Lehrplan KreSch

für die Sekundarstufe I

THINK
BIG

Präambel

KreSch ist dynamisch. KreSch ist bunt. KreSch ist anders.

Das Fach KreSch (Kreative Schule) an der Gesamtschule Weierheide

Im Fach KreSch geht es um die Entwicklung von übergeordneten Themen. Ein Grundprinzip ist dabei die Zusammenarbeit der Lerngruppe und der Lehrkräfte auf Augenhöhe. Dabei bewegen wir uns zwischen bestehenden Rahmenvorgaben und der möglichen Ausweitung derselben. In diesem Spagat spielen die Interessen und Neigungen der Schülerinnen und Schüler eine Hauptrolle. In ihrer kreativ -praktischen Erarbeitung bilden sie ihr Engagement und ihre Kompetenzen ab. Die Lernenden begreifen sich als wertvolles Individuum im gesellschaftlichen Kontext mit Stärken und Schwächen. Dieses Anliegen bildet den roten Faden der Gesamtkonzeption.
Eigenverantwortung übernehmen, Selbstbestimmung und die Erfahrung von Selbstwirksamkeit sind bildungstheoretische Anliegen von Schule und entsprechen dem Leitbild der Entwicklung von Lebenskompetenzen. Wie können diese Ziele erreicht werden wenn die Feinplanung von Unterricht meist die Lehrkraft übernimmt und inhaltliche, curriculare Vorgaben das Spektrum des Lernstoffes einschränken?
Klar ist, dass Jugendliche sich besonders gerne mit Themen auseinandersetzen, mit denen sie sich identifizieren können. Hier bietet das Fach KreSch Möglichkeiten anzusetzen, indem inhaltliche und formale Leerstellen geschaffen werden. Diese Offenheit wird mit Ideen und Konzepten der Jugendlichen gefüllt.
Doch wie funktioniert das?
Innerhalb kreativer Prozesse sind Hierarchien wenig produktiv. Das bedeutet, dass wir uns als Lehrende zurücknehmen müssen, um einen geschützten Raum für individuelle Ideen und Experimentierfelder zu schaffen. Es geht darum, den Ideenfindungsprozess zu unterstützen. Es gibt eine Reihe von Methoden um den Jugendlichen diesen Prozess zu erleichtern. In der Methodenlandschaft KreSch (im Lehrplan „KreSch“ ab Seite 31) werden diese genauer beleuchtet.
Das Spannende an der Arbeit innerhalb dieser offenen Konzeption ist, dass man am Anfang nicht ahnen kann, worauf die Arbeit am Ende hinausläuft. Die Idee der individuellen Förderung manifestiert sich gerade in diesem offenen Konzept des Faches. Kulturelle Bildung ermöglicht es den Jugendlichen, Lebenskompetenzen auszubilden, die weit über den Zeitraum des Unterrichts hinaus wirken.
Die hier vorliegenden Module des Lehrplans KreSch sind als Leitfaden zu verstehen. Sie sind erweiterbar und bleiben flexibel.

kulturagenten für kreative schulen nordrhein-westfalen

Das Transferprojekt „Kulturagenten für kreative Schulen Nordrhein-Westfalen“ ist ein Projekt der Arbeitsstelle „Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW“. Es wird gefördert durch das Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, das Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen, der MUTIK gGmbH sowie die Kulturstiftung des Bundes und die Stiftung Mercator.

Unterrichtsmodule

Seite 6 — Jahrgang 8/ Modul 1
Inhaltsfeld: Forschungsreise „Was ist Kreativität?“

Seite 8 — Jahrgang 8/ Modul 2
Inhaltsfeld: Wahrnehmungs-, Aneignungs-, Beteiligungsstrategien in kreativen Kontexten

Seite 10 — Jahrgang 8/ Modul 3
Inhaltsfeld: Orientierung und Selbstverortung in gesellschaftlichen Prozessen

Seite 12 — Jahrgang 8/ Modul 4
Inhaltsfeld: Einblicke in interdisziplinäre kreative Arbeit

Seite 14 — Jahrgang 9/ Modul 1
Inhaltsfeld: Experimentelle Inszenierungsstrategien im öffentlichen Raum

Seite 16 — Jahrgang 9/ Modul 2
Inhaltsfeld: Urbanes und Ganzheitliches Lernen im interkulturellen Dialog

Seite 18 — Jahrgang 9/ Modul 3
Inhaltsfeld: Persönlichkeitsbildung durch kulturpädagogische Methoden

Seite 20 — Jahrgang 10/ Modul 1
Inhaltsfeld: Selbstbewusstsein als Grundlage gelebter Demokratie und gestalteter Freiheit

Seite 22 — Jahrgang 10/ Modul 2
Inhaltsfeld: Ausbildung „Meine kulturelle Identität“

Hinweis: Liebe Kollegin, lieber Kollege, dies ist ein interaktives Dokument. Über die Dreieck-Pfleile gelangt man direkt zum entsprechenden Inhalt. Klicke einfach auf den Pfeil. Über die „zurück“ Schaltfläche (auf den Seiten rechts unten) springt man zurück zum Inhaltsverzeichnis.
Man kann das Dokument aber auch einfach durchscrollen.

Seite 27 **Konzept kultureller Teilhabe**

Seite 29 **Schulkonzept und Leitbild der Gesamtschule Weierheide**

Seite 31 **Methodenlandschaft KreSch**

Seite 55 **Leistungsbewertung im Fach KreSch**

Seite 59 **Wissenschaftliche Legitimation**

Seite 73 **Übersicht der Kompetenzfelder im Fach KreSch**

Seite 77 **Medienkompetenzplan**

Seite 78 **Referenzrahmen Schulqualität**

Seite 79 **Weiterführende Literatur und Internetquellen**

Seite 83 **Impressum**

Hinweis: Liebe Kollegin, lieber Kollege, dies ist ein interaktives Dokument. Über die Dreieck-Pfleile gelangt man direkt zum entsprechenden Inhalt. Klicke einfach auf den Pfeil. Über die „zurück“ Schaltfläche (auf den Seiten rechts unten) springt man zurück zum Inhaltsverzeichnis.
Man kann das Dokument aber auch einfach durchscrollen.

Jahrgang 8/ Modul 1
Inhaltsfeld: Forschungsreise „Was ist Kreativität?“

Inhaltliche Schwerpunkte:
Die Lernenden untersuchen den Begriff der Kreativität vor dem Hintergrund ihrer individuellen Erfahrungen. Sie erweitern ihre Kompetenzen durch die Untersuchung ihrer Umwelt und begegnen neuen Anwendungsfeldern von Kreativität in Kunst, Wissenschaft und Wirtschaft.

Erläuterungen des Themas:
Kreativität bezeichnet die Fähigkeit eines Individuums oder einer Gruppe, in phantasievoller und gestaltender Weise zu denken und zu handeln. Vor dem Hintergrund einer sich ständig wandelnden Gesellschaft bewegt sich der Mensch im Spannungsfeld von Individuum und Umwelt. Diese gesellschaftlichen und sozialen Herausforderungen erfordern die Ausbildung einer kreativitätsförderlichen Haltung: Offenheit für Erfahrung und Verantwortungsgefühl. Im konkreten Unterrichtsvorhaben im Fach KreSch kommen Kreativitätstechniken unterstützend zum Einsatz
(z.B. Brainwriting in der Vorbereitungsphase, Turnaround-Methode in der „Bildfindungsphase“, Vgl.: Methodenpool...).

Die Lernenden setzen sich zu Beginn mit dem Thema Respekt auseinander und entwickeln, ausgehend von eigenen Fragestellungen und Problemen eine kreative künstlerische Umsetzung. Überfachliche und transdisziplinäre Auseinandersetzungen sensibilisieren die Lernenden für den respektvollen Umgang miteinander und eröffnen einen Lernraum in dem sie sich wertschätzend äußern können und selbst ernst genommen werden. Sie erfahren Selbstwirksamkeit. Die persönlichkeitsbildenden Aspekte schaffen die Ausgangsbasis für die weiterführende künstlerische Arbeit im Fach.

Kompetenzen:
Die Lernenden können:
- den Begriff der Kreativität erläutern und in einfachen Anwendungsbeispielen darstellen,
- Kreativitätsstrategien für persönliche Fragestellungen, in Bildfindungsprozessen und zur Lösung von Problemstellungen anwenden,
- kreative Bildfindungs- und Inszenierungsstrategien in einem eigenen kleinen Projekt anwenden,
- gemeinsam themenbezogene Gestaltungen entwerfen,
- themenbezogene Gestaltungsideen unter Verwendung der Fachsprache sachorientiert beschreiben,
- die Verwendung unterschiedlicher Materialien in künstlerischen Verfahren und die damit verbundenen Arbeitsschritte erläutern,
- alternative Gestaltungsideen konstruktiv realisieren,
- Arbeitsprozesse in vereinbarten Formen der Dokumentation erläutern,
- sich in Präsentationen Raum füllend und klar verständlich artikulieren,
- sich eigenverantwortlich Wissen aneignen,
- eigenes Wissen in verschiedenen Vermittlungssituationen erproben und kommunizieren,
- sich selbst als wertvolles Mitglied einer Gemeinschaft begreifen,
- Recherchen in digitalen und nicht digitalen Medien durchführen,
- Strategien in medialen Produktionen sowie spezifische Darbietungsformen identifizieren und ihre Wirkungen bewerten,
- Informationsrecherchen zielgerichtet durchführen und dabei Suchstrategien anwenden.

Methodisch didaktische Zugänge:
Ganzheitliches Lernen, handlungsorientiertes Lernen / Aspekte des offenen Unterrichts/ Lernportfolio/ Werkstatt/ kooperatives Lernen/ Projekt

zurück

Lernmittel / Lernorte:
Transdisziplinäre Lernmittel kommen zum Einsatz (aus den Bereichen Tanz, Musik, Wirtschaft, Technik, Bildende Kunst, Theater). Außerschulische Lernorte spielen im Fach KreSch eine wichtige Rolle. Die Kooperationspartner Theater Oberhausen, das Bert - Brecht - Haus, die Ludwiggalerie u.v.a., werden im Laufe des Jahres und wenn sich Anknüpfungspunkte ergeben, besucht.

Anregungen zur Umsetzung:
1. Die Lernenden erörtern mit Hilfe des „KreSchtags", was für sie „Kreativität" bedeutet. Der KreSchtag ist eine „one-page-only" und wird von den Lernenden vorgestellt. Hier ist es wichtig zu betonen, dass es keine inhaltlichen Beschränkungen gibt. Das Kuchenrezept der Oma kann ebenso kreativ sein, wie das neueste Video vom Lieblings - You - Tuber. Die Lehrkraft stellt selbst auch einen KreSchtag vor und hilft den Lernenden mit einem Leitfaden sich zu orientieren (Beispielseite findet sich in der Methodenlandschaft). Die KreSchtags werden im Fach kontinuierlich vorgestellt und erweitern, über die konkrete Unterrichtssequenz hinaus, den Erfahrungshorizont der Schüler*innen.

2. In einer Projekt und/oder Gruppenarbeitsphase entwickeln die Lernenden Ideen für eine künstlerisch- kreative Umsetzung zum Thema „Respekt". Hier können Verfahren der darstellenden, bildenden, musischen und videografischen Kunst zum Einsatz kommen.

3. „Was würdest du machen, wenn ich jetzt nicht da wäre?"
Zugänge zur eigenen Kreativität finden: Verantwortung übernehmen für das was passiert. Die Lernenden erörtern gemeinsam Ideen für ein ein Projekt.

4. Die Ergebnisse werden ihres eigenen kleinen Projekts werden im Kurs und gegebenenfalls auch der Öffentlichkeit präsentiert.

Diagnose und Evaluation:
In der Einführungsphase stehen die gruppendynamischen, sozialen Konstellationen und ein respektvoller Umgang miteinander im Vordergrund. Die Gruppe schafft einen geschützten Raum, in dem sich jeder äußern kann und alle Beteiligten wertgeschätzt werden.
Die Prozesse und Methoden werden durch Beobachtungen und qualitative Verfahren der Evaluation (z.B. Interview) auf ihre Wirksamkeit hin überprüft.

Individuelle Förderung und Schülerorientierung:
In dieser Unterrichtseinheit werden die persönlichen Erfahrungen des Individuums in der Auseinandersetzung mit dem Thema Kreativität und Respekt thematisiert. Die Lehrkraft begleitet den Prozess der Ideenfindung und berät die Lernenden im künstlerischen Arbeitsprozess. Sie bietet weiterführendes Material an und führt die Lernenden an das eigenverantwortliche Lernen heran. Die Begegnung findet auf Augenhöhe statt. Die Lernenden und ihre Umsetzungsideen werden ernst genommen. Die Lehrkraft vermittelt Möglichkeiten der Weiterbildung (zum Beispiel durch das Vorstellen von Theaterübungen, Kreativitätstechniken, Musikinstrumenten und Videoapps). Sie erweitert das Methodenrepertoire und regt die Lernenden zu konstruktiven Diskussionen an.

Medieneinsatz
Ein vielfältiger Medieneinsatz ist sowohl in Vermittlungskontexten als auch in den Erarbeitungsphasen möglich und erwünscht. Die Lernenden können Videoapps oder andere Programme für die musikalische oder grafische und fotografische Umsetzung ihrer Ideen nutzen. Sie recherchieren mit Hilfe des Internets, legen Bildarchive an und bearbeiten und verfassen Texte. Sie entwickeln eine erste Übersicht zur Bühnentechnik.

Feedback und Leistungsbewertung:
- Präsentation der Arbeit
- Qualität der Beiträge zum Unterrichtsgespräch
- individueller Beitrag zur Gruppenleistung
- Bewertung der erzielten Gestaltung und der Qualität der Lösungen anhand der zuvor erarbeiteten Kriterien
- Reflexionsgespräche/ Lernportfolio

Dauer der Unterrichtseinheit: ca. 28 Unterrichtsstunden (9 Wochen)

Jahrgang 8/ Modul 2
Inhaltsfeld: Wahrnehmungs-, Aneignungs-, Beteiligungsstrategien in kreativen Kontexten

Inhaltliche Schwerpunkte:
Kreatives Arbeiten bedeutet immer auch das Offenlegen persönlicher Elemente. Die Lernenden brauchen für die Öffnung einen sicheren Experimentier-Raum, in dem sie sich ohne Bedenken öffnen können. Das Modul „ Wahrnehmungs-, Aneignungs-, Beteiligungsstrategien in kreativen Kontexten“ widmet sich dem Themenfeld der wechselseitigen Wertschätzung.

Erläuterungen des Themas:
Wechselseitige Wertschätzung äußert sich durch non-verbale und verbale Kommunikation. Die Lernenden üben in der Unterrichtseinheit Methoden wertschätzenden Feedbacks und erproben ihre eigene Kritikfähigkeit. Ein Element ist die Differenzierung von „beschreiben“ und „bewerten“. In der analytischen Auseinandersetzung mit Werken der darstellenden, bildenden und musischen Kunst, innerhalb von Diskussionsrunden und Erörterungen erproben sie Methoden des wertschätzenden Feedbacks um eigene und fremde Konzeptionen vor diesem Hintergrund reflektieren zu können.

Kompetenzen:
Die Lernenden können:
- sich in andere hineinfühlen,
- Meinungen konstruktiv kommunizieren,
- Kritik wertschätzend ausdrücken,
- unterscheiden zwischen beschreiben und bewerten,
- in Gruppenerarbeitungsphasen gleichberechtigt Ideen weiterentwickeln und Ziele gemeinsam Ziele verfolgen,
- sich sowohl verbal als auch nonverbal ausdrücken und die eigenen Meinungen und Wünsche, Bedürfnisse und Ängste äußern,
- Wirkungen ihres eigenen Handelns und ihre Selbstwirksamkeit realistisch einschätzen,
- den ästhetischen Wert der eigenen und der Arbeit anderer wertschätzend beurteilen und bewerten,
- Beabsichtigte Wirkungen reflektieren und Verfahren zur Wirkungsanalyse planen,
- teamfähig zusammen arbeiten,
- mit Kritik konstruktiv umgehen,
- Kritik wertschätzend äußern,
- Meinungsbildungsprozesse analysieren und kritisch reflektieren,
- Medienausstattung (Hardware) kennen, auswählen und reflektiert anwenden; mit dieser verantwortungsvoll umgehen,
- Informationsrecherchen zielgerichtet durchführen und dabei Suchstrategien anwenden,
- Gestaltungsmittel von Medienprodukten kennen, reflektiert anwenden sowie hinsichtlich ihrer Qualität, Wirkung und Aussageabsicht beurteilen.

Methodisch didaktische Zugänge:
kooperatives Lernen/ Lernportfolio

Lernmittel / Lernorte:
Forum, öffentliche Orte

Anregungen zur Umsetzung:
- verbindliche Feedback-Regeln gemeinsam erarbeiten und visualisieren (z.B. „Feedback-Burger“)
- Rollenspiele zu gelungenem/nicht gelungenem Feedback, Videos erstellen
- Stimm- und Sprechübungen
- erste Bühnenerfahrungen sammeln
- „Das schlechteste Gedicht auf Erden“ Inszenierung des Scheiterns
  Die Auseinandersetzung mit dem eigenen Scheitern übt einen gelassenen

zurück

Umgang mit unvorhersehbaren Situation (Resilienz).
- Gemeinsame theaterpädagogische Übungen /kulturpädagogische Methoden ermöglichen eine subtile Erweiterung der Zugänge zum eigenen Körper, der Stimme und erweitern die Ausdrucks- und Darstellungsmöglichkeiten.

Diagnose und Evaluation:
Überprüfung und ggf. Abfragen der Feedback-Regeln,
Ausgestaltung des „geschützten Raums“ und Reflexionprozesse anleiten
Qualitative Erhebungen/Interviews/Beobachtungen

Individuelle Förderung und Schülerorientierung:
Die Schüler*innen lernen wertschätzende Kritik als Hilfe zur Selbstreflexion kennen und diese nachhaltig zu nutzen.

Medieneinsatz:
Videokamera, Handy, Rollenkarten, Plakate, Bühne
(Immer auch mit Rückbezug zum Projekt und anschliessender Medienreflexion)

Feedback und Leistungsbewertung:
Reflexionsgespräche, Qualität der Beiträge im Unterrichtsgespräch, aktive Übernahme von Organisation und Durchführung (z.B. einer Feedback-Runde), die Kriterien der Leistungsbewertung werden gemeinsam entwickelt.

Dauer der Unterrichtseinheit: ca. 18 Std. (6 Wochen)

KreSch - Gesamtschule Weierheide, Egelsfurthstrasse 66, 46149 Oberhausen

zurück

Jahrgang 8/ Modul 3
Inhaltsfeld: Orientierung und Selbstverortung in gesellschaftlichen Prozessen

Inhaltliche Schwerpunkte:
„Orientierung und Selbstverortung in gesellschaftlichen Prozessen“ versteht sich als Modul zur Förderung von selbstbestimmtem Handeln und kritischem Denken. Hier gilt unsere Aufmerksamkeit im Besonderen dem Abbau von Rassismus, Antisemitismus, Islamophobie, Homophobie und Diskriminierung jeglicher Art.

Erläuterungen des Themas:
Die soziale Wirklichkeit auf ihren verschiedenen Ebenen gründet sich neben den Gesellschaftsstrukturen auf dem konkreten Handeln der Menschen, die auf Grund ihrer wandelbaren Bedürfnisse und Interessen agieren und somit auch Wirklichkeit verändern. Die Lernenden prägen ihre soziale Wirklichkeit und entwickeln ein gemeinsames komplexes, praktisches und theoretisches Verständnis von Wirklichkeit. Damit die Lernenden ihre eigene Rolle als GestalterInnen ihrer sozialen Wirklichkeit wahrnehmen können, ist sowohl ein Verständnis der Mittel und Wege als auch die Vereinbarung gemeinsamer Ziele notwendig. In einer Projektarbeit zu einem selbst gewählten Thema entwickeln die Schülerinnen und Schüler Strategien, um für sie relevante gesellschaftliche Themen einer kleinen Öffentlichkeit zu präsentieren. Sie positionieren sich und erörtern und analysieren Meinungsbilder vor dem Hintergrund ihrer Lebenswelt. Ausdruck finden die Projektarbeiten in einer Theaterinszenierung, einem Portfolio, einer interdisziplinären Inszenierung oder einem Lied.

Kompetenzen:
Die Lernenden können:
- eigenes Wissen in verschiedenen Vermittlungssituationen erproben und kommunizieren,
- andere als wertvolles Mitglied einer Gemeinschaft begreifen,
- miteinander wertschätzend und respektvoll umgehen,
- eigene Meinungen kritisch hinterfragen,
- eigene Denkmuster in Abhängigkeit zur kognitiven Entwicklung reflektieren,
- sich sowohl verbal als auch nonverbal ausdrücken und die eigenen Meinungen und Wünsche, Bedürfnisse und Ängste äußern,
- in Gruppenerarbeitungsphasen gleichberechtigt Ideen weiterentwickeln und Ziele gemeinsam Ziele verfolgen,
- moralisch-ethische Implikationen identifizieren und auf der Grundlage begründeter Werturteile Entscheidungen treffen,
- die eigene Orientierung und die anderer reflektieren,
- ihr Interesse und ihr emotionales Engagement in verschiedenen Anwendungskontexten einbringen,
- Ideenreichtum und Originalität gemeinsam reflektieren und weiterentwickeln
- Darbietungs-, Visualisierungsmethoden in Abhängigkeit zum Adressaten und den Präsentationskontext anwenden,
- auf der Bühne unter Nutzung des Raumes präsent agieren und reagieren,
- Musik, Sprache und Texte durch die Verwendung musikalischer, künstlerischer, sprachlicher, dramaturgischer und strukturierender Gestaltungsmittel themen- und wirkungsbezogen bearbeiten,
- interdisziplinär-vernetzend denken: Verbindungen zu anderen Fachbereichen herstellen,
- wertschätzend urteilen und bewerten,
- Aussageschwerpunkte auswählen,
- Beabsichtigte Wirkungen reflektieren und Verfahren zur Wirkungsanalyse planen,
- Toleranz-, Akzeptanz- und Integrationsfähigkeit zeigen,
- Vielfalt als Bereicherung empfinden,
- engagiert und zuverlässig mit anderen zusammenarbeiten,
- moderieren und Prozesse steuern,
- Medien sach- und projektgemäß nutzen,

zurück

- Recherchen in digitalen und nicht digitalen Medien durchführen,
- Meinungsbildungsprozesse analysieren und kritisch reflektieren,
- Persönliche, gesellschaftliche und wirtschaftliche Risiken und Auswirkungen von Cybergewalt und -kriminalität erkennen sowie Ansprechpartner und Reaktionsmöglichkeiten kennen und nutzen,
- unangemessene und gefährdende Medieninhalte erkennen und hinsichtlich rechtlicher Grundlagen sowie gesellschaftlicher Normen und Werte einschätzen; Jugend- und Verbraucherschutz kennen und Hilfs- und Unterstützungsstrukturen nutzen,
- verantwortungsvoll mit persönlichen und fremden Daten umgehen; Datenschutz, Privatsphäre und Informationssicherheit beachten.

Methodisch didaktische Zugänge:
ganzheitliches Lernen, handlungsorientiertes Lernen /
Aspekte des offenen Unterrichts/
Lernportfolio/ Werkstatt/ Kooperatives Lernen/
Projekt

Lernmittel / Lernorte:
- außerschulisch: Innenstadt, CentrO, Beratungsstellen;
- innerschulisch: Schulöffentlichkeit, Mensa, Schulhof …

Anregungen zur Umsetzung:
Videocollagen aus YouTube erstellen, Soundcollagen erstellen, Interviews führen / zu Collagen zusammenführen, Collagen aus Zeitschriften erstellen, Poetry-Slam, Gedichte/Lieder schreiben/analysieren; regelmäßiges „Blitzlicht", Möglichkeit zur Aussprache/Rücksprache, Feedbackkultur etablieren

Diagnose und Evaluation:
Die Lernenden begreifen sich mit ihren Stärken und Schwächen als wertvolles Individuum im gesellschaftlichen Kontext. Sie reflektieren ihre Gedanken im Lernportfolio und mit Hilfe von Reflexionsbögen. Der sensible Umgang mit sozialen Dimensionen wird thematisiert und fließt in die künstlerisch-praktische Arbeit ein.

Individuelle Förderung und Schülerorientierung:
Die Lehrkraft begleitet den Prozess der Ideenfindung und berät die Lernenden im künstlerischen Arbeitsprozess. Sie bietet Unterstützung bei der technischen Umsetzung an und schafft Räume zum Austausch. Die Schüler*innen wählen ihre Arbeitsgruppe, ihr Vorgehen/Sozialform und ihr Produkt interessengeleitet aus.

Medieneinsatz:
Videokamera, Handy, Diktiergerät, Videoschnitt-Programm, APPS,...

Feedback und Leistungsbewertung:
Qualität der Produkte, Planung und Durchführung des Prozesses, Analyseergebnisse, Publikumsfeedback, multiperspektivische Benotungen sollen hier zum Einsatz kommen.

Dauer der Unterrichtseinheit: ca. 46 Std. (15 Wochen)

KreSch - Gesamtschule Weiherhof, Bockumer Straße 66, 46149 Oberhausen

zurück

Jahrgang 8/ Modul 4
Inhaltsfeld: Einblicke in interdisziplinäre kreative Arbeit

Inhaltliche Schwerpunkte:
Das Modul „Einblicke in interdisziplinäre kreative Arbeit“ eröffnet den Lernenden ein Spektrum künstlerischer, kreativer Arbeit. Zum einen durch die Auseinandersetzung mit künstlerischen Positionen verschiedener Sparten (z.B.: Theater, bildende Kunst, Musik, Wirtschaft und Wissenschaft), das Modul führt die Lernenden außerdem an Strategien der künstlerischen Arbeit, Problemlösestrategien, Kreativitätstechniken heran, die sie in der Praxis erproben (z.B.: Theaterübungen, Visual Thinking, erzwungene Kombinationen, Walt-Disney-Methode,(Beispiele finden sich in der Methodenlandschaft Seite ab Seite 31...).

Erläuterungen des Themas:
Interdisziplinäre kreative Arbeit umfasst viele Lebensbereiche. Neben den musisch-künstlerischen und darstellenden Künsten taucht der Begriff der Kreativität auch in Wissenschaft und Wirtschaft auf. „Einblicke in interdisziplinäre kreative Arbeit“ eröffnet den Lernenden Einblicke in die kreative Arbeit verschiedener Sparten und Anwendungsgebiete von Kreativität. Die Unterrichtsreihe richtet ihren Blick auf verschiedene Methoden kreativer Arbeit: Theaterübungen: Körperspannung und Raum / Bildende Kunst: Verfremdung und Bildmanipulation / Musik: Klangexperimente, Stomp / Wissenschaft und Wirtschaft: Problemlösestrategien vor dem Hintergrund der Förderung von Innovationsfähigkeit, kreativ denken und handeln. Schrittweise wird der methodische Horizont erweitert, damit die Lernenden ihre neu erworbenen Kompetenzen in eigenen Projekten anwenden können.

Kompetenzen:
Schülerinnen und Schüler können:

- sich eigenverantwortlich Wissen aneignen,
- sich in andere hineinfühlen,
- sich reflektierend mit kulturellen Angeboten und Ausdrucksformen auseinandersetzen und konstruktiv teilhaben,
- Experimentier- und Innovationsbereitschaft in Unterrichtsprozessen zum Ausdruck bringen,
- Formen der Musik, Kunst, Poesie, Performanz, Bildproduktion, Narration und Dramaturgie in eigene Produktionen einbringen,
- ausgehend von inhaltlichen Impulsen oder eigenen Interessen und strukturierenden Vorgaben eigene Texte themenbezogen gestalten,
- Fachbegriffe des Theaters/ der Musik/ der bildenden Kunst erläutern,
- interdisziplinär-vernetzend denken: Verbindungen zu anderen Fachbereichen herstellen,
- Verantwortung für eigene Lernprozesse übernehmen,
- Arbeitsprozesse in vereinbarten Formen der Dokumentation erläutern,
- in Gruppenerarbeitungsphasen ihre Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit reflektieren,
- teamfähig zusammen arbeiten,
- literarischer Texte/ Musik / Theaterinszenierungen und Illustrationen in selbstgewählten Medien zielführend recherchieren,
- die interessengeleitete Setzung und Verbreitung von Themen in Medien erkennen sowie in Bezug auf die Meinungsbildung beurteilen,
- die Vielfalt der Medien, ihre Entwicklung und Bedeutungen kennen, analysieren und reflektieren,
- themenrelevante Informationen und Daten aus Medienangeboten filtern, strukturieren, umwandeln und aufbereiten.

Methodisch didaktische Zugänge:
ganzheitliches Lernen, handlungsorientiertes Lernen /
Aspekte des offenen Unterrichts/

zurück

Lernportfolio/ Werkstatt/ Kooperatives Lernen/ Projekt

Lernmittel / Lernorte:

Kooperationspartner der Gesamtschule Weierheide eröffnen Einblicke in die multidisziplinäre Arbeit von Kulturunternehmen: Theater Oberhausen, Kurzfilmtage. Auch Thyssen Krupp Milles an More ermöglicht Einblicke in Innovationsstrategien und die Bedeutung von multiperspektivischer Zusammenarbeit. Hier sind besonders die bereits realisierten Projekte zu nennen: „Ein Zeichen für Schule" (Sitzpfeil an der Egelsfurthstrasse) „Flieger" (Überdachung an der Fichtestrasse).
Die Lernenden lernen anhand von Anwendungsbeispielen aus der Wirtschaft, Musik und Bildenen Kunst und mit Hilfe von virtuellen Szenarien Methoden der Ideengenerierung kennen.

Anregungen zur Umsetzung:

Die Schüler*innen erproben in eigenen Projekten die kreative Arbeit mit kulturpädagogischen Mitteln und mit Methoden zur Förderung der Innovationsfähigkeit aus der Wirtschaft. Sie müssen die Methoden kennenlernen.
(Vgl. Methodenlandschaft ab Seite 49).
Hilfreich kann hier ein Szenario, das durch die Lehrkraft inszeniert wird, sein.

„Zukunftsvisionen - Erfinde etwas, das die Welt zuvor noch nicht gesehen hat"
„Upcycling – Auseinandersetzung mit sozialer Verantwortung"
„Utopien – Ich und Wir innerhalb und außerhalb gesellschaftlicher Konventionen"

Die Methoden zur Ideengenerierung werden von der Lehrkraft eingeführt und innerhalb der Schülerprojekte eigenverantwortlich ausprobiert. Sinnvoll erscheint hier ein Methodenpool, auf den die Schülerinnen und Schüler zurückgreifen können. Dabei berät die Lehrkraft die Schülergruppen und eröffnet neue Experimentierfelder. Die Art der Umsetzung bleibt den Lerngruppen überlassen. Die Lernenden entscheiden, ob sie eine Theaterszene, eine Zeitung, ein Modell, einen Flashmobb, eine Tanzperformance, ein Konzept zur Schulhofgestaltung, ein Musikstück, einen Werbespot, einen Film, ein Musikvideo oder Ähnliches entwickeln möchten.
In der Phase der Projektentwicklung und Ideengenerierung begleitet die Lehrkraft die Teams und greift in Phasen der Stagnation Methoden auf, um die Lernenden aus Sackgassen zu befreien.

Diagnose und Evaluation:

Innerhalb der Arbeit in Teams ist wechselseitige Rücksichtnahme und Respekt gegenüber den Ideen anderer gefragt. Die Lernenden reflektieren dabei die soziale Dimension ihres Handelns. Die Lehrkraft beobachtet und hält aufmerksam fest, wie die gruppendynamischen Prozesse sich gestalten. Selbstreflexionsbögen und das Lernportfolio bieten den Schülerinnen und Schülern sowohl die Möglichkeit einer kontinuierlichen Reflexion des Arbeitsprozesses, als auch der Teamarbeit.
Individuelle Förderung und Schülerorientierung:
Der ganzheitliche Ansatz der Unterrichtseinheit ermöglicht es den Lernenden, individuelle Anknüpfungspunkte zu finden. Für sie relevante Themen, Methoden und Umsetzungen können sie aufgreifen, erproben und realisieren.

Medieneinsatz

Ein vielfältiger Medieneinsatz ist sowohl in Vermittlungskontexten als auch in den Erarbeitungsphasen möglich und erwünscht. Die Lernenden können Videoapps oder andere Programme für die musikalische oder grafische und fotografische Umsetzung ihrer Ideen nutzen. Sie recherchieren mit Hilfe des Internets, legen Bildarchive an und bearbeiten und verfassen Texte. Sie entwickeln eine erste Übersicht zur Bühnentechnik.

Feedback und Leistungsbewertung:

- Präsentation der Arbeit
- Qualität der Beiträge zum Unterrichtsgespräch
- individueller Beitrag zur Gruppenleistung
- Bewertung der erzielten Gestaltung und der Qualität der Lösungen anhand der zuvor erarbeiteten Kriterien
- Reflexionsgespräche/ Selbsteinschätzungsbögen

Dauer der Unterrichtseinheit: ca. 28 Unterrichtsstunden (9 Wochen)

Jahrgang 9/ Modul 1
Inhaltsfeld: Experimentelle Inszenierungsstrategien im öffentlichen Raum

Inhaltliche Schwerpunkte:
Wir tanzen über den Tellerrand. Kreatives Arbeiten beschränkt sich nicht nur auf den Lernort Schule. Es ist essentiell, dass Schülerinnen und Schüler ihre Umwelt kennen lernen (etablierte Kulturinstitutionen und urbane Lebensräume) und Ihre Lebenswirklichkeit als potentiellen Spielort performativer Inszenierung begreifen.
Neben der formalen Auseinandersetzung mit ungewöhnlichen und kreativen Lernorten gehören Techniken der Provokation, Irritation und Konfrontation zum Methodenrepertoire des Moduls. Hier müssen Grenzen überschritten werden.

Erläuterungen des Themas:
Historisch betrachtet haben Inszenierungsstrategien im öffentlichen Raum eine lange Tradition. Vor dem Hintergrund der Guerilla-Art, dem Flashmob, Künstlerbeispielen wie Christoph-Schlingensief und die Yes-Man-Group entwickeln die Lernenden ein neues Verständnis des Wirkungsgrads von Kunst im öffentlichen Raum. Die Lernenden lernen ihre Welt aus einem anderen Blickwinkel kennen wenn sie eigene Performances/Inszenierungen/ Ausstellungen/ Konzerte/ Walking Acts für ungewöhnliche Orte entwickeln.

Kompetenzen:
Die Lernenden können:
- kreativ mit Problemen umgehen und Lösungen finden,
- verschiedene Kreativitätstechniken anwenden um ein Problem zu lösen,
- eigene Denkmuster in Abhängigkeit zur kognitiven Entwicklung reflektieren,
- Gedankenverstopfungen mit Hilfe von Kreativitätstechniken auflösen,
- gesellschaftliche Fragestellungen kritisch hinterfragen,
- vorhandenen Alternativen und deren Konsequenzen abschätzen und Aktivitäten planen,
- verschiedene Visualisierungs- und Kommunikationsmethoden in der Praxis anwenden,
- sich kritisch mit Rollenzuweisungen und Konventionen auseinandersetzen, kreativ denken und innovativ-entwicklungsorientiert handeln,
- sich selbstbewusst einbringen und engagieren,
- ihre Frustrationstoleranz sukzessive erweitern und diese reflektieren,
- Ideenreichtum und Originalität gemeinsam reflektieren und weiterentwickeln,
- Formen der Musik, Kunst, Poesis, Performanz, Bildproduktion, Narration und Dramaturgie in eigenen Produktionen einbringen,
- Gegenstandsbereiche der ästhetischen Wahrnehmung problematisieren und in künstlerischen Projekten darstellen,
- die Eigenschaften und Wirkungen künstlerischer Mittel und Grundformen für eigene Gestaltungen zielorientiert einsetzen,
- eigene Themen verstehen und verarbeiten und ihre Erkenntnisse in Projektarbeiten zum Ausdruck bringen,
- Entscheidungen über optimale Lernzeitpunkte und Lernorte treffen.
- planen und organisieren,
- organisieren, terminieren und koordinieren,
- angemessene und innovative Vermittlungsformen entwickeln, erproben und überarbeiten, überarbeiten und revidieren,
- in Gruppenerarbeitungsphasen ihre Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit reflektieren und weiterentwickeln,
- Toleranz und Integrationsfähigkeit in Gruppendynamischen Prozessen weiterentwickeln,
- wechselseitiges Vertrauen in Teamprozessen als Basis verbindlicher Zusammenarbeit begreifen,
- multimediale Inszenierungen entwerfen,

zurück

- die interessengeleitete Setzung und Verbreitung von Themen in Medien erkennen sowie in Bezug auf die Meinungsbildung beurteilen,
- Gestaltungsmittel von Medienprodukten kennen, reflektiert anwenden sowie hinsichtlich ihrer Qualität, Wirkung und Aussageabsicht beurteilen,
- die Vielfalt der Medien, ihre Entwicklung und Bedeutungen kennen, analysieren und reflektieren.

Methodisch didaktische Zugänge:
ganzheitliches Lernen, handlungsorientiertes Lernen /
Aspekte des offenen Unterrichts/
Lernportfolio/ Werkstatt/ kooperatives Lernen/
Projekt

Lernmittel / Lernorte:
Interdisziplinäre Methoden im Spannungsfeld neuer Medien und traditioneller Inszenierungsstrategien als Ideenpool für eigene Inszenierungen: Videowalk, Walking Act, Flashmobb, …
Die Lernenden untersuchen städtische Räume und begreifen diese mit ihren spezifischen Eigenschaften als Bühne für eigene Inszenierungen. Reflexion Bühnenbild und Publikum: der Busbahnhof von Sterkrade, Innenstadt Sterkrade, Konsumtempel Centro,… .

Anregungen zur Umsetzung:
„Guerilla: Kunst und Leben ein historischer Rückblick und Ausblick“
(Künstlerbeispiele)
„Position beziehen: eigene Inszenierungen im öffentlichen Raum“
(Was ist dir wichtig?)
„Meine Umwelt: gestalterische Veränderungsprozesse einleiten.“
(Bildung für nachhaltige Entwicklung)

Diagnose und Evaluation:
Die Lernenden begreifen sich als wertvolles Individuum mit Stärken und Schwächen im gesellschaftlichen Kontext. Sie reflektieren ihre Gedanken im Lernportfolio und mit Hilfe von Reflexionsbögen. Sie können Position beziehen und ihre Gedanken in einer künstlerischen Produktion äußern. Die Inszenierungen im öffentlichen Raum werden dokumentiert.

Individuelle Förderung und Schülerorientierung:
Die Lehrkraft begleitet den Prozess der Ideenfindung und berät die Lernenden im künstlerischen Arbeitsprozess. Sie bietet Unterstützung bei der technischen Umsetzung an und schafft Räume zum Austausch. Die SchülerInnen wählen ihre Arbeitsgruppe, ihr Vorgehen/Sozialform und ihr Produkt interessengeleitet aus. Der ganzheitliche Ansatz der Unterrichtseinheit ermöglicht es den Lernenden individuelle Anknüpfungspunkte zu finden. Für sie relevante Themen, Methoden und Umsetzungen können sie aufgreifen, erproben und realisieren.

Medieneinsatz:
Texte, Musik, Videokamera

Feedback und Leistungsbewertung:
Reflexionsgespräche, Qualität der Beiträge im Unterrichtsgespräch, aktive Übernahme von Organisation und Durchführung (z.B. einer Feedback-Runde), gemeinsame Erörterung von Kriterien der Leistungsbewertung sollen größttmögliche Transparenz schaffen.

Dauer der Unterrichtseinheit ca. 40 Stunden (13 Wochen)

KreSch Gesamtschule Weierheide, Egelsfurthstrasse 66, 46149 Oberhausen

Jahrgang 9/ Modul 2
Inhaltsfeld: Urbanes und Ganzheitliches Lernen im interkulturellen Dialog

Inhaltliche Schwerpunkte:
Interkulturelle Kompetenz, Vielfalt als Chance begreifen.

Erläuterungen des Themas:
Interkulturelle Kompetenz bedeutet die Fähigkeit, in Situationen, in denen Menschen mit kulturell unterschiedlichem (vielfältigem) Hintergrund zusammenkommen wertschätzend umzugehen. Dies bedeutet, dass die damit verbundenen Haltungen und Einstellungen, sowie die besonderen Handlungs- und Reflexionsfähigkeiten auf der Basis der Anerkennung von Vielfalt als Normalität gelebt werden. Die unterschiedlichsten Biografien der Schülerinnen und Schüler eröffnet der Lerngruppe den Einblick in kulturelle Vielfalt. Die Schülerinnen und Schüler stellen Besonderheiten ihrer Biografie vor. Der Kulturbegriff wird thematisiert und verdeutlicht den Facettenreichtum unterschiedlicher Lebenswelten.

Kompetenzen:
Die Lernenden können:
- sich selbst als wertvolles Mitglied einer Gemeinschaft begreifen,
- andere als wertvolles Mitglied einer Gemeinschaft begreifen,
- Wissen über andere Kulturen/ Weltanschauungen wertschätzen,
- kulturübergreifende Empathie entwickeln,
- offen und unvoreingenommen anderen Kulturen und Weltanschauungen gegenübertreten,
- andere Meinungen und Haltungen akzeptieren und respektieren,
- moralisch-ethische Implikationen identifizieren und auf der Grundlage begründeter Werturteile Entscheidungen treffen,
- die eigene Orientierung und die anderer reflektieren,
- ihr Interesse und ihr emotionales Engagement in verschiedenen Anwendungskontexten einbringen,
- ihre Kenntnisse (sensibilisiert für die Heterogenität der Musik-, Kunst-, Theater-, Film- und Medienwissenschaft und ihre historischen, gesellschaftlichen und künstlerischen Bedingungen) in eigenen Projekten anwenden,
- interdisziplinär-vernetzend denken: Verbindungen zu anderen Fachbereichen herstellen,
- Lerninhalte, -strategien und -ziele im Lernprozess reflektieren und aufeinander abstimmen,
- Material sammeln und aufbereiten,
- Toleranz und Integrationsfähigkeit in gruppendynamischen Prozessen weiterentwickeln,
- engagiert, empathisch und zuverlässig mit anderen zusammenarbeiten,
- Recherchen in digitalen und nicht digitalen Medien durchführen,
- Meinungsbildungsprozesse analysieren und kritisch reflektieren,
- Kommunikations- und Kooperationsprozesse mit digitalen Werkzeugen zielgerichtet gestalten sowie mediale Produkte und Informationen teilen,
- Medienprodukte adressatengerecht planen, gestalten und präsentieren; Möglichkeiten des Veröffentlichens und Teilens kennen und nutzen.

Methodisch didaktische Zugänge:
kooperatives Lernen, ganzheitliches Lernen, Präsentation, …

Lernmittel / Lernorte:
Kulinarische Dimensionen und kulturelle Traditionen verschiedener Kulturen werden ausgehend von den biografischen Hintergründen der SuS untersucht, Intervention im Schulgarten und auf dem Schulhof, können realisiert werden.

Anregungen zur Umsetzung:
„Kulturpicknick: Einblicke in andere Kulturen. Eine kulinarische Reise“
„Meine Welt – Deine Welt: Präsentation von Traditionen“

zurück

Diagnose und Evaluation:
Lernportfolio und Reflexionsgespräche, Interview, Feedbackbogen - auch die Lehrkraft bekommt eine Einschätzung (Evaluation der Lehre) von den Teilnehmern im Kurs

Individuelle Förderung und Schülerorientierung:
Die Lernenden gestalten den Unterricht, indem sie in Teams eine Idee für eine Doppelstunde entwickeln in der sie die Besonderheiten ihrer Kultur vorstellen. Partizipative Elemente ermöglichen der Lerngruppe einen Perspektivwechsel. Die Lehrkraft unterstützt die Lernenden und gibt Anregungen als Experte/Expertin für Lernprozesse. Die Lerngruppe bekommt Einblicke in die Hintergrundarbeit einer Lehrkraft und wird sensibilisiert für nachhaltige, kognitive Lernprozesse. Die Metaebene eröffnet den Lernenden weitere Dimensionen um ihr eigenes Lernen zu reflektieren.

Medieneinsatz:
Beamer, Handout, Recherchetools

Feedback und Leistungsbewertung:
Die Kriterien der Leistungsbewertung werden in Abhängigkeit zur kreativen Arbeit gemeinsam erörtert. Ein Lernportfolio begleitet den Lernprozess.

Dauer der Unterrichtseinheit: ca. 40 Unterrichtsstunden (13 Wochen)

KreSch - Gesamtschule Weierheide, Egelsfurthstrasse 66, 46149 Oberhausen

zurück

Jahrgang 9/ Modul 3
Inhaltsfeld: Persönlichkeitsbildung durch kulturpädagogische Methoden

Inhaltliche Schwerpunkte:
Theaterinszenierungen selbst entwickeln

Erläuterungen des Themas:
Kulturpädagogik möchte ästhetische Klischees brechen, Tabus hinterfragen, Normen überdenken, Gewohnheiten ändern. Im Kontext der Unterrichtsreihe „ Persönlichkeitsbildung durch kulturpädagogische Methoden“ wird die Ausbildung von Kreativitätstechniken in dem Anwendungsfeld (Musik-) Theater erweitert. Eigene Inszenierungen, oder kleine Szenen können von den Lernenden konzeptionell und praktisch weiterentwickelt werden. Dabei vermitteln theaterpädagogische Methoden und Methoden des kreativen Schreibens Möglichkeiten Reibungspunkte zwischen Altem und Neuem, Fremdem und Gewohntem aufzuzeigen. Fantasie und Kreativität dienen der Erweiterung des Wahrnehmungsvermögens und der Möglichkeiten. Kulturpädagogik ist Instrument, Experimentierfeld, anregungsreicher Raum, in dem sich Menschen neuen Ideen und Entwicklungen stellen können. Dem passiven Kulturkonsum wird bewusst das eigene aktive schöpferische Tun entgegengesetzt. Kulturpädagogik fragt nach Geschichte, nicht um sie zu wiederholen, sondern um sie weiterzuführen und neue Spielräume zu schaffen. Kulturpädagogik ist ein dynamischer Prozess, der auf Veränderung und Entwicklung gerichtet ist. Die Schülerperspektive wird aktiv eingebunden.

Kompetenzen:
Die Lernenden können:
- gesellschaftliche Fragestellungen kritisch hinterfragen,
- kreativ mit Problemen umgehen und Lösungen finden,
- sowohl mit unvollständigen als auch überkomplexen Situationen umgehen,
- sich kritisch mit Rollenzuweisungen und Konventionen auseinandersetzen,
- sich reflektierend mit kulturellen Angeboten und Ausdrucksformen auseinandersetzen und konstruktiv teilhaben,
- selbstständig planen und eigenverantwortlich handeln,
- sich selbstbewusst einbringen und engagieren,
- zuversichtlich Ziele verfolgen,
- theatrale und mediale Prozesse analysieren und reflektieren,
- Zusammenhänge von Produktions- und Rezeptionsbedingungen reflektieren,
- Formen der Musik, Kunst, Poesis, Performanz, Bildproduktion, Narration und Dramaturgie in eigenen Produktionen einbringen,
- Darbietungs- und Gestaltungsfähigkeiten produktiv im Unterricht anwenden,
- auf der Bühne unter Nutzung des Raumes präsent agieren und reagieren,
- bühnenspezifische, dramaturgische und strukturierende Gestaltungsmittel in eigenen Gestaltungen zielgerichtet realisieren,
- Musik, Sprache und Texte durch die Verwendung musikalischer, künstlerischer, sprachlicher, dramaturgischer und strukturierender Gestaltungsmittel themen- und wirkungsbezogen bearbeiten,
- mit verschiedenen Grundformen der Klangerzeugung experimentieren und in eine Präsentation zielgerichtet einsetzen,
- eigene Themen untersuchen und strukturieren,
- eigene Themen verstehen und verarbeiten und ihre Erkenntnisse in Projektarbeiten zum Ausdruck bringen,
- Verantwortung für eigene Lernprozesse übernehmen,
- beabsichtigte Wirkungen reflektieren und Verfahren zur Wirkungsanalyse planen,
- Arbeitsprozesse in vereinbarten Formen der Dokumentation erläutern,
- mit Kritik konstruktiv umgehen,
- Kritik wertschätzend äußern,
- Sicherheitsvorschriften benennen und beachten,
- kontinuierlich und verbindlich an Projekten arbeiten,

zurück

- wechselseitiges Vertrauen in Teamprozessen als Basis verbindlicher Zusammenarbeit begreifen,
- planen und organisieren,
- adressatengerecht unterschiedliche Medien zur Kommunikation und Präsentation nutzen,
- Strategien in medialen/theatralen Produktionen sowie spezifische Darbietungsformen identifizieren und ihre Wirkungen bewerten,
- Medienausstattung (Hardware) kennen, auswählen und reflektiert anwenden; mit dieser verantwortungsvoll umgehen,
- verantwortungsvoll mit persönlichen und fremden Daten umgehen; Datenschutz, Privatsphäre und Informationssicherheit beachten,

Methodisch didaktische Zugänge:
theaterpädagogische Übungen, kulturpädagogische Übungen

Lernmittel / Lernorte:
verschiedene Medien, Forum, Schulhof, ...

Anregungen zur Umsetzung:
„Shakespeare reloaded: alte Meister neu inszeniert“
„Deine Deutschlektüre mal anders: Literatur im zeitgenössischem Wandel“

Diagnose und Evaluation:
Lernportfolio und Reflexionsgespäche, Interview, Fragebögen

Individuelle Förderung und Schülerorientierung:
Die Lerngruppe überarbeitet ein Werk und übersetzt dieses in einen zeitgenössischen Kontext. Die Lernenden bilden Kompetenzteams nach Neigung und Interesse (Schauspiel, Bühnenbild, Technik, Musik…). Die Dialoge werden übersetzt und inszeniert. Dabei wählt die Lerngruppe einen inhaltlichen Schwerpunkt aus. Gemeinsam sind sie sich ihrer Bedeutung für eine gelungene Inszenierung bewusst.

Medieneinsatz:
Bühne, Texte, Beamer, Bühnentechnik, Recherchetools

Feedback und Leistungsbewertung:
Reflexionsgespräche, Qualität der Beiträge im Unterrichtsgespräch, aktive Übernahme von Organisation und Durchführung (z.B. einer Probensequenz, Einrichtung der Technik), eigenverantwortliches Lernen von Texten, Teamfähigkeit und Evaluation des Durchhaltevermögens fließen in die Bewertung ein. Die Kriterien zur Leistungsbewertung werden zusammen erarbeitet.

Dauer der Unterrichtseinheit: ca. 40 Unterrichtsstunden (13 Wochen)

Jahrgang 10/ Modul 1
Inhaltsfeld: Selbstbewusstsein als Grundlage gelebter Demokratie und gestalteter Freiheit

Inhaltliche Schwerpunkte:
Das Fach KreSch ist ein Praxisfeld, in dem Orientierung und Selbstverortung möglich sowie Selbstverwirklichung und gemeinschaftliches Handeln erfahrbar werden. Interesse und Bereitschaft, Möglichkeit und Fähigkeit zum eigenen Engagement sind Grundlagen gelebter Demokratie und gestalteter Freiheit, die mit und durch Kunst und Kultur gestärkt werden.

Erläuterungen des Themas:
Kulturelle Bildung gelingt nur, wenn die Beteiligten – motiviert durch viele und umfassende Gelegenheiten, eigene Themen und Fragen einzubringen – sich aus eigenem Antrieb auf den individuellen Bildungsprozess einlassen. Wer in der Kulturellen Bildung Partizipation erlebt und erprobt hat, trägt diese Erfahrungen in andere Gesellschaftsbereiche hinein. (Vgl.: https://www.bkj.de/kulturelle-bildung-dossiers/theoriebildung-und-grundlagen/argumente-fuer-kulturelle-bildung.html) Aus diesem Grund eröffnet der KreSch-Kurs den Lernenden einen Entfaltungsraum, in dem die Interessen und Neigungen der Schülerinnen und Schüler auf Augenhöhe thematisiert werden. In ihrer künstlerisch-praktischen Erarbeitung bilden sie ihr Engagement ab. Selbstwirksamkeit und Wertschätzung werden erfahrbar gemacht und in einem künstlerischen Gruppenprojekt der Öffentlichkeit präsentiert.

Kompetenzen:
- gesellschaftliche Fragestellungen kritisch hinterfragen,
- kreativ mit Problemen umgehen und Lösungen finden,
- sich kritisch mit Rollenzuweisungen und Konventionen auseinandersetzen,
- selbstständig planen und eigenverantwortlich handeln,
- sich selbstbewusst einbringen und engagieren,
- zuversichtlich Ziele verfolgen,
- Formen der Musik, Kunst, Poesie, Performanz, Bildproduktion, Narration und Dramaturgie in eigenen Produktionen einbringen,
- Darbietungs- und Gestaltungsfähigkeiten produktiv im Unterricht anwenden,
- Musik, Sprache und Texte durch die Verwendung musikalischer, künstlerischer, sprachlicher, dramaturgischer und strukturierender Gestaltungsmittel themen- und wirkungsbezogen bearbeiten,
- mit verschiedenen Grundformen der Klangerzeugung experimentieren und in eine Präsentation zielgerichtet einsetzen,
- eigene Themen untersuchen und strukturieren,
- eigene Themen verstehen und verarbeiten und ihre Erkenntnisse in Projektarbeiten zum Ausdruck bringen,
- Verantwortung für eigene Lernprozesse übernehmen,
- Beabsichtigte Wirkungen reflektieren und Verfahren zur Wirkungsanalyse planen,
- Arbeitsprozesse in vereinbarten Formen der Dokumentation erläutern,
- mit Kritik konstruktiv umgehen,
- Kritik wertschätzend äußern,
- Sicherheitsvorschriften benennen und beachten,
- kontinuierlich und verbindlich an Projekten arbeiten,
- wechselseitiges Vertrauen in Teamprozessen als Basis verbindlicher Zusammenarbeit begreifen,
- planen und organisieren,
- themenrelevante Informationen und Daten aus Medienangeboten filtern, strukturieren, umwandeln und aufbereiten,
- rechtliche Grundlagen des Persönlichkeits- (u.a. des Bildrechts), Urheber- und Nutzungsrechts (u.a. Lizenzen) überprüfen, bewerten und beachten,
- Chancen und Herausforderungen von Medien für die Realitätswahrnehmung erkennen und analysieren sowie für die eigene Identitätsbildung nutzen,

zurück

- die interessengeleitete Setzung und Verbreitung von Themen in Medien erkennen sowie in Bezug auf die Meinungsbildung beurteilen,
- adressatengerecht unterschiedliche Medien zur Kommunikation und Präsentation nutzen,
- innovative Inszenierungsformen entwickeln, erproben und überarbeiten,
- Informationsrecherchen zielgerichtet durchführen und dabei Suchstrategien anwenden.

Methodisch didaktische Zugänge:
kulturpädagogische Methoden: theaterpädagogische Übungen, Methoden des kreativen Schreibens, Schreibwerkstatt, kooperatives Lernen

Lernmittel / Lernorte:
kreatives Schreiben, außerschulische Lernorte: Zeche Sterkrade, Bahnhof, …

Anregungen zur Umsetzung:
„Dein Thema, deine Umsetzung, UNSER Stück: Heterotophien - Theatercollagen für Fortgeschrittene“
„Gemeinsam zum Ziel: Theaterinszenierungen von A bis Z“
„Ich, du, ihr – WIR – Videoclips musikalisch, poetisch, verrückt und ganz nah“
„Schöne Aussichten - gesellschaftliche Prozesse reflektieren“
„Weierheides next KreSch-Model“ - gesellschaftliche Missstände thematisieren

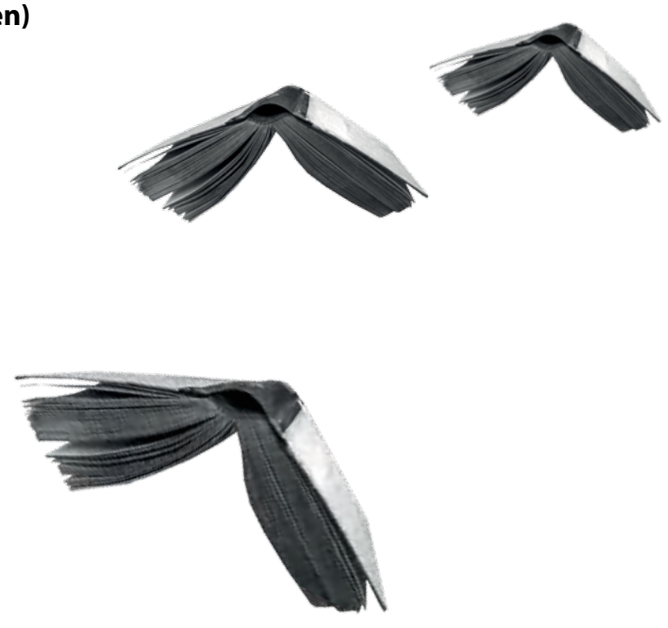
Diagnose und Evaluation:
Die Lernenden begreifen sich als wertvolles Individuum im gesellschaftlichen Kontext mit Stärken und Schwächen. Sie reflektieren ihre Gedanken im Lernportfolio und mit Hilfe von Reflexionsbögen. Sie können Position beziehen und ihre Gedanken in einer künstlerischen Produktion äußern. Die Lehrkraft fördert das eigenverantwortliche Lernen und bietet Hilfestellungen an.

Individuelle Förderung und Schülerorientierung:
Interessen und Neigungen der Schülerinnen und Schüler werden auf Augenhöhe thematisiert. Die Inszenierung greift gruppenspezifische Stärken auf und führt sie in einer Produktion für die Bühne zusammen. Die Lernenden sind MitgestalterInnen ihres Unterrichts. Sowohl auf inhaltlicher als auch auf methodischer Ebene. Sie schöpfen aus ihrem Fundus bereits erworbener Kompetenzen und sie erweitern ihre sozialen und professionellen Kompetenzen nachhaltig. Wechselseitige Wertschätzung ihrer künstlerischen Arbeit und die Präsentation vor einem Publikum erweitern das Selbstbewusstsein und stärken die Jugendlichen.

Medieneinsatz:
Bühne, selbstgeschriebene Texte, Videokamera, Schnittpogramme, Bühnentechnik, Instrumente, Beamer, Recherchetools,...

Feedback und Leistungsbewertung:
Die Kriterien der Leistungsbewertung werden gemeinsam erarbeitet. Die Präsentationen und die Aufführung fließen in die Bewertung ein. Engagement und Experimentierfreude werden im prozessorientierten Projekt ebenso berücksichtigt. Das Lernportfolio begleitet den Prozess. Feedbackgespräche und Selbsteinschätzungsbögen ergänzen die persönliche Reflexion.

Dauer der Unterrichtseinheit: ca. 65 Unterrichtsstunden (21 Wochen)



Jahrgang 10/ Modul 2
Inhaltsfeld: Ausbildung „Meine kulturelle Identität“

Inhaltliche Schwerpunkte:
„Meine kulturelle Identität“: Kulturelle Ressourcen als Mehrwert
Was sind meine Stärken? Und wie kann ich meine Stärken in außerschulischen Kontexten hervorheben?

Erläuterungen des Themas:
Kulturelle Bildung bietet in allen Lebensphasen die Möglichkeit, sich kritisch und kreativ mit dem eigenen Selbstverständnis, dem kulturellen Erbe sowie mit der politischen und gesellschaftlichen Situation und den Zukunftsperspektiven auseinanderzusetzen. Damit können die eigene Rolle in globalen Fragen neu definiert und die Formen des weltweiten Zusammenlebens mit gestaltet werden. Reflexionsprozesse und Verantwortungsbewusstsein in gesellschaftlichen Kontexten werden aufgegriffen. Individuelle Stärken treten in den Vordergrund und ermöglichen ein erfolgreiches Zusammenwirken in sozialer Verantwortung. (Vgl.: https://www.bkj.de/kulturelle-bildung-dossiers/theoriebildung-und-grundlagen/argumente-fuer-kulturelle-bildung.html)

Kompetenzen:
Die Lernenden können:
- sich selbst und andere als wertvolles Mitglied einer Gemeinschaft begreifen,
- Meinungen konstruktiv kommunizieren,
- gesellschaftliche Fragestellungen und die eigene Meinung kritisch hinterfragen,
- eigenen Meinungen und Wünsche, Bedürfnisse und Ängste äußern,
- die eigene Orientierung und die anderer reflektieren,
- kreativ denken und innovativ-entwicklungsorientiert handeln,
- Gegenstandsbereiche der ästhetischen Wahrnehmung problematisieren und in künstlerischen Projekten darstellen,
- die Eigenschaften und Wirkungen künstlerischer Mittel und Grundformen für eigene Gestaltungen zielorientiert einsetzen,
- eigene Themen verstehen und verarbeiten und ihre Erkenntnisse in Projektarbeiten zum Ausdruck bringen
- Aussageschwerpunkte auswählen,
- beabsichtigte Wirkungen reflektieren und Verfahren zur Wirkungsanalyse planen,
- Arbeitsprozesse in vereinbarten Formen der Dokumentation erläutern,
- multimediale Inszenierungen entwerfen,
- verschiedene digitale Werkzeuge und deren Funktionsumfang kennen, auswählen sowie diese kreativ, reflektiert und zielgerichtet einsetzen,
- themenrelevante Informationen und Daten aus Medienangeboten filtern, strukturieren, umwandeln und aufbereiten,
- rechtliche Grundlagen des Persönlichkeits- (u.a. des Bildrechts), Urheber- und Nutzungsrechts (u.a. Lizenzen) überprüfen, bewerten und beachten,
- Chancen und Herausforderungen von Medien für die Realitätswahrnehmung erkennen und analysieren sowie für die eigene Identitätsbildung nutzen,
- Die interessengeleitete Setzung und Verbreitung von Themen in Medien erkennen sowie in Bezug auf die Meinungsbildung beurteilen.

Methodisch didaktische Zugänge:
kulturpädagogische Methoden: theaterpädagogische Übungen, Methoden des kreativen Schreibens, Schreibwerkstatt, kooperatives Lernen, Projektarbeit

Lernmittel / Lernorte:
Forum, Kooperationspartner, Kulturinstitutionen

zurück

Anregungen zur Umsetzung:
„Meine Stärken: Körpersprache und Wirkung"
„Körper und Sprache: experimentelle und verrückte Inszenierungen"
„Ich bin, was der andere Du nennt? - Das sind deine Stärken!"
„Biografiearbeit"
„Mein Selbstportrait – multimediale Inszenierung"
„Mein Song – musikalische Inszenierungen"
„Was kann ich der Welt schenken, damit sie für mich lebenswert ist?"
„Meine Beziehung zur Welt"
„Kochbuch des Glücks"

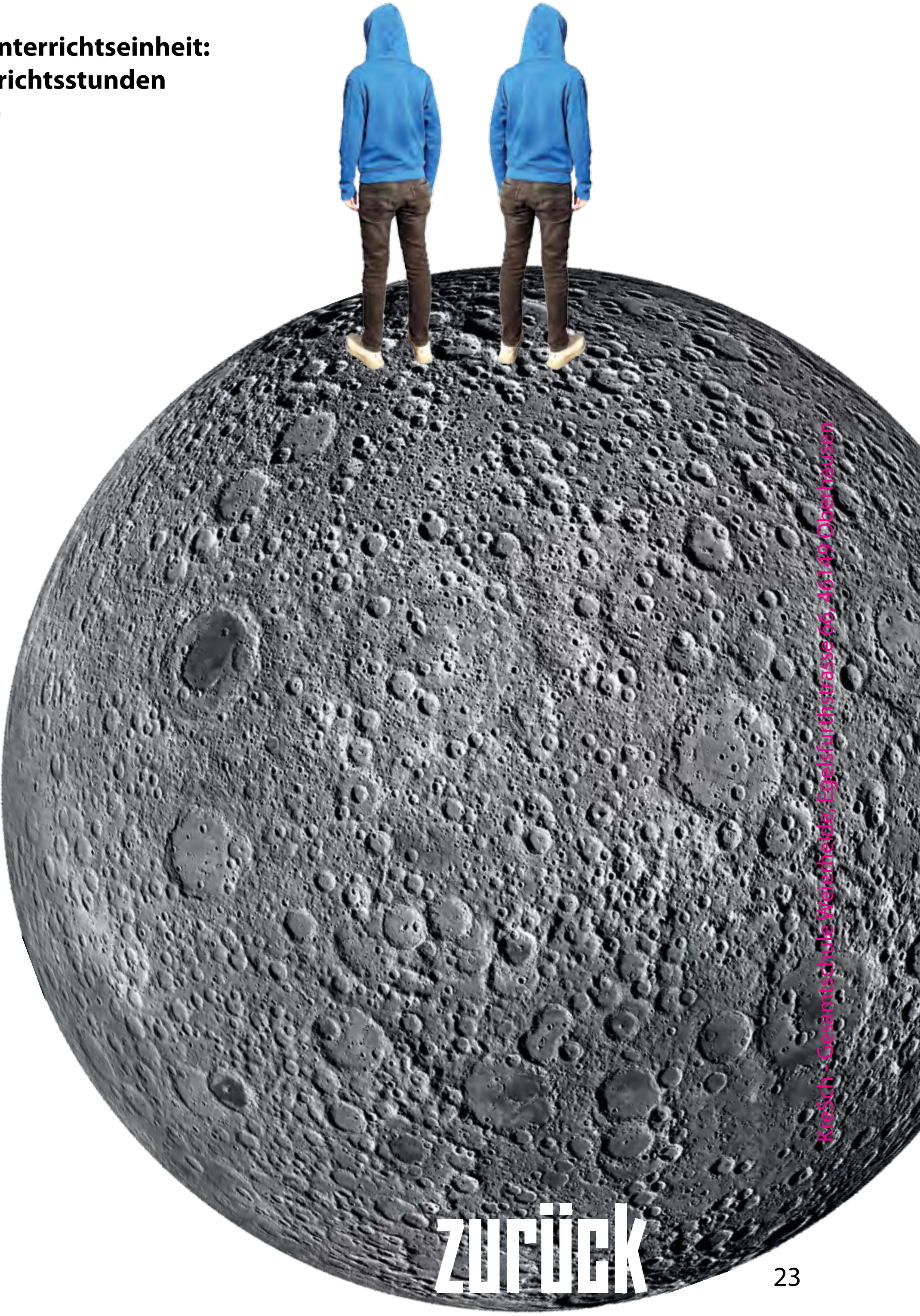
Diagnose und Evaluation:
Die Lernenden begreifen sich als wertvolles Individuum mit Stärken und Schwächen im gesellschaftlichen Kontext. Sie reflektieren ihre Gedanken im Lernportfolio und mit Hilfe von Reflexionsbögen. Sie beobachten einander und legen Wert auf die Betonung wertschätzender Aspekte. Sie fühlen sich durch positive Rückmeldung bestätigt. Die Lehrkraft unterstützt die Lernenden während der Unterrichtsreihe beim Perspektivwechsel durch ihre beobachtende und beratende Funktion.

Individuelle Förderung und Schülerorientierung:
Die Lerngruppe erörtert gemeinsam Stärken und besondere Fähigkeiten. Dabei stehen die positiven Aspekte im Mittelpunkt und eröffnen den Jugendlichen ein differenziertes Bild ihrer Person. Durch die unterschiedlichen Perspektiven lernen sie sich neu kennen. Gleichzeitig schärfen sie ihren Blick für die positiven Dimensionen ihrer MitschülerInnen und erweitern ihre Fähigkeiten im Bereich der Eigendarstellung. Die Schülerinnen und Schüler stehen vor einem neuen Lebensabschnitt und müssen sich positionieren können. Der KreSch-Kurs bündelt die Kompetenzen der Jugendlichen und macht ihnen bewusst wie wertvoll sie sind. Individuelle Reflexionsprozesse verstärken das positive Selbstbild. Vor dem Hintergrund von Welt begreifen sich die Jugendlichen als Gestaltende. Sie sind in der Lage Zukunftsvisionen zu entwickeln und erste Schritte in ein selbstbestimmtes Leben zu machen.

Medieneinsatz:
Bühne, Videokamera, Beamer, Instrumente,...

Feedback und Leistungsbewertung:
Das eigene Engagement und die Experimentierfreude bilden die individuelle Leistung ab. Feedbackgespräche begleiten den Prozess.

Dauer der Unterrichtseinheit:
ca. 55 Unterrichtsstunden
(18 Wochen)



KreSch - Gesamtschule Weierheide, Egelsfurthstrasse 66, 46149 Oberhausen

zurück

NEVER
GIVE UP

KreSch 08-10

Kulturelle Bildung 05-13

Medienkompetenz

zurück

Konzept kultureller Teilhabe

Kulturfahrplan der Gesamtschule Weierheide

Jahrgang 7
Kulturkids
Lehmbruck Museum Duisburg
oder
Schloss Oberhausen (Kunst)
Tanzen (Sport)

Jahrgang 8
Kulturkids
LVR Industriemuseum (Technik)
Lesezeit (fächerübergreifend)

Jahrgang 5 - 7
Ganztagsangebote/ AGs
Lesungen im Gasometer
Lesetag

Jahrgang 6 - 10
Darstellen und Gestalten

Jahrgang 11 - 13
Projektbezogenes Lernen
Erasmus +
Tanzen
Theater
Geschichtswerkstatt
Stadtarchiv
Radioprojektkurs

Jahrgang 8
Ausbildung zum
Kulturscout
der Stadt Oberhausen

Jahrgang 5 - 13
Kooperationsvertrag
Theater Oberhausen

obligatorisch

fakultativ

Jahrgang 6
Kulturkids
Theater Oberhausen (Deutsch/ DG)
Vorlesewettbewerb (Deutsch)

Jahrgang 5
Kulturkids
Instrumentenkarussel und Gesang (Musik)

Jahrgang 8 - 10
Austausch
Niederlande
und Polen

Jahrgang 8 - 10
KreSch (kreative Schule)

Jahrgang 8 - 13
Eventmanagement AG

Jahrgang 8 - 13
Schüler-Lehrer-Eltern-Chor

KOOPERATIONEN IM NETZWERK

zurück

feedback

Schulkonzept

Leitbild
LEBENSKOMPETENZEN erwerben

Individuelle Förderung

Wir in Europa

Demokratie leben

Kulturelle Bildung

Bildung und Gesundheit

Kommunikation

kreativ denken - sozial handeln - vielfältig lehren und lernen

Evaluation

Vielfalt wertschätzen

Übergänge gestalten

außerschulisch kooperieren

Bildung für nachhaltige Entwicklung

Individualität fördern

Qualität sichern

Lebensräume gestalten

Gesamtschule Weierheide: Eine Schule für alle Kinder

zurück

If you stumble,
make it part
of the dance.

—author unknown—

Methodenlandschaft

KreSch

zurück

1 Methodenlandschaft KreSch

1.1 THEATER

Wie entwickle ich ein Theaterstück mit Jugendlichen?

1.1.1 Gemeinsame Regeln:

- Vertrauen und Respekt.
- Jugendliche sind Experten.
- Wir bewegen uns in einem geschützten Rahmen/ Raum (keine Fotos!)
- Konzentration und Einlassen.
- Es gibt kein Falsch.
- Ideen werden nicht bewertet.
- Wir sind ForscherInnen.
- Neugierig sein!

1.1.2 Wie arbeiten wir? Allgemeine Grundsätze

- Selbstbewusstsein: Die Teilnehmer sind ExpertInnen, ForscherInnen und AutorInnen.
- Der kreative Prozess ist nicht genau planbar. Wir lassen uns auf das Experiment der ästhetischen Forschung ein.
- Erste szenische Aspekte/Formen können über die Recherche und das Spiel entwickelt werden. Dabei steht der Versuch die Kognition zu überlisten im Raum: Spiele und Übungen lassen ein Ausbrechen aus dem Einbahndenken zu. Wir müssen unsere Art zu Denken austricksen um erste Klischees abzubauen. Divergentes Denken ermöglicht neue Assoziationsfreiräume. (Vgl.: Übungen zum kreativen Denken)
- Das Thema: Die Lehrkraft muss für das Thema brennen. Nehmen wir die Jugendlichen ernst, dann nehmen wir auch ihre Fähigkeiten gegenüber komplexen künstlerischen Auseinandersetzungen ernst. Das Thema ist offen und bildet verschiedene Anknüpfungspunkte. Die Lehrkraft muss ihre Vorstellungen zur inhaltlichen Dimension eines Themas überwinden um die Teilnehmer nicht zu stark zu lenken. Denkbare Themen sind zum Beispiel: Nähe und Distanz, Traum, Wunder, ... Das Thema sollte viele Anknüpfungsdimensionen liefern.
- Die Gruppe sucht nach ästhetischen Übersetzungen. Hier können theaterpädagogische Spiele bereits erstes Inszenierungsmaterial liefern.
- Aufführungen nicht reglementieren. Das Erprobungsfeld ist sensibel. Bewertungen sind hier fehl am Platz. Alle Teilnehmer dürfen sich frei erproben. Ideen werden gesammelt und erst im dramaturgischen Zusammenführen aussortiert. Dabei gibt es keine Wertung, sondern eine Sortierung aus dramaturgischen Gründen. (Theater-Collage)
- Absolute Ernsthaftigkeit! Mensch Material, Moment und Begegnung werden ernst genommen.
- Aufforderung sich wirklich der Sache zu widmen.

„ Kunst entsteht aus Vertrauen, Verletzlichkeit und Verbindung“

Marina Abramovic

1.1.3 Schritt für Schritt zum Theaterstück

1. Schritt: Das Thema und ich zu mir
Ich erobere das Thema aus meiner Perspektive:
Recherche zu Bildern, Musik, Künstler, Texte, Zitate

2. Schritt: das Thema und die Jugendlichen
Welche Fragen entstehen? Was wollt ihr ausprobieren?
Welche Settings findet ihr spannend?

3. Schritt: künstlerische Forschung und Recherche mit den Jugendlichen:
a) Wo? Etablierung des Raumes (mittels Übungen z.B.)
b) Wie? Regeln etablieren.
c) Sinnliche Verortung und Gruppenbildung (mittels Übungen)
d) künstlerische Recherche und Materialsammlung für das Stück (Musik, Bilder entwickeln, Szenen erproben, Audioaufnahmen machen, Texte schreiben,...)

4. Schritt: Material zusammenführen Sortieren
- Musik

- Szenen
- Texte
- Bewegung
- Raum (wo ist der Zuschauer?)
- Ästhetik

5. Schritt: Fragen für die Inszenierung
- Was will ich erzählen?
- Warum will ich überhaupt etwas erzählen?
- Was ist zu sagen?
- Welche Mittel will ich dabei einsetzen?
- Was soll/ muss unbedingt drin sein?
- Wo liegt mein Ziel/ mein Antrieb?
- Welche Fragen stelle ich mir?
- Welche interessanten Aussagen transportiert das Stück?
- Was will ich ausprobieren?
- Welches Material will ich nutzen (Sammlung von Szenen)?

Das Stück hat einen Anfang und ein Ende. Der Anfang definiert den Grund/ das Ziel. Zwischen den Szenen gibt es die Notwendigkeit der Verbindung. In der Dramaturgischen Arbeit geht es darum, diese Notwendigkeit zu definieren: handelt es sich um eine Folgeszene oder einen Kontrast?

Die Jugendlichen entwickeln eine begründete Dramaturgie. Sie setzen die Szenen zusammen und stellen ihren Vorschlag vor. Gemeinsam wird erörtert welche Szenen in der Reihenfolge Sinn machen und warum sie entsprechend gesetzt werden.

1.1.4 Theaterpädagogische Aufwärmübungen und Abschlussspiele

Namensspiele:
- Namen (oder Wochentag) sprechen / flüstern / rufen... + Bewegung / Geste dazu; alle machen nach
- „Wolfgang wie wischen“ einschl. Geste > alle machen nach > Raterunde: Geste von anderen nachmachen und Namen raten lassen

Körper aufwärmen / bewusst machen:
- Arme und Beine ausschütteln
- Strecken / Äpfelpflücken
- von den Füßen beginnend aufwärmen / kreisen / schütteln / abklopfen

Bewegung durch den Raum:
- mit versch. Gangarten durch den Raum gehen, Raum bewusst wahrnehmen alle, die man trifft, grüßen mit Namen und sich ansehen auf unterschiedliche Arten grüßen (herzlich, distanziert, euphorisch)
- zu zweit gehen, die Hand auf dem Nacken des Führenden oder Hinterer führt
- alle gehen, einer bleibt stehen, alle bleiben auch stehen oder bilden Pulk

Stimme aufwärmen / bewusst machen:
- Gähnen / Kiefer ausschütteln / Lippen flattern / „mhm“ kauen
- „bla – ble – bli- blo – blu“ zum Ausdrücken von Emotionen
- süjahaha singen mit seitlichem Armschwenken (süjehehe, süjohoho, süjihihihi)
- kakekikoku (kaka-keke-kiki... (verdoppeln und verdreifachen) > sa-, ma-, fa-, wa-, pa-...
- „Pau“ in Reiterstellung mit den Fäusten „abschießen“ zum Gegenüber

Aufwärmspiele:
- Klatschkreis > Klatsch-Impuls weitergeben zum Nachbarn, Zurückklatschen als weitere Stufe, Hochspringen, sich Ducken, um Impuls auszuweichen, Klatschen über die Diagonalen hinweg (wichtig: Impuls immer mit Blickkontakt abgeben!)
- „Hey! – Con cara? – A con con cara. – A dossa di famossa!” > Kreisübung: Jeder macht zu dem Sprechteil eine kleine zusammenhängende Szenensequenz vor – alle ahmen 1 x nach.

- „swish, boing, pow!“ > Kreisspiel mit Impulsweitergabe bei „swish“, Anhalten bei „boing“ und quer durch den Kreis schicken mit “pow”
- Kreisspiel > jeder hält eine Hand auf den Kopf, reihum sagt jeder z. B. einen Tiernamen (Pflanze, Obst, Automarke, Berühmtheit, Namen, ...) mit Zeigen auf jemand im Kreis (merken!), zweite Stufe: 2. Begriff an jemand anders weitergeben mit Zeigen, beide Begriffe werden parallel losgeschickt vom Spielleiter, dritte Stufe: mit „Du!“ auf jemand zeigen + Platzwechsel
- einfache Version: es wird immer nur links herum zum Nachbarn ein Obst gesagt, dann ein Hobby dazu und eine berühmte Person, die alle nacheinander losgeschickt werden immer in derselben Richtung, so dass man nur seine beiden direkten Nachbarn gut hören bzw. ansprechen muss (nächste Stufe: mit geschlossenen Augen spielen).
- Gefühls-Orgel > 4 Stühle nebeneinander, 4 Mitspieler, 5 Hauptemotionen >> Freude – Wut – Ekel – Trauer – Erstaunen > 2 davon auswählen, z. B. Freude geht bei Person 1 los, steigert sich bis zu Person 4 stetig, diese wandelt die Freude in z.B. Wut um und schickt diese zurück, bis sie klein bei Person 1 ankommt
- Standbildfreeze mit Titel > funktioniert nur bei ungerader Teilnehmerzahl als Kreisspiel, einer stellt etwas dar, der Nächste gibt dem Standbild einen Titel, der Nächste stellt den Titel wieder dar usw.
- „Ha“/“Hepp“-Kreis > ein „ha“ mit Geste weiterschicken, dass sich weiter entwickelt / steigert (schüchtern, traurig, wütend, lachend, impulsiv)
- Alternative: Geste verschicken & vergrößern mit kleiner Hintergrund-Geschichte: Blume überreichen, Ball werfen, auf jemand schießen, ...
- Affe-Elefant-Toaster > Kreisspiel mit 1 Person in der Mitte, die auf jemand im Kreis zeigt und dabei Affe (Person in der Mitte: hält sich die Augen zu, Person rechts davon: hält sich die Ohren zu, Person links davon: hält sich den Mund zu), Elefant (Mitte: Rüssel, rechts/links: Ohren bilden), Toaster (Mitte: auf- und abspringender Toast, rechts/links: mit den Armen Toastschlitz darstellen), Palme (Mitte: Palmschopf, rechts/links: Palmwedel), Superman (Mitte: Superman-Haltung, rechts/links: Mantelbewegung) oder Kochtopf (alle drei liegen auf dem Boden und „brodeln“) fordert. >> Reduzierung der Darstellungsmöglichkeiten als Differenzierung!
- Krefelder Allerlei: Einer geht in die Mitte des Kreises: Ich bin eine Blume!, ein Zweiter: Ich bin eine Vase! Ein Dritter dazu: Ich bin eine Biene!, Nr. 1: Ich nehme... mit
- Gerüchteküche: Einer fängt an, dem Nachbarn etwas zu erzählen, der nächste erfindet etwas dazu, steigert das Gerücht, im Kreis
- Geschenk verschenken: pantomimisch, „Oh, das .... habe ich mir ja schon immer gewünscht!“
- „Au ja, lasst uns...“: Einer gibt etwas vor, die anderen sprechen nach und stellen pantomimisch dar.
- Ja-/Verkaufs-Spiel: kleines & großes Ja, Vorgabe: ein Geschäft / Laden, Verkäufer / Käufer, einer bietet kleines Angebot an, der andere geht darauf völlig ein und erweitert
- Abschlusskreis: Stehkreis, nach unten blicken auf die Füße von jemand anders, bei Kommando blicken alle in das Gesicht des „Fußträgers“, treffen sich die Blicke wird geschrieen und die beiden scheiden aus dem Kreis aus

Diese Übungen sind von der Homepage des
Fachverbandes Schultheater - Darstellendes Spiel Niedersachsen
www.schultheater-nds.de (Stand 18.09.18)

1.2 Theaterpädogogische/ Kulturpädagogische Übungen

1.2.1 das Thema und ich - QUERDENKEN

„Gemeinsames Interview“: zu zweit, ich werde ca. 5 Min. von meinem Gegenüber zu einem Thema interviewt und schreibe mir am Ende eine Frage auf eine Karte auf, die sich aus dem Gespräch als eine für mich relevante Frage ergeben hat.
Die Frage wird aufgehoben und bei dem Spiel „Neuland“ eingesetzt (oder das Interview dient einfach als Inspiration).
Dann wird gewechselt.
Variante: „der heiße Stuhl“: eine Person sitzt auf einem Stuhl und wird von allen

anderen über 5 Minuten lang befragt – thematisch und allgemein.

Ziel: in gedankliche Bereiche kommen, die von alleine nicht aktiviert werden, inhaltliche Themensammlung, mehr voneinander erfahren, querdenken

1.2.2. Fragensammlung für ein erstes Treffen mit den beteiligten kids

- Was wollt ihr? Was wollt ihr erzählen?
- Warum wollt ihr das erzählen? – Warum dieses Thema und nicht ein Anderes?
- Was glaubt ihr, worüber dieses Stück handeln könnte?
- Welche Mittel wollt ihr einsetzen? / Wie wollt ihr das erzählen?
- Was soll / muss unbedingt drin sein? / Was ist euch wichtig?
- Wer seid ihr auf der Bühne, wer wollt ihr gerne sein?
- Was wünscht ihr euch von mir?
- Wo liegt euer Ziel, euer Antrieb? Was wollt ihr ausprobieren?
- Was soll sich bei den Zuschauern einstellen, was sollen die Zuschauer erfahren?
- Was ist euch wichtig?
- Gibt es schon etwas, was ihr so gut findet, dass es unbedingt Teil des Stücks sein soll muss?
- Wollt ihr mit den Zuschauern in Kontakt treten, den Dialog mit ihnen suchen?
- Was sind interessante Aussagen / Fragen das Thema betreffend? Emotional, provokant, nicht wissend…
- Wollt ihr eine kleine, leise, oder eine laute Vorstellung?
- Welche Fragen stellt ihr euch zu dem Thema?
- Wollt ihr Fragen stellen oder Antworten geben?
- Brainstorming: was gibt es alles, welche Bereiche, welche Assoziationen, Querverbindungen… sammeln, notieren, damit nichts verloren geht!!!
- Welche typischen Aussagen kennt ihr zum Thema?

Auch das ist nur ein Anfang, viele weiter Fragen ergeben sich aus dem Gespräch. Versucht so viel wie möglich zu erfahren und auch zu notieren um eine Ahnung zu bekommen, wo sich ein Thema bei den kids verortet und worauf sie neugierig sein könnten, was sie ausprobieren wollen.

1.2.3. künstlerische Forschung

sinnliches Verorten / Gruppenbildung / Körpersensibilisierung / wach werden /querdenken

Gruppe:
im Kreis, jeder stellt sich der Reihe nach vor mit Geste: „ich bin Cornelia und hüpfe gerne". Die nächste Person wiederholt, wie die erste Person heißt inklusive Geste und stellt sich dann vor. Die nächste Person stellt die erste und die zweite Person und sich vor und und und… (diese Übung, wie auch alle anderen, kann ebenfalls Teil einer Inszenierung werden)

wach werden: Schüttel Spiel: alle zusammen schnipsen in die Mitte: „hey du, du bist ein cooler Typ, drum mach doch einfach mit bei unserem Schüttelspiel". Dann: Arme nach oben schütteln mit „und hoch schüttel schüttel - schüttel schüttel schüttel". Dann die Arme nach unten schütteln mit „und runter schüttel..." dann rechts und dann linke jedes Mal mit „schüttel"

wenn ich mir was wünschen dürfte: eine Person aus der Gruppe sagt: „wenn ich mir was wünsche dürfte, dann würde ich mir wünschen (z.B.: dass alle ein Lied singen, mich anhimmeln, zu Tieren werden oder oder, oder). Die anderen schreien alle: „au ja!" und setzen den Wunsch spielerisch spontan ohne zu überlegen so lange um, bis ein anderer aus der Gruppe sagt: „wenn ich mir was wünschen dürfte..."

Vertrauen
fallen lassen:
Alle stehen im Kreis ganz eng beieinander. Eine Person steht in der Mitte und lässt sich (gerne mit geschl. Augen) in jede Richtung fallen. Achtung: der Körper muss dabei gerade bleiben. Je nach Vertrauen und Mut, kann „länger" gefallen" werden oder muss früh aufgefangen werden. Wichtig ist, Sicherheit zu vermitteln und Vertrauen

KreSch - Gesamtschule Weierheide, Egelsfurthstrasse 66, 46149 Oberhausen

möglich zu machen.

Blind führen:
Zu zweit zusammen. Eine Person hat die Augen geschlossen und wird von der anderen Person sicher geführt, indem sie ihre Hand auf den Rücken legt und durch den Druck lenkt.

Spiegeln:
Zwei Personen stehen sich gegenüber und schauen sich in die Augen. Eine Person führt langsam und konzentriert kleine Bewegungen / Gesten aus. Die andere Person folgt, so dass kaum sichtbar ist, wer führt und wer folgt. Funktioniert nur mit Ruhe und wenn sich die beiden aufeinander einlassen.

**Assoziative Gedanken in Gang bringen /
anders denken anregen:**
1-2-3, klatschen, stampfen, schnipsen
Zwei Personen stehen sich gegenüber. Die erste Person sagt eins, die zweite zwei, die erste eins. Das läuft so eine Weile. Dann wird erst die eins durch klatschen ersetzt, dann bleibt die eins klatschen und die zwei wird zusätzlich stampfen. Dann wird die drei zusätzlich schnipsen. Und wieder zurück.

Das ist mein Ohr
im Kreis. Alle klatschen im Rhythmus gemeinsam einmal auf die Oberschenkel und in die Hände. Dann ersetzt die erste Person das klatschen in die Hände durch anfassen eines Körperteils. z.B.: den Bauch. Und sagt dabei ein anderes Körperteil, z.B.: den Arm. Die nächste Person ersetzt dann das Händeklatschen durch das, was vor ihr genannt wurde, in diesem Fall durch anfassen des Arms und nennt aber wieder ein anderes Körperteil usw. Das komplizierte ist, ein anderes Körperteil anzufassen als das, das man nennt. Das Hirn muss lernen anders zu denken

zu sich kommen
Gedankenreise:
Alle liegen mit geschlossenen Augen auf dem Rücken auf dem Boden. Einer führt die Gedankenreise an. „Ich spüre meinen Körper, welche Teile meines Körpers berühren den Boden, ich fühle meinen Atem, ich stelle mir vor, wie ein großer Pinsel meinen Körper umfährt – da ganz genau beschreiben, wo der Pinsel gerade ist – ich lasse meine Gedanken kommen und gehen… Oder: eine Traumgeschichte erzählen. Toll ist dabei Wassermusik, Klangschale, Vögel… Das lieben die kids sehr, auch in höheren Klassen.

pendeln um die eigene Mitte:
im Kreis, fest auf beiden Füßen stehen, als ob von den Fußsohlen sich Wurzeln in den Boden ausbreiten. Dann ganz leicht nach vorne pendeln, nach hinten, nach vorne ….. Dann rechts, links, rechts… Dann vor, links, rechts, hinten zum Kreis. Dann in die andere Richtung. Die Augen sollen geschlossen sein, es geht um Zentrierung des eigenen Körpers. Auch hier ist ganz viel Ruhe angesagt.

1.2.4. künstlerische Recherche / Stückmaterialsammlung

Neuland
Benutzt werden hier die Fragen, die aus der Interviewrunde zu Beginn gesammelt wurden oder Fragen, die euch interessieren. Ansage: Konferenz der absoluten Experten zum jeweiligen Thema. Diese haben Fachvorträge mitgebracht. Alle in der Runde ziehen eine Karte mit einer Frage – es sollte nicht die eigene Frage sein. In der selbst gewählten Reihenfolge steht immer ein Experte, Expertin auf, stellt sich an ein „Rednerpult", evtl. mit Mikro und hält einen spontanen Vortrag. Wenn dieser fertig ist, haben alle anderen die Möglichkeit etwas zu ergänzen, sonst ist der/die nächste dran.

small part of me
Ein Thema: alle sind für sich auf einem Stuhl im Raum verteilt. Musik (gerne eine ruhige), alle haben 10 Minuten oder länger Zeit, sich zu dem Thema 4 (oder mehrere) Gesten zu überlegen. Was sie mit dem Thema assoziieren. z.B.: „Augen zuhalten, winken, sich verstecken, sich umarmen, Abwerhaltung, auf dem Stuhl stehen..." Etwas, was zu dem Thema mit ihrem Körper ausgedrückt werden kann. Dies wird auf Musik immer wieder hintereinander wiederholt. Das kann ein wun-

derbarer Moment sein, entweder alle gemeinsam, nacheinander, unter einem gelesenen Text...

Bewegungsgesten sammeln, daraus Choreo bauen
Wieder überlegt sich jeder eine Schrittfolge, Bewegung… zu einem Thema aus. Diese muss allen anderen beigebracht werden. Dann werden die Bewegungen aneinander gehängt und auf den Rhythmus einer bestimmten Musik, die man passend findet, zu einer Choreografie zusammen gebastelt. Wichtig ist, genau zu klären, was jede Bewegung bedeutet und was damit gesagt werden soll. Also die anderen müssen nicht nur die Schritte sondern auch die Haltung lernen. Da kann man tolle Choreos bauen.

Text kreieren
Auf eine Karte kommt ein erster Satz, z.B.: Wir sind hier zu viert". Bezug nehmend auf diesen ersten Satz schreibt der nächste einen Antwortsatz, wieder auf eine Karte. Der erste schreibt darauf wieder einen Satz usw.. So entsteht ein Dialog. Die Sätze können aber auch immer weiter gereicht werden, dann entsteht eine kleine Geschichte. Am Ende hat man pro Karte einen Satz und könnte auch neue Texte kreieren.

Interview ohne Worte:
Einer oder mehrere sitzen vor den anderen. Diese dürfen denjenigen, die vorne sitzen, Fragen stellen. Die vorne sitzen dürfen körperlich, zeichnerisch, tanzend, indem sie sich zueinander in einer bestimmten Art positionieren,… antworten. Ziel ist wahrzunehmen, wie man auf ein Verstehen jenseits von Sprache vertrauen kann und zu merken, wie viel weiter eine Assoziation sein kann. - Das ist eine tolle Erfahrung.

Es gibt noch unendlich viel mehr! Beim entwickeln weiterer „Settings" ist eurer Phantasie keine Grenze gesetzt.
Weiterführende Literatur ist im Literaturverzeichnis angehängt.

Diese Übungen entstammen einer Fortbildung mit Cornelia Kupferschmid
von Fetter Fisch - Performance I Theater
Informationen zu Fetter Fisch - unter: www.fetter-fisch.de

1.3 FILM
Exemplarische Unterrichtsreihe zum Thema Film

1.3.1 Ein lustvoller Einstieg ins Thema „Kino":
Das Popkorn-Spiel!
Ziele: Aufwärmen und Spaß in der Gruppe

Ablauf
Die Spielleitung erklärt alle Teilnehmenden zu Maiskörnern. Diese dürfen nur ganz kleine Schritte machen (maximal ein Fuß vor den anderen). Während sie kreuz und quer durch den Raum gehen, müssen sie die gesamte Zeit "Mais, Mais, Mais, Mais, Mais, …" vor sich her sagen. Nach einer gewissen Zeit wird ein Popcorn bestimmt. Dieses Popcorn darf springen.
Dabei müssen beide Füße immer parallel sein und die Arme am Körper anliegen. Das Popcorn sagt beim Springen: "Pop, Pop, Pop, Pop, …". Sobald das Popcorn eines der Maiskörner berührt oder anstößt (hierbei ist natürlich darauf zu achten, dass das Anstoßen nicht zu sehr ausartet), wird dieses Maiskorn ebenfalls zu einem Popcorn, darf springen, die anderen 'anstecken' und dabei "Pop, Pop, Pop, …", sagen. Am Ende des Spiels haben sich alle Mitspielenden verwandelt und hüpfen gemeinsam durch den Raum.

Varianten:
Karamell
Sind die Maiskörner alle in Popcorn verwandelt worden, kann eine weitere Rolle eingeführt werden: Das Karamell. Das Karamell klebt und bewegt sich daher sehr langsam. Allerdings darf es große Schritte machen und die Arme weit ausbreiten. Dabei sagt es immer wieder "Kleb, kleb, kleb, kleb, …" vor sich hin. Ein Popcorn, das vom Karamell berührt wird, bleibt kleben. Es muss das Karamell an die Hand nehmen und gemeinsam gehen sie auf Popcorn-Fang. Das Spiel ist zu Ende, wenn alle Teilnehmenden 'zusammenkleben'.

TIPP:
Der Raum sollte der Gruppengröße entsprechend nicht zu klein gewählt werden.
Damit es für das Karamell nicht zu schwierig wird, sollte wiederum auf die Raumgröße geachtet und diese gegebenfalls reduziert werden. Besonders lustig wird diese Variante, wenn das Karamell das gefangene Popcorn an genau der Stelle festhalten muss, wo es 'kleben geblieben' ist.
Das Spiel kann in unterschiedlichen Varianten gespielt und an die räumliche Umgebung angepasst werden.

1.3.2. „Wo steht die Kamera?“

Ziele: Ein erstes Kennenlernen der Möglichkeiten, wie mit einer Kamera der Bildausschnitt gewählt werden kann. Hieran knüpft ein erstes Thematisieren von Kamerapositionen und -perspektiven an.

Ablauf
Die Kamera wird per Kabel direkt mit dem Beamer verbunden, sodass der jeweilige Bildausschnitt der Kamera unmittelbar an den Beamer ausgegeben wird. Auf diese Weise entsteht ein Live-Setting (alternativ: Streaming-Lösung z. B. via AppleTV, s.u.).
Immer eine Person wird ausgewählt und muss den Raum verlassen. Die im Raum Verbliebenen überlegen nun, wo sie die Kamera positionieren wollen (z.B. unter dem Tisch). Zudem wird per Zoom die Größe des Bildausschnittes gewählt.
Der oder die Ratende wird nun wieder in den Raum geholt und sieht über den Beamer, was die Kamera gerade filmt. Zunächst beschreibt der/die Ratende, was zu sehen ist. Dann gilt es, durch Fragen die Position der Kamera herausfinden (z.B. steht die Kamera hinter dem Schrank oder steht die Kamera neben der Heizung…). Die anderen im Raum können auch Tipps geben (z.B. die Kamera steht auf etwas oder neben etwas…). Die Bildwirkung kann direkt am Live-Bild diskutiert und reflektiert werden. Nach der Auflösung kann man optional noch thematisieren, warum es leicht oder schwer war, an Hand des Bildausschnittes die Position zu erraten, und dabei gleich die Kameraperpektive und evtl. auch Einstellungsgröße thematisieren.

Varianten:
Es können auch zwei oder drei Ratende gleichzeitig gewählt werden, um zum einen sprachschwächere Teilnehmer/innen zu unterstützen. Zum anderen können sich die ratenden Personen dann austauschen und es wird noch mehr kommuniziert.
Alternative zum technischen Setting: Das Signal kann auch kabellos über WLAN von einem Smartphone mittels bspw. «AppleTV» oder Softwarelösungen wie «Reflector 2» oder «Airserver» an den Beamer übertragen werden.

Tipp:
Man sollte darauf achten, dass die Sätze beim Beschreiben ausformuliert werden (z.B. “Steht die Kamera auf dem Tisch?” statt nur “auf dem Tisch?”…)

1.3.3. Wie sieht ein Hammer die Welt?

Ziele: Kamera: Das Stilmittel der Subjektiven Kamera wird gezielt eingesetzt, um Situationen zu erzählen, die zwar plausibel, so aber nie passiert sind. Die Teilnehmenden bekommen ein Gefühl für die filmische Konstruktion von Wirklichkeit und werden später bei anstehenden Filmprojekten auf dieses Stilmittel zurückgreifen können.

Ablauf
Inspiration: Beispielvideos
Die Lehrperson zeigt den Teilnehmenden zwei bis drei Beispielvideos und lässt sie raten, um welchen Gegenstand oder Lebewesen es sich jeweils handelt.

Produktion: Selbst Point-of-View-Videos drehen
Es werden Dreier-Teams gebildet, die den Auftrag bekommen innerhalb von 20 Minuten möglichst viele solcher Point-Of-Video-Videos herzustellen mit möglichst ausgefallenen oder lustigen Gegenständen. Der Kreativität sind dabei keine Grenzen gesetzt. So könnte die Sicht einer Faust in einer Schlägerei interessant sein oder die einer Stubenfliege auf der Flucht vor der Fliegenklatsche.
Um filmische Längen zu vermeiden und die Teilnehmenden zu ermutigen sich

kurz und ausdrucksstark filmisch zu artikulieren, sollten die einzelnen Clips nicht länger als 30 /15 Sekunden sein.

Diskussion: Wer löst das Rätsel?
Im Anschluss werden die Filme im Plenum vorgeführt und es darf geraten und diskutiert werden, um welche Sichtweise es sich jeweils handelt.

1.3.4. „Das sieht ja aus wie echt“

Spielzeugautos durch die Kamera inszenieren.

Lernziele

- erfahren, dass sich die Bedeutung eines Gegenstands (Spielzeugauto) durch die Kameraarbeit verändern kann (echtes Auto)
- mit verschiedenen Kamerabewegungen die «Echtheit» des Spielzeugautos verstärken
- Kamera- und Objektbewegungen als filmische Mittel der Kameraarbeit kennen lernen und die Fachbegriffe in den Alltagswortschatz aufnehmen
- Kamera: Die Teilnehmenden machen die Erfahrung, dass sie mit Detaileinstellungen überflüssige Bildinformation ausblenden und dem gefilmten Gegenstand eine andere Bedeutung geben können. Diese Übung zwingt dazu, sich dem zu filmenden Gegenstand bewusst anzunähern; eine Herangehensweise, die von Anfängern oft nicht gewählt wird.
- Tricks & Effekte: Das Setting eignet sich zum Erproben einfacher Kameraeffekte (s.o.). Die Teilnehmenden können auch selbst kreativ werden und eigene Effekte erfinden und anwenden. Für eigene Filmprojekte brauchen sie später die Experimentierfreude und auch den Mut, verschiedene Lösungen auszuprobieren. Hier im Kleinen wird die Basis dafür gelegt.

Ablauf
Die Teilnehmenden bilden 3er-Teams und erhalten pro Team ein Spielzeugauto und eine Kamera (bzw. Tablet oder Smartphone). Sie erhalten schrittweise die im Folgenden aufgelisteten Aufträge mit dem Hinweis, dass es verschiedene Lösungsmöglichkeiten gibt.

Produktionsphase
Auftrag 1: «Filmt das Spielzeugauto so, dass es aussieht wie ein echtes Auto.»
Um diese Wirkung zu erzeugen, muss ein passender Hintergrund sowie eine Detaileinstellung gewählt werden.

Auftrag 2: «Filmt das Spielzeugauto so, dass es echt aussieht und dabei fährt.»
Die Schwierigkeit besteht darin, die Bewegung des Autos mit der Detaileinstellung so zu filmen, dass keine Bildelemente die Echtheits-Wirkung zerstören. Das Auto kann entweder angeschoben oder mit der Hand geführt werden, ohne dass die Hand im Bildausschnitt zu sehen ist.

Auftrag 3: «Filmt das Spielzeugauto so, dass es aussieht, als würde es fahren. Ihr dürft dabei das Auto nicht berühren.»

Um diese Aufgabe zu lösen, müssen die Teilnehmenden entweder die Ebene kippen, so dass sich das Auto von alleine bewegt; oder sie pusten es durch das Bild. Eine andere Möglichkeit wäre, den Hintergrund zu verschieben und das Auto stehen zu lassen. Und letztlich: Das Auto stehen zu lassen und nur die Kamera am Auto vorbei zu bewegen.

Auftrag 4: «Filmt das Spielzeugauto so, dass es aussieht, als würde es fahren. Es darf sich aber nicht bewegen.»
Hier werden die Teilnehmenden gezwungen, kreativ zu werden und eine der beiden Möglichkeiten im letzten Abschnitt zu wählen.

Auswertungsphase
Beim gemeinsamen Schauen der Aufnahmen werden die verschiedenen Lösungen verglichen und diskutiert. Welche Wirkung ist am besten? Wie kommt die Wirkung zustande? In dieser Phase werden auch die passenden Fachbegriffe für die angewendeten filmischen Strategien eingeführt und mit Wort-Bild-Karten veranschaulicht. Z. B. Detailaufnahme (Hintergrund wird ausgeblendet), Froschperspektive (lässt das Auto größer wirken), Objektbewegung (das Auto fährt), Kamerafahrt (die Kamera verfolgt das fahrende Auto), …

KreSch - Gesamtschule Weierheide, Egelsfurthstrasse 66, 46149 Oberhausen

Hinweis
Bei dieser Aufgabe handelt es sich um eine problemorientierte Aufgabe, die ohne vorherige Einweisung und nur mit dem verfügbaren passiven Medienwissen gelöst werden muss. Das funktioniert in der Praxis in der Regel sehr gut. Wichtig ist es alle Lösungsmöglichkeiten gleichermaßen zu würdigen und nicht eine Lösungsform einseitig zu präferieren.

1.3.5. „Oh James!“

Lernziele
- Konzentration steigern
- Aufwärmen
- Bekannte Filmszenen in Standbilder auflösen
- Plot: Bei der Entwicklung eigener Filmvorgaben kommen die Teilnehmenden ins Gespräch und müssen sich ihre Filmvorschläge kurz und bündig gegenseitig vorstellen. Bei der Erarbeitung der Darstellung müssen die Teilnehmenden dann analysieren, welche die wichtigsten und/oder markantesten Stellen des Films sind, um diese in ihre Umsetzung mit einbeziehen zu können.
- Emotionen: Bei der Umsetzung der Vorgaben müssen die Teilnehmenden schnell in die entsprechenden Rollen schlüpfen. Hierbei vermitteln sie in einer kurzen Szene die Grundstimmung des vorgegebenen Films und müssen die entsprechenden Emotionen darstellen.

Ablauf
Die Gruppe stellt sich im Kreis auf, wobei eine Person in der Mitte bleibt. Sie darf die Vorgaben machen. Diese werden zu Beginn festgelegt und vorgestellt.

Hinweis
Ist eine Person zu lange in der Mitte, sollte das Tempo gesteigert oder weitere (kompliziertere Vorgaben) eingeführt werden. Sind die Plätze im Kreis definiert (z.B. durch Stühle, die hinter den Personen stehen), kann auf ein Signal hin (z.B. “Werbung!”) der gesamte Kreis aufgelöst werden und jede/r muss sich einen neuen Platz suchen. Wer keinen Platz findet, bleibt in der Mitte und macht die nächsten Vorgaben.

Mögliche Spielfilm-Vorgaben:
“James Bond”: Die Person in der Mitte posiert mit einer imaginären Schusswaffe, während die Nachbar/innen als «Bond Girls» auf die Knie fallen und den Helden mit «Oh James!» bewundern.

“Titanic”: Die Person in der Mitte breitet die Arme aus und ruft: “Ich bin der König der Welt!”. Die Spieler/innen rechts und links daneben knien sich hin und bilden die Reeling des Schiffes.

“Forest Gump”: Die Person in der Mitte beginnt auf der Stelle zu laufen. Die beiden Nachbar/innen feuern ihn oder sie mit den Worten: “Lauf Forest, lauf!” an.

“Herr der Ringe”: Die Person in der Mitte bewundert mit den Worten: “Mein Schatz!” ihren imaginären Ring in den Händen. Die Spieler/innen rechts und links daneben sprechen ihr ins Gewissen und flüstern: “Wirf ihn ins Feuer!”.

“Harry Potter”: Die Spieler/innen rechts und links richten ihre imaginären Zauberstäbe auf die Person zwischen ihnen. Hierbei rufen sie: “Expelliarmus”. Die mittlere Person hebt entwaffnet die Arme über den Kopf.

“Tribute von Panem”: Die Person in der Mitte spannt einen imaginären Bogen. Die Spieler/innen rechts und links daneben zeigen ihre Sympathie, indem sie Zeige-, Mittel- und Ringfinger der rechten Hand küssen und in die Höhe strecken.

“König der Löwen”: Die Person in der Mitte reckt die Arme vor sich in die Höhe. Sie hält den jungen Simba in den Händen und präsentiert ihn dem versammelten Tierreich. Die Spieler/innen rechts und links davon verneigen sich ehrfurchtsvoll vor ihm.

“Das Junglebuch”: Die Person in der Mitte stellt eine Palme dar, indem sie die Arme nach oben streckt. Die Spieler/innen rechts und links daneben reiben genüsslich ihren Rücken daran.

"Jurassic World": Während sich die mittlere Person duckt und schützend die Arme über sich hält, verwandeln sie die Spieler/innen rechts und links davon in brüllende Dinosaurier, die die Person in der Mitte auffressen wollen.

"Die Minions": Die Person in der Mitte verwandelt sich in einen Minion. Dies geschieht, indem die Spieler/innen rechts und links daneben jeweils eine Art Fernrohr mit einer Hand bilden und diese als Sicherheitsbrille vor die Augen der mittleren Person halten. Der Minion in der Mitte sagt dann. "Banana". Alternativ kann die Person in der Mitte auch die Arme in die Luft strecken, den Körper etwas zur Seite beugen und sich somit in eine Banane verwandeln. Die Personen rechts und links daneben werden zu Minions, schlingen die Arme um die Banane und rufen erfreut "Banana!".

"Findet Nemo": Die Person in der Mitte stellt Nemo dar. Hierzu bildet sie mit den Armen kleine Flossen. Eine Flosse wedelt dabei langsam, die andere sehr schnell – sie ist Nemos Glücksflosse. Die Spieler/innen rechts und links neben Nemo legen suchend die Hand an die Stirn und rufen: "Nemo, wo bist du?". Hierbei blicken sie sich nach rechts und links um.

"Dirty Dancing": Die Person in der Mitte nimmt seine/ihre Nachbar/innen an der Hand und vollführt mit Ihnen eine Drehung, indem er/sie diese einmal unter seinen Armen im Kreis herumdreht. Am Ende lassen die beiden äußeren sich in die Arme der mittleren Person sinken.

"Star Wars": Die Person, die in der Mitte steht, nimmt die Hand vor den Mund, simuliert ein Rauschen und spricht, wie Darth Vader unter seinem Helm: "Ich bin dein Vater!". Währenddessen bestreiten die Spieler/innen rechts und links daneben einen Laserschwert-Kampf mit den entsprechenden Geräuschen.
Weitere Filmideen: Avatar, Mission Impossible, E.T., Fluch der Karibik, Sister Act, …

Varianten
Die Liste der möglichen Spielfilme und Standbilder kann beliebig erweitert werden. Es kann auch die Aufgabe an die Teilnehmenden gestellt werden, selbst einen Film auszuwählen und dazu ein Standbild zu entwerfen. So kann das Spiel von Gruppe zu Gruppe persönlicher gestaltet werden. Für internationale Gruppen kann es interessant sein, bekannte Filme aus den jeweiligen Herkunftsländern einzubinden und vorzustellen.
Einen spannenden Sprechanreiz bieten die unterschiedlichen Übersetzungen der Filmtitel. Teilweise ist die Übersetzung gelungen, teilweise bleiben die Titel auch im Original. Häufig ist die wörtliche Übersetzung der Filmtitel ebenfalls interessant.
In vielen Gruppen ist das Spielprinzip, dessen Schwerpunkt hier auf dem Thema Spielfilm liegt, bereits mit Haushaltsbegriffen wie Toaster, Mixer und Waschmaschine bekannt (vgl. weiterführende Links). Die Vorgaben können das Spiel natürlich gleichermaßen erweitern.
Für sprachlich erfahrenere Gruppen kann das Spiel auch in ein Improvisationsspiel umgewandelt werden. Die darzustellenden Begriffe werden zuvor nicht abgesprochen und die Dreigruppe, auf die die Person in der Mitte deutet, muss die Vorgabe spontan improvisieren.

Tipp
Um die Gruppe nicht zu überfordern, sollten zunächst nicht zu viele Vorgaben einfgeführt werden.
Eine Vorgabe besteht in den meisten Fällen aus einem Filmtitel, welcher zu einer Aktion auffordert. Es macht wenig Sinn Filmtitel einzubinden, die die Teilnehmenden nicht kennen. Hierauf sollte an dieser Stelle geachtet werden. Die Person, auf die gedeutet wird sowie die Personen rechts und links daneben (jede Vorgabe besteht aus einem Drei-Personen-Standbild), müssen die zuvor definierte Geste vollziehen und/oder den entsprechenden Satz sagen. Reagiert eine der angesprochenen Personen zu langsam oder weiß nicht, was sie machen muss, wechselt diese die Position mit der Person in der Mitte. Sie gibt nun die Vorgaben und versucht dadurch zurück in den Kreis zu kommen.

1.3.6. „Ich heisse...."

Lernziele
- sich in einem kurzen Video vorstellen können
- die grundlegenden Bedienfunktionen einer Kamera oder der Kamera-App des Tablets kennenlernen

- andere Gruppenmitglieder kennenlernen
- Aufwärmen und Motivation: Auch im schauspielerischen Bereich sollen in dieser Übung mögliche Bedenken und Zurückhaltung abgebaut werden. Es geht darum, zunächst mit der eigenen Person Selbstsicherheit vor der Kamera zu entwickeln. Während einige Teilnehmenden mit Begeisterung vor der Kamera stehen, verspüren andere dort Unbehagen und sehen ihre Rolle eher hinter der Kamera. Das ist zwar nicht weiter tragisch, schließlich benötigt man bei der filmischen Arbeit immer auch Akteure hinter der Kamera, doch eine Entscheidung für eine «Off-Screen-Tätigkeit» sollte nicht aufgrund von Angst vor der «On-Screen-Alternative» gefällt werden. Diese Angst gilt es also frühzeitig schauspielerisch abzubauen, was durch ein simples Vorstellen der eigenen Person recht schnell erreicht werden kann.
- Kennenlernen: Die Übung zielt mit ihren Fragestellungen zur Person und den entstehenden Vorstellungsvideos darauf ab, dass sich die Gruppe besser kennenlernen kann.
- Bildkomposition: Die Frage, ob im Hoch- und Querformat gefilmt werden soll, tritt zum ersten Mal auf. Intuitiv wird häufig das Hochformat gewählt. Es kann bereits in dieser Übung darauf hingewiesen werden, dass Filmaufnahmen in der Regel im Querformat gemacht werden, ohne die Hochformat-Vorstellungsvideos dabei abzuwerten.
- Kameratechnik: Die Übung bietet die Möglichkeit intuitiv den Erstkontakt mit Kamera / Tablet herzustellen. Die Teilnehmenden sollen erste filmische Aufnahmen machen und so Sicherheit im Umgang mit dem Gerät erhalten und zeitgleich eventuelle Scheu vor den Geräten abbauen.

Ablauf:

1. Schritt: Einführung in die Kamerabedienung

Im ersten Schritt wird den Teilnehmenden zunächst die Bedienung der Kamera oder der Kamera-App erläutert, falls Sie diese noch nicht kennen. Die Lehrperson führt vor, wie eine Aufnahme begonnen und beendet wird und zeigt, wie das Material gesichtet werden kann. Die Teilnehmenden vollziehen die einzelnen Schritte dabei am Beamer nach.

2. Schritt: Selbstständige Erprobung

Die Teilnehmenden finden sich nun in Kleingruppen zu je drei Personen zusammen und erhalten folgenden Arbeitsauftrag schriftlich, sodass sie während der Durchführung immer wieder nachsehen können:
«Dreht ein kurzes Video (maximal 40 Sekunden) von jedem in der Gruppe, in dem ihr euch vorstellt. Ihr habt 15 Minuten Zeit. Im Video sollen folgende Fragen beantwortet werden:

- **1. Wie heißt du?**
- **2. Wie alt bist du?**
- **3. Warum bist du hier?**
- **4. Welches Wort beschreibt dich besonders gut?»**

Während dieser Phase steht die Lehrperson beratend zur Seite und von Zeit zu Zeit darauf hinweisen, die Aufnahmen, besonders im Hinblick auf den Ton, zu überprüfen. Die Aufgabenstellung ermöglicht bewusst verschiedene Lösungsstrategien: Zum einen können sich die Teilnehmenden einzeln vor die Kamera stellen und erzählend die Fragen beantworten, zum anderen kann aber auch ein Interviewer oder eine Interviewerin Fragen stellen, die beantwortet werden.

Tipp

Die Fragen können je nach Anlass auch ein wenig varriiert werden.

3. Schritt: Die Betrachtung der Ergebnisse / Reflexion

Im Anschluss werden im Plenum alle entstandenen Videos angeschaut, wodurch sich neben dem Kennenlerneffekt und dem Zusammenwachsen der Gruppe verschiedene Reflexionsmöglichkeiten bieten. Die Fragestellungen können beispielsweise sein:

- **«Warum habt ihr die Kamera horizontal gehalten? Warum nicht vertikal (bzw. umgekehrt)?**
- **Wieviel ist von der Person zu sehen?**
- **Warum habt ihr die interviewte Person so im Bild platziert?**
- **Warum ist die fragende Person (nicht) zu sehen?»**

Diese Fragestellungen stellen erste Ausgangspunkte für die Thematisierung von Fragen zur Bildkomposition und zu genretypischen filmsprachlichen Mitteln dar.

Auf der sprachlichen Ebene sind zur Reflexion insbesondere die gewählten Worte und Ausdrucksweisen der Teilnehmenden interessant. «Warum gerade dieses Wort» oder «Was bedeutet das Wort in Eurer Muttersprache / anderen Sprachen?» sind nur zwei der vielfältigen Fragestellungen, die zur Reflexion auffordern und zeitgleich zum aktiven Sprechen anregen.

Varianten

- Sollten keine Tablets verfügbar sein, lässt sich die Übung natürlich mit Smartphones, Kameras, Camcordern, Digitalkameras oder ähnlichem durchführen, es geht in dieser Übung neben dem Kennenlernen der Gruppe auch darum, ein Gefühl für die Bedienung des entsprechende Produktionsgeräts zu bekommen.
- Je nach Anzahl verschiedener Herkunftssprachen kann auch eine mehrsprachige Vorstellung gewinnbringend sein. Jede/r aus der Gruppe stellt sich dann zusätzlich in seiner Herkunftssprache vor. Zum einen bietet diese Variation den Teilnehmenden mehr Sicherheit durch die Verwendung der jeweiligen Erst-/Muttersprache, zum anderen erhält die gesamte Gruppe dadurch einen kulturellen Ausblick.
- Falls auch die Lehrperson/en der Gruppe nicht bekannt ist/sind, bietet es sich an, dass diese ebenfalls ein solches Video vorbereiten und sich so der Gruppe vorstellen.
- Die Übung lässt sich recht leicht mit einer einfachen Darstellungsübung verknüpfen: Um sich des eigenen gestischen Ausdrucks bewusst zu werden, sollen sich die Teilnehmenden zunächst ein Wort aussuchen, welches sie gut beschreibt. Hierzu überlegen sie sich eine passende Geste und bauen sie im Vorstellungsvideo ein.

1.3.7. „Das schreckliche lesen wir in den Gesichtern“

Lernziele

- durch Kameraarbeit Emotionen verstärken (durch Close Ups)
- den Unterschied zwischen einer offenen und einer geschlossenen Kadrierung kennenlernen
- erkennen, dass der Wechsel von offener und geschlossener Kadrierung Spannung erzeugen kann (Surprise-Spannung)
- selbst eine kleine Surprise-Spannungsszene drehen
- Spannung: Mit der Surprise-Spannung lernen die Teilnehmenden eine in Spielfilmen häufig eingesetzte Spannungsform kennen.
- Emotionen: Die Nahaufnahmen von Gesichtern drücken die Gefühle der handelnden Personen aus, die im Moment der Aufnahme etwas Schreckliches sehen. Hierzu müssen die Teilnehmenden auf Kommando die passende Mimik vor der Kamera erzeugen.
- Die Kinder und Jugendlichen können kleinteilig erarbeiten, wie sich die Haltung einer Figur von Gleichgültigkeit oder Freude hin zu Panik, Angst und Schrecken verändert.
- Kamera: Mit Naheinstellungen werden die Emotionen der Figuren hevorgehoben. Die Totalen zeigen anschliessend, in welchem Kontext die emotionale Szene steht. In diesem Sinne exerzieren die Kinder und Jugendlichen zum einen beispielhaft durch, wie man den Bildausschnitt geschickt wählt, aber zum anderen auch, welche Auswirkung das auf die Zuschauerhaltung und die Spannung der Handlung hat.
- Montage: Die Lernenden erleben die Abfolge von Nahaufnahme (emotionales Close-Up) und Totale als spannungsfördernd und erwerben ein wichtiges Prinzip der Montage.

Ablauf

1. Schritt: Der Auftrag

Hinweis:

In der Vorbereitung der Übung sollten sich die Lernenden auch bewusst werden, wie z. B. «Erschrecken» mimisch und gestisch zum Ausdruck gebracht werden kann «Erschreckt Euch gegenseitig und beobachtet ganz genau, woran man das Erschrecken festmachen kann».

Die Kinder und Jugendlichen sollen eine Szene drehen, in der eine Person etwas Schreckliches oder Lustiges sieht. Das Schreckliche / das Lustige selbst soll dabei zunächst nicht im Bild zu sehen sein. Erst nachdem sich die Person erschreckt / amüsiert hat, sollen die Zuschauer/innen erfahren, was der Grund für deren Reaktion ist.

Im Auftrag ist bewusst offen gelassen, ob die Szene in einer oder

KreSch - Gesamtschule Weierheide, Egelsfurthstrasse 66, 46149 Oberhausen

mehreren Einstellungen gefilmt werden soll. Die Kinder und Jugendlichen sind herausgefordert eine eigene Lösung zu entwickeln.

2. Schritt: Die Produktion
Die Kleingruppe(n) bearbeiten den Auftrag und haben dafür 15 Minuten Zeit.
Folgende Lösungen sind zu erwarten:

- Lösung in zwei Einstellungen: In der ersten Einstellung wird die Person in einer Nahaufnahme gezeigt. Die Person ist dabei unbesorgt. Plötzlich (der Moment kann sich durch ein Geräusch aus dem Off ankündigen) erschreckt sich die Person vor etwas, das außerhalb des Bildes liegt. In einer folgenden Einstellung wird dann gezeigt, wovor sich die Person erschreckte.
- Lösung mit Kameraschwenk: Eine Person geht sorglos einen Weg entlang. Die Person wird frontal gezeigt, d.h. die Person läuft auf die Kamera zu. Die Person erschreckt sich vor etwas, das hinter der Kamera geschieht. Um auch den Zuschauer darüber in Kenntnis zu setzen, schwenkt die Kamera von der Person auf das Schreckliche.

3. Schritt: Die Betrachtung der Ergebnisse
Gemeinsam werden die Ergebnisse der Gruppen gesichtet. Bevor zu sehen ist, was die Person gesehen hat, wird das Video gestoppt und die anderen äußern ihre Vermutungen, was die Person gesehen haben könnte. Anschließend wird das Video zuende geschaut.
Bei der Sichtung der Videos wird die Frage gestellt, was passiert, wenn der Zuschauer nicht direkt sieht, warum eine Figur auf eine bestimmte Weise reagiert.
Der Begriff der «Surprise-Spannung» wird in diesem Zusammenhang eingeführt. Dieses Prinzip kann fortan immer dann angewandt werden, wenn die Zuschauer/innen in Spannung versetzt werden sollen. Um den Surprise-Effekt zu erzeugen braucht es zunächst eine offene und dann eine geschlossene Kadrierung (s. Definition).

4. Schritt: Transfer
Nachdem die Kinder und Jugendlichen nun mit der offenen und geschlossenen Kadrierung sowie mit der Surprise-Spannung vertraut sind, sollen sie bewusst weitere Surprise-Spannungsszenen drehen.

Varianten
Die Surprise-Spannung passt inhaltlich zur Suspense-Spannung. Daher bietet es sich an, kontrastiv die Übung zur Suspense-Spannung anzuschließen.
Bei wenig erfahrenen Kindern und Jugendlichen kann im ersten Schritt spezifisch von zwei getrennten Einstellungen gesprochen werden. Gedreht werden soll dann eine Einstellung, die nur die Person zeigt, die sich erschreckt und anschließend eine zweite Einstellung, in der das Schreckliche gezeigt wird. Hierdurch fällt dann der anspruchsvollere Moment heraus, in dem die Kinder und Jugendlichen eine Strategie zur filmischen Umsetzung finden müssen.

Definition Surprise-Spannung
Wenn die Figur im Film mehr weiss als die Zuschauer, sie z. B. etwas sieht, was die Zuschauer noch nicht sehen können, spricht man von Surprise-Spannung.

Definition Kadrierung
Die Kadrierung beschreibt die Wahl des Bildausschnitts. Wenn sie offen gestaltet ist, spielt sich ein wesentlicher Teil der Handlung ausserhalb des Bildausschnitts ab. Die Figur schaut z. B. aus dem Bild. Die Zuschauer müssen sich vorstellen, was die Figur sieht. Eine geschlossene Kadrierung zeigt das gesamte Geschehen innerhalb des Bildausschnitts.

1.3.8. „Gummibärchenstudio:
Mit Kamera und Licht emotionale Situationen erzeugen“

Lernziele

- durch das Arrangement von Gummibärchen im Bild Emotionen ausdrücken
- gezielt Lichtstimmungen einsetzen, um Emotionen zu verstärken
- die Wirkung bildkompositorischer Mittel der Kameraarbeit durch Ausprobieren erfahren und reflektieren.
- Emotionen: Die Teilnehmenden erkennen, dass Emotionen nicht nur durch Schauspieler/innen bzw. filmische Figuren erzeugt werden können, sondern

dass Farbgebung, Lichtstimmung und Kameraarbeit ebenso Anteil an der emotionalen Wirkung von Filmaufnahmen haben.

- Requisiten: Bei dieser Übung werden Requisiten (Gummibärchen) als bewusst arrangierte Bildelemente verwendet. Die Teilnehmenden können ihre Erfahrungen mit den Gummibärchen auf die Gestaltung von Szenen (Hintergründe übertragen).
- Bildkomposition: Die Übung zwingt dazu, Bilder bewusst zu gestalten und verschiedene Stilmittel der Kameraarbeit auszuprobieren. Bereits bekannte Aspekte wie Goldener Schnitt, Head room / Nose room, Arbeit mit Diagonalen o.ä. können hier angewendet werden.
- Licht: Die Gummibärchen lassen sich leicht beleuchten und je nach Farbe ergeben sich interessante Farblichtspiele.

Ablauf

Schritt 1: Die emotionale Wirkung von Fotos ermitteln

Zu Beginn verteilt die pädagogische Begleitung die Emotionskarten im Raum. Dann zeigt sie ein Gummibärchen-Beispielfoto und mit dem Hinweis, sich das Foto ganz genau anzuschauen.

Hinweis

Die meisten Teilnehmenden werden das Foto mit den Gefühlen Angst oder Trauer in Verbindung bringen. Das liegt unter anderem an der düsteren Lichtgestaltung, an der Position des roten Bärchens am linken unteren Bildrand sowie am Abstand zur Bärchengruppe im Hintergrund. Die Gruppe könnte als Bedrohung als ggf. als tröstende Trauergemeinde gedeutet werden.

Wenn die Teilnehmenden über fortgeschrittene Sprachkompetenzen verfügen, kann anhand des Fotos diskutiert werden, welche Bildbestandteile bzw. Gestaltungsmittel für die jeweilige emotionale Wirkung verantwortlich sind. Bei Sprachanfänger/innen kann gefragt werden, weshalb niemand «Liebe» oder «Freude» als Emotion gewählt hat.

Anschließend sollen sich die Teilnehmenden zu der Emotionskarte stellen, die aus ihrer Sicht am besten zum gezeigten Foto passt. Gemeinsam wird ermittelt, wie einig sich die Gruppe ist und wo es ggf. Abweichungen gibt. Dabei wird festgestellt, dass die Betrachtung und die Wirkung von Bildern sehr subjektiv sein kann.

Folgende Emotionen eignen sich als Wortkarten für die Gummibärchen-Übung:

- **Angst**
- **Trauer**
- **Wut**
- **Freude**
- **Liebe**

Schritt 2: Zu einer Emotion ein passendes Foto produzieren

Nun lässt die pädagogische Begleitung ein Gruppenmitglied eine Emotionskarte im Raum auswählen. Zu dieser Karte soll nun gemeinsam ein passendes Emotionsfoto mit Gummibärchen arrangiert werden.

Hinweis

Als zusätzliches gestalterisches und emotionsverstärkendes Mittel kann das Licht von Taschenlampen oder von Smartphonelampen genutzt werden. Die erforderliche Farbstimmung wird durch die gezielte Auswahl der Bärchen (Farbe) erreicht.

Das als Fotokamera verwendete Smartphone bzw. Tablet ist via «Airplay» oder «AppleTV»mit dem Beamer verbunden, so dass der aktuelle Bildinhalt direkt an die Leinwand gestreamt werden kann (wenn keine iOS Geräte verfügbar sind, muss auf eine Videokamera mit Kabelverbindung zum Beamer zurückgegriffen werden). In diesem Setting arrangieren die Teilnehmenden die Gummibärchen im Bildausschnitt und überprüfen dabei an der Leinwand ständig die jeweilige emotionale Wirkung. Sobald die gewünschte Wirkung erzielt ist, wird das Ergebnis fotografisch festgehalten.

Schritt 3: Gummibärchen-Emotionsvideos in Kleingruppen erstellen

Nun wird die Gruppe in 3er-Teams aufgeteilt. Jede Gruppe erhält ein Smartphone (ein Tablet oder eine Fotokamera) und einige Gummibärchen. Der Auftrag besteht darin, zu den verbliebenen Emotionskarten mit den Gummibärchen passende Kurzvideos zu filmen. Sämtliche Emotionskarten sind auf einem Handout abgedruckt, das

KreSch - Gesamtschule Weierheide, Egelsfurthstrasse 66, 46149 Oberhausen

die Kleingruppen mit auf den Weg bekommen.
Die Teilnehmenden sollen bei dieser Übung ihre vorhandenen visuellen Kompetenzen anwenden. Entweder haben sie zuvor bereits einige Übungen zur Bildkomposition durchlaufen und können darauf zurückgreifen, oder sie nutzen ihre Seherfahrung, um passives mediengestalterisches Wissen bei der Aufgabe zu aktivieren.

Schritt 4: Sichtung der Ergebnisse
Die Kleingruppen zeigen ihre Ergebnisse und das Plenum stellt Vermutungen darüber an, welche Emotion jeweils gemeint ist. Die pädagogische Begleitung kann in dieser Phase – sofern nicht bereits im Vorfeld geschehen – fehlende Begrifflichkeiten am Bildmaterial einführen und festiegen.

1.3.9. Das «Kuleschow-Experiment» -
Montage ist mehr als die Summe ihrer Teile

Lernziele
- die Montage als gestalterisches Prinzip des Filmschaffens kennenlernen
- anhand des «Kuleschow-Experiments» erkennen, dass durch Montage ein «Induktionseffekt» zwischen den einzelnen Einstellungen eintritt
- erkennen, dass durch Montage gezielt manipuliert werden kann
- Induktionseffekte selbst gezielt einsetzen und Störfaktoren im Bereich Continuity vermeiden
- Kamera: Um überzeugende Induktionseffekte zu erzielen, müssen bspw. unerwünschte Hintergrundinformationen durch Naheinstellungen ausgeblendet werden. Die reflektierte Wahl der Einstellungsgrößen beim Dreh ist Voraussetzung für den erfolgreichen Einsatz von Induktionseffekten.
- Montage: Die Übung vermittelt Grundkonzepte der Filmmontage, die bei allen folgenden Filmproduktionen genutzt werden können. Der Induktionseffekt ermöglicht es den Filmschaffenden Effekte, Wirkungen und Bedeutungen zu erzielen, die ansonsten kaum filmisch umgesetzt werden könnten.
- Tricks/Effekte: Der Induktionseffekt lässt sich als einfacher Filmtrick nutzen.

Ablauf
Schritt 1: Das Kuleschow-Experiment
Die Teilnehmenden werden in zwei Gruppen aufgeteilt. Die erste Gruppe bekommt ein kurzes Video vorgeführt, in dem zunächst eine Person mit neutralem Gesichtsausdruck, dann eine Orange in Nahaufnahme / oder anderes Obst/ Gemüse und am Ende wieder die Person zu sehen ist. Die Zuschauer werden im Anschluss gebeten, die Emotion zu beschreiben, die die Person im Film zum Ausdruck gebracht hat.
Die zweite Gruppe sieht ein Video mit derselben Person (gleicher neutraler Gesichtsausdruck). Statt einer Orange ist dazwischen die Aufnahme eines Smartphones mit zerbrochenem Display geschnitten. Auch diese Gruppe wird gebeten, die Emotion der Person zu ermitteln.
Die gemeinsame Auswertung findet dann im Plenum statt. Die erste Gruppe wird im Gesichtsausdruck der Person das Gefühl «Hunger» sehen, während die zweite Gruppe im Gesichtsausdruck eher «Trauer» liest. Nun werden beide Videos hintereinander gezeigt. Danach wird diskutiert, wie es sein kann, dass ein und dieselbe Einstellung so unterschiedlich wirkt.
Am Ende wird festgehalten, dass nicht nur die einzelnen Einstellungen für die Filmwirkung verantwortlich sind, sondern dass auch die Kombination der Einstellungen bei der Montage Einfluss auf die Bedeutung und die Wirkung von Filmen hat. In diesem Zusammenhang wird der Begriff «Induktionseffekt» eingeführt. Er steht für das Phänomen, dass sich die Wirkung einzelner Videoaufnahmen in Kombination verändern und an Bedeutung dazu gewinnen kann.

Definition «Induktionseffekt»
Beim Induktionseffekt (auch als Kuleschow-Effekt bezeichnet) werden zwei nicht zusammengehörende Einstellungen so verknüpft, dass sich eine neue Gesamtaussage ergibt, die nicht in den Einzeleinstellungen enthalten ist.

Schritt 2: Selbst Induktionseffekte erzeugen
Nun soll der Induktionseffekt in eigenen Videostudien angewendet werden. Hierfür bilden die Teilnehmenden Kleingruppen (3er-/4er Gruppen). Für Anfänger/innen bieten sich hier konkrete Vorgaben und Varianten an:

Ein eigenes Kuleschow-Emotionenvideo drehen
Diese Variante entspricht dem Kuleschow-Experiment in seiner Ursprungsform. Die Teilnehmenden wählen eine Person aus der Kleingruppe als Darsteller/in aus, die einen möglichst neutralen Gesichtsausdruck mimen muss. Dieser Gesichtsausdruck wird in Nahaufnahme aufgezeichnet (ca. 5 Sekunden). Im Anschluss überlegt sich die Gruppe zwei verschiedene Situationen, eine Handlungen oder Filmgegenstände, die/der jeweils eine bestimmte Emotion hervorrufen sollen. Beide werden ebenfalls ca. 5-10 Sekunden aufgezeichnet und mit den Nahaufnahmen der Gesichter nach dem Muster «Gesicht – Gegenstand/Handlung/Situation – Gesicht» zusammenmontiert
(direkt am Smartphone / Tablet via «STOPMOTION/iMovie» oder «KineMaster»).

Eine «Fake-Sight-Seeing-Tour» drehen:
Die Teilnehmenden erhalten bereits gedrehtes Videomaterial von berühmten Sehenswürdigkeiten aus verschiedenen Städten der Welt. Dieses Material sollen sie nun mit selbst gedrehten Videos so montieren, dass es aussieht, als würde die Gruppe tatsächlich eine Tour durch eine Stadt unternehmen, in der alle vorgegebenen Sehenswürdigkeiten enthalten sind.

Schritt 3: Ergebnisse sichten
Bei der Sichtung der Aufnahmen wird darauf geachtet, ob oder inwieweit der Induktionseffekt tatsächlich eintritt bzw. was den Induktionseffekt stört.
Störende Faktoren können u.a. sein:
- **unterschiedliche Licht-, Farb- und/oder Tongestaltung**
- **unpassende Anschlüsse zwischen den Einstellungen, fehlende Continuity**
- **unterschiedliche Hintergründe, die sichtbar werden, wenn die Aufnahmen in weiten Einstellungsgrößen (z. B. Totalen oder Halbtotalen) gemacht werden.**
-

Varianten
Eine «Fake-Auto-Fahrt» drehen
Die Teilnehmenden erhalten typische Videoaufnahmen aus dem Inneren eines Fahrzeugs: Lenkbewegungen in Nahaufnahme, Close Ups am Schalthebel, die Tachonadel in Aktion, der Fuss auf Gas und Bremse, … Diese Aufnahmen sollen sie nun mit selbst gedrehten Aufnahmen eines Spielzeugautos so montieren, dass der Eindruck entsteht, es handele sich um ein echtes Auto, das von einer richtigen Person aus der Gruppe gefahren wird.

Hinweis
Dieser Auftrag kann als Vertiefung der «Das sieht ja aus wie echt»-Übung durchgeführt werden. (Seite 34) Der Induktionseffekt ist eine weitere Möglichkeit, dem Gegenstand «Spielzeugauto» die Bedeutung «echtes Auto» zu verleihen.

1.3.10. Five-Shot
Eine einfache Handlung in 5 Einstellungen erzählen

Lernziele
- Die Five-Shot-Übung als Technik für die effektive filmische Auflösung einer Handlung erlernen
- Gefühl für die Informationen, die eine Filmeinstellung vermittelt, bekommen
- Lernen, die Fragen des Zuschauenden mit einer Handlung zu verknüpfen
- Einstellungsgrößen und Perspektiven nach Informationsgehalt passend wählen
- Rollenentwicklung: Scheinbar alltägliche Handlungen wie das Schuhebinden können für die Charakterisierung einer Figur wichtig sein, also gehört für Schauspielende die Frage “Wie bindet eine Figur sich die Schuhe?” durchaus auch zur Rollengestaltung.
- Montage: Die Übung bietet einen handlungsorientierten Zugang zur filmischen Auflösung. Am kontrastiven Videobeispielmaterial wird erkannt, wie wichtig es ist, eine filmische Handlung in einzelne Einstellungen aufzulösen.
- Da jede Einstellung im Five-Shot schlussendlich zueinander passen sollte, nähern sich die Teilnehmenden bereits dem Prinzip der Kontinuität (Continuity) beim Schnitt an und können erkennen,

KreSch - Gesamtschule Weierheide, Egelsfurthstrasse 66, 46149 Oberhausen

- dass aufeinanderfolgende Einstellungen nicht zu ähnlich, aber auch nicht zu unterschiedlich sein dürfen.
- Kamera: Durch die W-Fragen (Wie? Was? Wann? Warum?) werden die Teilnehmenden dafür sensibilisiert, sich bei jeder einzelnen Einstellung den Bildinhalt bewusst zu machen und die Entscheidung, was gezeigt werden soll und was nicht, kommunikativ auszuhandeln. Diese Übung festigt auch zuvor erlernte Kenntnisse über die Einstellungsgrößen.

Ablauf

1. Schritt: Dieselbe Handlung – unterschiedlich erzählt

Die Filmbeispiele eines «One-Take» und eines «Five-Shot» werden hintereinander gezeigt. Beide Filme bilden die gleiche Handlung ab. Der «One-Take-Film» zeigt das Geschehen in einer einzigen Einstellung (Totale), die «Five-Shot-Version» nutzt verschiedene Einstellungsgrößen, um die Handlung zu erzählen.
Die Teilnehmenden geben eine Bewertung ab und versuchen dabei die Vorteile des Five-Shots (Spannung, Fokussierung auf das Wesentliche, Blickführung der Zuschauenden,…) gegenüber der eher langweilig wirkenden One-Take-Version herauszuarbeiten.

2. Schritt: Die fünf Fragen des Five-Shots erkennen

Die Teilnehmenden erhalten das Handout «Five-Shot-Standbilder» und je einen Satz Wortkarten. (Wer?, Was?, Wo?, Wie? & Wow!)
Der Auftrag: « Zu welcher Einstellung passt welche Wortkarte? Ordnet die Wortkarten den Einstellungen zu.»
Visualisierung der Wortkarten in Kombination mit Five-Shot-Visualisierung
Bei der gemeinsamen Auswertung wird erklärt, dass beim «Five-Shot» jeder Einstellung eine Frage zugeordnet wird und der Zuschauer die Bildinformation somit schrittweise erhält.

3. Schritt: Einen eigenen Five-Shot-Film drehen

Die Teilnehmenden produzieren in Kleingruppen einen eigenen Five-Shot-Film und wählen dafür eine einfache (Alltags-)Handlung aus (z. B. Schuhe binden, ein Glas Wasser einschenken, …).

4. Schritt: Die Five-Shot-Aufnahmen anschauen und diskutieren

Die Ergebnisse aller Gruppen werden gezeigt und besprochen. Im Plenum sollte darauf geachtet werden, welche W-Fragen jeweils beantwortet wurden.
Vor dem Anschauen der Videos werden die Wortkarten mit den Fragewörtern an die Teilnehmenden verteilt. Der Auftrag besteht darin, konzentriert zuschauen und die eigene Wortkarte hochzuheben, wenn das Video die betreffende Frage beantwortet.

5. Schritt: Die Reihenfolge des Five-Shot verändern

Wenn die Teilnehmenden ein Tablet/Smartphone mit Videobearbeitungsmöglichkeiten zur Verfügung haben, bringen sie die Einstellungen ihres eigenen Five-Shot-Video-Materials in unterschiedliche Abfolgen. Dadurch wird deutlich, dass prinzipiell alle Einstellungen aneinander passen und dabei unterschiedliche Wirkungen erzielt werden können.

Hinweis

Im optimalen Fall sollten die fünf Einstellungen mit Stativ gefilmt werden, damit sie anschließend zusammenpassen (–> Continuity).

Varianten

Die Teilnehmenden fotografieren die einzelnen Einstellungen mit einem Tablet oder ihrem Smartphone ab. Der Arbeitsauftrag lautet: «Wir schauen uns den Film noch einmal an. Macht dabei von jeder Einstellung ein Foto.»
Das Handout «Five-Shot-Standbilder» kann durch eine leere Storyboard-Vorlage ersetzt werden; die Teilnehmenden erhalten dann den Auftrag, die fünf Einstellungen des Five-Shots zu zeichnen.

Weiterführendes Material auf: https://www.sprachfoerderung.eu/ (Stand 18.09.18)

1.4 KREATIVITÄTSTECHNIKEN

1.4.1 Kreativtechnik: SCAMPER

Diese Kreativtechnik arbeitet mit einer Checkliste aus verschiedenen Fragen und ist damit mit der Osborn-Methode verwandt. Der Begriff selbst ist ein Akronym, das sich aus den englischen Begriffen zusammensetzt, die ihr Erfinder, Bob Eberle, damals kombinierte:

- **Substitute** - Welche Komponenten, Materialien, Personen lassen sich ersetzen?
- **Combine** - Welche Funktionen, Angebote, Dienstleistungen überschneiden sich oder lassen sich kombinieren?
- **Adapt** - Welche zusätzlichen Elemente können ergänzt werden?
- **Modify** - Lassen sich Farben, Größe, Materialien, Menüpunkte modifizieren?
- **Put to other purposes** - Wie kann man Vorhandenes noch nutzen?
- **Eliminate** - Weniger ist mehr: Welche Elemente/Komponenten lassen sich entfernen, vereinfachen, reduzieren?
- **Reverse** - Lassen sich Elemente auch entgegengesetzt nutzen oder die Reihenfolge ändern?

Was auf den ersten Blick vielleicht etwas trivial wirkt, hat es jedoch in sich: Was die Kreativtechnik so effektiv macht, ist der provozierte Perspektivwechsel der den Fragen innewohnt. Sie stellen damit alles, was Sie bisher als normal oder gegeben hingenommen haben noch einmal infrage oder gar auf den Kopf.

1.4.2 Kreativtechnik: Walt Disney Methode

Sie geht tatsächlich auf den Schöpfer von Micky Maus, Donald Duck, Goofy & Co. zurück. Der US-Filmproduzent entwickelte diese Methode, um Denkblockaden zu überwinden.
Dazu schlüpfen die Teilnehmer in drei verschiedene Rollen: **den Träumer, den Realisten und den Kritiker**. Die Teilnehmer nehmen während der Ideenfindung abwechselnd jede Rolle an und argumentieren aus dieser speziellen Sichtweise. Damit das funktioniert, sollte die Größe der Gruppe neun Personen nicht überschreiten.
Begonnen wird mit der Rolle des Träumers: Er denkt chaotisch und visionär und lässt sich weder durch (logische) Regeln noch Traditionen einschränken.
Der Realist konzentriert sich danach auf das Machbare – jedoch mit viel gutem Willen: Falls die Idee des Träumers umgesetzt würde, was wäre dazu nötig? Was würde es kosten? Wichtig ist, dass der Realist stets vor dem Kritiker gehört wird. So bekommt die Vision die Chance, ihr Potenzial zu zeigen.
Erst dann schlägt der Kritiker zu, stellt konstruktive (!) Fragen, prüft, analysiert und verbessert das vorläufige Ergebnis. Danach beginnt der Prozess von vorne, der Kritiker übergibt die Lösung zurück an den Träumer, der sie weiterspinnt und so weiter.

Sobald der Kritiker keine offenen Fragen mehr hat, der Realist von dem Gelingen des Projekts überzeugt und der Träumer von dessen Strahlkraft begeistert ist, liegt ein optimales Ergebnis vor.

1.4.3 Kreativtechnik: Brainwriting

Dabei handelt es sich um eine Technik, die ähnlich wie das Brainstorming funktioniert. Das Brainstorming bietet vor allem extrovertierten Teilnehmern die Chance, sich einzubringen. Das Brainwriting hingegen bezieht alle mit ein: Hierfür sitzen alle Anwesenden im Kreis um einen Tisch. Jeder schreibt seine Ideen ganz oben auf ein DIN-A4-Blatt. Nach 5 bis 10 Minuten werden die Ideen an den linken Tischnachbarn weitergegeben. Dieser ergänzt die Idee mit seinen Gedanken. Jede Idee wird solange weitergereicht bis jeder die Gelegenheit hatte, alle Ideen zu ergänzen. Die aufgeschriebenen Skizzen bilden danach eine Diskussionsgrundlage.

1.4.4 Kreativtechnik: Brainwalking

Diese Methode ist eine Abwandlung des Brainwriting und macht sich

KreSch - Gesamtschule Weierheide, Egelsfurthstrasse 66, 46149 Oberhausen

die Tatsache zu nutze, dass Bewegung den Kopf frei macht und Raum für Kreativität schafft. Hierfür werden große Papiere an verschiedenen Stellen im Raum verteilt. Jeder Teilnehmer wandert die einzelnen Stationen ab und ergänzt auf den Papieren eigene Einfälle. Die Ergebnisse werden im Anschluss diskutiert.

1.4.5 Zufallsanregung / Erzwungene Verbindungen

Dies ist eine Methode, bei der Beziehungen zwischen zunächst unabhängigen Dingen, Worten oder Prozessen gesucht werden. Es wird somit versucht, Zufall geplant auszulösen und damit fest geprägte Denkmuster aufzubrechen.
Der wichtige Unterschied dieser auch Zufallstechnik genannten Methode zu den Assoziations-Techniken (freie Techniken der Ideenfindung) oder zu den Analogie- Techniken (Verknüpfung von offensichtlichen Ähnlichkeiten) ist die Anregung durch äußere Vorgaben aus völlig zufälligen Quellen.
(z.B. Wortsammlungen die aus einem Beutel wie Lose gezogen werden)

Weitere Varianten der Zufallsanregung:

- Reizwortanalyse (aus einer Liste von zufällig ausgewählten Stichwörtern werden Begriffe ausgewählt, die dann mit Hilfe einer Strukturübertragung vom Reizwort auf das Problem in einen Bezug zum ursprünglich diskutierten Problem gebracht werden). Reizbilder (aus vorgelegten Bildern werden ein oder mehrere Bilder ausgewählt, die dann in Bezug zum diskutierten Problem gebracht werden).
- Reizsituationen (hier wird eine bestimmte Situation aus dem realen Geschehen – outdoor – ausgewählt).
- Katalog-Technik (Zufallsquelle ist ein Warenkatalog)
- Lexikon-Technik (Zufallsquelle ist ein Lexikon)
- Biosoziation (hier werden nicht zusammengehörige Begriffe, Bilder oder Vorstellungen bewusst miteinander verknüpft).

1.4.6 Kopfstandtechnik

Die Kopfstandtechnik ist eine Kreativitätstechnik, auch Umkehrtechnik genannt, die zur Ideenfindung bzw. Problemlösung auf einer Umkehrung der ursprünglichen Aufgabenstellung basiert. Hierbei werden
- die Aufgabenstellung umgekehrt,
- Lösungen für die umgekehrte Aufgabenstellung gesucht,
- diese Lösungen auf den Kopf gestellt und
- aus dem Ergebnis Lösungsideen für die ursprüngliche Aufgabe entwickelt.

1.4.7 turn-around-Methode

Diese Methode hilft dabei spannende Bilder zu entwickeln.
Im KreSch-Kurs entwickeln die Lernenden Konzepte für die Umsetzung ihrer Ideen. Oft folgt erst einmal der Griff in die Schatzkiste der Klischees. Wie kommt man nun von diesen ersten Bildern weg? Die Turn-Around-Methode arbeitet mit Assoziationen, Texten, Wörtern und Bildern. Durch verschiedene Umkehrprozesse werden die Klischeebilder weiterentwickelt. Bis am Ende ein assoziiertes Bild steht, welches die Inhalte des Anfangs transportiert, ohne auf dem Klischeebild stehen zu bleiben. So können interessante Analogien entwickelt werden.

(Die turn-around-Methode entstammt aus dem Methodenpool der ID-factory, Zentrum für Kunsttransfer: www.id-factory.de)

turn-around

Forschungswort/Ding:

1. Finde Begriffe die zum Forschungswort/-Ding passen	2. Ein assoziiertes Bild dazu	3. Erfinde das Gegenteil von 2. als Bild	4. Suche das Gegenteil von 3. als Wort	5. Finde fuer das Wort ein Bild

1.5 KreSchtag

Im KreSchtag beschreiben die Jugendlichen was für sie „Kreativität“ bedeutet. Hier können sie Beispiele ihrer Alltagskultur, der Musikbranche, der bildenden Kunst oder auch das innovative Kuchenrezept ihrer Großmutter vorstellen. Dabei gibt es keine Vorschriften. Sie sollten lediglich erörtern was an den Beispielen besonders kreativ erscheint.

Diego Velazquez „Gaspar de Guzman“ (1635)
Hegemonialmacht der spanischen Habsburger

KRESCHTAG

Jacques-Louis David „Napoleon bonaparte“ (1800)
Zweiter Koalitionskrieg

Kehinde Wiley „Napoleon leading the Army over the Alps“ (2005) Adabtion von westlicher Bildtradition:

„The artist thereby confronts and critiques historical traditions that do not thereby confronts and critiques historical traditions that do not acknowledge Black cultural experience. Wiley presents a new brand of portraiture that redefines and affirms Black identity and simultaneously questions of the history of Western painting.“

Wer ist kreativ?
KEHINDE WILEY

Was macht er?
WILEY MALT

Warum?
SEINE ARBEITEN IRRITIEREN UND MACHEN NEUGIERIG.

Was ist daran kreativ?
ER WAGT ES DIE WESTLICHE BILDTRADITION AUFZUGREIFEN UND DAMIT GESELLSCHAFTSKRITISCHE ASPEKTE ZU THEMATISIEREN (RASSENFEINDLICHKEIT)

Was ist daran Kunst?
DAS ZUSAMMENSPIEL ZWISCHEN DEN MODERNEN UND KLASSISCHEN BILDELEMENTEN. JEDER HAT DEN EINDRUCK DAS BILD ZU KENNEN. GLEICHZEITIG MERKT DER BETRACHTER, DASS HIER ETWAS NICHT STIMMT... WAS HAT RAPPER WILLIAMS DA AUF DEM PFERD ZU SUCHEN? MAN FäNGT AN SICH GEDANKEN ZU MACHEN.

Kommt in die Schublade:
INTERESSANTE MALEREI

KreSch - Gesamtschule Weierheide, Egelsfurthstrasse 66, 46149 Oberhausen

Leistungsbewertung im Fach KreSch

zurück

Leistungsbewertung im Fach KreSch

Selbstständiges Lernen und zielgerichtete Methodenvielfalt

Selbstständiges Lernen ist ein anspruchsvolles Ziel. Ein Schüler, der selbstständig lernen kann, ist in der Lage, sich selbst Ziele zu setzen, zur Zielerreichung angemessene Verfahren auszuwählen und anzuwenden und diese im Laufe des Prozesses zu überprüfen und gegebenenfalls zu verändern. Er hält auch einen längeren Arbeitsprozess konzentriert durch, ist in der Lage zu kooperieren und bei Bedarf Beratung aktiv und gezielt einzuholen. Damit sind kognitive, methodische, reflexive, soziale, motivationale und volitionale (d. h. die Fähigkeit, den eigenen Lernweg trotz hemmender Einflüsse gezielt fortzusetzen) Kompetenzen notwendig.
Selbstständiges Lernen ist nur über eine unterrichtsmethodische Vielfalt realisierbar. Unterschiedliche Methoden ergänzen sich und bringen über ihre Strukturen bestimmte Fähigkeiten hervor: Im lehrerzentrierten Fachunterricht können fachspezifische Methoden eingeführt werden; Gruppenarbeitsphasen bereiten auf anspruchsvolles Lernen im projektorientierten Unterricht vor. Die Anwendung geschlossener und offener Phasen ist kein Widerspruch, sondern dringend notwendig. Die Methodenvielfalt ist allerdings nicht beliebig, sondern zielgerichtet, d. h. Methoden werden bewusst im Kontext einer langfristigen Konzeption eingesetzt. Die Gesamtkonzeption ist derart ausgerichtet, dass der Grad selbständigen Lernens kontinuierlich erhöht wird. Hierzu sind Vereinbarungen mit den Kolleginnen und Kollegen unabdingbar.

Handlungskompetenz
Handlungskompetenz ist die übergreifende Zielsetzung eines zeitgemäßen Unterrichts. Der Begriff der Handlungskompetenz ist in engem Zusammenhang mit dem Begriff einer allgemeinen Bildung zu verstehen. Die damit verbundene Hoffnung des Transfers auf unterschiedliche Problemsituationen ist differenziert zu betrachten und hängt u. a. von der jeweiligen fachlich-inhaltlichen Kompetenz ab (vgl. Weinert 1998).
Kompetenz ist der Entwicklung und Stärkung der Persönlichkeit verpflichtet, Kompetenzerwerb hat Selbstzweck. Dies korrespondiert mit einem Lernverständnis, welches darauf zielt, Lern- und Aufgabenarrangements zu entwickeln, in denen Lernende sich selbst entfalten können und den Lernprozess zunehmend selbst gestalten. Handeln verläuft bewusst, ist mit subjektiver Sinngebung versehen und zielorientiert und unterscheidet sich daher von einem bloßen Verhalten. Handlungskompetenz lässt sich wie folgt definieren (vgl. ähnlich bei Oelkers 1996, 126; Peterßen 2000, 63): Handlungskompetent ist jemand, der/die sich in divergenten Situationen und Kontexten intelligent, kenntnisreich und zielorientiert mit den anstehenden Problemen auseinandersetzen kann. Im Hinblick auf die Leistungsbewertung ist eine darüber hinaus gehende Unterscheidung von Löwisch (2000, 78ff) hilfreich. Löwisch gliedert den Begriff der Handlungskompetenz in zwei Aufgaben: Es ist erstens Aufgabe der Pädagogik, ein bestimmtes Spezialistentum zu entwickeln, d.h. Schülerinnen und Schüler sollten am Ende der Schulzeit Spezialisten für bestimmte Elemente des erweiterten Lernbegriffs sein. Der Beitrag des Spezialistentums zum Begriff der Handlungskompetenz liegt dann beispielsweise darin, dass bei Problemsituationen ein breites Handlungsrepertoire bereitsteht: Planmodell entwerfen, Informationen beschaffen, zielgerichtet kompetentes Fachpersonal konsultieren etc. Spezialistentum alleine genügt jedoch nicht: Das Handeln muss zweitens glaubwürdig und vertrauensvoll sein, es muss personale Akzeptanz bei den Betroffenen auslösen. Dies ist nur möglich, wenn nicht nur Vertrauen nach außen, sondern auch Vertrauen in die eigene Problemlösefähigkeit besteht. Der Begriff der Handlungskompetenz ist daher eng mit dem Begriff der Persönlichkeitsentwicklung verbunden. Die Präzisierung nach Löwisch verbindet erlernbare Fähigkeiten mit einem ethischen Fundament. Ethische Kompetenz entzieht sich der direkten Bewertung, kann allenfalls unter bestimmten Bedingungen diagnostiziert werden.

Definition neuer Formen der Leistungsbewertung

Die traditionelle Bewertung bezieht sich vorwiegend auf den fachlich-inhaltlichen Bereich des erweiterten Lernbegriffs.

Neue Formen der Leistungsbewertung beziehen sich auf Leistungen von Schülerinnen und Schülern, die über den fachlich-inhaltlichen Bereich hinausgehen und auch methodisch- strategische, sozial-kommunikative und persönliche Leistungen berücksichtigen.

Im Gegensatz zur bisherigen Diskussion um eine Veränderung der Leistungsbewertung ist bei dieser Definition nicht die Art der Leistungsdokumentation (z. B. Zensur oder verbale Beurteilung) entscheidend, sondern der zu Grunde liegende Unterricht bzw. die zu Grunde liegenden Ziele. Damit eröffnen sich für Lehrkräfte unterschiedliche Diagnose-, Bewertungs- und Dokumentationsformen: Interview, Beobachtung, persönliches Gespräch, Zensur, Punktesystem, verbale Beurteilung, skalierter Rasterbogen/Bewertungsbogen, Portfolio, Mischformen (z. B. Bewertungsbogen mit Noten und verbalen Bemerkungen, Selbsteinschätzungsbogen).

Beteiligung von Schülerinnen und Schüler im Bewertungsverfahren

Die Beteiligung von Schülerinnen und Schüler erhöht die Transparenz und Akzeptanz des gesamten Bewertungsverfahrens. Die einzelnen Kriterien können dann zielorientiert angestrebt werden, was der Leistungsentwicklung zu Gute kommt. Die Kenntnis der er-

warteten Leistung mindert keinesfalls das Anspruchsniveau, sofern dieses bei den einzelnen Kriterien sorgfältig durchdacht ist. Schülerinnen und Schüler können in unterschiedlicher Weise und in unterschiedlichen Phasen beteiligt werden:
Alle Bewertungskriterien werden mit den Schülerinnen und Schüler besprochen. Sprachlich und inhaltlich müssen diese vollkommen verständlich sein, d. h. es muss bekannt sein, wie die einzelnen Kriterien erfüllt werden können. Bereits dazu ist ein gewisses Maß an Verständigungs- und Rückmeldekultur notwendig. Schülerinnen und Schüler müssen daher lernen, eine wertschätzende, sachliche und konstruktive Rückmeldung formulieren und annehmen zu können. Besonders evident wird dies, wenn sie sich an der Mitbewertung beteiligen (z.B. durch die Formulierung eigener Bewertungskriterien).

Der Ablauf einer Unterrichtseinheit wird strukturiert. Dadurch ist die Lern- und Arbeitsphase des folgenden Unterrichts auf die Ziele (z. B. Elemente des erweiterten Lernbegriffs/ projektspezifische Ziele) ausgerichtet, die Bewertung entsprechend vorbereitet. Zum Ende der Unterrichtseinheit erfolgt in der Regel die Bewertung bzw. Diagnose (sie kann jedoch auch schon früher stattfinden, z. B. als begleitende Prozessbewertung). Die Lernausgangslage wird diagnostiziert, die Leistung/Lernzuwachs während und im Anschluß festgestellt, bewertet und dokumentiert. Eine für den Lernerfolg entscheidende Phase beginnt nun: Eine weiterführende Beratung zwischen Lehrer/in und Schüler/in, die zwischen den Ergebnissen der Bewertung und dem weiterführenden Unterricht vermittelt, hat einen hohen Einfluss auf den Lernfolg, insbesondere wenn konkrete Strukturierungshilfen und weiterführende methodisch-didaktische Arrangements entwickelt werden können (vgl. Weinert/ Helmke 1987, 27). Die Lernenden haben dann die Chance, ihre Fähigkeiten konkret weiterzuentwickeln. Da die Zeit im unterrichtlichen Alltag knapp ist, kann eine Beratung nur stattfinden, wenn dafür bewusst Freiräume geschaffen werden. Eine gute Möglichkeit besteht darin, in Phasen freien Arbeitens (z. B. in der Projektarbeit) gezielt Einzel- oder Gruppenberatung durchzuführen. Die Bewertung führt also über die Beratung zu konkreten Konsequenzen für die folgende Unterrichtsplanung.

Wesentliche Planungsaspekte: Erstellen einer Bewertungskonzeption

Eine Bewertungskonzeption kann sich prinzipiell aus drei Bausteinen zusammensetzen (vgl. Bohl 2001a, 281):

- Prozessbewertung, z. B. schriftlicher Prozessbericht, Projektskizze, Beobachtung von Gruppen, Beobachtung des Lern- und Arbeitsverhaltens in der Projektarbeit
- Präsentationsbewertung, z. B. Bewertung von Referaten, Gruppenpräsentationen am Ende einer Projektphase, Rollenspiele, Unterrichtssequenzen
- Produktbewertung, z. B. Verschriftlichung eines Referates, kreatives Produkt, Lernplakat, Videofilm, Lernportfolio

Je nach Situation und Interesse kann eine Bewertungskonzeption aus einem, zwei oder allen drei Bausteinen entstehen. Jeder Baustein wird durch eine bestimmte Anzahl an Kriterien und diese wiederum durch weitere Indikatoren konkretisiert. Die drei Bausteine decken ein breites Kompetenzspektrum ab. Schülerinnen und Schüler haben die Gelegenheit, eine Vielzahl unterschiedlicher Leistungen zu erbringen.

(Vgl.: Bohl, T. (2003): Neuer Unterricht – neue Leistungsbewertung. Grundlagen und Kontextbedingungen eines veränderten Bewertungsverständnisses. In: Vorndran, O./Schnoor, D. (Hrsg.): Schulen für die Wissensgesellschaft. Ergebnisse des Netzwerkes Medienschulen. Gütersloh: Verlag Bertelmann Stiftung, S. 211-231)

Für den KreSch-Unterricht bedeutet dies:

- **der Lernstand wird individuell diagnostiziert (z.B. durch Beobachtungen, Übungen, Interviews, Vorstellungsrunden „Selbstportrait- das bin ich“) damit der Lernzuwachs in den Projektphasen dokumentiert werden kann**
- **die Jugendlichen werden bei der Entwicklung der Kriterien zur Leistungsbewertung beteiligt**
- **die Jugendlichen führen ein Lernportfolio um den eigenen Lernprozess zu reflektieren und zu dokumentieren**
- **die Jugendlichen werden schrittweise an multiperspektivische Bewertungssysteme herangeführt. (z,B. durch Selbsteinschätzungsbögen)**
- **Lernprozesse werden von der Lehrerinnen und Lehrern begleitet. Sie beraten die Jugendlichen.**
- **Gemeinsam werden die Bewertungsprozesse reflektiert um größtmögliche Transparenz zu schaffen.**

Wissenschaftliche Legitimation

zurück

2.1 Ganzheitliches Lernen

Der Begriff ganzheitliches Lernen bedeutet im pädagogisch-didaktischen Sinn Lernen mit »Kopf, Herz und Hand«, wie Pestalozzi es in seiner ganzheitlichen Pädagogik formuliert hat. Auch schon Humboldt forderte als pädagogische Aufgabe eine möglichst allseitige Ausformung menschlicher Fähigkeiten, d. h. eine »proportionierliche Bildung aller Kräfte«. Dem Schüler wird die Möglichkeit gegeben, sich mit kognitiven, affektiven und psychomotorischen Beiträgen zu dem zu äußern, was ihn in einem Themenkomplex anspricht.
Ganzheitlichkeit als Unterrichtsprinzip verlangt, dass Schüler nicht mehr nur einseitig kognitiv angesprochen und gefordert werden, sondern ein Lernen unter Einbeziehung möglichst vieler Sinneskanäle ermöglicht wird. Diese Forderung findet ihren Niederschlag auch in dem Begriff der »Handlungsorientierung«, der seit etwa 20 Jahren die didaktische Diskussion mitbestimmt.

2.2 Handlungsorientiertes Lernen

Handlungsorientiertes Lernen in der Praxis des Unterrichts bedeutet, dass die Lehrenden bei der Unterrichtsplanung Elemente berücksichtigen, die den Lernenden Handlungsmöglichkeiten bieten, z. B. dadurch:

- den Lernort Schule zu verlassen,
- wenn eigene Texte geschrieben werden oder szenische, visuelle bzw. akustische »Produkte« entstehen, um dadurch Erkenntnisse über sich und die Welt zu gewinnen,
- Formen entdeckenden Lernens Anwendung finden,
- Formen des offenen Unterrichts selbständiges Arbeiten ermöglicht werden,
- bewusst zusammen gearbeitet und kommuniziert wird (Kennenlernspiele, Kommunikationstraining, Theaterübungen, Problemlösestrategien und Kreativitätstechniken, etc.).

2.3 Projektarbeit im Besonderen

Projektarbeit ist ein Unterrichtskonzept, bei dem die Lernenden nach ihren Interessen und Bedürfnissen ein (fächerübergreifendes, interkulturelles) Thema wählen – das sich auf eine tatsächliche, für die Lernenden erfahrbare aktuelle Situation bezieht (Öffnung der Schule für die Außenrealität) – weitgehend eigenständig in Teamarbeit die Planung, Organisation und Durchführung des Vorhabens übernehmen, ein Produkt erstellen, das am Ende öffentlich präsentiert wird (z. B. eine Ausstellung, eine Theateraufführung, eine Homepage), und die gemeinsam erfahrenen Lern- und Arbeitsprozesse evaluieren.

2.4 Offener Unterricht und Selbstbestimmtes Lernen

Offenen Unterricht charakterisiert, offenes, handlungsorientiertes, problemlösendes und selbstverantwortliches Lernen.
Selbstbestimmte Lerninhalte, Methoden bedeuten, dass SuS den Unterricht aktiv mitgestalten.
In der Fachliteratur spricht man von einem Pradigmenwechsel in der Praxis.

2.5 Kooperatives Lernen
Was ist Kooperatives Lernen und wie unterscheidet es sich vom traditionellen Gruppenunterricht? (Brüning / Saum 2006)

Der Kern des Kooperativen Lernens ist eine ebenso schlichte wie wirksame Struktur. Diese Struktur bestimmt alle Formen des Kooperativen Lernens, die einfachsten wie die komplexesten. Sie hat drei Elemente, die beim Kooperativen Lernen immer wieder neu kombiniert werden. Das erste Element ist die Einzelarbeit. Ganz gleich, welches Verfahren man wählt, am Anfang steht die Einzelarbeit, in der die Schüler ihr Vorwissen mit dem neuen Wissen verbinden und so ihre eigenen Wissenskonstruktionen ausbauen (Konstruktion). Das zweite Element ist die Kooperation mit dem Partner oder in der Kleingruppe, die immer im Anschluss an die Einzelarbeit stattfindet. Jetzt tauschen die Schüler ihre individuellen Wissenskonstruktionen aus und entwickeln so eine Ko-Konstruktion, in die Widersprüche, Ergänzungen oder Korrekturen einfließen (Ko-Konstruktion 1). Das dritte Element ist die Präsentation der Ergebnisse. An dieser Stelle werden die Ergebnisse der Kooperation in der Klasse vorgestellt, geprüft und diskutiert (Ko-Konstruktion 2). Auf diese Weise wird die Aufmerksamkeit und Aktivität der Schülerinnen und Schüler kontinuierlich hoch gehalten. Dieser Dreischritt „Denken – Austauschen - Vorstellen“ ist das Herz des Kooperativen Lernens. Im Kern geht es also beim Kooperativen Lernen um einen strukturierten Wechsel der Sozialformen mit dem Ziel, die mentale Aktivierung der gesamten Klasse zu optimieren. Das ist auch der Unterschied zum herkömmlichen Gruppenunterricht, in dem die Schüler ein gestelltes Problem in der Regel unmittelbar gemeinsam bearbeiten. Dadurch entstehen dann die bekannten Probleme, dass z.B. nur ein oder zwei Schüler die Arbeit machen und die anderen sich nicht beteiligen und der Lernzuwachs meist nur sehr gering ist. Kooperatives Lernen ist verbindlicher, strukturierter und ergebnisorientierter als herkömmlicher Gruppenunterricht und daher im Unterrichtsalltag ungleich wirksamer.
Kooperatives Lernen ist keine einzelne Unterrichtsmethode oder Sammlung von Methoden. Deshalb schließt das Kooperative Lernen andere Unterrichtsformen auch nicht aus, im Gegenteil: Gerade die Integration, zum Beispiel von direkter Instruktion und kooperativem Unterricht, führt zu nachhaltigeren Lernergebnissen. Gleiches gilt für offene Unterrichtsformen: Stationenlernen oder Freiarbeit, bei denen die Schüler zunächst alleine arbeiten können, um sich dann vor dem Hintergrund ihrer individuellen Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand mit dem Partner oder in der Gruppe auszutauschen, lassen sich sehr gut in die Dramaturgie des Kooperativen Lernens integrieren.

3. Die Vision des Selbstbestimmten Lernens und des offenen Unterrichts und die Relevanz der Positionen im gesellschaftlichen Kontext

3.1 Wir leben in einer Gesellschaft die geprägt ist von ständigem Wandel

Im Zeitalter der Bilderfluten und des Hypertext im Internet sowie der aktuellen Wirtschaftssituation, wird vom Individuum ein Höchstmaß an Flexibilität erwartet. Nicht nur als Arbeitnehmern und Unternehmer wird man mit ständig neuen Herausforderungen konfrontiert, sondern auch als Privat Person. Diese wirtschaftlichen, technischen und privaten Herausforderungen korrespondieren mit den Erziehungszielen des bildungstheoretischen Diskurs „Die Mündigkeit und Selbstbestimmungsfähigkeit des Individuums in sozialer Verantwortung." (Vgl.: Banach 2003/ Referenzrahmen Schulqualität 2015). Um mündig und reflektiert Handeln zu können bedarf es bestimmter Voraussetzungen,
1. einer gefestigten Persönlichkeit des Individuums und
2. die Fähigkeit des selbstbestimmten Handelns.

Auch fachliche und überfachliche Kompetenzerwartungen des Referenzrahmen Schulqualität (Sylvia Löhrmann, 1. Auflage 2015) reflektieren den bildungstheoretischen Diskurs:
Aufschließende Aussagen
Die Schülerinnen und Schüler verfügen über Kompetenzen im Bereich des Arbeits- und Sozialverhaltens, wie z. B. Teamfähigkeit, Kritikfähigkeit, Leistungsbereitschaft, Verantwortungsbereitschaft, Konfliktfähigkeit.
Die Schülerinnen und Schüler verfügen über Alltags- und Gestaltungskompetenzen; sie können z. B.:

- sowohl mit unvollständigen als auch überkomplexen Situationen umgehen,
- Risiken, Gefahren und Unsicherheiten erkennen und abwägen,
- mit Widersprüchen, Ambiguitäten und Dissens umgehen,
- moralisch-ethische Implikationen identifizieren und auf der Grundlage begründeter Werturteile Entscheidungen treffen,
- sich kritisch mit Rollenzuweisungen und Konventionen auseinandersetzen,
- die eigene Orientierung und die anderer reflektieren,
- Empathie entwickeln und zeigen,
- vorausschauend denken und handeln,
- kreativ denken und innovativ-entwicklungsorientiert handeln,
- sich reflektierend mit kulturellen Angeboten und Ausdrucksformen auseinandersetzen
- und konstruktiv teilhaben,
- selbstständig planen und eigenverantwortlich handeln,
- sich selbstbewusst einbringen und engagieren,
- zuversichtlich Ziele verfolgen,
- Gefahren für körperliche und seelische Gesundheit vermeiden,

- gemeinsam mit anderen planen und handeln,
- an Entscheidungsprozessen partizipieren und Verantwortung übernehmen.

Die Schülerinnen und Schüler verfügen über metakognitive Kompetenzen; sie können z. B.
- eigene Lernprozesse einschätzen und steuern,
- Verantwortung für eigene Lernprozesse übernehmen,
- Lerninhalte, -strategien und -ziele im Lernprozess reflektieren und aufeinander ab- stimmen,
- Entscheidungen über optimale Lernzeitpunkte treffen.

Die Schülerinnen und Schüler verfügen über Medienkompetenz; sie können z. B.
- Recherchen in digitalen und nicht digitalen Medien durchführen,
- Strategien in medialen Produktionen sowie spezifische Darbietungsformen identifizieren und ihre Wirkungen bewerten,
- Meinungsbildungsprozesse analysieren und kritisch reflektieren,
- adressatengerecht unterschiedliche Medien zur Kommunikation und Präsentation nutzen,
- die Qualität von Informationen aus verschiedenen Quellen u. a. in Hinblick auf Seriosität, Fiktionalität, Intentionalität erkennen.
- sich im Alltag angesichts unterschiedlicher Anforderungen und Bedingungen orientieren und organisieren, ...“

Für den Unterricht bedeutet dies: Es bedarf eines ganzheitlichen, schüleraktiven Unterrichts (Hilbert Meyer 2004). In unserer Gesellschaft ist lebenslanges Lernen unbedingt notwendig geworden. (Bundesministerium für Bildung und Forschung – Lernen im Lebenslauf, 2008) Schule muss hier einen Rahmen schaffen um diese Fähigkeiten auszubilden und zu fordern. Lernen wird zu einem Bildungsprozess wenn der Lernende Begriffe und Vorstellungen erwirbt um sich selbst und seine Welt begreifen zu können. (Rauschenberg 1985).
Die Verwendung des Begriffs„Selbstbestimmtes Lernen“ meint im pädagogischen Diskurs die Orientierung an der Reformpädagogik und die Verlagerung einer lehrer- bzw. stoffzentrierten Didaktik zu einer Schülerorientierten. Selbstorganisation ist sowohl Ziel als auch Methode des Selbstbestimmten Lernens.
Offener Unterricht orientiert sich an den Interessen, Fähigkeiten, Ansprüchen und Wünschen der Lernenden. Offner Unterricht braucht eine veränderte Beziehungsstruktur, einen veränderten Lernbegriff und Lernorganisation.
Ursprung
Viele Konzepte liegen dem OU zu Grunde: Motessori, Freinet, Antiautoritäre Erziehung (Vorläufer waren reformpädagogische Konzepte wie:„Denken vom Kinde aus“) uns der Konstruktivismus (Entdeckendes Lernen und Konstruktion von Wirklichkeit-- Kersten Reich, der einen interaktionistischen Konstruktivismus vertritt, beschreibt dies in seinem Ansatz als

• Rekonstruieren (Entdecken von Welt),
• Konstruieren (Erfinden von Welt) und
• Dekonstruieren (Kritisieren von Welt).

Der interaktionistische Konstruktivismus vertritt die These, dass diese Re-, De- und Konstruktion stets an die Handlungen der Lernenden geknüpft ist. Hier

bei wirken der subjektive Eigenanteil der Lernenden mit der sozial-kulturellen Lernumgebung zusammen. Im Sinne der konstruktiven Seite ist Lernen dann am effektivsten, wenn die Lernenden ihren Lernprozess umfassend selbst steuern können. Jeder weiß nach dieser Theorie am besten selbst, wie er effektiv lernen kann. (Allerdings setzt dieses Wissen eine Methodenkompetenz voraus, die erst in längeren Lernprozessen erworben werden muss)

3.2 Offener Unterricht als methodisches und soziales Konzept

„Offener Unterricht gestattet es dem Schüler, sich unter der Freigabe von Zeit, Raum und Sozialform Wissen und Können innerhalb eines „offenen Lehrplanes" an selbst gewählten Inhalten auf methodisch individuellem Weg anzueignen.
Offener Unterricht zielt im sozialen Bereich auf eine möglichst hohe Mitbestimmung bzw. Mitverantwortung des Schülers bezüglich der Infrastruktur der Klasse, der Regelfindung innerhalb der Klassengemeinschaft sowie der gemeinsamen Gestaltung der Schulzeit ab" (Folko Peschel 2002, 78.)

3.3 Offener Unterricht als Schülerorientierung

„Mit dem Terminus ‚Offener Unterricht' wird ein Unterricht bezeichnet, dessen Unterrichtsinhalte, - durchführung und -verlauf nicht primär vom Lehrer, sondern von den Interessen, Wünschen und Fähigkeiten der Schüler bestimmt wird, wobei der Grad der Selbst- und Mitbestimmung des Lernenden durch die Schüler zum entscheidenden Kriterium des Offenen Unterrichts wird" (Neuhaus-Siemon 1989 zitiert in: Eiko Jürgens, 43).

Was kennzeichnet Offenen Unterricht?

- **Schülerverhalten:** Eigenständigkeit hinsichtlich Entscheidungen über Arbeitsformen und Arbeitsmöglichkeiten, soziale Beziehungen, Kooperationsformen. Selbst- bzw. Mitbestimmung bei der Auswahl von Unterrichtsinhalten, der Unterrichtsdurchführung und des Unterrichtsverlaufs, Selbstständigkeit in Planung, Auswahl und Durchführung von Aktivitäten.
- **Lehrerverhalten:** Zulassung von Handlungsspielräumen und Förderung von (spontanen) Schüleraktivitäten, Preisgabe bzw. Relativierung des Planungsmonopols, Orientierung an den Interessen, Ansprüchen, Wünschen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler.
- **Methodisches Grundprinzip:** Entdeckendes, problemlösendes und handlungsorientiertes sowie selbstverantwortliches Lernen.
- **Lern-/ Unterrichtsformen:** Freie Arbeit, Projektunterricht.

4. Die Legitimierung des Ansatzes aus neurobiologischer und motivationspsychologischer Sicht

4.1 Das Lernen selbst ist ein wesentliches Anliegen des Menschen.

Aus neurowissenschaftlicher Sicht macht das Gehirn nichts lieber. (Vgl.: Erika Fehse 2005/Gerald Hüther 2010). Aus subjektwissenschaftlicher Sicht stel-

len Lernprozesse eine Voraussetzung dar, die individuelle Handlungsfähigkeit als Möglichkeit der eigenen Realitätskontrolle begreift. Durch das Lernen erschließt sich das Individuum einen Zugang zur sachlich-sozialen Welt gesellschaftlicher Bedeutungszusammenhänge. Damit ist nicht der allgemeine Sozialisierungsprozess gemeint, sondern vom Individuum bewusst gesteuertes Lernen, welches über die Lernsituation hinausgeht. (Holzkamp 1993).
Aus der Perspektive des Individuums muss ein Grund für das Lernen vorliegen. Diese Gründe und Lernvorrausetzungen haben Einfluss auf die Qualität des Lernprozesses.
(Holzkamp 1993, Banach 2003).
Individuelle Lernprozesse realisieren sich in gesellschaftlich- sozialen Kontexten und sind nicht unabhängig von Raum und Zeit. Lernprozesse sind, wie im Fall der Schule, an institutionelle Bedingungen gebunden. Auch diese Umstände haben Einfluss auf den Lernprozess des Individuums. Und müssen deshalb untersucht, kritisch in Frage gestellt und verbessert werden (Hilbert Meyer 2004/ Referenzrahmen Schulqualität 2015).

Es bleibt festzuhalten, dass schulische Lernprozesse insbesondere dann erfolgreich verlaufen, wenn Lernende Bedingungen vorfinden, ihr Handeln auf vielen Ebenen selbstbestimmen und organisieren können. Diese Vorraussetzungen sind insbesondere dann gegeben wenn Schüler möglichst viele Wahlmöglichkeiten in Bezug auf Lerninhalte, Lernmethode und Zeitpunkt haben.

4.2 Motivationspsychologische Faktoren

Am Anfang der Motivationsforschung standen empirische Untersuchungen des Verhaltens bei Tieren. Hier stellte man kurioses Verhalten fest, spielerisches Verhalten unabhängig von Belohnung oder Bestrafung. Der Begriff der intrinsischen Motivation kam ins Spiel. (White 1959). Intrinsische Motivation ist gekennzeichnet durch die freie Entscheidung und durch Interesse an dem Stoff oder an der Tätigkeit selbst, man geht einer Sache auf den Grund weil man selbst Lust dazu hat. Extrinsische Motivation hingegen steht im Abhängigkeitsverhältnis von äußeren Anreizen wie z. B. Lob oder Strafe. Ryan und Deci gehen davon aus, dass der Grad der intrinsischen Motivation in Abhängigkeit zur Schulstufe sinkt. Das begründen sie mit der zunehmenden gesellschaftlichen Verantwortung die der Schüler übernimmt.(Ryan/Deci, 2000).

VERGLEICHE 3 Komponenten von Deci und Ryan: Autonomie, Soziale Eingebundenheit, Selbstkompetenz („Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik“ (1993) und „The what and why of goal pursuits“(2000))
Man weiß heute, dass extrinsische und intrinsische Motivationen des Lernens sich nicht entgegenstehen müssen, solange extrinsische Lern- und Leistungsmotive in das Selbstkonzept des Individuums integriert sind. (Ryan/ Deci 2000; Alfred Riedl 2004). Deci und Ryan stellen fest, dass es auf die Wertschätzung der Handlungsziele ankommt ob sie nun intrinsisch oder integriert extrinsisch motiviert sind, der Grad der Motivation wird immer positiv beeinflusst durch die Erfahrung von Eigenverantwortung. Eigenverantwortliches und Selbstbestimmtes Handeln in der Schule können somit dazuführen, dass der Lernende ein expansives Lern- und Leistungsverhalten entwickelt. Ziel ist es die Notwendigkeit des selbstwirksamen Lernens im Bewusstsein der Schüler zu verankern.
Lernmotivation steigt, wenn für den Schüler einen Grund für das Lernen vorliegt (Holzkamp 1993). Holzkamp unterscheidet zwischen defensiven und expansiven Lerngründen. Defensive Lernmotivation bedeutet der Schüler lernt um eventuellen Beeinträchtigungen der Lebensqualität aus dem Weg zu gehen. Expansives Lernen wird initiiert wenn der Schüler eine Verbesserung der Lebensqualität erfährt.
Heinz Heckhausen hat auch festgestellt, dass der Anreiz eine Aufgabe zu lösen mit dem Grad der Erreichbarkeit und Neuigkeit zusammen hängt.
Lernmotivation ist Vorraussetzung für Lernen, Lernmotivation kann aber auch aus dem Lernen selbst entstehen. Selbstbestimmtes und aus Interesse

KreSch - Gesamtschule Weierheide, Egelsfurthstrasse 66, 46149 Oberhausen

abgeleitetes Lernen beeinflusst positiv die kognitive und emotionale Qualität des Lernens.(Alfred Riedl 2004). Eine ähnliche Feststellung machten auch Maarten Vasteenkiste, Kenon M. Sheldon und Edward L. Deci als sie 2004 eine empirische Studie durchführten um zu untersuchen, ob selbstbestimmte Unterrichtsmethoden einen Effekt auf den Grad der Motivation der Lernenden hat. Sie haben festgestellt, dass durch selbstbestimmtes Lernen ein intensiverer Lernprozess initiiert wird. Weiterhin stellten sie fest, dass die Lernenden keine extrinsischen Anreize brauchten. Stefan Fries wies 2006 darauf hin, dass die Motivation zu Lernen/Handeln auch dadurch beeinflusst wird was das Individuum vor oder nach einer Aufgabe macht. Ein nicht unwesentlicher Aspekt, der für den Lehrkörper von großem Interesse ist, denn Unterrichtsprozesse finden immer in einem Kontext statt.

5. Kunst- und Kulturpädagogische Positionen
5.1 Definition der Ästhetischer Erfahrungen

Ästhetische Erfahrungen lassen sich produktiv und rezeptiv im Alltag „in Ereignissen und Szenen" machen, „die das aufmerksame Auge und Ohr des Menschen auf sich lenken, sein Interesse wecken und, während er schaut und hört, sein Gefallen hervorrufen" (Dewey 1934/ 1980, S. 11), so der US-amerikanische Philosoph und Pädagoge John Dewey in seiner Sammlung von Vorlesungstexten „Art as Experience" aus dem Jahre 1934 (Dewey 1934/ 1980). Auf diese Grundaussagen Deweys beziehen sich in der kulturellen Bildungspraxis Tätige heute häufig. Dewey nennt u.a. beispielhaft das Behagen, das man empfindet, wenn man ein Feuer entfacht „und dabei die hochschießenden Flammen und die zerfallene Glut betrachtet." (ebd., S. 11) Ein Mensch, der dieses Feuer entzündete und schürt, würde - nach dem Sinn seiner Tätigkeit befragt - evtl. zur Antwort geben, dass „das Feuer besser brenne". Von dem sprühenden Farbenspiel, das vor seinen Augen abläuft, ist er indessen nicht weniger fasziniert, und seine Phantasie nimmt daran lebhaften Anteil. Er bleibt also kein kühler Beobachter." (ebd., S. 11) Das völlige Involviertsein in eine Tätigkeit in Verbindung mit der Faszination, die vom Wahrnehmungsakt innerhalb dieser Tätigkeit selbst ausgeht, kennzeichnet die ästhetische Erfahrung.
Ästhetische Erfahrungen können als Erfahrungen der Diskontinuität, der Differenz zu bisher Erlebtem gelten, in denen wir uns zugleich im Wahrnehmungsakt als Objekt unserer Wahrnehmung gewahr werden. Dewey war einer der führenden Köpfe des philosophischen Pragmatismus, weshalb er gegen das Primat der „Nutzlosigkeit" ästhetischer Erfahrung in der philosophischen, an Kunsterfahrung ausgerichteten Ästhetik argumentierte. Menschliches Wahrnehmungsverhalten und menschliche Erfahrung sei nie von Nutzlosigkeit geprägt, sondern immer interessengeleitet (Dewey 1934/ 1980, S. 11). Dies gilt auch angesichts der Tatsache, dass Erfahrungsprozesse nicht vorausbestimmbar und planbar sind. Im Wechselspiel zwischen Subjekt und Objekt gewinnen wir zudem „Interesse an unserer Interesselosigkeit" (Wulf 1997, S. 125), wie Christoph Wulf die innere Motivation für ästhetische Erfahrungsmomente formuliert.
Wichtige Strukturmomente von ästhetischer Erfahrung sind:

(1) Überraschung: Zwar beginnen Erfahrungen mit unmittelbaren Sinneseindrücken, doch kann nicht schon jede sinnliche Wahrnehmung als eine Erfahrung gelten. Ästhetische Erfahrungen macht man da, wo etwas Widerständiges und Unerwartetes eintritt, dessen man sich mit Hilfe der Sinne gewahr wird. Ästhetische Erfahrungen geben somit im ästhetischen Reiz in Verbindung mit der Aufnahme überraschender Eindrücke Anlass zu Korrekturen bisheriger Annahmen von Wirklichkeit (Duncker 1999, S. 11). Simuliert oder inszeniert man bezogen auf einen pädagogischen Kontext, eingebettet in „selbstgenügsame Wahrnehmungshandlungen" (Oevermann 1996, S. 5) der Muße, gewisse „Krisen" (ebd., S. 10), dann trifft „genau das" den „Grundmodus ästhetischer Erfahrung" (ebd.). Der einzelne begibt sich freiwillig in die gewissermaßen potenziell zur Überraschung / Krise sich öffnende Kontemp-

lation.

(2) Genuss: Weiteres Strukturelement ästhetischer Erfahrung ist das Staunen und hiermit verbunden der Genuss (Wulf 1997, S. 1125). In diesem Sinne umfasst ästhetische Erfahrung einen komplexen Spannungsbogen, der von der Überraschung über die genussvolle Identifikation, die Einsicht einer spielerischen Distanz zur Wirklichkeit, bis hin zur Erkenntnis des Neuen reicht. Ästhetische Erfahrung lässt neu erleben und bereitet mit dieser entdeckenden Funktion „den Genuß erfüllter Gegenwart" (Duncker 1999, S. 15), wie er etwa im Betrachten des nächtlichen Firmaments zu spüren ist. Häufig, aber keinesfalls immer, ist diese „eigene Lusterfahrung" (Oevermann 1996, S. 36) an das gebunden, was man zuweilen als Schönheit oder Wohlgestaltetheit bezeichnen würde. Eine solche Empfindung kann freilich u.a. historisch-kulturell determiniert sein. Jüngere Erwachsene haben beispielsweise ein anderes, auf Wahrnehmbares gerichtetes Empfinden als ältere. Die Einschätzung von Schönheit kann zudem auf physischen bzw. physiologischen Grundlagen beruhen, wie etwa die Chaosforschung anhand des Phänomens des „Goldenen Schnitts" nachwies (Cramer/ Kaempfer 1992, S. 264ff.).

(3) Ausdruck im kulturellen Kontext: Einen offenen Abschluss von Erfahrungsprozessen können Resultate von verarbeiteten ästhetischen Erfahrungen, in objektiv greifbaren, manifesten Darstellungen, etwa in ästhetischen Objekten oder auch Kunstwerken bilden. Ästhetische Erfahrungen lassen sich eben nicht authentisch in Erklärungen und minutiösen Interpretationen vermitteln, sondern vornehmlich durch ästhetische Ausdrucksformen. Ästhetische Erfahrung kann in den vielfältigsten Ausdrucks- und Gestaltungsformen geklärt und mitgeteilt werden. Diese Ausdrucksformen sind kulturell geprägt und in sozialen Kontexten eingebettet. Auch hier gilt: Jüngere Erwachsene machen andere ästhetische Erfahrungen und entwickeln dementsprechend auch andere kulturelle Ausdrucksformen als ältere. Die Verwobenheit von Kulturaneignung und Kulturproduktion ist kennzeichnend für ästhetische Erfahrungen (Duncker 1999, S. 16f.). In jedem auf diese Weise aus einer oder mehreren ästhetischen Erfahrungen heraus entstandenen ästhetischen Objekt bzw. Kunstwerk ist somit „eine Krise der Abweichung und des Ausgesetzt-Seins enthalten, die zugleich in der Erfahrungsartikulation eine Lösung erfährt" (Oevermann 1996, S. 40). Ausdruck im kulturellen Kontext bedeutet immer auch, dass ein so geschaffenes Werk nicht zusammenhanglos für sich entsteht, sondern, dass es an bisherige Kulturphänomene, z.B. Kunst anschließt, sich hierauf bezieht. Auch ein ablehnendes Verhalten ist ein solcher Bezug. (Vgl: Georg Peez)

5.2 „Ästhetische Forschung" (Helga Kämpf-Jansen, 2000 und 2012)
15 Thesen zur Diskussion:

1. Sinnhaftes gegen unsinnig Verordnetes
- Ästhetische Arbeit bedarf eines individuell erfahrenen Sinns
- Von außen herangetragene, für alle Lernenden gleich verordnete Aufgabenstellungen machen keinen Sinn
- Jeder muss sein ästhetisches Vorhaben mit einem persönlichen Sinn verbinden können, und sich dieser Sinngebung bewusst sein

2. Sinnreiches gegen unsinnlich Reduziertes
- Erscheint auch schon als Forderung im Konzept der ästhetischen Erziehung (Kämpf-Jansen, Eucker).
- Lernende müssen die Möglichkeit haben, ihren persönlichen Interessen nachzugehen, damit die ästhetischen Handlungsweisen nicht reduziert sind.

3. Eine Frage haben
- Etwas entdecken, erforschen erfahren und für andere sichtbar machen wollen.
- Ästhetische Forschung bedarf einer Frage, eines persönlichen Interesses, einer Idee oder eines speziellen Wunsches.
- Interesse, Idee, Wunsch sind Motor und Motivation etwas für sich zu erarbeiten, um es auch für andere sichtbar und erfahrbar zu machen.

4. Alles kann Gegenstand und Anlass ästhetischer Forschung sein
Am Beginn einer ästhetischen Forschung kann
- eine Frage stehen, ein Gedanke, eine Befindlichkeit
- ein Gegenstand, eine Pflanze, ein Tier
- ein Phänomen, ein künstlerisches Werk, eine Person-fiktiv oder authentisch
- ein literarischer Text, ein Begriff, ein Sprichwort

5. Die Vorgehensweisen sind nicht additiv sondern vernetzt
- Die Verfahren im Konzept „ästhetische Forschung" sind auf vielfältige Weise miteinander verbunden.
- Um komplexe Erfahrungen zu ermöglichen müssen diese Strukturen aufgebrochen und neu miteinander in Beziehung gesetzt werden.

Bezugsfelder Alltag, Kunst und Wissenschaft

6. Kern ästhetischer Forschung ist die Vernetzung vorwissenschaftlicher, an Alltagserfahrungen orientierter Verfahren, künstlerischer Strategien und wissenschaftlicher Methoden
- Alltagskulturelle Methoden (vorwissenschaftlich)
- Künstlerische Methoden
- Wissenschaftliche Methoden

Diese Bereiche mit ihren traditionell spezifischen Methoden, Verfahren, Strategien bilden das Repertoire, aus dem sich die Wege der Umsetzung eines Forschungsvorhabens entwickeln. In ihrer Vernetzung werden diese vielfältigen Methoden besonders produktiv.

7. In Alltagserfahrungen sind bereits wesentliche Handlungs- und Erkenntnisweisen vorgegeben – man muss sich ihrer nur bewusst werden
Die mit alltäglichen Gegenständen und Situationen verknüpften Wahrnehmungen, ästhetischen Verhaltensweisen, Handlungsformen sind sehr vielfältig
- neugierig fragender, forschender, entdeckender Umgang
- handelnder Umgang: sammeln, ordnen, arrangieren, präsentieren

Dies alles ist verbunden mit ästhetischen Verfahren/Kulturtechniken, die selbstverständlich in Alltagshandlungen integriert sind
(Alltagsverhalten und Alltagserfahrungen sind das Element, auf dessen Basis Kunst und Wissenschaft ihre Zugänge zur Welt entwickeln

8. Künstlerische Strategien und Konzepte aktueller Kunst bieten den Reichtum ästhetischen Handelns an
Aktuelle künstlerische Konzepte und Strategien bilden den Orientierungrahmen für selbstbestimmte, künstlerische Handlungsweisen, z.B. Transformation der Dinge zu Objekten der Kunst (Duchamp), Spurensicherung (70er Jahre), multimediale Installationen etc.

Vielfalt ästhetischer Ausdrucksweisen ist Grundlage der eigenen Arbeit (nicht gemeint als Nachvollzug und Aneignung von Kunst!)

9. Kunst darf lügen – zugunsten einer anderen Wahrheit
Spannbreite zwischen Authentizität und Fiktion, Schein und Sein, Dokument und verfremdender Transformation von medialen Bildern und alltäglichen Bildern ist nicht festlegbar.
Es entsteht eine neue Wahrheit im Verformen, Verdichten, Verändern wahrnehmbarer Gegebenheiten alltäglicher Erfahrung mit künstlerischen Mitteln
Diese Wahrheit ist einerseits subjektiv, andererseits auch allgemein, spiegelt die ästhetischen und geistigen Strömungen der Zeit wieder.

1**0. Wissenschaftliche Methoden beschreiben andere Wege und andere Ziele der Erkenntnis**
Wissenschaftliche Methoden sind: Befragen, Recherchieren, Dokumentieren, Archivieren, Konservieren, Präsentieren, Kommentieren.
Befragtes und Analysiertes, sowohl im Alltagsbereich als auch in der Kunst, bedarf der Einordnung in einen Kontext, des Vergleichens oder in Beziehungsetzens und Wissenschaft bietet die wesentlichen und aktuellen Diskurse an (philosophische, soziologische, psychoanalytische, kunsttheoretische, kulturgeschichtliche, kunstdidaktische, kulturpädagogische).

11. Texte lesen und Texte schreiben ist lustvoll
Lesen und Schreiben haben im Konzept „ästhetische Forschung“ einen neuen Stellenwert , steht gleichwertig neben allen anderen ästhetischen Ausdrucksformen. Bei ästhetischer Forschung hoher Grad an Motivation führt dazu, Texte entdecken, verstehen und für sich produktiv machen zu wollen.

12. Ästhetische Forschung bedarf manchmal ungewohnter und ungewöhnlicher Orte
Ernsthaft künstlerisch-wissenschaftliche Vorhaben bedürfen einer angemessenen Räumlichkeit (nicht nur Präsentation, auch Bearbeitung).
Räume wie: Fabrikhallen, Bahnhofshallen, Kirchen, Werkstätten, Ateliers, Dachböden etc..
Spezieller Ort stellt eigene Anforderungen an die Arbeitsvorhaben.
Angemessene Räumlichkeit führt zu raumgreifenden Arbeiten (Installationen, Inszenierungen)

13. Ästhetische Forschung ist prozessorientiert und hat doch Ziele
Das Ergebnis einer Ästhetischen Forschung ist unvorhersehbar und auch nicht als das Ziel dieser zu verstehen, der Arbeitsprozess steht im Vordergrund.
Man folgt zwar bestimmten Zielvorstellungen und Gedankenwegen, jedoch können sich diese während des Arbeitsprozesses verändern, verworfen werden, neue Ziele kommen hinzu: Performativer Prozess.
Erarbeitete Dinge werden wieder verworfen oder umgeformt, so dass der Arbeitsprozess von ständigen Entscheidungsprozessen begleitet wird.

14. Selbstreflexion und Bewusstseinsprozesse erhalten neue Dimensionen
Vorgehensweisen werden im Rahmen ästhetischer Forschung subjektiv bedacht und reflektiert, emotional begleitet, fixiert , dokumentiert und kommentiert
Methoden sind: Tagebuchaufzeichnungen, Skizzen, fotografische Dokumente, poetische Texte, Fragmentarisches, Textauszüge, Befragungsergebnisse, Gesprächsaufzeichnungen etc..
Das Ausloten und Überdenken der eigenen Zugänge und Positionierungen führt zur Erweiterung der persönlichen Grenzen bis hin zu tiefgreifenden Grenzerfahrungen (z.B. „Selbstversuche“).

Die sich entwickelnden Fähigkeiten, Erkenntnis- und Verhaltensmöglichkeiten führen dazu, Offenheiten und Unsicherheiten auszuhalten.
Ästhetische Forschung knüpft an Bekanntem an und führt zu individuell Neuem, sie ist intensiv und ermöglich auch Momente von Glückserfahrungen („Flow"), für die kulturpädagogische Arbeit ist es sehr wichtig, selbst diese Erfahrungen gemacht zu haben.

15. Ästhetische Forschung führt zu anderen Formen der Erkenntnis
Verknüpfung künstlerisch-praktischer Herangehensweisen mit alltäglichen Handlungs- und Denkakten sowie mit wissenschaftlich-orientierten Methoden führen zu neuen, individuellen Erkenntnisformen.
Diese sind sowohl rational als auch vorrational, subjektiv und auch allgemein, von verfahren künstlerischer Transformation geprägt und von dokumentarisch-fotografischen Elementen, sprachliche Akte und kreative Formen des Denkens.

„Es geht um andere Formen der Erkenntnis jenseits der Vernunft/ Kognition, um andere Zugänge und ein anderes Begreifen der Welt."

Helga Kämpf Jansen

Wir in Europa

Demokratie leben

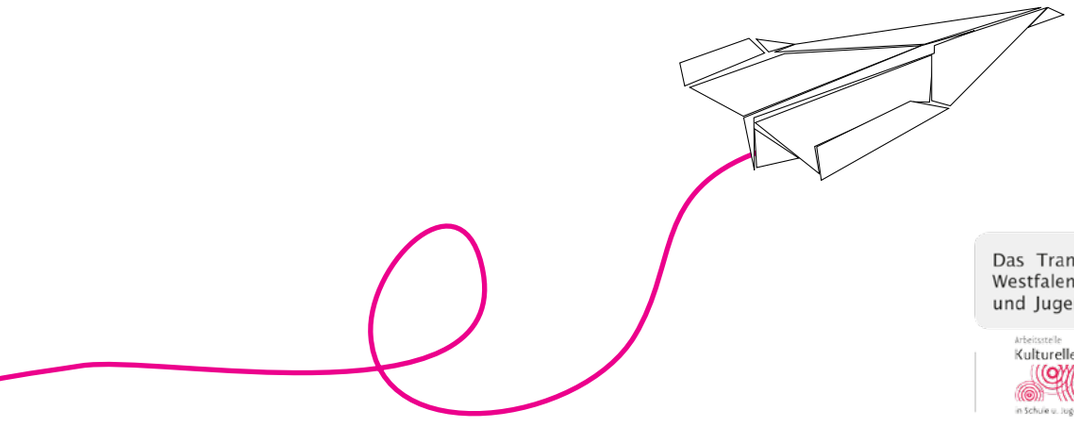
Kulturelle Bildung

Bildung und Gesundheit

Liebe Kollegin, lieber Kollege,

als transdiziplinäres Fach im Ergänzungsstundenband
der Gesamtschule Weierheide in Oberhausen
versteht sich diese Zusammenstellung als wachsende und flexible Inspirationsquelle
für Interessierte die Unterricht innovieren, öffnen und weiterentwickeln wollen.
Wir wünschen viele spannende Erfahrungen!

Eure FK Kultur



Das Transferprojekt „Kulturagenten für kreative Schulen Nordrhein-Westfalen“ ist ein Projekt der Arbeitsstelle „Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW“. Es wird gefördert durch das Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, das Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen, der MUTIK gGmbH sowie die Kulturstiftung des Bundes und die Stiftung Mercator.

Gesamtschule Weierheide

kulturagenten für kreative schulen nordrhein-westfalen

6. Übersicht der Kompetenzfelder im Fach KreSch

Überfachliche Kompetenzen (Referenzrahmen Schulqualität)
Schülerinnen und Schüler können:

- sich eigenverantwortlich Wissen anzueignen
- eigenes Wissen in verschiedenen Vermittlungssituationen erproben und kommunizieren
- sich selbst als wertvolles Mitglied einer Gemeinschaft begreifen
- andere als wertvolles Mitglied einer Gemeinschaft begreifen
- miteinander respektvoll umgehen.
- miteinander wertschätzend umgehen
- andere Meinungen und Haltungen akzeptieren und respektieren
- sich in andere hineinfühlen
- Meinungen konstruktiv kommunizieren
- Kritik wertschätzend ausdrücken
- unterscheiden zwischen beschreiben und bewerten
- sich komplexen Fragestellungen widmen und Problemlösestrategien anwenden
- Problemlösestrategien kontextbezogen auswählen und anwenden
- Fragestellungen zu einfachen und komplexen gesellschaftlichen Kontexten entwickeln
- gesellschaftliche Fragestellungen kritisch hinterfragen
- eigene Meinungen kritisch hinterfragen
- kreativ mit Problemen umgehen und Lösungen finden
- verschiedene Kreativitätstechniken anwenden um ein Problem zu lösen
- eigene Denkmuster in Abhängigkeit zur kognitiven Entwicklung reflektieren
- Gedankenverstopfungen mit Hilfe von Kreativitätstechniken auflösen
- lösungsorientiert denken und handeln
- kreativ denken und handeln
- vorhandenen Alternativen und deren Konsequenzen abzuschätzen und Aktivitäten planen
- Vor- und Nachteile gegeneinander abwägen und konstruktive Entscheidungen treffen
- verschiedene Visualisierungs- und Kommunikationsmethoden in der Praxis anwenden
- für sie wichtige Themenbereiche erfolgreich kommunizieren und darstellen
- im Plenum ihre Themen selbstsicher vorstellen
- sich sowohl verbal als auch nonverbal ausdrücken und die eigenen Meinungen und Wünsche, Bedürfnisse und Ängste äußern
- in Gruppenerarbeitungsphasen gleichberechtigt Ideen weiterentwickeln und Ziele gemeinsam Ziele verfolgen
- sowohl mit unvollständigen als auch überkomplexen Situationen umgehen,

- Risiken, Gefahren und Unsicherheiten erkennen und abwägen,
- mit Widersprüchen, Ambiguitäten und Dissens umgehen,
- moralisch-ethische Implikationen identifizieren und auf der Grundlage begründeter Werturteile Entscheidungen treffen,
- sich kritisch mit Rollenzuweisungen und Konventionen auseinandersetzen,
- die eigene Orientierung und die anderer reflektieren,
- Empathie entwickeln und zeigen,
- vorausschauend denken und handeln,
- kreativ denken und innovativ-entwicklungsorientiert handeln,
- sich reflektierend mit kulturellen Angeboten und Ausdrucksformen auseinandersetzen und konstruktiv teilhaben,
- selbstständig planen und eigenverantwortlich handeln,
- sich selbstbewusst einbringen und engagieren,
- zuversichtlich Ziele verfolgen,
- Wirkungen ihres eigenen Handelns und ihre Selbstwirksamkeit realistisch einschätzen,
- gemeinsam mit anderen planen und handeln,
- an Entscheidungsprozessen partizipieren und Verantwortung übernehmen.

Fachspezifische Kompetenzen:
Schülerinnen und Schüler können:

Kreativ-gestalterische Kompetenzen:

- ihr Interesse und ihr emotionales Engagement in verschiedenen Anwendungskontexten einbringen
- Experimentier- und Innovationsbereitschaft in Unterrichtsprozessen zum Ausdruck bringen
- ihre Frustrationstoleranz sukzessive erweitern und diese reflektieren
- Ideenreichtum und Originalität gemeinsam reflektieren und weiterentwickeln
- Darbietungs- und Gestaltungsfähigkeiten produktiv im Unterricht anwenden
- theatrale und mediale Prozesse analysieren und reflektieren
- Zusammenhänge von Produktions- und Rezeptionsbedingungen reflektieren
- Formen der Musik, Kunst, Poesis, Performanz, Bildproduktion, Narration und Dramaturgie als gesellschaftlich und historisch bedingte kulturelle Praktik analysieren und reflektieren
- Formen der Musik, Kunst, Poesis, Performanz, Bildproduktion, Narration und Dramaturgie als in eigenen Produktionen einbringen
- Gegenstandsbereiche der ästhetischen Wahrnehmung problematisieren und in künstlerischen Projekten darstellen
- ihre Kenntnisse über wissenschaftliche Zugänge zu Musik, Kunst, Theater, Film und Medien eigenverantwortlich vertiefen
- ihre Kenntnisse (sensibilisiert für die Heterogenität der Musik-, Kunst-, Theater-, Film- und Medienwissenschaft und ihre historischen, gesellschaftlichen und künstlerischen Bedingungen) in eigenen Projekten anwenden

- sich kritisch mit Methoden und Diskursen der bildenden und darstellenden Kunst auseinandersetzen
- Darbietungs-, Visualisierungsmethoden in Abhängigkeit zum Adressaten und den Präsentationskontext anwenden
- den ästhetischen Wert der eigenen und der Arbeit anderer wertschätzend beurteilen
- auf der Bühne unter Nutzung des Raumes präsent agieren und reagieren
- bühnenspezifische, dramaturgische und strukturierende Gestaltungsmittel in eigenen Gestaltungen zielgerichtet realisieren
- Musik, Sprache und Texte durch die Verwendung musikalischer, künstlerischer, sprachlicher, dramaturgischer und strukturierender Gestaltungsmittel themen- und wirkungsbezogen bearbeiten
- ausgehend von inhaltlichen Impulsen oder eigenen Interessen und strukturierenden Vorgaben eigene Texte themenbezogen gestalten
- die Eigenschaften und Wirkungen künstlerischer Mittel und Grundformen für eigene Gestaltungen zielorientiert einsetzen
- verschiedene Materialien unter Anwendung dramaturgischer und strukturierender Mittel entsprechend der inhaltlichen Gestaltungsabsicht gezielt einsetzen
- bühnenspezifische, dramaturgische und strukturierende Gestaltungsmittel erläutern
- Fachbegriffe des Theaters/ der Musik/ der bildenden Kunst erläutern
- mit verschiedenen Grundformen der Klangerzeugung experimentieren und in eine Präsentation zielgerichtet einsetzen
- unterschiedliche Möglichkeiten der Erzeugung und Bearbeitung von Geräuschen, Klängen und Tönen mit verschiedenen Klangerzeugern erläutern und in Gestaltungen absichtsbezogen einsetzen

Kognitiv-analytische Kompetenzen:
Schülerinnen und Schüler können:

- sprachlich richtig und angemessen darstellen
- interdisziplinär-vernetzend denken
- wertschätzend urteilen und bewerten
- untersuchen und strukturieren
- verstehen und verarbeiten und ihre Erkenntnisse in Projektarbeiten zum Ausdruck bringen
- eigene Lernprozesse einschätzen und steuern,
- Verantwortung für eigene Lernprozesse übernehmen,
- Lerninhalte, -strategien und -ziele im Lernprozess reflektieren und aufeinander abstimmen,
- Entscheidungen über optimale Lernzeitpunkte treffen.

Konzeptionelle Kompetenzen:
Schülerinnen und Schüler können:

- Material sammeln und aufbereiten
- Aussageschwerpunkte auswählen

- angemessene Vermittlungsformen entwickeln, erproben und überarbeiten,
- überarbeiten und revidieren
- beabsichtigte Wirkungen reflektieren und Verfahren zur Wirkungsanalyse planen
- Arbeitsprozesse in vereinbarten Formen der Dokumentation erläutern

Sozial-integrative Kompetenzen:
Schülerinnen und Schüler können:

- in Gruppenerarbeitungsphasen ihre Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit reflektieren
- Toleranz und Integrationsfähigkeit zeigen
- teamfähig zusammen arbeiten
- mit Kritik konstruktiv umgehen
- Kritik wertschätzend äußern
- engagiert und zuverlässig mit anderen zusammenarbeiten
- kontinuierlich und verbindlich an Projekten arbeiten
- Sicherheitsvorschriften benennen und beachten
- Medien sach- und projektgemäß nutzen
- planen und organisieren
- organisieren, terminieren und koordinieren
- moderieren und Prozesse steuern

Medienkompetenzen:
Schülerinnen und Schüler können:

- Recherchen in digitalen und nicht digitalen Medien durchführen,
- Strategien in medialen Produktionen sowie spezifische Darbietungsformen identifizieren und ihre Wirkungen bewerten,
- Meinungsbildungsprozesse analysieren und kritisch reflektieren,
- adressatengerecht unterschiedliche Medien zur Kommunikation und Präsentation nutzen,
- die Qualität von Informationen aus verschiedenen Quellen u. a. in Hinblick auf Seriosität, Fiktionalität, Intentionalität erkennen.
- literarischer Texte/ Musik und Illustrationen in selbstgewählten Medien zielführend recherchieren
- einen Bildpool anlegen und archivieren
- Fotografien / Multimediale Installationen entwerfen
- Verfremdungen in der Bildbearbeitung beispielsweise in Gimp in künstlerischen Arbeiten umsetzen
- Erfahrungen im Videoschnitt sammeln und in einem Projekt anwenden (Final Cut/ Premiere/ APPS)
- Musikalische Elemente in Inszenierungen/Filmen/ analysieren und reflektieren
- Web-Recherche zu Theaterinszenierungen durchführen
- mit Textbearbeitungsprogrammen umgehen

Ergänzend der Medienkompetenzplan:

MEDIENKOMPETENZ RAHMEN NRW

1. BEDIENEN UND ANWENDEN	2. INFORMIEREN UND RECHERCHIEREN	3. KOMMUNIZIEREN UND KOOPERIEREN	4. PRODUZIEREN UND PRÄSENTIEREN	5. ANALYSIEREN UND REFLEKTIEREN	6. PROBLEMLÖSEN UND MODELLIEREN
1.1 Medienausstattung (Hardware)	**2.1 Informationsrecherche**	**3.1 Kommunikations- und Kooperationsprozesse**	**4.1 Medienproduktion und Präsentation**	**5.1 Medienanalyse**	**6.1 Prinzipien der digitalen Welt**
Medienausstattung (Hardware) kennen, auswählen und reflektiert anwenden; mit dieser verantwortungsvoll umgehen	Informationsrecherchen zielgerichtet durchführen und dabei Suchstrategien anwenden	Kommunikations- und Kooperationsprozesse mit digitalen Werkzeugen zielgerichtet gestalten sowie mediale Produkte und Informationen teilen	Medienprodukte adressatengerecht planen, gestalten und präsentieren; Möglichkeiten des Veröffentlichens und Teilens kennen und nutzen	Die Vielfalt der Medien, ihre Entwicklung und Bedeutungen kennen, analysieren und reflektieren	Grundlegende Prinzipien und Funktionsweisen der digitalen Welt identifizieren, kennen, verstehen und bewusst nutzen
1.2 Digitale Werkzeuge	**2.2 Informationsauswertung**	**3.2 Kommunikations- und Kooperationsregeln**	**4.2 Gestaltungsmittel**	**5.2 Meinungsbildung**	**6.2 Algorithmen erkennen**
Verschiedene digitale Werkzeuge und deren Funktionsumfang kennen, auswählen sowie diese kreativ, reflektiert und zielgerichtet einsetzen	Themenrelevante Informationen und Daten aus Medienangeboten filtern, strukturieren, umwandeln und aufbereiten	Regeln für digitale Kommunikation und Kooperation kennen, formulieren und einhalten	Gestaltungsmittel von Medienprodukten kennen, reflektiert anwenden sowie hinsichtlich ihrer Qualität, Wirkung und Aussageabsicht beurteilen	Die interessengeleitete Setzung und Verbreitung von Themen in Medien erkennen sowie in Bezug auf die Meinungsbildung beurteilen	Algorithmische Muster und Strukturen in verschiedenen Kontexten erkennen, nachvollziehen und reflektieren
1.3 Datenorganisation	**2.3 Informationsbewertung**	**3.3 Kommunikation und Kooperation in der Gesellschaft**	**4.3 Quellendokumentation**	**5.3 Identitätsbildung**	**6.3 Modellieren und Programmieren**
Informationen und Daten sicher speichern, wiederfinden und von verschiedenen Orten abrufen; Informationen und Daten zusammenfassen, organisieren und strukturiert aufbewahren	Informationen, Daten und ihre Quellen sowie dahinterliegende Strategien und Absichten erkennen und kritisch bewerten	Kommunikations- und Kooperationsprozesse im Sinne einer aktiven Teilhabe an der Gesellschaft gestalten und reflektieren; ethische Grundsätze sowie kulturell-gesellschaftliche Normen beachten	Standards der Quellenangaben beim Produzieren und Präsentieren von eigenen und fremden Inhalten kennen und anwenden	Chancen und Herausforderungen von Medien für die Realitätswahrnehmung erkennen und analysieren sowie für die eigene Identitätsbildung nutzen	Probleme formalisiert beschreiben, Problemlösestrategien entwickeln und dazu eine strukturierte, algorithmische Sequenz planen; diese auch durch Programmieren umsetzen und die gefundene Lösungsstrategie beurteilen
1.4 Datenschutz und Informationssicherheit	**2.4 Informationskritik**	**3.4 Cybergewalt und -kriminalität**	**4.4 Rechtliche Grundlagen**	**5.4 Selbstregulierte Mediennutzung**	**6.4 Bedeutung von Algorithmen**
Verantwortungsvoll mit persönlichen und fremden Daten umgehen; Datenschutz, Privatsphäre und Informationssicherheit beachten	Unangemessene und gefährdende Medieninhalte erkennen und hinsichtlich rechtlicher Grundlagen sowie gesellschaftlicher Normen und Werte einschätzen; Jugend- und Verbraucherschutz kennen und Hilfs- und Unterstützungsstrukturen nutzen	Persönliche, gesellschaftliche und wirtschaftliche Risiken und Auswirkungen von Cybergewalt und -kriminalität erkennen sowie Ansprechpartner und Reaktionsmöglichkeiten kennen und nutzen	Rechtliche Grundlagen des Persönlichkeits- (u.a. des Bildrechts), Urheber- und Nutzungsrechts (u.a. Lizenzen) überprüfen, bewerten und beachten	Medien und ihre Wirkungen beschreiben, kritisch reflektieren und deren Nutzung selbstverantwortlich regulieren; andere bei ihrer Mediennutzung unterstützen	Einflüsse von Algorithmen und Auswirkung der Automatisierung von Prozessen in der digitalen Welt beschreiben und reflektieren

Medienberatung NRW · LVR Qualität für Menschen · LWL Für die Menschen. Für Westfalen-Lippe. · lfm: Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM) · Die Landesregierung Nordrhein-Westfalen

Referenzrahmen Schulqualität

Ziel: Qualitätsaussagen zusammenzustellen und transparent zu machen, die zeigen, was unter einer „guten Schule" und „gutem Unterricht" verstanden wird. Basis für gemeinsame schulische Gestaltungs- und Entwicklungsprozesse.

Was?
Aufschliessende Aussagen beschreiben welche Kriterien für Schulqualität stehen.
Sind gegliedert in Themenfelder:

Wie?
Online-Unterstützungsportal zum Referenzrahmen:
https://www.schulentwicklung.nrw.de/unterstuetzungsportal/
Hier finden sich Umsetzungsbeispiele der aufschliessenden Aussagen

Ansprechpartner:
Schulaufsicht, Erziehungsberechtigte,Schülerinnen und Schüler, Lehrende, alle an Schule Beteiligte.

Ziel: **Leistungsstarkes und sozial gerechten Bildungssystems**, das Schülerinnen und Schülern mit ihren unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lernbedingungen gerecht wird. Verringerung von ungleichen Bildungschancen und Benachteiligungen ist ein weiteres zentrales Anliegen und eine gesellschaftliche Erwartung sowohl an die Bildungspolitik wie auch an die schulische Bildungs- und Erziehungsarbeit.

Anspruch und Auftrag zur **individuellen Förderung** und zur Gestaltung inklusiver Bildung sind in diesem umfassenden Verständnis grundlegende Bestandteile der Gestaltung aller Lehr- und Lernprozesse.

Schulqualität wird entscheidend durch die Ausgestaltung der Schulkultur geprägt: durch **die Formen der Entscheidungsfindung, der Einbeziehung aller an Schule Beteiligten und des Umgangs miteinander**, durch die Einbindung der Schule in ihr Schulumfeld und in Kooperationen sowie durch die Art, Ausrichtung und Vielfalt der schulischen Angebote.

Zielorientierte systematische Planung, Steuerung und Organisation schulischer Prozesse sind entscheidende qualitätsbestimmende Faktoren der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Die Kom- plexität in diesem Inhaltsbereich umfasst in hohem Maße Managementaufgaben sowie **die facettenreiche Dimension pädagogischer Führung**, die explizit zur Aufgabe und zum Leitbild von Schulleitung gehört.

Die in Qualitätsaussagen formulierten Leitideen und Ziele sind jeweils auf ihre Vernetzung mit anderen Handlungsbereichen, auf ihre **Rahmenbedingungen** und ihre Einbindung in das Gesamtsystem zu befragen und zu reflektieren.

1 Erwartete Ergebnisse und Wirkungen

- Fachliche und überfachliche Kompetenzerwartungen
- Schullaufbahn und Abschlüsse
- Langfristige Wirkungen

2 Lehren und Lernen

- Ergebnis und Standardorientierung
- Kompetenzorientierung
- Lern- und Bildungsangebot
- Lernerfolgsüberprüfung und Leistungsbewertung
- Feedback und Beratung
- **Schülerorientierung** und Umgang mit Heterogenität
- Bildungssprache und sprachsensibler Fachunterricht
- Transparenz, Klarheit und Strukturiertheit
- Klassenführung und Arrangements des Unterrichts
- Lernklima und Motivation
- Ganztag und Übermittagsbetreuung

3 Schulkultur

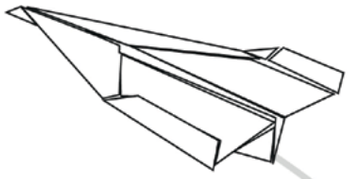
- Demokratische Gestaltung
- Umgang mit Vielfalt und Unterschiedlichkeit
- Schlinterne Kooperation und Kommunikation
- Gestaltetes Schulleben
- Gesundheit und Bewegung
- Externe Kooperation und Vernetzung
- Gestaltung des Schulgebäudes und -geländes

4 Führung und Management

- Pädagogische Führung
- Organisation und Steuerung
- Ressourcenplanung und Personaleinsatz
- Personalentwicklung
- Fortbildung und Fortbildungsplanung
- Lehrerausbildung
- Strategien der Qualitätsentwicklung

5 Rahmenbedingungen und verbindliche Vorgaben

- Rechtliche Grundlagen und Vorgaben
- Finanzausstattung
- Personal
- Räumliche und materielle Bedingungen
- Kommunales Schulumfeld
- Unterstützungsangebote
- Familiäre Kontexte

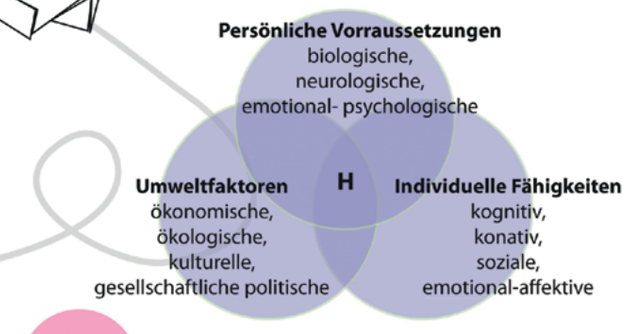


Bespiel: 2.6 Schülerorientierung und Umgang mit Heterogenität
Aufschliessende Aussage:
Planung und Gestaltung des Lehrens und Lernens orientiert sich an den Schülerinnen und Schülern

John Hattie hebt in seiner Auswertung der Forschungslage (Hattie, 2011) in Übereinstimmung mit lernpsychologischen Forschungen hervor, dass Schülerinnen und Schüler „Auswählende" sind, die das Ziel haben, ihrer Welt Ordnung, Kohärenz und Vorhersagbarkeit zu geben. So bringen sie vielfältige Vorannahmen (preconceptions) und Wissensbestände in den Unterricht mit und ihre lernbezogenen Selbstbilder und Selbstzuschreibungen wirken entscheidend auf die Resultate von Lernprozessen ein.
Dies lenkt die Aufmerksamkeit darauf, dass Lernprozesse insbesondere dann erfolgreich sein können, wenn bei der Planung und Gestaltung des Lehrens und Lernens die Wahrnehmungen, Erfahrungen und Konzepte sowie die Lebensrealitäten der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden. Es gilt, den Unterricht darauf auszurichten, dass Schülerinnen und Schüler die Lernarrangements und -prozesse als sinnvoll erkennen können und das Lernen eine reale Bedeutung für das Leben der Lernenden bekommt.
Mit der geforderten Anknüpfung an Vorannahmen und Wissensbestände ist verbunden, dass Lernvoraussetzungen sowie unterschiedliche Lernausgangslagen berücksichtigt und an vorhandene Kompetenzen sowie verschiedene Bedarfe und Bedürfnisse angeknüpft werden.

Gegenseitige Wertschätzung und Empathie aller Beteiligten sowie die offene und vertrauensvolle Zusammenarbeit unterstützen dabei, Bedürfnisse, Interessen, eigene Perspektiven, aber auch Selbstwahrnehmungen und eigene Stärken und Schwächen überhaupt offenlegen und einbringen zu können – eine entscheidende Voraussetzung für „Schülerorientierung" im Sinne dieses Qualitätskriteriums.

Literatur: Hattie, John A. C. (2011). Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning. London & New York: Routledge.



H - individuelle Ausprägung Heterogenität

zurück

7. Weiterführende Literatur und Internetquellen

Kooperatives Lernen und Binnendifferenzierung:

- Rüegsegger, Ruedi: „Warum kooperatives Lernen viel bewirkt", In: Pädagogik 12/09, Beltz Verlag: Hamburg:
- Kremer, H.-Hugo: „Selbstgesteuertes Lernen in medienbasierten kooperativen Lernformen", In: Kremer, H.-Hugo (Hg.): *Lernen in medienbasierten kooperativen Lernumgebungen – Modellversuch KOOL*, Paderborn, 2007.
- Klippert, Heinz: „Heterogenen Gruppen unterrichten", In: Pädagogik 5/10, Beltz Verlag: Hamburg
- Brüning, Ludger/ Saum, Tobias: *Erfolgreich unterrichten durch kooperatives Lernen 2,* Neue Deutsche Schule: Essen, 2009.
- Küls, Holger u.a.: *Lernfelder Sozialpädagogik*, Troisdorf: Bildungsverlag Eins, 2004.
- Müller, Frank: *Selbstständigkeit Fördern und fordern, Handlungsorientierte Methoden*, Landau: Knecht Verlag, 2002.
- Green, Norm/ Green, Kathy: *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium – Das Trainingsbuch*, Seelze-Velber: Kallmeyer/ Klett, 2007.
- Klippert, Heinz: *Teamentwicklung im Klassenraum*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2002.
- Scholz, Ingvelde (Hg.): *Der Spagat zwischen Fördern und Fordern. Unterrichten in heterogenen Klassen*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2008.
- Paradies, Liane / Linser, Hans-Jürgen / Greving, Johannes: *Diagnostizieren, Fordern und Fördern*, Cornelsen-Skript: Berlin 2007.
- Boller, S. / Lau, R. (Hg.): *Innere Differenzierung in der Sekundarstufe II. Ein Praxishandbuch für Lehrer/innen*, Beltz: Weinheim und Basel, 2010.

Kreativ denken und handeln:

- Werner Preißing, *Visual Thinking-Probleme lösen mit der Faktorenfeldmethode*, München, 2008.
- Ursula Bertram und Werner Preißing, *Navigieren im offenen System*, München, 2007
- Erika Fischer-Lichte, *Ästhetik des Performativen*, Frankfurt, 2004.
- Gerald Hüther, *Die Macht der inneren Bilder*, Vandenhoek und Ruprecht, 2010.
- Chris Brügger und Jiri Scherer,„Der Ausbruch aus dem Einbahn Denken", in: *Innovation Management* | Nr. 10 | Dezember 2009
- Marc Augé, *Orte und Nicht-Orte. Vorüberlegungen zu einer Ethnologie der Einsamkeit,* Frankfurt, 1994.
- Michel Foucault, *Of Other Spaces, Heterotopias*,1968.
- David Precht, *Jäger, Hirten, Kritiker. Eine Utopie für die digitale Gesellschaft*, München, 2018.
- David Precht, *Wer bin ich – und wenn ja, wie viele? Eine philosophische Reise*, München, 2007.

Selbstbestimmtes Lernen und Offener Unterricht:

- Michael Bannach, *Selbstbestimmtes Lernen*, Schneider Hohengehren, 2002.
- Hattie, John A. C., *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London & New York: Routledge, 2011.

Kunst- und Kulturpädagogik:

- Klaus-Peter Busse und Karl-Josef Pazzini, *(Un)Vorhersehbares Lernen*: Kunst- Kultur-Bild, 2007.
- Anne Bamford, *Der Wow-Faktor: Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung,* 2010.
- Helga Kämpf-Jansen, Ästhetische Forschung: Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung (KONTEXT / Kunst - Vermittlung - Kulturelle Bildung), 2012(Neuauflage).
- Manfred Blohm, Über Ästhetische Forschung, Lektüre zu Texten von Helga Kämpf-Jansen, München 2006.
- Radlim Vlcek: *Workshop Improvisationstheater: Übungs- und Spielesammlung für Theaterarbeit, Ausdrucksfindung und Gruppendynamik (5.-13. Klasse),* Auer-Verlag: 2016.

Motivationspsychologie:

- Edward L. Deci, & Richard M. Ryan: „Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health", In: *Canadian Psychology 49,* 2008.
- Edward L. Deci, & Richard M. Ryan: „The „What" and „Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior", S. 233 ff. In: *Psychological Inquiry,* 2000
- Richard M. Ryan, & Edward L. Deci: „Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being", S. 74. In: *American Psychologist, 2000.*
- Anja Van den Broeck, Maarten Vansteenkiste, Hans De Witte, Bart Soenens, & Willy Lens: „Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the Work-related Basic Need Satisfaction scale". In: *Journal of Occupational and Organizational Psychology 83*, 2010.

Übergeordneter Referenzrahmen:

- Ministerium für Schule und Weiterbildung desLandes Nordrhein-Westfalen, Silvia Löhrmann**,** *Refererenzrahmen Schulqualität,* Heft 9051,2015.

Weiterführende Literatur zu den Themen Selbstregulation und Motivation:

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. Journal of Educational Psychology, 84(3), 261–271.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. International Journal of Educational Research, 31(6), 445–457.
- Covington, M. V. (1993). Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform (Repr.). Cambridge [u.a.]: Cambridge Univ. Press.
- Deci, E. L., & Ryan Richard M. (2000). The „What" and „Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227–268.

- Deci, E. L., & Ryan Richard M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 93(1), 223–238.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. Annual Review of Psychology, 53(1), 109–132.
- Garcia, T., & Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulation strategies. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications (pp. 127–153).
- Heckhausen, H. (1989). Motivation und Handeln (2nd ed.). Berlin [u.a.]: Springer.
- Karabenick, S. A., & Dembo, M. H. (2011). Understanding and facilitating self-regulated help seeking. New Directions for Teaching and Learning, 2011(126), 33–43.
- Krapp, A. (1993). Die Psychologie der Lernmotivation. Zeitschrift für Pädagogik, 39(2), 187–206.
- Krapp, A. (1999). Intrinsische Lernmotivation und Interesse: Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen. Zeitschrift für Pädagogik, 45(3), 387–406.
- Krapp, A., & Prenzel, M. (1992). Interesse, Lernen, Leistung. Münster: Aschendorff.
- Midgeley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., … (1998). The Development and Validation of Scales Assessing Students' Achievement Goal Orientations. Contemporary Educational Psychology, 23, 113–131.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. Psychological Review, 91(3), 328–346.
- Pervin, L. A. (1983). The stasis and flow of behavior: Towards a theory of goals. In M. Page (Ed.), Personality - Current theory and research. Licoln, NE: University of Nebraska Press.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and Predictive Validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Educational and Psychological Measurement, 53, 801–813.
- Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal-Orientation in Self-Regulated Learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 451–502). San Diego [u.a.]: Acad. Press.
- Pintrich, P. R., & Groot, E. V. de. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, 82(1), 33–40.
- Ramdass, D., & Zimmerman, B. J. (2011). Developing Self-Regulation Skills: The Important Role of Homework. Journal of Advanced Academics, 22(2), 194–218.
- Rheinberg, F. (1989). Zweck und Tätigkeit. Göttingen: Verlag für Psychologie Dr. C. J. Hogrefe.
- Schiefele, H. (1986). Interesse-Neue Antworten auf ein altes Problem. Zeitschrift für Pädagogik, 32(2), 153-162.
- Schiefele, U. (2001). The Role of Interest in Motivation and Learning. In J. M. Collis (Ed.), Intelligence and personality. Bridging the gap in theory and measurement (pp. 177–214). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D. H. (1982). Verbal self-regulation as facilitator of children's achievement and self-efficacy. Human Learning, 1, 265–277.
- Schwarz, P. (2003). Jahresheft XXI: Aufgaben. Lernen fördern - Selbstständigkeit entwickeln. In H. Ball (Ed.), Friedrich-Jahresheft: Vol. 21. Aufgaben. Lernen fördern - Selbstständigkeit entwickeln (pp. 53–55). Seelze: Friedrich.
- Weinstein, C., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching (pp. 315–327). New York: Macmillan.
- Wentzel, K. R. (2000). What is it that I'm trying to achieve?: Classroom goals from a content perspective. Contemporary Educational Psychology, 25,

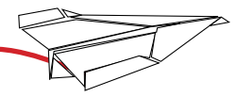
- 105–115.
- Wentzel, K. R. (1989). Adolescent classroom goals, standards for performance, and academic achievement: An interactionist perspective. Journal of Educational Psychology, 81(2), 131–142.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 68–81.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., & Pintrich, P. R. (1996). Development between the ages of 11 and 25. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), Handbook of educational psychology (pp. 148–185). New York: Simon & Schuster/Macmillan.
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as Self-Regulated Learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), The educational psychology series. Metacognition in educational theory and practice (pp. 277–304). Mahwah, NJ [u.a.]: Lawrence Erlbaum.
- Wolters, C., & Rosenthal, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. International Journal of Educational Research, 33(7-8), 801–820.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), Self-regulated learning. From teaching to self-reflective practise (pp. 1–19). New York: Guilford.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation - A Social Cognitive Perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 13–39). San Diego [u.a.]: Acad. Press.
- Zimmerman, B. J. (2011). Motivational Sources and Outcomes of Self-Regulated Learning and Performance. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance (pp. 49–64). New York [u.a.]: Routledge.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2011). Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance. New York [u.a.]: Routledge.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. Development of a structured interview for assessing students use of self-regulated learning strategies. American Educational Research Journal, 23, 614–628.

Internetquellen:

- https://www.schulentwicklung.nrw.de/unterstuetzungsportal/ (Stand 18.09.18)
- https://www.rat-kulturelle-bildung.de/publikationen/studien/ (Stand 18.09.18)
- http://methodenpool.uni-koeln.de (Stand 18.09.18)
- http://www.ideenfindung.de/%C3%9Cbersicht-Liste-Kreativitaetstechniken-Ideenfindung.html (Stand 18.09.18)
- https://www.sprachfoerderung.eu/ (Stand 18.09.18)
- https://www.schultheater-nds.de/ (Stand 18.09.18)
- http://www.kultur-forscher.de/materialien/aesthetische-forschung.html (Stand 18.09.18)
- https://improwiki.com/de (Stand 18.09.18)
- https://www.bkj.de/kulturelle-bildung-dossiers/theoriebildung-und-grundlagen/argumente-fuer-kulturelle-bildung.html (Stand 18.09.18)

Bildnachweis:

- https://pixabay.com/en/ (Seite 2,24, 25, 28, 30, 53, 58, 83) Mit freundlicher Unterstützung.
- Alle anderen Bilder entstammen dem Archiv der KreSch-Kurse und der FK Kultur.

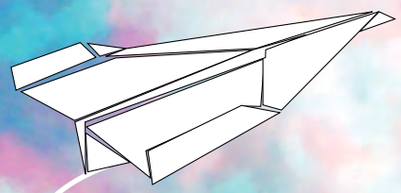


Bitte Lächeln!

Impressum
Gesamtschule Weierheide
Schulleiterin: Doris Sawallich
Egelsfurthstrasse 66
46149 Oberhausen
Tel.: 0208-69957-0
Fax: 0208-69977-11

Idee und Konzeption:
Stefan Bernert, Alischa Diana Leutner-Peters,
Jens Niemeier, Anke Troschke.

Ausarbeitung:
FK Kultur - Alischa Diana Leutner-Peters,
Tim Meier, Jens Niemeier, Kristin Peil,
Michael Poetz, Katja Stief.



Gesamtschule
Weierheide