin und Landwirtschaft
- Nach dem Studium Mitarbeiterin an der Biologischen Bundesanstalt Braunschweig
- Verschiedene kreative Projekte, u.a. Theaterprojekte mit Kindern.
- 2005–2008 Lehrkraft in der Drogenhilfe Nordhessen e.V.
- 2008 Promotion in der Didaktik der Biologie an der Universität Kassel
- Seit 2008 Wissenschaftliche Mitarbeiterin mit Schwerpunkt Evolution und Umweltbiologie
- Seit 2010 Leiterin der Experimentier-Werkstatt Biologie FLOX der Universität Kassel

Kontakt:

Claudia Wulff:
Universität Kassel, FB 10
Didaktik der Biologie
Heinrich-Plett-Str.40
34132 Kassel
Tel.: 0561 804-4523
E-Mail: claudia.wulff@uni-kassel.de

Literaturhinweise

Baer, U.: Spielpraxis – eine Einführung in die Spielpädagogik. Kallmeyer, Velber 1995

Duncker, L.: Spiel und Phantasie. Eine kreative Form von Weltaneignung. In: Spielzeit, Friedrich Jahresheft, 1995, S. 4 – 5

Eigen, M./Winkler, R.: Das Spiel. Naturgesetze steuern den Zufall. R. Piper & Co, München 1975

Freudenreich, D.: Rollenspiel und soziales Lernen im Unterricht. In: Kreuzer, K. J. (Hrsg.): Handbuch der Spielpädagogik Band 2, 1983, S. 213 – 229

Graf, E. (Hrsg.): Biologiedidaktik für Studium und Unterrichtspraxis. Auer Verlag, Donauwörth 2004

Gropengießer, H./Kattmann, U. (Hrsg.): Fachdidaktik Biologie. Aulis Verlag Deubner, Köln 2006

Jaenicke, J. (Hrsg.): Spiele. Praxis der Naturwissenschaften Biologie. Aulis Verlag Deubner, Köln: 1992

KMK: Bildungsstandards im Fach Biologie für den Mittleren Schulabschluss. München, Neuwied 2005

Kreuzer, K. J. (Hrsg.): Handbuch der Spielpädagogik, Band 2. Wolters Kluwer, Düsseldorf 1983

Meyer R. W.: Lernen durch Spiele. In: UB 172, 1992, S. 29 – 33

Miksche, D.: Biologie kreativ. Spiele für den Biologieunterricht. Veritas, Linz 1999

Nunn, D.: Show ab! Workshopbuch für Improvisationstheater und szenisches Schreiben mit Teens. Buschfunk, Planegg 1999

Schilke, K.: Spiele im Biologieunterricht. In: UB 64, 1981, S. 2 –10

Stuckenhoff, W.: Der Stellenwert und die pädagogische Verantwortbarkeit «freier Spiele» und «freien Spielens» im Unterricht. In: Kreuzer, K. J. (Hrsg.): Handbuch der Spielpädagogik Band 2. Schwann, Düsseldorf 1983, S. 203 – 211

Vlcek, R.: Workshop Improvisationstheater, Auer Verlag, Donauwörth 2006

Wildt, B., Hentschel, I./Wildt, J. (Hrsg.): Theater in der Lehre. Verfahren – Konzepte – Vorschläge. LIT Verlag, Wien 2008

Internet

www1: www.news.sciencemag.org/Sciencenow/2011/dance-your-phd-finalists-announce

www2: www.universum-bremen.de/de/startseite/veranstaltungen/science-theater.html__

Herzlichen Dank an den Friedrich Verlag für die freundliche Genehmigung des Textabdrucks von Wulff, Claudia (2012): Gespielte Biologie. In: Unterricht Biologie kompakt – Zeitschrift für alle Schulstufen, Jg. 36, H. 376, S. 2–7.

Peter Hägele

„Wer mehr weiß, sieht auch mehr“ – spielplanbegleitende theaterpraktische Unterrichtseinheit

In der Theaterpädagogik am Theater Bielefeld werden theaterpraktische Workshops zur Vorbereitung eines Theaterbesuchs für Klassen und Kurse angeboten. Diese „Szenischen Einführungen“ werden nicht zu allen Produktionen im Spielplan konzipiert. Am häufigsten nachgefragt werden Einführungen zu Produktionen der klassischen Literatur, die im Unterricht behandelt werden müssen, aber auch zu vergleichbaren Produktionen, das heißt zu Produktionen desselben Autors, derselben Epoche oder zu Produktionen, die zumindest ähnliche Themen verhandeln. Seltener nachgefragt werden „Szenische Einführungen“ zu Produktionen der Gegenwartsdramatik oder zu Uraufführungen, die für einen ersten Theaterbesuch teilweise geeigneter wären und mehr Lust auf Theater machen, weil sie aktuellere Plots, Figuren und Themen, in einer frechen, modernen Sprache verhandeln, die das jugendliche Publikum direkter anspricht.



Idealiter dauern diese „Szenischen Einführungen“, die an Schulen, aber auch auf Prob Bühnen des Theaters durchgeführt werden, ca. 3 Zeitstunden, also 4 Schulstunden. Üblicherweise können jedoch von den Schulen nur 90 bis 120 Minuten zur Verfügung gestellt werden. Bei der Konzeptionisierung einer „Szenischen Einführung“ stehen fünf Aspekte im Vordergrund: der Plot (Handlung), die Figuren, die verhan-

delten Themen, die Sprache und das Inszenierungskonzept. Bei Klassikern bietet es sich an, sich über die Sprache und die Figuren an die anderen Aspekte anzunähern. Bei zeitgenössischen Stücken erfolgt dies über die Textform des Stückes und die Themen. Natürlich bieten sich auch immer wieder einzelne inszenatorische Details als Aufhänger an.

Zwei Beispiele für „Szenische Einführungen“ sollen hier genannt werden, die auch am Theater Bielefeld angeboten werden: Die „Szenische Einführung“ zu „Faust. Der Tragödie erster Teil“ von Johann Wolfgang Goethe und zu „Demut vor deinen Taten Baby“ von Laura Naumann.

Die „Szenische Einführung“ zu „Faust. Der Tragödie erster Teil“ besteht aus vier Bausteinen.

Der erste Baustein vermittelt den Plot und die Figuren des Stückes sowie die Beziehungen der Figuren zueinander. Bei einem kontinuierlichen Plot und einer überschaubaren Anzahl von Figuren kann eine für das gesamte Stück gültige Figurenaufstellung mit Hilfe der Schülerinnen und Schüler hergestellt werden. So zum Beispiel bei „Iphigenie auf Tauris“. Fünf mehr oder minder Freiwillige werden nach und nach zu einem lebendigen Standbild auf die zu Beginn leere „Bühne“ geholt. Die Schülerin oder der Schüler versucht anhand der vorgetragenen, vorher von der Spielleitung verschriftlichten Information eine Haltung (zu) der Figur, die sie/er verkörpert, durch Gestik, Mimik, die Position im Raum und zu anderen Figuren einzunehmen.

Spricht die Spielleitung eine Information an, die es notwendig macht, die Haltung zu verändern, kann die Schülerin/der Schüler dies selbstständig tun oder wird von einer anderen Schülerin/einem anderen Schüler im Zuschauerraum dazu aufgefordert, indem diese die Veränderung vorspielt oder sogar die Figur auf der Bühne übernimmt. Zunächst steht nur die von Heimweh gepeinigste Iphigenie alleine auf der Bühne. Es kommen nach und nach Arkas, Thoas, Orest und Pylades dazu.



Kommen weder Vorschläge von der Bühne noch aus dem Zuschauerraum für Veränderungen, hat sich die Spielleitung bestimmte Stellen, Auftritte und Abgänge, Wendepunkte in der Handlung notiert und stellt dem Publikum, nachdem es auf die Information keine Veränderungsvorschläge gegeben hat, Fragen mit der Bitte um Vorschläge zur Veränderung des aktuellen Standbildes. Auf diese Weise entstehen schließlich mehrere Standbilder oder sogar ein in Zeitlupe fließendes (stilles, pantomimisches) Abbild der Handlung mit Hilfe der Schülerinnen und Schüler.

Bei Faust I ist es sinnvoll, diese Vorgehensweise für einzelne Abschnitte vorzunehmen: Vorspiel auf dem Theater, Prolog im Himmel, der alte Faust („Nacht“ bis „Studierzimmer“), Auerbachs Keller, Hexenküche, Walpurgisnacht, Gretchentragödie. Während die „Zueignung“ sich zum Abschluss des ersten Bausteins hervorragend eignet, um die Ergebnisse nochmals aus einer anderen Perspektive, nämlich der des Autors zu betrachten. Schülerinnen und Schüler nehmen verteilt auf der ganzen Bühne eine bestimmte Haltung einer Figur gegebenenfalls mit Veränderung zu einer zweiten Haltung ein, die Spielleitung souff-

liert immer ca. zwei bis vier Zeilen der Zueignung oder teilt diese auf Zetteln vorab aus, die die anderen Schülerinnen und Schüler als Goethe-Figuren laut und deutlich wiederholen bzw. betont sprechen, während sie durch die teilweise leicht bewegten „Stand“-Bilder laufen. Hier kann auf inszenatorische Details der Figuren eingegangen werden, speziell der nicht menschlichen Figuren (Gott, Engel, Erdgeist, Hexe, Böser Geist etc.).

Dieser erste Baustein ist dann besonders wichtig, wenn die Teilnehmer keinerlei Vorkenntnis zum Stück besitzen und dauert je nach literarischer Vorlage und Beteiligung der Gruppe ca. eine bis 1 ½ Stunden.

Der zweite Baustein vermittelt den Charakter der Figuren, ihre Themen und die Sprache des Stückes. Zu allen oder zumindest den wichtigsten Figuren sucht die Spielleitung geeignete Zitate, welche die Figur selbst spricht. Zitate anderer Figuren, die über diese Figur sprechen, sind auch möglich, erschweren die Übung allerdings. Jedes Zitat, nicht länger als ca. sechs Zeilen, wird möglichst groß auf ein DIN A4-Blatt geschrieben und mit ganz kurzen Angaben versehen: Wer zu Wem über Wen oder Was in welcher Situation, evtl. Angabe zur Emotionalität und zum Status der Figur. Insgesamt benötigt man ca. 25 - 30 Zitate, je nach Klassenstärke. Die Zitate werden verteilt, wobei nur zu beachten ist, bei welchen Zitaten das gleiche Geschlecht von Figur und Spielerin/Spieler eingehalten werden muss. Je offener die Gruppe, umso wahlloser können die Zitate vergeben werden.



Die Spielleitung fordert die Gruppe zum Raumlauf auf, wohl die bekannteste und wichtigste Übung in der Theaterpädagogik. Während des Raumlaufes sollen die Schülerinnen und Schüler ihr jeweiliges Zitat inhaltlich erfassen, flüstern und immer lauter artikulieren, sowie dazu mehrere Haltungen (Standbilder und Gänge) ausprobieren und sich schließlich für eine Haltung evtl. mit Veränderung zu einer anderen Haltung entscheiden, diese möglichst groß zu gestalten und zu üben. Gleichzeitig können Verständnisfragen über die Spielleitung geklärt werden.

Es ist absolut wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler bei sich und in Bewegung bleiben, ansonsten wird nur geredet, aber nicht gehandelt und ausprobiert! Schließlich stellen sich alle mit den Zitaten derselben Figur (oder einem Zitat einer anderen Figur zu dieser Figur) verteilt auf die ganze Bühnenfläche, gehen sobald sie an der Reihe sind in ihre Haltung oder in die Ausgangsposition und halten diese bzw. nach ihrem kleinen „Auftritt“ die Endposition, bis alle dran waren. Jede Schülerin/jeder Schüler muss vorher entscheiden, ob es bei ihrem/seinem Zitat wichtig ist, vorher mitzuteilen, wer wem über wen oder was etwas erzählt. Die Reihenfolge der „Auftritte“ kann entweder vorher festgelegt werden, schöner und spannender ist es, wenn jede Schülerin/jeder Schüler selbst spürt, wann der richtige Moment für ihren/seinen „Auftritt“ ist. Sind alle durch, darf das Publikum als Regisseur eingreifen, sich den Text einer Person auf der Bühne geben lassen und das Zitat in einer komplett anderen oder veränderten Haltung ausprobieren. Oft müssen dazu die ursprünglichen kleinen „Auftritte“ wiederholt werden. Auf diese Weise erkennen die Schülerinnen und Schüler die Vielfalt der Auslegungsmöglichkeiten und die damit immanenten, inhaltlichen, charakterlichen und situativen Veränderungen ein und desselben Zitates. Es ist sinnvoll, hat man genug Zeit, die Übung vor dem Raumlauf anhand eines Zitates exemplarisch durchzuspielen. Diese Übung eignet sich natürlich besonders bei Stücken, deren Plot und Figuren durch die Regie stark und sehr unterschiedlich interpretiert werden können wie bei Faust I. Wir

kennen die Interpretationsbreite des „braven Gretchens“ vom frommen, furchtsamen bis hin zum unverzagt beherzten, frechen Mädchen, aber auch die des Fausts, des Mephistopheles oder der Marthe Schwerdtlein.

Auch bei „Iphigenie auf Tauris“ kann diese Übung benutzt werden, sinnvoller ist es hier allerdings, Zitate herauszusuchen, welche ungefähr die komplette Handlung abbilden, mit der Aufgabenstellung, diese mit den Wendungen des Plots in eine Reihenfolge zu bringen und die fehlenden Aspekte durch Gestik und Mimik zu ergänzen. Die Zitat-Zettel sollten entsprechend nummeriert sein. Bei Shakespeare-Stücken eignet sich diese Übung, um die vielen parallelen Handlungen bzw. Haupt- und Nebenhandlungen zu bearbeiten.



Bei Faust I wiederum ist es schwierig, das komplette Stück auf diese Weise abzubilden, deshalb konzentrieren wir uns auf einzelne Figuren und/oder Szenen. Besonders hervorzuheben sind hier die „Wissenschaftsdebatte“ einerseits, die nochmals unterteilt werden kann in „Prolog im Himmel“ und „Fausts Widerstreit“ („Nacht“) und „Der Pakt“ „Studierzimmer“) andererseits die „Gretchen-Tragödie“. Auch die Gretchen-Tragödie muss nochmals nach Vorgabe der Szenen oder nach eigenen Fragestellungen unterteilt werden.

Der dritte Baustein vertieft den Charakter der Figuren, ihre Themen und die Sprache des Stückes. Die Spielleitung löst bestimmte Szenen, die möglichst dieselben Zitate wie oben enthalten, aus dem Stück heraus und entnimmt aus diesen wiederum vier bis zehn kurze Passagen von 4 bis 12 Zeilen, vergleichbar mit einer fragmentarischen Strichfassung, welche ungefähr auf die komplette Szene schließen lassen. Es müssen mindestens so viele Szenen und Passagen sein, dass miteinander multipliziert die Anzahl der Gruppengröße erreicht wird. Aufgabe ist nun, in Kleingruppen die Szene anhand der Text-Passagen inhaltlich und sprachlich zu durchdringen und mit Hilfe inszenatorischer Mittel, also mit möglichst viel, jedoch zumindest der notwendigen Mimik, Gestik und durch Bewegung den ganzen Bühnenraum einnehmend, eine in sich geschlossene Szene zu entwickeln. Diese Szenen müssen sehr symbolhaft dargestellt werden, da es sich nur um Textbruchstücke handelt und mehrere Spielerinnen und Spieler in derselben Szene eine Figur darstellen müssen. Das ist speziell bei den langen Monologen von Faust und Mephistopheles im ersten Teil der Fall. Diese Szenen spielen sich die Kleingruppen gegenseitig vor. Interessant ist, für welche ästhetischen Mittel und Lösungen sich die Gruppen entscheiden und wie deutlich und sinnvoll sie dies in der Szene umzusetzen vermögen. Das Publikum soll sich kritisch äußern, wie die jeweilige Szene angekommen ist und gegebenenfalls Veränderungsvorschläge einbringen.

Der vierte Baustein schlägt die Brücke zwischen damals und heute, zwischen „uns“ und „den historischen Figuren“. Auch hier ist die Spielleitung zunächst vorbereitend gefragt, Szenen aus dem Stück auf möglichst ½ bis 1 DIN A4-Seite zu kürzen. Möglich sind hier natürlich wieder „Studierzimmer“, „Straße“ in Kombination zum Beispiel mit „Abend“, „Martens Garten“, „Nacht“, „Straße vor Gretchens Türe“, „Kerker“. Es sollten nicht mehr Personen in einer Kleingruppe vertreten sein, als Figuren in der Szene vorkommen plus eine Person für die Regie. Bei dieser Übung kann eine Szene auch mehrmals vergeben werden. Aufgabe ist, die Szene inhaltlich möglichst nicht zu verändern, aber eine heutige Sprache und

Körperlichkeit anzuwenden. Komisch erscheint bei der Präsentation oft die Diskrepanz von Moral- und Wertekanon von damals und der heutigen Ausdrucksweise. Aufgabe kann aber auch sein, nicht nur Sprache und Körperlichkeit, sondern auch den Konflikt der Szene ins Heute zu transferieren. Oft verändert sich der Konflikt oder löst sich komplett auf. Auch diese Übung sollte vom Publikum kritisch reflektiert werden, auf den spielerischen Einsatz, die Plausibilität der Szene, aber auch auf die Veränderungen von Moral, Werten und Normen in Form einer kurzen Gesellschaftskritik damals und heute. Diese vier Bausteine können auch bei anderen klassischen Dramen als theaterpraktische Einheit eingesetzt werden.

Beispielhafter Lehrplanbezug

U. a. können folgende fachbezogene Kompetenzen durch die theaterpädagogischen Elemente erreicht werden:

- Auszug aus dem Kernlehrplan Deutsch für das Gymnasium Jahrgangsstufe 11**
Schülerinnen und Schüler
- den Zusammenhang von Teilaspekten und dem Textganzen zur Sicherung des inhaltlichen Zusammenhangs herausarbeiten (lokale und globale Kohärenz),
 - dramatische, erzählende sowie lyrische Texte unter Berücksichtigung grundlegend der Strukturmerkmale der jeweiligen literarischen Gattung analysieren und dabei ein schlüssige Deutung (Sinnkonstruktion) entwickeln,
 - Texte im Hinblick auf das Verhältnis von Inhalt, Ausgestaltung und Wirkung beurteilen.

Bei den oben angeführten Kompetenzerwartungen handelt es sich um eine exemplarische Auswahl. Diese Auswahl lässt sich auch für andere Schulformen treffen. Die entsprechenden Kernlehrpläne für weitere Schulformen finden Sie auf dem Bildungsportal unter <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/> lehrplannavigator-s-i/

Die Szenische Einführung zu „Demut vor deinen Taten Baby“ besteht aus drei Übungen.

Dieses Stück ist vergleichbar mit einem Krimi. Wird zu viel vom Plot erwähnt, geht ein Großteil der Spannung verloren. Was nicht heißen soll, dass ein zweiter Theaterbesuch unattraktiv wäre. Aber beim ersten Theaterbesuch sollte man dem Publikum diese Spannung nicht vorweg nehmen. Bei der Sprache handelt es sich um Umgangssprache, bei der Besetzung um lediglich drei Figuren. Allerdings ist die Sprache teilweise pornografisch gefärbt und scheinbar gewaltverherrlichend. Ähnlich der Figuren in Kurzgeschichten ist eine komplette Biografie nicht notwendig. Die Tragik der Figuren entwickelt sich erst im Verlauf des Stückes. Für den Vorstellungsbesuch vorbereitet werden muss neben den pornografischen und den gewaltverherrlichenden sprachlichen Anteilen nur die Ausgangssituation der drei jungen Frauen. Sie leben jede aus einem anderen Grund am Rande der Gesellschaft, ohne „Sitz im Leben“, ohne Freunde. Diese Gründe sind später zwar noch für die Charaktere der Figuren, aber nicht für das Stück von Bedeutung. Hieraus ergibt sich die erste Übung der szenischen Einführung.



Übung 1 (Vorbereitung)

Laura Naumann nimmt sich auf den ersten drei Seiten (3 – 5) ihres Stückes „Demut vor deinen Taten Baby“ die Zeit, um der Leserschaft/dem Publikum die drei Figuren Lore (Hannelore), Bettie und Mia vorzustellen. Alle drei leben jede für sich in einem anderen Dilemma, das sie jede auf ihre Weise mehr oder weniger hilflos versuchen zu lösen. Sie erzählen dem Publikum abwechselungsweise davon, fallen sich beinahe gegenseitig ins Wort. Die Biografien bleiben aber bis auf die drei Dilemmata weitestgehend im Dunkeln, was dem Leser/Zuschauer die Möglichkeit breitester Spekulationen eröffnet, die Biografien der drei Figuren selbst zu füllen und zum Leben zu erwecken (biografisches Schreiben, Interview-Technik).

Aus den ersten drei Seiten des Originaltextes wurden 18 Zitate (je 6 Zitate jeder Figur) so herausgenommen, dass nicht mehr zu erkennen ist, welches Zitat von welcher Figur gesprochen wird. Es werden auch keinerlei weitere Hinweise zu diesen Zitaten auf den einzelnen Zetteln vermerkt. Verteilen Sie die einzelnen Zitate möglichst ungeordnet an 18 freiwillige Schülerinnen und Schüler. Diese stecken die Zettel zunächst ungesehen in die Tasche. Die anderen Schülerinnen und Schüler benötigen später ein Blatt Papier und einen Stift.

Übung 1

Die 18 Schülerinnen und Schüler lesen während des Raumlaufes still ihren Zettel, bewegen sich kreuz und quer im gesamten Raum, bis sie den Inhalt des Zettels begriffen und verinnerlicht haben, proben unabhängig voneinander verschiedene Haltungen aus, begeben sich dann auf Zeichen der Spielleitung im gesamten Raum verteilt in eine ihres Erachtens dem Inhalt entsprechende Haltung (Arme, Beine, Hals, Kopf, Schultern, Brust, Bauch, Hüfte, Gestik, Mimik, stehend, liegend, sitzend) und sprechen den Text mit der entsprechenden stimmlichen Haltung und in der körperlichen Haltung nicht zu schnell, laut und deutlich nach vorne zum Publikum, das sich mit Stift und Papier bewaffnet hat. Die Reihenfolge der „Auftritte“

kann entweder vorher festgelegt werden, schöner und spannender ist es, wenn jede Schülerin und jeder Schüler selbst spürt, wann der richtige Moment für den „Auftritt“ ist. Sind alle durch, setzen sich alle 18 Personen wieder in Bewegung. Die anderen Schülerinnen und Schüler haben die Namen der 18 Schülerinnen und Schüler in drei Spalten geschrieben, entsprechend den drei Figuren. Sind die einzelnen Zitate den richtigen Figuren zugeordnet worden? Dies wird nun überprüft. Die Zuschauerinnen und Zuschauer gehen nun gemeinsam mit den 18 Spielerinnen und Spielern kreuz und quer durch den Raum und stellen sich beliebig einer/einem der 18 Schülerinnen und Schüler in den Weg und nehmen Blickkontakt auf. Sobald dies geschieht, spricht diese den Text mit stimmlicher und körperlicher Haltung, die auch weiterentwickelt werden darf. Dann gehen die beiden wieder auseinander, so dass ein Durcheinander an stehenden Paaren und gehenden Einzelpersonen in unterschiedlichen Geschwindigkeiten entsteht. Aus der zunächst starren, statischen Körperhaltung kann immer stärker ein kleines szenisches Spiel mit Mimik und Gestik entstehen. Wegen des parallel stattfindenden Raumlaufs allerdings ohne große Bewegungen im Raum.

Vertiefung der Übung:

Die jeweils sechs Zitate einer Figur werden in eine sinnvolle Abfolge gebracht. Hier gilt nicht nur die eine Möglichkeit, welche die Autorin im originalen Text vorgibt!

Die Gesamtdauer der Übung beläuft sich auf ca. eine Stunde.

Übung 2

In den Dialogen des postdramatischen Theaterstücks „Demut vor deinen Taten Baby“ fehlen direkt erlebte Situationen und Dialoge unter den Figuren. Für die Figuren sind Situationen und Dialoge schon oft nachempfundene, nachgespielte, simulierte Erlebnisse, Abläufe und Wortlaute, die dem Publikum erzählt werden. Die Haltung der drei jungen Frauen ist also eine reflektierte, routinierte. Mit dem Selbstverständ-



nis der Abläufe steigert sich für die drei Figuren die Geschwindigkeit, aufeinander reagieren zu können, und der Spaß am Nachspielen, der sich auf das Publikum überträgt. Die Drei als nach Außen, zum Publikum hin Erzählenden benötigen keine Informationen voneinander, der Dialog findet nicht unter den Figuren, sondern direkt mit dem Publikum statt. Um diese Geschwindigkeit aufzubauen, spricht Spannung zu halten, gibt es eine Methode im Theater, die wir aus dem Alltag nur all zu gut kennen: Reden ohne Luft zu holen, allerdings auf mehrere Personen verteilt. Im Theater wird diese Methode umschrieben mit: „Text anschließen“ bzw. „Anschlüsse machen“. Speziell bei Klipp-Klapp-Dialogen, bei hintereinander weg nur kurzen Sätzen verschiedener Personen, wenn der Text von einer Figur zur anderen fliegt, die eine der anderen Rednerin beinahe ins Wort fällt und das Publikum den Eindruck hat, alle Figuren sprechen mit einer Zunge und dabei ein Sog entsteht, eine Beschleunigung, die bei längeren Sätzen einer Figur wieder abgebremst werden kann und die sich dann innerhalb der eigenen Rede, des eigenen Textes soviel Zeit wie nötig lassen kann. So wird die Spannung über die Schnelligkeit der sprachlichen Anschlüsse erreicht, es entsteht ein Rhythmus, ohne das Publikum dabei abzuhängen.

Der Text auf den Seiten 5 – 10 des originalen Theaterstückes der Autorin Laura Naumann kann nach dieser Methode inszeniert werden. Auf diesen Seiten wird der dramatische Wendepunkt im Leben der drei

einsamen Frauen beschrieben, eine existenzielle Grenzerfahrung, wie sie sich dabei kennen lernen und die Situation ihr Leben verändert. Alle drei Schauspielerinnen müssen in einer absoluten Konzentration und Spannung bleiben (HAB ACHT – Position), um wie beim Staffellauf ohne Verzögerung übernehmen zu können. Jede Unachtsamkeit bzw. Unaufmerksamkeit rächt sich sofort. Wie schwierig diese Technik ist, soll anhand dieser fünf Seiten ausprobiert werden.

Vgl. dazu auch „Szenisches Lesen“, „Leseinszenierung“, „Szenenanspiel“. Dabei geht es in der Übung nur in 2. Linie um die Übernahme der Argumentationslinien der Figuren im Stücktext und der Interpretation der Rollen, sondern vielmehr um die pure Technik „Dialog-Texte anzuschließen“. Es geht außerdem um die Rhythmisierung von Dialog-Texten mit dieser Methode sowie um Tempi und die Veränderung von Tempi bei Dialog-Texten.

Es bilden sich immer Gruppen von drei bzw. vier Personen (Regie), um ca. 10 Minuten zu üben. Jede Person hat einen Text. Jede Gruppe arbeitet mindestens an einer Seite. Die vierte Person als Zuhörer bzw. Regisseur ist sinnvoll, da diese beurteilen kann, wo die Anschlüsse schneller kommen müssen, d.h. jemand schneller einsetzen muss mit seinem Text, und wo innerhalb eines längeren Textes einer einzelnen Figur eine Pause gesetzt werden kann. Die vierte Person ist für den Rhythmus des gesprochenen Textes zuständig. Außerdem muss diese Person natürlich auch auf Textverständlichkeit achten. Die einzelnen Gruppen präsentieren ihre Textpassagen.

Als nächsten Schritt könnten die Gruppen, deren Präsentationen am eindrucklichsten waren, sich mit einer anderen Gruppe zusammentun und zum gelesenen Text Haltungen und eine kleine Szene zum Text entwickeln, die dann stumm, aber zum gelesenen Text präsentiert wird. Die Lesenden setzen sich in den Hintergrund und synchronisieren sozusagen laut genug die Szene im Vordergrund. Wichtig bei beiden Präsentationen sind Engagement, Tempo, Empathie, Mut und Glaubhaftigkeit, Lesende und Spielende müssen ihre jeweilige Figur glaubhaft

und ernsthaft vertreten. Deutlich bei der Übung wird auch, wie mit den Geschwindigkeiten von Bewegung und Sprache gespielt werden kann. Wird nur durch eine Person gesprochen und gehandelt, ist es sehr viel schwerer, unterschiedliche Geschwindigkeiten herzustellen und beizubehalten. Die beiden Geschwindigkeiten nähern sich immer wieder an.

Die Gesamtdauer der Übung beläuft sich auf ca. 30 bis 45 Minuten.



Übung 3

Simulation von Grenzerfahrungen

Das Medium Theater mit seinen „Verabredungen“ für die Bühne steht natürlich paradigmatisch für die Simulation von Grenzerfahrungen. Dies gilt in erster Linie für das selbst Spielen, aber auch für das Zuschauen. Hier können Grenzerfahrungen sozusagen konsequenzlos erlebbar gemacht werden, teilweise ohne an Intensität zu verlieren. Im Vergleich zur bloßen Abbildung von Realität bei Film oder Fernsehen ist die Erfahrung eine wesentlich unmittelbare, obwohl sie abstrakter ist und Transferleistungen erbracht werden müssen.

Zunächst sollten folgende Fragen diskutiert werden:

Was macht eine Grenzerfahrung mit mir?

Wirkt eine Grenzerfahrung immer gleich, egal in welcher Ausgangsposition (psychische Stabilität, Gesundheit, Glück, erfülltes Leben) man sich befindet?

Wie verändert sie die Persönlichkeit, das Denken und Empfinden?

Ist es eine fremd- oder selbst- “verschuldete“ Grenzerfahrung? Fremd verschuldet: Überfall, Freiheitsberaubung, Entführung, Terroranschlag, fremdes soziales Verhalten / Selbstverschuldet: (glimpflich verlaufender) Sportunfall, eigenes soziales Verhalten, Einnahme von Drogen, Todeserfahrung, etc.

Ist es eine positive oder negative, d.h. zunächst (lebens-)bedrohliche Erfahrung?
Positive Erfahrungen: Sportlicher Erfolg, Lottogewinn, die große Liebe, unerhofftes Wiedersehen/ Wiederfinden, Beförderung etc.

Hat diese Erfahrung (ir-)reparable Folgen für Körper, Psyche und Geist? Unfall, Krankheit, Krieg, Naturkatastrophe, Entlassung

Dann werden Gruppen von 3 bis 6 Personen gebildet, um ein kleines Theaterstück zum Thema „Grenzerfahrung“ zu entwickeln und aufzuführen; entsprechend der Form des aktuellen Theaterstückes im Erzähltheater-Stil nur mit 2 bis 4 Personen.



Es gibt zwei Angebote für eine Dramaturgie

Biografisches zu den Figuren	Biografisches zu den Figuren
Erleben der Grenzerfahrung	Erleben der Grenzerfahrung
Ekstase, Rausch (Euphorie) durch die Grenzerfahrung	Zusammenbruch (Kollaps,Infarkt) durch die Grenzerfahrung
Wunsch der Wiederholung (Simulation) der Grenzerfahrung	Vermeidungshaltung von ähnlichen Situationen (Phobie)
Professionalisierung, effektiver Einsatz der Erfahrungen, Erfolg, Anerkennung	Verlust von Stringenz, von Funktionsfähigkeit, von Tüchtigkeit, Ablehnung, Frustration
Kollaps als nächste Grenzerfahrung	Genesung als nächste Grenzerfahrung

Die Gruppen sollten mindestens 30 Minuten Probenzeit bekommen, sofern sie konzentriert arbeiten. Sonst sollte früher abgebrochen werden, auch wenn die Ergebnisse damit unfertig sind. Die Präsentation nimmt auch mindestens 30 Minuten in Anspruch. Die Gesamtdauer der 3. Übung beläuft sich also mit vorhergehender Diskussion auf mindestens 1 ½ Stunden.



Beispielhafter Lehrplanbezug

U. a. können folgende fachbezogene Kompetenzen durch die Methoden erreicht werden:

Auszug aus dem Kernlehrplan Deutsch für die Gesamtschule Jahrgangsstufe 6

Schülerinnen und Schüler

- setzen sprechgestaltende Mittel in unterschiedlichen Situationen bewusst ein,
- interpretieren literarische Texte mithilfe szenischen Spiels.

Bei den oben angeführten Kompetenzerwartungen handelt es sich um eine exemplarische Auswahl. Diese Auswahl lässt sich auch für andere Schulformen treffen. Die entsprechenden Kernlehrpläne für weitere Schulformen finden Sie auf dem Bildungsportal unter <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/>



Peter Hägele:

Peter Hägele, M.A. hat Theaterwissenschaft, Psychologie und Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität in München studiert, in Bad Windsheim (Mittelfranken) ein semiprofessionelles Sommertheater mit bis zu 12 Profis und 40 Amateuren aufgebaut. Er hat sowohl freiberuflich als auch in Festanstellungen an Verlagen und vielen Staats-, Landes und Stadttheatern als Dramaturg, Regisseur und Theaterpädagoge gearbeitet. Seine letzte Station war Bremen. Nun arbeitet er in Bielefeld am dortigen Stadttheater als Theaterpädagoge.

Kontakt:

Peter Hägele:
Theaterpädagoge
Theater Bielefeld
Brunnenstraße 3–9
33602 Bielefeld
Tel.: 0521 516038
E-Mail: peter.haegle@bielefeld.de

4

Methoden kultureller Bildung aus dem Bereich der Medienpädagogik



- Frank Rohde: Oper 2.0– „Publizieren im Netz“ am Beispiel einer Opernproduktion

Frank Rohde

Oper 2.0–„Publizieren im Netz“ am Beispiel einer Opernproduktion

„Publizieren im Netz“, so lautet eines der Themen, die der Lehrplan des Landes NRW als Thema für den Informatikunterricht in der Jahrgangsstufe 10 vorsieht. In der Praxis bedeutet das häufig, dass eine fiktive Homepage hergestellt wird, etwa für die lokale Bäckerinnung. Nur hat die Bäckerinnung im Normalfall schon eine Homepage, das Produkt wird also nicht wirklich gebraucht, außerdem haben die Schüler Schwierigkeiten bei der Erstellung einer Sitemap, dazu sind ihre Kenntnisse zum Thema „Backen“ einfach zu gering. Da der Lehrplan für diese Jahrgangsstufe gleichzeitig die Behandlung des Themas „Oper“ im Musikunterricht vorsieht, entstand die Idee, beides miteinander zu verbinden.

Im Laufe der letzten Jahre hat sich das Projekt schnell auf alle Jahrgangsstufen und auf den Bereich Sprechtheater ausgeweitet, weitere Kulturinstitutionen und Lehrer anderer Fächer haben mitgewirkt. Kölner Schülerinnen und Schüler aller Schulformen können seit einigen Jahren die Entstehung einer Opern- oder einer Schauspielinszenierung von der Planung bis zur Premiere miterleben. Sie lernen die Logistik eines Theaters durch eigene Erkundung, Proben-, Werkstattbesuche, Gespräche und Interviews mit Beteiligten, Einführungen und praktische Erprobung kennen. Ihre Eindrücke halten sie in Form von Fotos, Bildern, schriftlichen Artikeln und Tondokumenten fest und erarbeiten aus diesen Materialien zur Premiere des Stücks „Programmhefte“, die aber nicht in gedruckter Form, sondern als PCPräsentationen vorliegen – Homepages für Kölner Inszenierungen.

Im Verlauf der etwa achtwöchigen Projekte gewinnen die Schülerinnen und Schüler mehr und mehr Sachkenntnis über Oper oder Theater. Sie werden befähigt, Materialien, die sie inhaltlich erfasst haben, eigenständig zu systematisieren, zu strukturieren und als Sitemap anzuordnen. Im Informatikunterricht programmieren sie eine Homepage zum Stück. In der Schlussphase wird unter Zeitdruck gearbeitet, weil die Homepage zur Premiere der Inszenierung fertig sein muss, also wirklich gebraucht wird, und das macht das Projekt für Schülerinnen und Schüler höchst attraktiv.

Im Folgenden wird der Ablauf eines solchen Projekts am Beispiel einer Operninszenierung erläutert. Oper, eine der ältesten und kompliziertesten Kunstformen überhaupt, für Jugendliche fremd und nur schwer fassbar, wird mithilfe einer jungen Präsentationsform dargestellt, deren Endprodukt „Homepage“ Jugendlichen geläufig ist. In den bisher durchgeführten Projekten hat sich eine sinnvolle Abfolge von Arbeitsschritten ergeben.



Grundsätzlich gilt: Die Schülerinnen und Schüler arbeiten in arbeitsteiligen Gruppen unterschiedlicher Stärke, alle absolvieren drei bis sechs Besuche im Theater, jeder Besuch dauert 120 bis 180 Minuten. Manchmal werden mehrere Arbeitsschritte bei einem Besuch zusammengefasst; wenn eine gesamte Jahrgangsstufe mit fast 100 Schülern am Projekt teilnimmt, werden Veranstaltungen wiederholt. Bei allen Besuchen im Theater wird keine „Show für Schüler“ veranstaltet, sondern es wird versucht, sie soweit wie möglich in den normalen Opern- und Produktionsbetrieb zu integrieren, sie nicht nur zusehen, sondern mitarbeiten zu lassen. Das kann die Erstellung eines Probenplans mit der speziellen Software im Betriebsbüro sein oder, ganz praktisch, die Bearbeitung von Styropor in der Plastikerabteilung. Die Erstellung der Präsentation läuft parallel zu den Sitzungen im Informatikunterricht, zunächst nur als vorbereitende Materialsammlung, nach dem Interviewtermin (s.u.) wird dann die Systematik erstellt und die einzelnen Dokumente miteinander verlinkt. Diese Systematik



ist ganz bewusst nicht vorgegeben, sondern wird, ein wichtiger kreativer Aspekt von Informatik und somit auch dieses Projekts, aufgrund der immer größer werdenden Sachkenntnis von den Jugendlichen selbst entwickelt.

Das Bühnenbild: Bei einem Besuch in den Bühnenbildwerkstätten der Kölner Bühnen wird zunächst das Bühnenbild-Modell der Produktion durch Ausstattungsleiter und Bühnenbildner erläutert. Die Jugendlichen erkunden dann in fünf Gruppen die Umsetzung dieses Modells in die Praxis. Die Gewerke Schreinerei, Schlosserei, Dekoration, Theatermalerei und Bildhaue-ratelier werden aufgesucht, Interviews geführt und eine Foto-Dokumentation des Fortgangs der Arbeiten in den Werkstätten erstellt.

Historisches zum Stück: Vom Produktionsdramaturg erfahren die Schülerinnen und Schüler, wie man eine Recherche zu Stück und Komponist durchführt und ein Programmheft erstellt. Dokumente, historische Kritiken, Fotos und musikwissenschaftliche Arbeiten werden recherchiert, ausgewählt und zusammengestellt. Eine eigene Inhaltsangabe zur aktuellen Inszenierung wird vorbereitet. In vielen Fällen haben an dieser Stelle die Deutschlehrerinnen und -lehrer der Klassen und Kurse im Projekt mitgearbeitet, in einigen Fällen haben Kultur- und Feuilletonredakteure von Kölner Zeitungen die Schüler beim Schreiben von Kritiken angeleitet.



Szenischer Einführungs-Workshop zum Stück: Die Jugendlichen werden mit der Methode der szenischen Interpretation in das Stück eingeführt. Materialien aus dem Stück in Form von Musik, Text, Fotos u.ä. werden zur Verfügung gestellt, die praktisch in Form von Standbildern, Gehhaltungen, selbst gespielten Dialogen oder Sprechhaltungen szenisch umgesetzt werden. Den Abschluss bildet ein Duett-Ausschnitt, der von den Jugendlichen selbst inszeniert, gespielt und vor allem gesungen wird. In Gruppen werden Biographien der Protagonisten des Stücks geschrieben, die später, z.T. mit Hörbeispielen verlinkt, auf der Homepage erscheinen.



Kostüme: Der Kostümfundus wird besucht, die Schülerinnen und Schüler versuchen hier zunächst Kostüme zu finden, die zu der von ihnen im Workshop erarbeiteten Duett-Version passen. Der Kostümbildner oder -assistent erläutert dann am Beispiel der Figurinen, welche Möglichkeiten man bei der Kostümgestaltung hat und wie die Kostüme der aktuellen Inszenierung aussehen werden. Die konkrete Umsetzung wird in der Schneiderei und der Gewandmeisterei fotografisch dokumentiert.

Die Logistik von Theatern: Die Jugendlichen begeben sich in Gruppen zu dritt in verschiedene Abteilungen des Hauses, hospitieren, helfen – wenn möglich – mit und führen Interviews, in denen die Aufgabe der Abteilung und ihre Beteiligung an der aktuellen Produktion erkundet wird. Die gesamte Breite des Berufsfelds Theater mit mehr als 70 unterschiedlichen



Berufen wird von den Schülern erlebt, das Zusammenwirken von künstlerischen, technischen und verwaltenden Berufen bei der Entstehung einer Neuproduktion wird deutlich. Abschließend wird ein Organigramm der Kölner Oper erstellt, das Grundlage der Sitemap der PC-Präsentation wird. Die Homepage wird jetzt zum ersten Mal eingerichtet und verlinkt, von hier an wird im Fach Informatik parallel gearbeitet.



Musikalische Proben: In kleinen Gruppen werden Einzelproben mit Klavier oder eine Orchester-allein-Probe besucht, die Schülerinnen und Schüler lernen den Studienleiter, die Repetitoren, den Dirigenten und vor allem die Sänger des Stücks kennen. Diese werden in kurzen Ausschnitten aufgenommen, Audio-Dateien dieser Ausschnitte erstellt und später als Tonbeispiele in die Homepage eingebunden.

Szenische Proben: Die gesamte Gruppe besucht eine frühe szenische Probe, in der, wenn möglich, das von den Jugendlichen selbst im Workshop inszenierte Duett vom Regisseur mit den Sängerinnen und Sängern geprobt wird. Die Inszenierung wird mit der eigenen Version verglichen. Ein Gespräch mit dem Regisseur wird geführt; inhaltliche Aspekte und vor allem das Problem „Regietheater“ vs. „Werktreue“ haben hier oft zu heftigen Diskussionen geführt – Schülerinnen und Schüler sind, für Regisseure oft ganz unerwartet, erstaunlich konservativ.

Die Generalprobe wird besucht, danach arbeiten die Schülerinnen und Schüler in Gruppen, von denen jede den Auftrag hat, eine Kritik der Generalprobe zu schreiben. Wenn es vorher eine Zusammenarbeit mit einem Journalisten gegeben hat, der den Jugendlichen die Stilmittel unterschiedlicher Zeitungen erläutert hat, dann schreibt jede Gruppe ihre Kritik so, dass sie von der Länge, vom Stil und vom Inhalt her in einer bestimmten, der Gruppe vorgegebenen Zeitung erscheinen kann. Die Bandbreite reicht von der „Bild“-Zeitung bis zur „Frankfurter Allgemeinen“. Jede Gruppe sucht aus den offiziellen Pressefotos zum Stück das für „ihre“ Zeitung passende Foto aus, die Zeit zwischen Generalprobe und Abgabe des Gruppenartikels entspricht dem Zeitraum, den Journalisten zwischen Premiere und Redaktionsschluss für ihre Kritik zur Verfügung haben. Diese eigenen Kritiken werden in einer nachbereitenden Sitzung mit den wirklich erschienenen verglichen, und beide Versionen werden in die Homepage eingefügt. Die Inhaltsangabe der Kölner Inszenierung wird nachbereitet und mit einer Slide-Show der offiziellen Pressefotos illustriert. Parallel zu diesen letzten Besuchen im Theater wurde im Informatikunterricht, häufig auch außerhalb des Unterrichts oder, nicht gerade zur Freude von Kolleginnen und Kollegen, während die Schülerinnen und Schüler eigentlich anderen Unterricht hätten, die Homepage zum Stück fertig gestellt. Inzwischen sind fast 20 Homepages zu Kölner Opern- und Schauspielinszenierungen mit sehr unterschiedlicher Optik und noch viel unterschiedlicheren Inhalten entstanden. Um das Projekt auch mit Unterstufenklassen durchführen zu können, wurde ein einfaches Schema für die Erstellung einer Stück-Homepage entwickelt, auf dessen Grundlage das Projekt von Nichtinformatikern ohne Schwierigkeiten durchgeführt werden kann.



Es handelt sich um einen „Homepage-Baukasten“, der mit Quelltext und html-Dateien arbeitet und nicht mit dem sonst oft angewandten „You-get-what-you-see“-Prinzip, Unterstufenschülerinnen und -schüler finden das als Informatik-Einstieg spannend. Das Schema kann als Prototyp für Projekte mit anderen Stücken, Theatern oder Schulen dienen.

Von der Premiere an wird die Homepage auf drei Arten zugänglich gemacht:

- Zwei PCs werden im Foyer der Oper aufgestellt, auf denen Besucher der Oper vor der Vorstellung und in den Pausen die erarbeiteten Informationen zum Stück abrufen können. Beide werden eifrig genutzt und zwar keinesfalls nur von jugendlichen Besuchern!
- Die Präsentation wird auf den Homepages der jeweiligen Schule und der der Oper Köln ins Netz gestellt. Hier lässt sich der Erfolg der Projekte deutlich verfolgen: in der Woche vor den Vorstellungen des Stücks, die von vielen Schulabonnenten oder Schülergruppen besucht werden, steigt die Zahl der Seitenaufrufe nicht selten auf mehrere hundert. In diesen Vorstellungen werden dann signifikant weniger Programmhefte verkauft – digitale Programmhefte sind für Schülerinnen und Schüler attraktiver.
- Lehrer, die mit Klassen, Kursen oder Schulabonnenten eine Vorstellung besuchen, erhalten eine CD der Homepage als Einführung in das Stück.

Das mehrfach erprobte Projekt ist einzigartig an deutschen Bühnen und hat Modellcharakter. Jugendliche mit unterschiedlichen Interessen (Musik, Informatik, Deutsch, Kunst, Tontechnik, etc.) treten zunächst miteinander, dann mit außerschulischen Institutionen in einen Dialog, wechselseitiges Verstehen wird gefördert:

- Jugendliche erfahren durch viel praktische Arbeit die sinnliche Komponente von Theater einerseits, lernen andererseits recherchieren und systematisch ordnen.
- An der Produktion Beteiligte lernen die Wahrnehmung von Jugendlichen kennen, ein Faktor,

der Wiederholungen des Projekts sehr vereinfacht. Schüler, die ganz andere Fragen stellen als Journalisten, selbst etwas zur Produktion beitragen und dabei interessiert feststellen, dass Oper und Schule doch keine doppelte Strafe ist, sorgen dafür, dass auch Sänger- und Regie-“Stars“ bereitwillig mitmachen.

- Normalen Besuchern wird am PC die Entstehung einer Produktion aus der Sichtweise von Jugendlichen vorgestellt.

Das Projekt „Virtuelles Programmheft“ der Abteilung Theater und Schule der Bühnen Köln wurde von der PwC-Stiftung Jugend-Bildung-Kultur als „besonders eindrucksvolle Initiative, die auf innovative Art Jugendlichen Zugang zu etablierten Kunstformen verschafft“ mit dem durch den Bundespräsidenten verliehenen „Zukunftspreis Jugendkultur“ ausgezeichnet.



Beispielhafter Lehrplanbezug

U. a. können folgende fachbezogene Kompetenzen durch die Methoden erreicht werden:

Auszug aus dem Kernlehrplan Informatik für die Sekundarstufe I Jahrgang 10

Schülerinnen und Schüler

- stellen Informationen in unterschiedlicher Form dar,
- interpretieren Daten im Kontext der repräsentierten Information,
- beurteilen Vor- und Nachteile unterschiedlicher Informationsdarstellungen,
- kennen und verwenden Strukturierungsmöglichkeiten von Daten zum Zusammenfassen gleichartiger und unterschiedlicher Elemente zu einer Einheit,
- analysieren Sachverhalte und erarbeiten angemessene Modelle.

Beispielhafter Lehrplanbezug

U. a. können folgende fachbezogene Kompetenzen durch die Methoden erreicht werden:

Auszug aus dem Kernlehrplan Musik für das Gymnasium Jahrgangstufe 10

Schülerinnen und Schüler

- entwerfen, realisieren und präsentieren klangliche Gestaltung im Zusammenhang mit anderen künstlerischen Ausdrucksformen,
- erörtern die Auswirkungen grundlegender ökonomischer Zusammenhänge sowie rechtlicher Fragestellungen auf Musik.

Bei den oben angeführten Kompetenzerwartungen handelt es sich um eine exemplarische Auswahl. Diese Auswahl lässt sich auch für andere Schulformen treffen. Die entsprechenden Kernlehrpläne für weitere Schulformen finden Sie auf dem Bildungsportal unter <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/>



Frank Rohde:

Frank Rohde, Theaterpädagoge, leitet die Abteilung Theater und Schule der Bühnen Köln.

Kontakt:

Frank Rohde:
Oper Köln
Abteilung Theater und Schule
Postfach 101061
50450 Köln
Tel.: 0221 22128295; 0221 22128384
E-Mail: theaterpaedagogik@buehnenkoeln.de

5

Methoden kultureller Bildung aus dem Bereich der Musik

- Gitanjali Schmelcher: Rapucation–Lernen durch Rapmusik
- Herbert Fiedler: Heute schon gesungen? – Warum und wie Singen bildet Ganzheitliche Sprachbildung durch Bewegung, Klang, Reim und Rhythmus
- Daniel Schneider: Hip–Hop und Rap im Unterricht

Gitanjali Schmelcher

Rapucation–Lernen durch Rapmusik



Hip Hop und Rap

Hip Hop ist bei vielen Jugendlichen angesagter Bestandteil des Freizeitverhaltens. Die Schwelle zur Nachahmung ist gering, da die Jugendkultur seit jeher von einem starken „Do it yourself“-Charakter geprägt ist. Jeder kann sofort ein Teil von Hip Hop werden, vor allem kann schnell in die Welt der Rapmusik eingetaucht werden. Lieblingssongs werden von Kindern und Jugendlichen rauf und runter gehört und Textzeilen deutschsprachiger Rapinterpreten wie Caspar, Cro, Sido u. a. auswendig gelernt.

Bedeutung von Rapucation

In Deutschland ist mittlerweile eine deutliche Aufwertung des Images von Rap zu beobachten. Deutschrap öffnet sich in alle Richtungen und bildet mittlerweile eine Bandbreite ab, die durchaus anspruchsvolle Themen und differenzierte Sprache aufweist. Rapucation geht von diesem Punkt aus noch einen Schritt weiter. Die Initiative arbeitet mit der thematischen Auseinandersetzung schulrelevanter Themen im Rahmen von Rapmusik. Texte und Beats werden kombiniert, um Inhalte zu vermitteln. Dadurch wird ein effektives, ansprechendes multimediales Lernen ermöglicht.

Entstehung und Motivation von Rapucation

Die Rapucation-Gründer Robin Haefs und Vincent Stein sind seit Jahren in der Musikindustrie unterwegs und veröffentlichten als Künstler unzählige Songs. Was die Macher zum Rapucation-Projekt bewegt hat, ist vor allem die Überzeugung, dass in einem Rapsong viel mehr Potenzial enthalten ist, als landläufig angenommen wird. In seinen „regulären“ Rapsongs bewegt sich Haefs seit jeher in dem Genre des Themenrap. Das sogenannte Storytelling eignet sich seiner Überlegung nach ausgezeichnet dafür, bestimmte Themen durch das Einbetten in eine Geschichte in einen emotional ansprechenden Song umzuwandeln. Im Laufe seiner Karriere produzierte er außerdem gerappte Radiospots, in denen er in wenigen Zeilen vorgegebene Inhalte einbauen musste. Für Rapucation verbindet er das Storytelling mit der starren Inhaltsvorgabe und widmet sich Themen des Schulunterrichts. Die Dokumentation über die Produktion der ersten Songs stellt die Abschlussarbeit von Haefs für den Studiengang Bachelor of Multimedia Arts dar.



Neben der Vermittlung von unterrichtsrelevanten Fakten wird bei der Herstellung der Rapucation-Songs das Augenmerk auf den Transport von Authentizität gelegt, da eine Identifikation der Lernenden mit dem Medium hergestellt werden soll. Die Vermittlung von Fakten und auch Kompetenzen darf nicht vordergründig als „schulisch“ erkennbar sein. Die Tracks sollen in erster Linie als ganz normale Rapmusik wahrgenommen und somit im Idealfall in das Freizeitverhalten der Lernenden integriert werden. Beschäftigung mit Inhalten wird durch das Medium Musik erleichtert. Die Rapversionen der Unterrichtsinhalte übernehmen durch Reimbildung und eine klassische Songstruktur sowie durch Klingeffekte die Funktion einer modernen Eselsbrücke. Dazu wird zusätzlich Interesse am jeweiligen Thema geweckt, was zu einem selbstgesteuerten und eigenverantwortlichen Lernen mit dem Medium führen kann.

Fachliche Kompetenzen können gestärkt werden durch eine intensive Auseinandersetzung mit bestimmten Thematiken. Durch den Rapsong entsteht ein Bezug der Jugendlichen zu ihrer eigenen Lebenswelt. Somit kann Rap als niedrigstufiger Einstieg in verschiedenste Bereiche der Bildung verwendet werden. Zusätzlich kann das Lernen mit Musik dazu führen, dass sich Kinder und Jugendliche animiert fühlen in Eigenregie mit Themen in Form von Rapsongs zu beschäftigen (siehe Infobox 2).

Themen der Songs und Bezug zum Rahmenlehrplan

Die bereits produzierten Songs sind „Europa“ mit dem Thema Länder und Hauptstädte, „Fotosynthese“ beschäftigt sich mit der Entdeckung der Fotosyntheseformel. „Unser Berlin“ beinhaltet sowohl aktuelle Daten als auch historische Fakten und Besonderheiten der Hauptstadt. Im Song „Guten Appetit“ dreht es sich um ein nachhaltiges Konsumverhalten. Der Song „Mutter Erde“ (siehe Infobox 1) beinhaltet die Beschaffenheit und wesentlichen Merkmale unserer Erde. Dabei wird auf die Problematik des Treibhauseffektes hingewiesen. Der Planet Erde wird durch

eine bildhafte Sprache personifiziert, wie es auch in klassischen gereimten Eselsbrücken üblich ist. Ähnlich wie bei Film- und Hörspielmusik wird der Inhalt der Texte durch den Sound unterstützt und begleitet. Zum Beispiel wird bei „Mutter Erde“ die Weite des Weltraums durch Soundeffekte wie Hall und Echo symbolisiert.



Infobox 1

Songtext „Mutter Erde“

1. Strophe:
Vor 4,6 Milliarden Jahren / Wurdest du geboren, nie-
mand kann es sagen / Warum, wie und wo, sie sind sich
nicht einig / Das bleibt dein Geheimnis – Mutter Erde
/ Der dritte Planet von der Sonne aus gesehen / Doch
der einzige, der uns bleibt zum Überleben / Der Rest ist
weit weg: Uranus, Saturn / Kein Mensch war je auf einer
Mars-Mission / Und die Venus ist so nah – doch bleibt
wie / Jupiter, Neptun, Merkur unbewohnbar / Egal ob
Europa, Afrika, Asien / Egal ob Amerika oder Australien
/ Wir haben nur die Erde, wir haben nur die eine / 6 Mil-
liarden Menschen denken, sie wären alleine / Und es wird
immer enger, verdammt, wir haben / 70 Prozent Wasser
und 30 Prozent Land /

Refrain:
Und du drehst dich um dich selbst, als ob nichts gewesen
wär / Einmal am Tag, und der Tag wird zur Nacht / Und
der Mond dreht sich um dich, als ob nichts gewesen wär
/ Einmal im Monat, von Neumond zu Vollmond / Und
du drehst dich um die Sonne, als ob nichts gewesen wär
/ Einmal im Jahr, von Frühling bis Winter / Vielleicht
drehst du irgendwann durch – / – Halte durch, Mutter
Erde, halte durch /

2. Strophe:
– Man hört es ständig: Treibhauseffekt / Der Mensch ver-
pestet die Luft mit Dreck / Abgase kommen aus dem
Auspuffrohr / Aus tausend Kraftwerken quillt Rauch
empor / Auf Müllkippen entsteht giftiges Gas / Riesen-
Rinderherden produzieren Methan / Das Sonnenlicht
kommt durch, doch die Wärme nicht mehr raus / Der
Schmutz der Atmosphäre lässt es nicht hinaus und / – die
Temperatur steigt – / An Nordpol und Südpol schmilzt das
Eis / Auch der Meeresspiegel steigt, Wasser tritt über die
Deiche / – Doch der Mensch erkennt nicht die Zeichen /

Refrain

Bridge:
– Fünf Ozeane, atlantisch / südlich, pazifisch, indisch
und arktisch / – 200 Staaten – / Millionen von Tier- und
und Pflanzenarten / – Fünf Kontinente: Australien / Ame-
rika, Afrika, Europa und Asien / Wüsten, Seen, Flüsse,
Berge / – – – Mutter Erde / – – – /

Refrain



Es folgt eine Übersicht, welche die Bezüge des Songs
„Mutter Erde“ zum Rahmenlehrplan darstellt. Die
erste Spalte der Tabelle ist dem Rahmenlehrplan Ber-
lin für Geografie der Jahrgangsstufen 5/6 entnommen.
In der rechten Spalte sind exemplarisch entspre-
chende Textstellen des Songs aufgeführt. Das The-
menfeld ist „Wir orientieren uns – Der Planet Erde“
(Rahmenlehrplan Geografie 2004, S. 28).

Unter Inhalten werden im Rahmenlehrplan nicht nur
Fakten verstanden, sondern auch die Auseinanderset-
zung mit Grundfragen zu beobachtbaren Phänome-
nen der Natur und Grundproblemen der Gesellschaft.
Im Song „Mutter Erde“ findet sich dementsprechend
die Problematik des Treibhauseffektes.



Anforderungen: Unsere Erde– ein geografischer Überblick	Beispielhafte Zeilen, die inhaltliche Vorgaben aufgreifen
Sachthema: Erde als Himmelskörper	Vor 4,6 Milliarden Jahren / Wurdest du geboren, niemand kann es sagen / Warum, wie und wo, sie sind sich nicht einig / Das bleibt dein Geheimnis, Mutter Erde / Der dritte Planet von der Sonne aus gesehen / Doch der einzige, der uns bleibt zum überleben /
Begriffe: Planet, Kontinent, Ozean, Gradnetz, Geografie, Polartag, Polarnacht	Egal ob Europa, Afrika, Asien / Egal ob Amerika oder Australien / Wir haben nur die Erde, wir haben nur die eine / 6 Milliarden Menschen denken, sie wären alleine / und es wird immer nger, verdammt, wir haben / 70 Prozent Wasser und 30 Prozent Land / [...] Fünf Ozeane , atlantisch / südlich, pazifisch, indisch und arktisch / 200 Staaten / Millionen von Tier- und Pflanzenarten / Fünf Kontinente: Australien / Amerika, Afrika, Europa und Asien / Wüsten, Seen, Flüsse, Berge / Mutter Erde /
Zusammenhänge: Bewegungen der Erde–Beleuchtung	Und du drehst dich um dich selbst als ob nichts gewesen wär / Einmal am Tag, und der Tag wird zur Nacht / Und der Mond dreht sich um dich als ob nichts gewesen wär / Einmal im Monat, con Neumond zu Vollmond / Und du drehst dich um die Sonne als ob nichts gewesen wär / Einmal im Jahr, von Frühling bis Winter / Vielleicht drehst du irgendwann durch / Halte durch /
[...]	

Es folgt eine Übersicht, welche die Bezüge des Songs „Mutter Erde“ zum Rahmenlehrplan darstellt. Die erste Spalte der Tabelle ist dem Rahmenlehrplan Berlin für Geografie der Jahrgangsstufen 5/6 entnommen. In der rechten Spalte sind exemplarisch entsprechende Textstellen des Songs aufgeführt. Das Themenfeld ist „Wir orientieren uns – Der Planet Erde“ (Rahmenlehrplan Geografie 2004, S. 28).

Unter Inhalten werden im Rahmenlehrplan nicht nur Fakten verstanden sondern auch die Auseinandersetzung mit Grundfragen zu beobachtbaren Phänomenen der Natur und Grundproblemen der Gesellschaft. Im Song „Mutter Erde“ findet sich dementsprechend die Problematik des Treibhauseffektes.

Didaktische Konzeption

In der wissenschaftlichen Arbeit „Entwicklung von Ansätzen eines didaktischen Konzepts zur Arbeit mit Rapucation im Unterricht der Jahrgangsstufen 5 und 6“ aus dem Jahr 2012 wird Rapucation als Medium sowie als Methode untersucht. Ausgewählte Eigenschaften werden beschrieben und in Bezug zum Rahmenlehrplan gesetzt. Eine ausführliche Analyse und erste Vorschläge für eine Anwendung der bisher produzierten Songs in Zusammenhang mit didaktisch entwickeltem Zusatzmaterial schließen die Arbeit ab. Zusammenfassend birgt Rapucation die Möglichkeit, mit den Songs den Unterricht auf eine neue Art und Weise zu strukturieren. Beispielsweise kann ein Song als akustischer Überraschungseffekt genutzt werden, um einen interessanten Einstieg in ein Unterrichtsthema zu bieten. Der auditive Sinn der Schülerinnen und Schüler wird aktiviert, besonders bei denjenigen,

bei denen dieser mehr ausgeprägt ist. Es bleibt natürlich wesentlich, den Lernprozess zu begleiten und den Lernenden auf dem Weg zur Selbststeuerung zu unterstützen. Die Thematik, die der Song behandelt, sollte für die Schülerinnen und Schüler aufgearbeitet werden.

Feldversuch

Der Lernerfolg, der mit „Mutter Erde“ und drei weiteren Songs erreicht werden kann, wurde wissenschaftlich untersucht und in Haefs' Arbeit dokumentiert. Es fand ein Experiment statt, bei dem gleiche Wissensinhalte durch verschiedene Methoden vermittelt wurden. An elf Berliner Grundschulen bekam je eine Klasse eine CD mit den Rapucation-Songs. Die gleichen Sachinformationen erhielt je eine andere Klasse der gleichen Schule, allerdings in Form eines konventionellen Arbeitsblattes. Jeweils eine dritte Klasse fungierte als Kontrollgruppe, die im Vorfeld keinerlei Lernmaterial erhielt. Der Feldversuch zeigte, dass die Rezeption der Rapucation-Songs einen positiven Lerneffekt nach sich zieht und als attraktive Form des Lernens angesehen wird.

Neuere Entwicklung

Besonders in den letzten zwei Jahren verfolgt Rapucation den Versuch nicht nur ein Lernmedium anzubieten, welches durch Rapmusik einen kulturellen Beitrag zum Unterricht beitragen kann, sondern durch einen ganzheitlichen Einsatz kulturelle Bildung zu vermitteln. Die innovative Aufbereitung literarischer Stoffe ermöglicht einen attraktiven Einstieg in klassische Inhalte. In den bereits entstandenen

Musiktheatern, „Romeo feat. Julia“ und „15 Cent Gangsta Rap“ (Kurzversion der Dreigroschenoper), werden Songs, die bildungsrelevante Inhalte als Thema haben, in Bezug zu Theater und Tanz gesetzt. Ziel ist es eine Potenzialentfaltung der Jugendlichen und Kinder zu ermöglichen. Die ganzheitliche Erfahrung stärkt die sozialen und emotionalen Kompetenzen. Es werden beispielsweise Sprach- und Rhythmusgefühl, Teamfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein gestärkt. Zusätzlich ist ein erstes Musikvideo zu „Mutter Erde“ entstanden, welches den Lernprozess visuell begleiten kann und somit eine besseres Verständnis und intensivere Verankerungen der Inhalte möglich macht.

Zukunftsansichten

Rapucation möchte weiterhin die Möglichkeit geben, durch den Einsatz von Songs eine Lehr-Lernsituation spannend zu gestalten. Die Zukunft von Rapucation liegt in der Ausarbeitung von didaktischen Konzepten, die es möglich machen, die Methode fächerübergreifend zu nutzen und die Schüler zu motivieren, sich spielerisch mit Unterrichtsinhalten in Form von Rapmusik auseinanderzusetzen. Rapucation möchte einen Teil zur Beantwortung der in vielen bildungspolitischen Diskussionen entfalteten Frage beitragen, wie Kompetenzerwerbsprozesse von Kindern und Jugendlichen optimiert werden könnten. Veränderungen der Gesellschaft und ein stetiger Wandel lassen vermuten, dass die Suche nach vielseitigen Wegen zur Wissensvermittlung nicht abgeschlossen ist. Die Suche nach methodisch-didaktischen Möglichkeiten die Songs in Unterrichtseinheiten einzusetzen und hierbei ein nachhaltiges Lernen zu fördern ist dabei ebenso immer aktuell.

Infobox 2

Grundlagen für das Texten mit der Klasse

Robin Haefs definiert folgendermaßen den klassischen Aufbau eines Rapsongs: Die simpelste Version sieht zwei Strophen à 16 Zeilen vor, an deren Ende jeweils ein 8-zeiliger Refrain folgt. Eine Zeile besteht aus einem 4/4-Takt, der wiederum aus vier Schlägen besteht. Wo die Schläge sitzen, kann leicht durch Mitklopfen eines Beats herausgefunden werden. Beim einfachsten „Flow“ (Sprachfluss) der Rapmusik gibt es in jeder Zeile vier betonte Silben, die jeweils auf einem der vier Schläge sitzen. Dazwischen gibt es eine oder mehrere unbetonte Silben. Beispiel: „Diese eine Stadt hat alles, was du brauchst / Es ist dreckig und laut, doch ich lieb' diesen Sound“. In der Praxis lässt sich mit ein bisschen Talent das Timing schnell erlernen. Schwieriger ist es manchmal, den Punkt herauszuhören, an der die Zeile beginnen muss. Da Rapmusik meist auf sich wiederholenden Melodien („Loops“) basiert, lässt sich mit etwas Übung auch diese Hürde meistern. Wie in obigem Beispiel ersichtlich, geht es in der Rapmusik keinesfalls darum, unbedingt reine Reime zu benutzen. Es ist häufig ausreichend, wenn die letzten betonten Vokale zweier Zeilen übereinstimmen. Gerade bei Texten, deren Inhalt im Vorfeld klar definiert ist, ist es schwierig, perfekte Reime zu finden. Die Merkbarkeit wird dadurch jedoch nicht beeinträchtigt. Der Refrain („Hook“) unterscheidet sich von der Strophe durch die Struktur und spielt mit Wiederholungen.





Gitanjali Schmelcher:

Gitanjali Schmelcher wird 1985 in Berlin geboren. Die studierte Erziehungswissenschaftlerin verfügt über jahrelange Erfahrung in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Neben der praktischen Arbeit forscht sie während ihres Studiums zur Integration von Rapucation-Songs im Bildungskontext. 2012 übernimmt Gitanjali Schmelcher die pädagogische Betreuung der mitwirkenden Jugendlichen des „Romeo feat. Julia“-Projekts. Außerdem war sie für die begleitende TV-Produktionsfirma Ansprechpartnerin in pädagogischen Fragen. Aktuell untersucht Gitanjali Schmelcher weitere Einsatzmöglichkeiten der Rapucation-Songs in den Unterricht in Verbindung mit neuen Lern- und Medienformen.

Kontakt:

Gitanjali Schmelcher:
www.rapucation.de
www.romeofeatjulia.de
E-Mail: info@rapucation.de

Beispielhafter Lehrplanbezug

U. a. können folgende fachbezogene Kompetenzen durch die Methoden erreicht werden:

Auszug aus dem Kernlehrplan Erdkunde für die Realschule Jahrgangsstufen 7 –10
Schülerinnen und Schüler

- recherchieren selbstständig innerhalb und außerhalb der Schule – u. a. in Bibliotheken und im Internet–, um sich Informationen themenbezogen zu beschaffen,
- entnehmen geographisch relevante Informationen aus verschiedenen Materialien, gliedern diese und ordnen sie in thematische Zusammenhänge ein,
- erstellen (Medien-) Produkte zu fachbezogenen Sachverhalten und präsentieren diese adressatenbezogen im (schul-) öffentlichen Raum.

Bei den oben angeführten Kompetenzerwartungen handelt es sich um eine exemplarische Auswahl. Diese Auswahl lässt sich auch für andere Schulformen treffen. Die entsprechenden Kernlehrpläne für weitere Schulformen finden Sie auf dem Bildungsportal unter <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/>

Literaturhinweise

Haefs, R.: Rapucation. Vermittlung von Unterrichtsinhalten durch Rapmusik im Versuch mit 5. und 6. Klassen in Berlin, 2007

Schmelcher, G.: Entwicklung von Ansätzen eines didaktischen Konzepts zur Arbeit mit Rapucation im Unterricht der Jahrgangsstufen 5 und 6, 2012

Herbert Fiedler

Heute schon gesungen? –Warum und wie Singen bildet: Ganzheitliche Sprachbildung durch Bewegung, Klang, Reim und Rhythmus

Die Stimme ist das körpereigenste Instrument. Keine Mechanik, kein Schlägel, nichts trennt den Körper vom Klang und von dessen Erzeugung. Die Verbindung zwischen dem Höreindruck der eigenen Stimme beim Sprechen und Singen und dem gleichzeitigen inneren körperlichen Erleben ist so eng, dass sich körperliche und emotionale Bewegungen direkt in ihr äußern. Die Stimme in ihrer gesamten Funktionsbreite und Ausdrucksfähigkeit zu „locken“, zu sensibilisieren und zu trainieren, ist ein wichtiges Ziel in der Musikpädagogik und die entscheidende Basis für das Musizieren mit Kindern. Für das Singen muss der Körper wie ein Instrument in Haltung und Bewegung „gestimmt“ werden. Dabei sind die Körperhaltung und die Bewegung des Menschen gleichzeitig auch als Ausdruck seiner Gesamtpersönlichkeit zu sehen. Die Verbindung zwischen Psyche und Körper spiegelt sich in der Ausdifferenziertheit des aktiven Bewegungsapparates wider, beginnend im Kindesalter und weiterführend bis ins Erwachsenenalter. Es entwickeln sich individuelle Haltungen, die zugleich in enger Verbindung zum stimmlichen Ausdruck stehen. Ausgehend von diesem Grundgedanken ist es naheliegend, dass Körperwahrnehmung und -schulung bei Kindern als Mittelpunkt der musikpädagogischen Arbeit zu begreifen sind. In der praktischen Umsetzung mit Kindern zeigt sich dabei die beeindruckende wechselseitige Wirkungsweise von Körperarbeit und Stimmtraining. Ganz spielerisch – und hier ist die Art und Weise gemeint, die den Kindern im Alltagsleben sehr nahe kommt – erproben und testen sie ihre Stimme. Sie spüren, wie sich Haltung und Atmung verändern können, und erleben, wie sich Spannungsveränderungen im Körper auf Klang, Stimmfärbung und Stimmhöhe auswirken. Die Kinder erfahren, wie man die Stimme gezielt als unmittelbares Instrument einsetzen und beeinflussen kann.

Singen fördert Gemeinschaft

In der musikalischen Arbeit mit Kindern steht in der Regel das gemeinsame Erleben gleichberechtigt mit dem Singen im Mittelpunkt. Daher sollten parallel zum gemeinsamen Singen auch Möglichkeiten der Begegnung geschaffen werden. Hierfür einige Praxisbeispiele: Während des Singens sollen die Kinder bei einem bestimmten Wort einen anderen Platz mit neuen Nachbarn finden und diesen dann kurz das schönste oder spannendste Erlebnis ihres Tages erzählen. So kommen mit der Zeit alle Kinder in Kontakt und es entwickelt sich ein offener Kommunikationsfluss. Die Kinder können sich auch an den Händen fassen, sich einen Händedruck, z. B. am Ende einer Phrase, geben und sich gleichzeitig zublinzeln (daraus kann sich auch eine „Händedruckkette“ entwickeln). Schließlich können sich alle im Kreis aufstellen und die Artikulationsart des Singens massierend auf den Rücken des Partners übertragen: Ein musikalisches Staccato wird z. B. ein leichtes Klopfen, ein Legato ein Ausstreichen. Diese und andere Wege ermöglichen Nähe, soziales Miteinander, verbalen und nonverbalen Austausch und gegenseitiges Vertrauen. Gleichzeitig entwickelt sich der Klangkörper „Chor“ immer mehr zu gemeinsamem Singen und Klang. Diese Erfahrungen sollten auch für ein generationsübergreifendes Singen genutzt werden. Offen zu sein und zu bleiben für neue musikalische Begegnungen ist dabei entscheidend. Die Lehrerinnen und Lehrer können im Kontext von gemeinsamem Singen, sozialem Miteinander, aber auch bei der Vermittlung von Musikepochen, -stilen und -kulturen entscheidende Basisarbeit leisten. Singen verbindet also – und zwar auf der Basis von Kommunikation, Akzeptanz, Vertrauen und respektvollem Umgang miteinander.

Spielerische Stimmbildung im Alltag

Auf Stühlen und Tischen zu stehen oder erhöht auf Möbeln zu sitzen ist für Kinder eine reizvolle Situation. Fast jeder kennt das schöne Gefühl, mal „über den Dingen zu stehen“ und den Boden nicht mehr zu berühren. Auch in Pippi-Langstrumpf-Filmen kann





man diesem Reiz begegnen, den Kinder gerne im Spiel nutzen. Doch was hat es – abgesehen von dem Kinderspiel „Boden berühren verboten“ – mit dieser Situation auf sich? Plötzlich größer als Erwachsene zu sein und so zu singen, verändert die Körperhaltung der Kinder. Sie werden äußerlich und damit zugleich auch innerlich größer. Ihre Haltung und Aufrichtung sind entsprechend der Disposition ihres Körpers deutlich sichtbar. Und besonders hier zeigt sich die wechselseitige Beeinflussung von innerer und äußerer Haltung in Verbindung mit dem Stimmklang: Die Erfahrung, „über der Sache zu singen“, führt bei vielen Kindern ganz natürlich zu einer freieren Stimme, die sie zunächst eher unbewusst erleben. Gleichzeitig löst die Freude am Reiz der erhöhten Raumbene bei Schülerinnen und Schülern meist einen helleren und strahlenderen Stimmklang aus. Auch das Volumen und die Intensität der Stimme nehmen unbewusst zu. Viele Erwachsene kennen das Phänomen, dass Kinder, wenn man zu ihnen sagt: „Singt doch mal lauter/kräftiger!“, eher ins Pressen oder gar Schreien geraten, statt kraftvoller und voluminöser zu singen. Das Alltagsspiel der Kinder „Boden berühren verboten“ löst hier eine neue Form von qualitativer Stimmarbeit aus.

Stimmbildung in verschiedenen Spielformen

Alltagssituationen der Kinder, an denen man in musikalischer Hinsicht ansetzen kann, sind z. B. das Erfinden und Erzählen von Geschichten sowie Rollenspiele. Diese entstehen oft in den Verkleidungsecken oder im Spiel mit Handpuppen. In diesen Spielformen setzen die Kinder ihre Stimme bewusst ein – sei es beim geheimnisvollen Erzählen oder beim Charakterisieren ihrer erdachten Figuren: Sie kichern, flüstern, rufen, färben ihre Stimme hoch oder tief, sprechen schnell oder bewusst langsam, verbinden Worte entsprechend einem musikalischen Legato oder entwickeln eine Art Robotersprache im Sinne eines Staccato. Beobachtet man die Kinder in solchen Situationen, erkennt man, dass ihr Stimmklang und ihre Sprechart gleichzeitig ihre Körperhaltung, ihren Körperausdruck und ihre Gestik beeinflussen. So

erzeugt beispielsweise ein geheimnisvolles Flüstern eine andere Körpersprache als ein lautes Rufen.

Sprachbildung durch Singen

Sprache und Sprechen sind Grundlagen der menschlichen Kommunikation und von größter Bedeutung für die ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung des Kindes. Melodie, Rhythmus und Akzentuierung sind die Klangmerkmale (prosodische Elemente) von Sprache. Sie sind der Schlüssel, mit dessen Hilfe sich das Kind Informationen über die Sprache erschließt, die es umgibt.

Die Sprechsilbe als rhythmische Sprechereinheit und als Hilfsmittel zur weiteren lautlichen Analyse ist den Kindern relativ leicht zugänglich ist. Fingerspiele, Abzählverse, Sprechverse, Sprechkanons und Bewegungslieder nutzen die Silbe als rhythmische Einheit. Da die Silbe an sich keine Bedeutung trägt, wird an dieser Stelle die Bedeutungsebene des Wortes verlassen und die Aufmerksamkeit auf den Klang des Wortes gelenkt. Sprachspiele, die auf Silben- oder Reimebene basieren, können im Grundschulbereich dem Kind große Hilfe sein, grobe Segmentierungsstrategien zu entwickeln, wie z. B. die phonologische Bewusstheit im engeren Sinn.

Welche Bedeutung haben Musik und insbesondere Lieder für die Sprachentwicklung?

- Sprache und Musik sind enge Verwandte. Beide unterliegen den Regeln der Prosodie, (Melodie, Rhythmus, Kontrast) werden durch den Atem geregelt und neurologisch identisch verarbeitet.
- Reime und Lieder vermitteln Wortschatz und grammatistische Formen. Kinder können beim Sprechen und Singen sprachliche Strukturen übernehmen, die noch zum Repertoire ihrer Spontansprache gehören. Gerade Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, können so spielerisch eine Unterstützung erfahren.
- Singen fördert die Artikulation, die Intonation und den Sprachrhythmus. Reim, Rhythmus und Bewegung unterstützen die genaue Repro-

duktion, verhindern das Weglassen wichtiger Morpheme und Funktionswörter und unterstützen die Merkfähigkeit.

- Häufiges Singen führt zu einer kindgemäßen Form der Wiederholung und des Übens von Sprachstrukturen.
- Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache geben Lieder und Reime Sicherheit
- Durch die Kopplung von Sprache und Musik, kontrolliert durch das Ohr, wird die Fähigkeit der sensorischen Differenzierung trainiert, die wiederum für die richtige Speicherung des Gehörten benötigt wird.
- Lieder stimulieren die Motorik, die auf ihre Weise den Lernprozess und das Erinnern des Gelernten unterstützt.

Nicht vergessen werden soll in diesem Zusammenhang, dass Kinder an Sprachspielen über die Freude am Klang zum aktiven Sprechen angeregt und sie so in ihrer Sprachentwicklung gefördert werden. Sprechen entwickelt sich durch Sprechen, durch den aktiven Sprachvollzug in der lebendigen Kommunikation und nicht durch das Hören von Sprache in den Medien oder allein vor dem Computer.

Hieraus ergibt sich die didaktische Konsequenz, dass Spielangebote mit Tanz, Musik und Sprachspielen, quasi einen ganzheitlichen Powercocktail für die sprachliche Entwicklung, insbesondere auch für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, darstellen.

Beispiele aus der Praxis

Echokatalog

Das Singen eines Begrüßungsliedes ist ein häufig genutztes Eröffnungsritual beim Musizieren mit Kindern. Häufig zeigt sich jedoch, dass die Kinder zu Beginn noch nicht ganz „anwesend“ sind. Ihre Stimmen sind zum Singen noch nicht „angewärmt“ und das „äußere“ und „innere“ Ohr noch nicht für das Musizieren sensibilisiert. Daher sollte die Eröffnung einer Musikstunde mit einer kleinen Aufwärmrunde für Körper, Ohr und Stimme beginnen, durch die die Kinder allmählich in die Welt der Musik

eintauchen. Eine spielerische Möglichkeit eines solchen „Warming-Ups“ ist der so genannte Echokatalog. Unter Echo ist hier die Methode der Imitationstechnik zu verstehen. Der Katalog ist quasi der Werkzeugkasten, aus dem man sich für die jeweilige Situation das Passende herausucht. Über das Vor- und Nachmachen wird der Körper im Sinne von Disposition aufgewärmt, das Ohr für Klänge, Tonhöhen etc. sensibilisiert und die Stimme über verrückte Laute bzw. Sätze oder auch experimentell mit Hilfe spielerischer Stimmbildung herausgefordert. Und dies immer in Verbindung mit den Parametern der Musik: Dynamik, Tempo und Artikulation.

Hoch und Tief

Die Schulung der auditiven Wahrnehmung sollte mit der Zeit so weit entwickelt werden, dass Kinder Tonhöhen unterscheiden können. Dabei verwenden sie statt der Begriffe „hoch“ und „tief“ im Regelfall die Begriffe „hell“ und „dunkel“, was tatsächlich viel näher liegt. Über Höraufgaben, wie z. B. Richtungshören oder das Unterscheiden und Benennen von Raum- oder Instrumentenklängen, lernen Kinder mit der Zeit auf spielerische Weise, Klangstäbe zu unterscheiden, deren Töne abzunehmen und nachzusingen. Dies führt dann unter anderem dazu, dass der Anfangston eines Liedes gezielt übernommen werden kann.





Lied- oder Sprechchoreinführung

Eine reizvolle Alternative zu vielen bekannten Möglichkeiten der Lied- oder Sprechchoreinführung ist ein Spiel, das ich „Worte zusammenklauben“ nenne. In diesem Spiel wird der Text eines Liedes oder eines Verses beim Herumgehen um die im Raum verteilten Kinder so leise flüsternd weitergegeben, dass nur die Kinder im engsten Umkreis die Worte verstehen können. Nach zwei bis drei Wiederholungen wird versucht, den Text gemeinsam zusammenzubauen. Noch fehlende Textstellen werden durch Wiederholungen ergänzt, wobei ich die Worte bzw. Sätze, die dann schon bekannt sind, etwas lauter spreche, den Rest aber wieder so leise wie zuvor. Eine weitere Möglichkeit der spielerischen Texteingabe ist es, ein wichtiges Wort oder eine Rätsellösung so leise auszusprechen, dass es die Kinder nicht verstehen können. Dies ermöglicht viele Wiederholungen, da alle Kinder auf die Lösung gespannt sind. Wenn dann schließlich das Wort bzw. die Rätsellösung bekannt gegeben wird, steht im Regelfall der komplette Text und kann von den Kindern gesprochen oder gesungen werden. Der bekannte Weg der Liedeinführung, „zuerst den Text lernen, damit man dann Musik machen kann“, ist in meinen Augen fragwürdig. Ich bevorzuge ein „interpretatorisches Singen/Sprechen von Anfang an.“

Interpretatorisches Sprechen und Singen

Bei der Einführung eines neuen Kinderliedes kann die Lehrerin/der Lehrer den Kindern die erste Strophe des Liedes singend vorstellen. Im Anschluss daran besprechen alle gemeinsam den gehörten Inhalt und entwickeln eine interpretatorische Gestaltung. Das Lied „Paula“ von Unmada Manfred Kindel beispielsweise erzählt von einem sommersprossigen Mädchen mit einer Schatzkiste. Paula ist in den Augen der Kinder häufig frech und hat Ähnlichkeiten mit Pippi Langstrumpf. Also überlegen alle, wie man frech singen kann. Meist ergibt sich dadurch ein lebendigeres Tempo. Die gestaltete Strophe singen dann alle

gemeinsam, danach singt die Erzieherin die nächste Strophe wieder allein vor. Die Kinder lernen auf diese Weise schnell den Text und interpretieren bzw. gestalten jede Strophe passend zum Inhalt des Textes von neuem. So ergibt sich ein interpretatorisches Singen und Musizieren von Anfang an.

Alltagsspiele der Kinder

Spannend ist es auch, Alltagsspiele von Kindern zu beobachten, um sie dann unter musikalischer Perspektive auszuwerten. So kann z. B. das Kinderspiel „Ochs vorm Berg“ für Haltungs- und Körperarbeit genutzt werden, wenn es in ein „Freeze“, d. h. in ein „Versteint sein“, führt oder in musikalisierte, spannungsreiche Pausen. Weiterhin können Hüpfkästchen-Spiele oder Gummitwist metrisch oder rhythmisch gestaltet werden. Hand-Klatsch-Spiele mit Abzählreimen können in eine Bodypercussion-Sequenz münden.

Fazit

Der Umgang mit der eigenen Stimme – sei es beim Sprechen oder Singen – ist für die Arbeit mit Kindern von tief greifender Bedeutung. Sich ihrer bewusst zu sein, ist ein „Muss“ für alle, die in der pädagogischen Arbeit tätig sind. In der direkten Arbeit mit Kindern kann man viele Erfahrungen mit der eigenen Stimme sammeln. Lehrerinnen und Lehrer und Kinder sollten dabei Mut zum Experimentieren und zum Ungewöhnlichen entwickeln. Gerade Lehrkräfte haben in diesem Zusammenhang eine große Vorbildfunktion, deshalb sollten ihre didaktischen und methodischen Schritte für eine adäquate Stimmarbeit mit Kindern geplant und strukturiert erfolgen. Es ist von großer Bedeutung, die eigene Person und die eigene stimmliche Arbeit ernst zu nehmen, wenn es um stimmliche Qualität geht. Der Motor für unsere Motivation ergibt sich dabei durch eine spielerische, abwechslungsreiche, lustvolle und sensible stimmbildnerische und musikalische Arbeit mit Kindern.



Herbert Fiedler:

Pianist und Dozent für Musik und Musikpädagogik,
Leiter des Fachbereichs Musik an der Akademie
Remscheid

Herbert Fiedler studierte Instrumentalpädagogik im Fach Klavier, Trompete und Allgemeine Musikerziehung. Durch seine Lehrtätigkeiten an KiTa, Musikschule, Schule, Volkshochschule, Fachhochschule und Musikhochschule erlangte er eine breite musikpädagogische Berufserfahrung. Er konzipierte und realisierte pädagogische und künstlerische Projekte, unter anderem „Musik im Kindergartenalltag“ und „Ganzheitliche Frühförderung kultureller Intelligenz“. 2007 ist im Herder-Verlag das Buch „Ich höre was, was du nicht siehst“ erschienen. Als Komponist, Arrangeur und Produzent von Songs, Geschichten mit Musik und Hörspielen ist er für Radio und Fernsehen tätig, des Weiteren auch als konzertierender Pianist aktiv.

Beispielhafter Lehrplanbezug

U. a. können folgende fachbezogene Kompetenzen durch die musikalischen Elemente erreicht werden:

Auszug aus dem Kernlehrplan Deutsch für die Grundschule Jahrgangsstufe 4
Schülerinnen und Schüler

- sprechen artikuliert und an der gesprochenen Standardsprache orientiert,
- verwenden sprachliche und sprecherische Mittel gezielt: Wortschatz, Intonation, Körpersprache,
- versetzen sich in eine Rolle und gestalten sie sprecherisch, gestisch und mimisch,
- gestalten Situationen in verschiedenen Spielformen.

Bei den oben angeführten Kompetenzerwartungen handelt es sich um eine exemplarische Auswahl. Diese Auswahl lässt sich auch für andere Schulformen treffen. Die entsprechenden Kernlehrpläne für weitere Schulformen finden Sie auf dem Bildungsportal unter <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/>

Kontakt:

Herbert Fiedler:
Akademie Remscheid
Küppelstein 34
42857 Remscheid
Tel.: 02191 794266
E-Mail: fiedler@akademieremscheid.de

Daniel Schneider

Hip-Hop und Rap im Unterricht

Hip-Hop-, Rapworkshops und Projekte in Schulen und Jugendeinrichtungen

Kinder- und Jugendliche sind heute mehr als je zuvor in Medienwelten unterwegs. Medien sind neben Schule, Familie und Gleichaltrigengruppe eine wichtige Sozialisationsinstanz für die Heranwachsenden und aus dem Alltag nicht mehr wegzudenken. Ob Fernsehen, Internet oder Musik: Mediale Inhalte und Botschaften durchdringen die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen und beeinflussen ihr Denken und Handeln. Der kompetente und kreative Umgang mit Medien wird zur pädagogischen Schlüsselaufgabe unserer Gesellschaft.

Im Vergleich zu vorherigen Generationen verlagert sich die Pubertät immer weiter nach vorne und die Heranwachsenden lösen sich somit auch früher von den Eltern ab. In dieser Phase gewinnen Kinder und Jugendliche über Medien, insbesondere über Musik vermittelte jugendkulturelle Stile eine hohe Bedeutung für die Identitätsbildung und Selbstverortung.

Eine der momentan erfolgreichsten Jugendkulturen und Musikrichtungen ist Hip-Hop. Viele Jugendliche, aber auch Kinder hören Hip-Hop-Musik und identifizieren sich mit ihren Botschaften und Lebensstilen. Wer heute Kinder und Jugendliche pädagogisch erreichen will, muss sich auch an ihren musikalischen Interessen orientieren – und dazu gehört in hohem Maße die Hip-Hop-Musik.



Hip-Hop ist Seelen Spiegel, Sprachrohr, multikulturelles Medium und Weltsprache!

Sich öffnen durch eigene geschriebene Texte, ein gewaltfreies Ventil finden durch Tanz oder Rap, sich zu präsentieren ohne zu provozieren sind nur einige Ziele, die mit den Schülerinnen und Schülern in den Workshops und Projekten erreicht werden.

Entgegen der Annahme, dass Raptexte nur sexistisch und gewaltverherrlichend sind, lernen die Schülerinnen und Schüler, dass die Hip-Hop- und Rapwurzeln ganz andere Hintergründe haben. Deshalb wird in Workshops und Projekten Wert auf das Verarbeiten kinder- und jugendbezogener Themen gelegt!

Die pädagogische Arbeit mit Hip-Hop

Die pädagogische Arbeit mit Hip-Hop bietet viele Chancen: Die Schülerinnen und Schüler lernen, produktiv und kreativ mit Medien umzugehen, indem sie Rap- und Gesangstechniken lernen und in die Lage versetzt werden, eigene Texte zu komponieren und einen eigenen Song aufzunehmen. Dabei geht es

keineswegs lediglich um die Vermittlung des technischen Know-hows der Erstellung eines Hip-Hop-Songs. Kinder und Jugendliche sollen diese Musikform als ein Medium begreifen, über das sie sich selbst ausdrücken und ihre Probleme, Freuden und Ängste ihrer Umwelt mitteilen können. Persönliche Erfahrungen mit oder Gedanken über Gewalt, Arbeitslosigkeit, Diskriminierung oder Drogen, aber auch Liebe und Freundschaft können von den Jugendlichen in ihren eigenen Songs und in ihrer eigenen Sprache kreativ verarbeitet werden. Dies sind jugendspezifische Themen, die die Heranwachsenden oft für sich behalten und mit der Hip-Hop-Musik eine Möglichkeit erhalten, diese persönlichen Erfahrungen, Gedanken oder Botschaften anderen musikalisch mitzuteilen. Der Vorteil dabei ist, dass die Grundtechniken von Hip-Hop vergleichsweise schnell erlernt werden können. Man braucht weder ein Instrument zu spielen noch singen zu können.

Hip-Hop kann aber nicht nur zur Selbstdarstellung und -präsentation oder zur Mitteilung eigener Gedanken genutzt werden. Unsere Erfahrung zeigt, dass nicht wenige Jugendliche zu Hause und nur für sich selbst Hip-Hop-Texte schreiben, ohne damit die Absicht zu verbinden, sich anderen mitzuteilen. Was früher das einsame Tagebuchschreiben oder das Dichten für Jugendliche war, ist heute nicht selten das Komponieren eigener Hip-Hop-Texte: Probleme der Ich-Findung, emotionale Stimmungen und die Abhebung von der bisher selbstverständlichen Umwelt drängen oft zur schriftlichen Auseinandersetzung. Jugendliche zu dieser Tätigkeit anzuregen, ist ein Effekt der Hip-Hop-Workshops. Diese Hip-Hop-Workshops lassen sich jedoch nicht nur mit Jugendlichen, sondern auch gezielt mit Grundschulkindern durchführen. Ein weiteres Ziel ist es, dass Kinder ihren Sprachfundus ausbauen und ihre Sprachkompetenz erweitern, indem sie neue Wörter lernen und Sätze auf kreative Weise bilden und zusammensetzen. Das Medium Hip-Hop soll insbesondere auch Kinder mit Migrationshintergrund darin unterstützen, spielerisch und mit Spass eine neue Sprache zu erwerben und sich erfolgreich in die Gesellschaft zu integrieren.

Rap im Unterricht – Hip-Hop und Rap sind Sprach-, Lern- und Leseförderung

Schülerinnen und Schüler haben Stärken und Schwächen. Das ist bei jedem Menschen so. Einige haben zum Beispiel Probleme mit der richtigen Schreib- oder Sprachweise von Wörtern, sei es Deutsch oder eine Fremdsprache wie Englisch oder Latein. Jede Sprache kann zu einem Rap gegliedert und mit etwas Übung gerappt werden. Kinder und Jugendliche verstehen durch Hip-Hop und Rap auf unterschwellige Art viel schneller Sprache als geeignetes Mittel sich auszudrücken. Es entfällt das „sture Auswendiglernen“ ... den eigenen Rap will jeder in der Klasse beherrschen!

Ein Beispiel aus einem Workshop an einer Schule in Duisburg: „Latein Klasse 7 – Präsens, Imperfekt, Perfekt, Plusquamperfekt“ (den kompletten Song können Sie auf der Homepage der Rapschool NRW hören).



1. Strophe

Los geht's mit dem Präsens, mit dem -a:
 lauda-re, laud-o, lauda-s, lauda-t,
 lauda-mus, lauda-tis, lauda-nt,
 der Imperativ: lauda!, lauda-te!
 Dann geht's weiter mit dem langen -e-:
 vidē-re, vide-o, vide-s, vide-t,
 vide-mus, vide-tis, vide-nt,
 der Imperativ: vide-! vide-te!
 Konsonantisch – mit kurzem e:
 ag-e-re, ag-o, ag-i-s, ag-i-t,
 ag-i-mus, ag-i-tis, ag-u-nt,
 der Imperativ: ag-e! ag-i-te!

Refrain (im Rap Hook genannt)
 -o, -s, -t, -mus, -tis, -nt
 ich, du, er/ sie/ es, wir, ihr, sie
 -i, -isti, -it, -imus, -istis, -ērunt
 ich, du, er/ sie/ es, wir, ihr, sie

Wenn es dann noch an den eigenen Mathe- oder Physik-Rap geht, dann sind sogar Formeln und Rechenwege kein Problem mehr.

Ein Beispiel aus einem Workshop an einer Schule in Herten: „Mathe ist logisch!“.

1. Strophe

Hallo Leute, Mathematik steht jetzt an,
 du schaltest dein Gehirn besser schnell an.
 Mathe macht uns meistens großen Spaß,
 darum geben wir in Mathe richtig Gas.
 A Quadrat plus B Quadrat gleich C Quadrat,
 auch die binomischen Formeln finde ich stark.
 Ich mag es sehr zu addieren,
 doch nicht sehr zu subtrahieren.
 Mathe ist manchmal schon echt schwer,
 doch mit Mathe-Rap nicht mehr so sehr.
 Dividieren und Multiplizieren ist doch gelacht,
 ich träume selbst von Zahlen mitten in der Nacht,

Refrain:
 Mathe ist logisch, das muss man nur sehen,
 mit etwas Übung kann man alles verstehen.
 Mathe ist meistens gar nicht so schwer,
 mit etwas Übung magst auch du Mathe sehr.



Hip-Hop und Rap ist Gewaltprävention

Hip-Hop und Rap kann ein geeignetes Mittel sein, um Gewalt an Schulen oder in Jugendeinrichtungen zu mindern. Das Hip-Hop-Battle ist dafür wie geschaffen. Konfliktsituation zwischen Schülern oder auch Schülern und Lehrern gibt es an jeder Schule. Statt die Fäuste sprechen zu lassen, kann es jedoch auch einen weitaus besseren Weg geben, einen Konflikt nicht körperlich auszutragen.

Das Hip-Hop-Battle in der Schule bietet für ihre Schülerinnen und Schüler ein verbales Mittel zur Konfliktbeseitigung. Geben Sie den Schülern und Schülerinnen ruhig die Chance, sich verbal mit einem Hip-Hop-Text zu battlen. Statt Schülerinnen oder Schüler wegen einer Rangelei mit den üblichen Strafen oder Sanktionen zu bestrafen, fordern sie die jeweiligen auf, einen Text zu schreiben und diesen zu einem gewissen Zeitpunkt vor der Klasse oder der Schule oder sogar auf dem Pausenhof in einem Battle zu präsentieren.

Die Jury wählt den Gewinner und die Streitenden geben sich die Hand.

Beispielhafter Lehrplanbezug

U. a. können folgende fachbezogene Kompetenzen durch die Methoden erreicht werden:

Auszug aus dem Kernlehrplan Musik für die Realschule Jahrgangsstufe 6

Schülerinnen und Schüler

- einfache musikbezogene Gestaltungen in einem funktionalen Verwendungszusammenhang entwerfen und präsentieren,
- sprachliche Gestaltung zu Musik entwerfen und realisieren.

Bei den oben angeführten Kompetenzerwartungen handelt es sich um eine exemplarische Auswahl. Diese Auswahl lässt sich auch für andere Schulformen treffen. Die entsprechenden Kernlehrpläne für weitere Schulformen finden Sie auf dem Bildungsportal unter <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/>

Literaturhinweise

Schneider, Daniel, „Rappen was das Zeug hält“; Verlag an der Ruhr (2011) ISBN: 383460755X.

Über die Rapschool NRW

Das Team der Rapschool NRW kommt direkt in die Schulen, um Workshops und Projekte mit Kindern und Jugendlichen zu machen. Ein kleiner Auszug unserer Workshop- und Projektmöglichkeiten an Schulen und in Jugendeinrichtungen: Hip Hop, Rap und R&B Textwerkstatt, mit und ohne CD Produktionen der entstandenen Lieder im mobilen Tonstudio, Hip Hop- und Rapworkshops und Projekte, gemeinsame Erstellung und Produktion eines eigenen Musikvideos, Hip Hop Tanzworkshops, Hip Hop Theaterworkshops und -produktionen, Filmworkshops, Gewaltprävention durch Hip Hop Battle, Musikproduktionsworkshops, Vocalcoaching, Fortbildungen für pädagogisches Fachpersonal



Daniel Schneider:

Freier Dozent für künstlerisch-kulturelle Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, Musiker, Produzent und Autor.

Daniel Schneider wurde 1978 in Lage-Lippe geboren. Nach seinem Abitur und einer Ausbildung zum Steuerfachangestellten widmete er sich im Alter von 20 Jahren voll und ganz seiner großen Leidenschaft der Musik.

Er veranstaltete bereits Ende der 90er erste Hip Hop Workshops für Kinder und Jugendliche in Schulen und Jugendzentren. Bekannt wurde er durch Auftritte mit der Westfälischen Kammerphilharmonie („Hip Hop meets Klassik“), zahlreichen Hip Hop- und Musikproduktionsprojekten und Theaterproduktionen im In- und Ausland.

2005 gründete er die Rapschool NRW die Workshops und Projekte rund um Hip Hop in Jugendzentren und Schulen in ganz Deutschland gibt.

Daniel Schneider ist auch als Produzent tätig und an vielen Musikproduktionen für verschiedene Künstler im In- und Ausland beteiligt. Seit vielen Jahren macht er sich für die Schreib- und Leseförderung von Kindern und Jugendlichen stark.

Kontakt:

Daniel Schneider:
Rapschool NRW
Postfach 1805
52777 Lage
Tel.: 05232 9008857
www.rapschool-nrw.de
E-Mail: rapschool-nrw@gmx.de

6



Methoden kultureller Bildung aus dem Bereich der Tanzpädagogik

- Saskia Zimmerer: „Mir auf der Spur“ – tänzerische Gedichtinterpretationen
- Sabine Seume: „Der gemeinsame Nenner – Tanz in Schulen als Brücke zu weiteren Fächern“

Saskia Zimmerer

„Mir auf der Spur“ – tänzerische Gedichtinterpretationen

Tanz weitet den Blick auf die Welt. In einem interkulturellen Projekt beschäftigt sich der Tänzer Tiago Manquinho mit der Lyrikreihe: „Mir auf der Spur“, die im schulinternen Curriculum vorgesehen ist. Die Kuhlo-Realschule Bielefeld hat sich im Programm „Kulturagenten für kreative Schulen“ in diesem Jahr auf Kooperationen mit Tanzinstitutionen fokussiert, um die künstlerische bzw. tänzerische Auseinandersetzung mit Lehrplaninhalten anzustreben. Der Tänzer übernimmt in diesem Kontext nicht die Rolle des Pädagogen. Er bereitet das neue Thema vor, weckt Interesse und lädt zum Erforschen ein. Das künstlerische Erleben steht im Vordergrund. Im Deutschunterricht bewegen sich die Schülerinnen und Schüler der 10. Klasse durch den Klassenraum. Die Tische sind an die Seite geräumt. Sie tragen bequeme Kleidung. Es ist sehr heiß und alle schwitzen schon nach wenigen Minuten. Trotzdem ist die Laune nach dem intensiven Aufwärmtraining locker und fröhlich. Auch die Deutschlehrerin tanzt mit und überrascht die Schülerinnen und Schüler durch ihr Können. Viele wussten gar nicht, dass ihre Lehrerin schon viel Tanzerfahrung hat. So verändert und weitet sich schon hier das erste Mal der Blick der Schülerinnen und Schüler. „Wir haben fünf verschiedene Nationalitäten in dieser Klasse“, erzählt Umut. „Viele sprechen zu Hause eine andere Sprache. Mit Tiago sprechen wir eine universelle Sprache.“ Über Tanzimprovisationen erfahren die Schülerinnen und Schüler instinktiv eine neue Form der Kommunikation. Sie lernen die Körpersprache lesen über das Beobachten und selber Erleben. Durch Isolationsübungen lernen die Schülerinnen und Schüler ihren Körper besser kennen. Auch die Bezeichnungen für bestimmte Tanzschritte wie plié oder relevé werden erlernt. Der Wechsel von den vorgegebenen sehr disziplinierten Übungen zum freien Improvisieren fällt nicht allen sofort leicht. Doch die wertschätzende Art des Umgangs miteinander und die nonverbale Kommunikation nimmt allen nach und nach die Hemmungen. Grundlage ist Rilkes Gedicht „Der Panther“. Doch das hat Tiago, Tänzer am Bielefelder Stadttheater, den Schülerinnen und Schülern noch gar nicht erzählt. Tiago stellt Aufgaben, die kein vorgeschriebenes Ziel haben. Die Herausforderung ist es, eigene, ganz individuelle

Antworten zu finden. Besonders die Schülerinnen und Schüler, die sonst nicht so gute Noten haben, nutzen hier die Chance, sich von einer ganz anderen Seite zu zeigen. Dieses hat auch positive Auswirkungen auf den sonstigen Schulunterricht. Die Lehrerin der Klasse berichtet, einige Schülerinnen und Schüler in einem ganz anderen Licht zu sehen. Sie ist von diesem neuen Zugang, die Lyrikreihe tänzerisch einzuleiten, begeistert.



Die Schülerinnen und Schüler entwickeln ungewöhnliche und kreative Ideen. Die Bewunderung der Mitschüler und das Lob des Tänzers fördern die Sicherheit und das Selbstbewusstsein der Schülerinnen und Schüler. Die kleinen Choreographien, verdeutlichen die Gedichtstrukturen. Sie erfahren erst einmal intuitiv und sinnlich was später inhaltlich reflektiert wird. Besonders wichtig ist es auch, dass die Lehrkraft bei diesem Tanz-Deutschunterricht anwesend ist. So kann sie mit der Klasse an der richtigen Stelle weiterarbeiten und Bezug nehmen auf Erlebtes. Der Transfer von Informationen zum Wissen gelingt so nachhaltiger. Lehrstoff ist nun nichts mehr, was sich irgendwer irgendwann einmal ausgedacht hat, sondern er wird lebendig und hat etwas mit der eigenen Person zu tun. Das Gedicht gewinnt insgesamt an Bedeutung, da man selbst aktiver Gestalter ist. Die Musik hat einen großen Einfluss auf die Art und Weise des Tanzes. Wie man sich bewegt, was gewagt wird, ob alleine oder zu zweit getanzt wird. So

ist die Stimmung und die Atmosphäre je nach Musik unterschiedlich. Ein natürliches Empfinden nach passender schöner Musik, passend zum Gedicht, bildet sich so nebenbei. Ein gutes Rhythmusgefühl haben in dieser Klasse alle. Die ausgewählte Musik ist für die Schülerinnen und Schüler ungewohnt. Sie tanzen sonst zu anderer Musik. Mit der Zeit folgen einige Akteure mit dem Körper eher der Melodie, andere eher dem Rhythmus der Musik und finden auch über dieses Medium ihre eigene Ausdrucksform. Die Schülerinnen und Schüler lernen in der Gruppe sich und die anderen neu und anders kennen. Verborgene Talente werden sichtbar. „Der Körper ist der Spiegel der Seele“ sagt Tiago. „Ihr interpretiert aufgrund eurer eigenen Lebenserfahrungen. Was ihr seht, ist nicht unbedingt das, was der Darsteller gerade zeigen möchte. Auf der anderen Seite sieht der Betrachter eine Menge Dinge, die dem Darsteller nicht unbedingt bewusst sind“. Zur Übung und Verdeutlichung teilt sich die Klasse in zwei Gruppen auf. Die erste Gruppe stellt sich in einer Reihe auf, die andere nimmt als Zuschauer Platz. Die Schülerinnen und Schüler bekommen die Aufgabe, gemeinsam und gleichzeitig in einer Reihe auf die Zuschauer zuzugehen. Der Impuls loszugehen soll gemeinsam entstehen. Nach einiger Zeit gehen sie langsam durch den Raum. Es klappt gut. Die Reihe ist fast ganz gerade. Tiago fragt die Zuschauer, von wem der Impuls zum Losgehen ausgegangen ist. Alle nennen die gleiche Schülerin. Sie selbst ist überrascht. Sie war sich nicht darüber bewusst, dass ihre Ungeduld und ihr „Losgehenwollen“ so deutlich zu sehen war. Impulse und Zufall sind Elemente genau die trainiert werden. Wie reagiere ich spontan? Wie können wir kommunizieren, ohne miteinander zu sprechen? Wie lasse ich meinen Körper sprechen, wie verleihe ich meinen Bewegungen Ausdruck? Das Wechselspiel zwischen Spannung und Entspannung, Einatmen und Ausatmen macht diese Stunden interessant. Im künstlerischen Handeln ist der Prozess mitunter entscheidender als das Produkt oder Ergebnis. Tiago bewertet nicht nur den Erfolg, sondern er lobt auch die Mühe, den persönlichen Fortschritt. Dabei guckt er auf den gesamten Entwicklungsprozess. Nie kritisiert er abwertend. Die Kritik ist positiv (Das war ganz

toll) oder eher neutral: („Toll, dass ihr mitgemacht habt“.) So wird die Kreativität nicht gebremst oder eingegrenzt. Sie lernen auch voneinander, indem sie sich gegenseitig loben, wertschätzen und auf Verbesserungsmöglichkeiten hinweisen.

Zeit ist ein wesentlicher Faktor in kreativen Prozessen, nicht unter Druck arbeiten zu müssen, sondern Entwicklungsfreiräume bewusst gewähren. Dies führt dazu, dass sich die Schülerinnen und Schüler ernst genommen fühlen und Engagement zeigen. Trotzdem: Alles ist ein Angebot. Es kann sein, dass ein Schüler oder eine Schülerin eine Aufgabe nicht ausführen möchte. Dann muss er oder sie auch nicht. Die Freiwilligkeit schafft den Raum für Persönlichkeit. Konsequenz und kritisch ist Tiago Manquinho trotzdem. Die Ansprache erfolgt auf gleicher Augenhöhe. Er will nichts beibringen. Er schafft den Raum, die Zeit, das Angebot, die Möglichkeit mit sich selbst und den anderen in Kontakt zu kommen. Gemeinsam stellt die Klasse Alltagsbezüge her und interpretiert so fast nebenbei die Aussage des Gedichts.



Der Panther

Sein Blick ist vom Vorübergehn der Stäbe
so müd geworden, daß er nichts mehr hält.
Ihm ist, als ob es tausend Stäbe gäbe
und hinter tausend Stäben keine Welt.

Der weiche Gang geschmeidig starker Schritte,
der sich im allerkleinsten Kreise dreht,
ist wie ein Tanz von Kraft um eine Mitte,
in der betäubt ein großer Wille steht.

Nur manchmal schiebt der Vorhang der Pupille
sich lautlos auf. – Dann geht ein Bild hinein,
geht durch der Glieder angespannte Stille –
und hört im Herzen auf zu sein.



Das Ergebnis präsentieren die Schülerinnen und Schüler als kleine Tanzperformance. *Der Mensch befindet sich in vielen alltäglichen Zwängen. Gesellschaftliche und selbstgemachte Zwänge* ist das Thema. So werden von den Schülern verschiedene Rollen eingenommen. Der „Gefangene“, der „Bevormunder“ getanz als *pas de deux*, die „Unterdrückten“ und die „Unterdrücker“ als Gruppendarstellung. Diese zwei Collagen enthalten einige Sprachelemente, einige Sätze oder nur Wörter aus dem Gedicht sowie eigene Formulierungen.

Finanziert wird der Tänzer aus dem Programm „Kulturagenten für kreative Schulen“, an dem die Gertrud-Bäumer-Realschule, die Kuhlo-Realschule Bielefeld und die Friedrich Wilhelm Murnau-Gesamtschule teilnehmen. In regelmäßigen Steuergruppentreffen wird von kulturinteressierten Lehrerinnen und Lehrern an einem „Kulturfahrplan“ gearbeitet und über Möglichkeiten und Angebote diskutiert, geplant und umgesetzt. Für dieses Projekt „Tanz im Unterricht“ wird Tiago Manquinho auch noch den Philosophie- sowie den Biologieunterricht begleiten und bereichern mit Ideen und Impulsen für einen kreativeren Unterricht! Das Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ hat das Ziel, bei Kindern und Jugendlichen Neugier für die Künste zu wecken, mehr Kenntnisse über Kunst und Kultur zu vermitteln und die selbstverständliche Teilhabe an Kultur zu ermöglichen. Mit dem Programm sollen insbesondere Kinder und Jugendliche erreicht werden, die bislang nur in geringem Maße Zugang dazu haben. Für den Zeitraum von vier Jahren werden in fünf Bundesländern 46 Kulturagentinnen und Kulturagenten an insgesamt 138 Schulen eingesetzt. Sie betreuen jeweils ein lokales Netzwerk von drei Schulen. Gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern, dem Lehrerkollegium, der Schulleitung, Eltern, Künstlerinnen und Künstlern und Kulturinstitutionen entwickeln sie ein vielfältiges und passgenaues Angebot der kulturellen Bildung sowie künstlerische Projekte. Darüber hinaus bauen sie langfristige Kooperationen mit Kulturinstitutionen vor Ort auf. Die Begegnung und Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur sowie das Erproben und Erfahren der Künste werden so zu einem festen Bestandteil des Alltags von Kindern und Jugendlichen. Das Programm möchte ein Umfeld schaffen, in dem Kunst Wertschätzung erfährt, sich entfalten kann und die Auseinandersetzung mit ihr geführt wird. Aktive Teilhabe an Kunst und Kultur fördert die Bildung und Stärkung der Persönlichkeit von Kindern und Jugendlichen und eröffnet ihnen die Chance, künftig Akteure einer kulturinteressierten und kulturaktiven Öffentlichkeit zu werden. In den Kulturinstitutionen und den mit ihnen assoziierten Künstlerinnen und Künstlern sieht das Programm zentrale Partner. Museen, Konzert-



Saskia Zimmerer:

Saskia Zimmerer (* 1976) ist Schauspielerin, Tänzerin und Theaterpädagogin. Die Beziehung zwischen Kunst und Bildung war in den letzten 12 Jahren Schwerpunkt ihrer Arbeit. So hat sie ein breites Spektrum an Theater- und Musicalaufführungen mit Kindern sowie mit Erwachsenen inszeniert und verschiedene Fortbildungen in Schulen aus den Themenfeldern Partizipation und Kunst geleitet. Einige Jahre war sie im Künstlerrat und als mus-e Künstlerin der Yehudi Menuhin Stiftung Deutschland aktiv. Aktuell ist sie Kulturagentin im Programm „Kulturagenten für kreative Schulen“.

häuser, Bibliotheken, Theater und Kulturzentren erreichen in den Schulen ihr künftiges Publikum. Gemeinsam werden Wege erkundet, wie sich Schulen und ihre Kulturpartner einander öffnen und langfristige Kooperationen entwickelt werden können. Künstlerische Projekte, die die Schulen mit den Kulturagentinnen und Kulturagenten, den Kulturinstitutionen und den Künstlerinnen und Künstlern im Verlauf des Programms durchführen und für die im Rahmen des Programms das sogenannte „Kunstgeld“ beantragt werden kann, ermöglichen das modellhafte Erproben kultureller Konzepte. Lehrkräfte, Kunst- und Kulturschaffende sollen in die Lage versetzt werden, die Qualität künstlerischer Angebote zu sichern und die dafür erforderlichen Strukturen zu schaffen.

Weitere Informationen:
www.kulturagenten-programm.de

Beispielhafter Lehrplanbezug

U. a. können folgende fachbezogene Kompetenzen durch die Methoden erreicht werden:

Auszug aus dem Kernlehrplan Deutsch für die Realschule Jahrgangsstufe 10

Schülerinnen und Schüler

- erschließen (beschreiben und deuten) literarische Texte mit analytischen und produktiven Verfahren der Textanalyse und Textinterpretation ggf. unter Einbeziehung historischer und gesellschaftlicher Fragestellungen,
- arbeiten gestaltend mit Texten.

Bei den oben angeführten Kompetenzerwartungen handelt es sich um eine exemplarische Auswahl. Diese Auswahl lässt sich auch für andere Schulformen treffen. Die entsprechenden Kernlehrpläne für weitere Schulformen finden Sie auf dem Bildungsportal unter <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/>

Sabine Seume

„Der gemeinsame Nenner – Tanz in Schulen als Brücke zu weiteren Fächern“

Als Tanzkünstlerin unterrichte ich an verschiedenen Schulformen. Von der Förderschule bis hin zum Gymnasium reicht mein Aufgabengebiet. Dort begegne ich vielen Lehrkräften, die sich immer wieder fragen, ob Tanz im Lehrplan einen Platz haben kann oder soll oder muss. Oder aber ob Tanz nur ein Zusatzangebot im Sinne einer AG sein kann und für sich stehen sollte.

Neben der künstlerischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die mir sehr am Herzen liegt, sehe ich es aber auch als meine Aufgabe, den Lehrkräften und Schülern aufzuzeigen, dass Tanz ein verbindendes Element verschiedener Fächer sein kann. Den Blickwinkel zu öffnen und den „gemeinsamen Nenner“ der kulturellen Bildung, also ein integrierendes und übergreifendes Prinzip in der Schule zu verwirklichen und zu etablieren, erscheint mir wichtig. Der Mensch sollte nicht in Fächern oder Schubladen denken, sondern die Verbindungen und Wechselwirkungen spüren und begreifen. Das Leben ist „fächerübergreifend“, alles hängt zusammen und profitiert voneinander. In diesem Rahmen arbeite ich mit Lehrkräften unterschiedlicher Schulformen. Aus meinen praktischen Erfahrungen habe ich vier Beispiele für den gemeinsamen Nenner von Tanz und Stoffinhalten im schulischen Unterricht ausgewählt.

1. Grundrechenarten tänzerisch umsetzen

In Kleingruppen von ca. 6 Personen werden 12 Bewegungen erfunden, die den Zahlen 1 – 12 zugeordnet werden. Dabei ist es unwichtig, wie ungewöhnlich oder speziell diese Bewegungen sind. Es können alltägliche Bewegungen wie z. B. kratzen oder auch tänzerische Bewegungen sein. Alleine das Memorieren dieser 12 Bewegungen setzt eine hohe Konzentration voraus. Im zweiten Schritt gibt es eine anleitende Person, die Rechenaufgaben in den Raum stellt, die in den Zahlenraum von 1 – 12 passen. Nun müssen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer möglichst schnell reagieren. Z.B. $5+4=9$. Wie sah Bewegung 9 noch einmal aus? Nicht nur die Kinder, sondern auch die Erwachsenen haben hier eine große Übertragungsleistung zu bewältigen. In diesem Zusammenhang kann man für die kleineren Kinder auch einen

Schaumstoffwürfel einsetzen. Sechs Bewegungen werden festgelegt, der Würfel geworfen und so schnell wie möglich die Bewegung ausgeführt. Oder die Zahlen werden nur in den Raum gerufen. Das macht eigentlich allen Spaß und fördert die Integration beider Gehirnhälften.

2. Farbenlehre in Verbindung mit tänzerischen Aspekten

Als Ausgangsbeispiel wird das Stück „Die Königin der Farben“ per Videotrailer eingeführt – Ein Tanzstück für Kinder ab 5 Jahren, das ich im Jahre 2002 mit professionellen Tänzern choreographiert habe. Der Hauptaspekt dieses Stückes liegt auf der emotionalen Umsetzung der farblichen Aspekte. Wie ist blau, rot, gelb? Welche Qualitäten haben sie? Wie drücken sie sich aus? Das Rot ist wild und heiß, das Blau mild und besänftigend, das Gelb warm, aber auch stechend und zuweilend „zickig“. Im Laufe des Stückes geraten die Königin und die Farben in Streit und die Grundfarben vermischen sich, alles wird grau. Nach einer Weile der Trauer trennen sich die Farben wieder und die Mischfarben entstehen in einem rauschenden Fest – das Orange, Violett, Grün. Im Zuge dieser tänzerischen Geschichte kann man perfekt die Farbenlehre im Kunstunterricht einführen oder vertiefen wie auch Farben in Bezug zu körperlichem Ausdruck und Emotionen setzen. Die Schülerinnen und Schüler rot und wild sein zu lassen, sie blau und sanft werden zu lassen, sie gelb und strahlend werden zu lassen macht allen Vergnügen. Danach kann man die Erfahrungen bildlich festhalten und schöne Kunstwerke auf Papier entstehen lassen.



3. Geometrie im Raum

Tanz wird durch die Elemente Zeit, Raum, Kraft definiert. Das Element Raum kann eine Brücke zur Geometrie schlagen. Eine einfache und grundlegende Übung ist folgende: legt, stellt, organisiert einen Kreis, ein Oval, ein Viereck, ein Quadrat usw. im Raum. Je älter die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind, umso komplexer können die Aufgaben werden. Dabei ist es wichtig zu betonen, dass die Aufgabe von allen Teilnehmenden als Team und ohne zu reden auszuführen sind. Diese kreative Umsetzung fördert in dem Format den Teamgeist und das Abstraktionsvermögen im räumlichen Denken.

4. Schrift in Bewegung umsetzen

Es existiert eine Schriftsprache, die normalerweise auf Papier festgehalten wird. Im Tanz existiert eine Bewegungssprache, die Emotionen und Inhalte transportiert. Diese beiden Sprachen können wir verbinden. Wir können ganze Wörter und Sätze in die Luft schreiben. Dies aber nicht mit Tinte, sondern durch unsere Bewegungen z.B. mit dem Fuß, der Nase, der Hand etc. Die sieht aus wie ein geheimnisvoller Tanz, obwohl es nur einfache Wörter sind. Ein Gegenüber im Unterricht kann die Aufgabe bekommen, diese Wörter zu lesen. Oftmals wird die Erfahrung gemacht, dass Druckschrift leichter zu entziffern ist. Aber darauf kommt es nicht an. Nicht um die Einfachheit, sondern um die körperliche Verbindung von Bewegung und weiteren Inhalten und die kreative Umsetzung geht es.



Beispielhafter Lehrplanbezug

U. a. können folgende fachbezogene Kompetenzen durch diese Methoden erreicht werden:

Auszug aus dem Kernlehrplan Mathematik für die Grundschule Jahrgangsstufe 4
Schülerinnen und Schüler

- orientieren sich nach einem Wegeplan im Raum,
- beschreiben räumliche Beziehungen anhand von bildhaften Darstellungen, Anordnungen, Plänen, etc. und aus der Vorstellung.

Beispielhafter Lehrplanbezug

U. a. können folgende fachbezogene Kompetenzen durch die Methoden erreicht werden:

Auszug aus dem Lernlehrplan Kunst für die Grundschule

Schülerinnen und Schüler

- gestalten, beschreiben und reflektieren differenzierte Farbkontraste und –nuancen.

Bei den oben angeführten Kompetenzerwartungen handelt es sich um eine exemplarische Auswahl. Diese Auswahl lässt sich auch für andere Schulformen treffen. Die entsprechenden Kernlehrpläne für weitere Schulformen finden Sie auf dem Bildungsportal unter <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/>



Sabine Seume:

Die Düsseldorfer Choreographin und Tänzerin Sabine Seume steht für vielfältige und facettenreiche Tanzformen.

Seit 1999 widmet sich Sabine Seume verstärkt dem Tanztheater für Kinder und Jugendliche.

Der pädagogische Bereich konzentriert sich auf Fortbildungen für Amateure und Profis, die Arbeit mit behinderten Kindern im Rahmen von „Take Off–Tanzplan Deutschland“ und einem Lehrauftrag an der Fachhochschule Osnabrück, Departement Theaterpädagogik

Kontakt:

Sabine Seume:

Geeststr.65

40589 Düsseldorf

Tel.: 0211 7883445

www.sabine-seume.de

E-Mail: tanz@sabine-seume.de

Bildnachweise

Biologische Station Mittlere Wupper e.V.
S. 66, 67, 68, 71

Braun, Thomas Michael; Ibener, Nadja
S. 37, 38, 39

Brockhoff, Martin
S. 12, 17, 20, 22, 23, 64, 65

Bundesverband der Jugendkunstschulen und Kultur-
pädagogischen Einrichtungen e.V. (bjke)
S. 11, 34

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugend-
bildung e.V. – Archiv
S. 13, 14, 18, 26, 112, 113

Daemgen, Tobias
S. 42, 43, 44, 45

Doerr, Benjamin
S. 90

Fiedler, Herbert; Schultze, Barbara
S. 97, 98, 99, 100

Frenzel, Günter
S. 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81

Herzer, Philip
S. 16

IJB Zeichenforscher
S. 25

Kramer, Martin
S. 59, 60, 61, 62

Krückemeier, Horst
S. 7, 8, 9, 32, 52, 53, 54,55, 56, 57, 89, 108, 109,110

Kulturforscher
S. 30

Möbius, Franziska
S. 47, 48, 49

Nordisch Filmproduction
S. 90, 91, 92, 93, 94

Reschke, Nadin
S. 84, 85, 86, 87

Rohde, Frank
S. 83

Schmidt, Wolfgang
S. 102, 103, 104, 105

Schön, Ariane
S. 107

Trant, Stefanie, LAG Tanz NRW e.V.
S. 31

Notizen

 Notizen

 Notizen

Werkbuch

.06

Schriftenreihe der Arbeitsstelle
„Kulturelle Bildung
in Schule und Jugendarbeit NRW“

Arbeitsstelle

Kulturelle Bildung



in Schule u. Jugendarbeit NRW