

Diplomarbeit

im 6. Studiengang Kultur - Management
an der Verwaltungs- und Wirtschaftsakademie Dresden

**Projektstudie zur inhaltlichen Begleitung des BLK-Modellversuchs
„Schul- und Lernkultur im Medienzeitalter“ (SULIM)
vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus
am Sächsischen Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung
- Comenius-Institut -**

**Betreuer:
Prof. Dr. Karl-Siegbert Rehberg**

**erstellt von:
Uta V. Kohlenbrenner
Rothenburger Straße 24
01099 Dresden**

im Februar 2003

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	5
2.	Einführung in das BLK-Programm „Kulturelle Bildung im Medienzeitalter“ (KUBIM)	6
2.1.	Darstellung der Methode des BLK-Modellversuchs SULIM	7
2.2.	Möglichkeiten der Vernetzung innerhalb des Modellversuches SULIM	10
2.3.	Fachliche Intentionen	11
2.4.	Nutzung neuer Berufsfelder für freischaffende Künstler außerhalb des Modellversuches in der Kooperation mit Schule	12

Kurs I „Sensibilisierung und Improvisation“

3.	Allgemeine Einführung	13
3.1.	Die Sensibilisierung	14
3.1.1	Beispiele der Sensibilisierung	14
3.2.	Die Körpererfahrung	15
3.2.1.	Die Körperarbeit	16
3.2.2.	Beispiele der Körperarbeit	17
3.3.	Die Improvisation	18
3.3.1.	Die Freie und Gebundene Improvisation	19
3.3.2.	Beispiele der Improvisation	20
3.4.	Der Stellenwert in schulischen Prozessen	21

Kurs II „Selbst- und Fremdwahrnehmung“

4.	Darstellung des Kursverlaufes	23
4.1.	Einführung in die Selbst- und Fremdwahrnehmung	24
4.1.1.	Der Erste Eindruck - die unbewusste Menschenkenntnis	25
4.2.	Die Thematik Selbstporträt	26
4.3.	Die Verschiedenheit von Beobachtungsmöglichkeiten	27

5.	Reflexion	29
5.1.	Ergebnisse des TeilnehmerInnen-Fragebogen	30
5.2.	Ergebnisse des Dozentinnen-Interviews	31
6.	Schlussfolgerungen für die Weiterarbeit	32
7.	Literaturverzeichnis	34

Anhang

Auflistung der beteiligten neun Pilotschulen	37
Dozenten-Interview mit Christine Starke und Uta V. Kohlenbrenner	39
Inhalte der Übungen zu Kurs I	46
Inhalte der Übungen zu Kurs II	51
Themenlisten speziell für Theater-Schulprojekte	55
Weiterführende Literaturangaben zu den Kursen I und II	57
Musikvorschläge und Verwendung zu den Kursen I und II	60
Fußnoten	61

Eugen Gomringer

Einander zudrehen¹

Einander zudrehen und aufeinander einstellen und

aufeinander einstellen

ineinandergreifen

ineinandergreifen und

einander mitteilen und

einander mitteilen

miteinander drehen

miteinander drehen und

voneinander lösen und

voneinander lösen

auseinander kreisen

auseinander kreisen und einander zudrehen und

einander zudrehen

1. Einleitung

Die vorliegende Projektstudie zur inhaltlichen Begleitung des BLK-Modellversuches „Schul- und Lernkultur im Medienzeitalter“ (SULIM) entstand mit der Intention, die Relationen zwischen den Ansprüchen kultureller Bildung und einer zeitgemäßen Schul- und Lernkultur aus dem Blickfeld einer Außenpartnerin² näher zu beleuchten. Diese Arbeit thematisiert die hohe Relevanz einer Förderung innovativer Lehr- und Lernprozesse. Sie stellt anhand zweier Kurse, welche ich als Referentin an der Sächsischen Akademie für Lehrerfortbildung Schloss Siebeneichen durchführen durfte, die Möglichkeiten praxisnaher Fort- und Weiterbildung exemplarisch dar.

Durch stetige Veränderungen kultureller Strukturen gilt es neue Wahrnehmungshaltungen und -inhalte zu entwickeln und zu erschließen. Um sowohl die Kunst- und Kulturlandschaft noch stärker an den vielschichtigen Entwicklungsprozessen schulischer Bildung teilhaben zu lassen, als auch die Lehrenden für die Belange, Bedürfnisse und Anforderungen kultureller schulexterner Bildung zu sensibilisieren, sollten die neuen, im Modellversuch angewandten Ressourcen nachhaltige und zukunftsorientierte Veränderungsprozesse anregen. Dadurch kann die Entwicklung von Bildung allgemein optimiert und unterstützt werden.

Ein ganz konkreter Ansatz zur Verbesserung der Schul- und somit Lernkultur ist in der Öffnung einer Schule zu sehen. Öffnung meint dabei einen schulorganisatorischen Prozess zur kreativen Gestaltung des unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Lernens und Lebens unter Einbeziehung von materiellen und personellen Ressourcen als auch die Möglichkeit des eigenständigen bedarfsgerechten Einsatzes von finanziellen Mitteln. Dies bedeutet einerseits, dass die Schulen den Begriff des Lernortes neu definieren (z.B. Museen, Werkstätten, Theater, Ateliers), und andererseits auch die fachlichen Kompetenzen von ansonsten schulfernen BildungspartnerInnen nutzen. Letztendlich läßt sich daraus die Hypothese ableiten, dass das bisher geschlossene System Schule eine enorme Aufwertung erfährt durch die beiden dargestellten Richtungen einer Öffnung, was wiederum einer zeitgemäßen Sicht auf Bildung entspricht.

Einen Weg, wie man Kultur in Schulen bringen kann und welche bereichernde Wirkung vor allem für die LehrerInnen – und somit in der Konsequenz auch für SchülerInnen - eröffnet werden, damit sich diese Kinder und Jugendliche mit Kunst und Kultur auseinandersetzen und als ein zentrales Kultur- und Lebensgut empfinden, zeigen beispielhaft die praktischen Inhalte der Arbeit.

2. Einführung in das BLK-Programm „Kulturelle Bildung im Medienzeitalter“ (KUBIM)

Das BLK-Programm "Kulturelle Bildung im Medienzeitalter" (KUBIM), umfasst 23 einzelne Modellprojekte aus 13 Bundesländern.³ Ziel des Programmes ist die Entwicklung und Erprobung innovativer Modelle für den kreativen und kompetenten Umgang mit den neuen Medientechnologien in der kulturellen Bildung. Die im Programm der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) zusammengeführten Modellvorhaben beschäftigen sich unter verschiedenen Fragestellungen mit den Schnittstellen von Kunst, Kultur und Medien.⁴ Schwerpunkte des Förderprogrammes mit Projekten in den Bereichen Schule, Hochschule und außerschulische Bildung sind u.a. die Erschließung neuer technologischer Möglichkeiten in den Sparten Bildende Kunst und Design, Literatur, Musik, Theater und Tanz. Im Vordergrund stehen Schwerpunkte wie

- die Entwicklung neuer Formen der Kunstvermittlung,
- die Förderung neuer Wahrnehmungsmöglichkeiten,
- die Schulung der Sinne in ästhetischen Arbeitsprojekten sowie
- die Einbeziehung von emotional-künstlerischen Erfahrungen als Lehrprinzip in den Unterricht aller Fächer und Schulformen.

Die inhaltlich-konzeptionelle Untersetzung des Programmes bot die unter Federführung von Prof. Dr. Karl-Joseph Pazzini im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung erstellte Expertise.⁵ Jedes beteiligte Bundesland entwickelte sein Modell unter einer andern Frage- bzw. Problemstellung. Das Sächsische Staatsministerium für Kultus (SMK) verfolgt innerhalb des Gesamtprogrammes einen sehr breiten Ansatz. So lautet eine Leitfrage im sächsischen Modellversuch SULIM: Wie lassen sich schulische Bildungs- und Erziehungsprozesse ausrichten, damit SchülerInnen die kulturellen Herausforderungen des Medienzeitalters wahrnehmen können. Beispielsweise sollen am Radebeuler Sächsischen Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung, Comenius-Institut, innovative Konzepte für die Schul- und Lernkultur in ein implementier- und transferfähiges LehrerInnenfortbildungsmodell übertragen werden.

Beteiligt sind hierbei neun Pilotschulen mit Arbeitsgruppen von drei bis fünf LehrerInnen. Vergleichend dazu wird im Bundesland Mecklenburg-Vorpommern die Kreativitätsförderung als Leitprinzip und Profil einer Schule in den Mittelpunkt der Schulentwicklung von drei Modellschulen gestellt. Ein anderes Beispiel ist das Bundesland Niedersachsen, welches an vier Kunstschulen erprobt, wie sich methodische Ansätze und Medienkompetenzen am besten vereinbaren

lassen. In Nordrhein-Westfalen hingegen können sich Jugendliche im Multimediatheater Animax in Bonn auf einem hohen Niveau interaktiv mit innovativen Medienwerkzeugen darstellerisch ausdrücken.

2.1. Darstellung der Methoden des BLK-Modellversuchs SULIM

Da die PädagogInnen als potentielle MultiplikatorInnen für die kulturelle Fortbildung von Jugendlichen geschult werden, so das Ziel der Arbeit im sächsischen Modellversuch, gilt es, den integrativen Unterricht durch Kunst und Kultur zu fördern. Eine wissenschaftstheoretische Aufbereitung existiert in diesem Bereich nicht. Die schon erfolgten Arbeiten auf diesem Gebiet entstanden zumeist aus eigener Initiative.

Der Modellversuch richtet sich an Schulen aller Schularten, die sich nach einer öffentlichen Ausschreibung beworben hatten. Ausgewählt wurden eine Grundschule, vier Mittelschulen, zwei Gymnasien, eine Förderschule für geistig Behinderte und ein Berufliches Schulzentrum. Je zwei VertreterInnen einer jeden Arbeitsgruppe der neun Pilotschulen, welche im Anhang genannt werden, versammeln sich regelmäßig zu Modellversuchskonferenzen im Zeitraum vom 01.08.2000 bis 31.07. 2003 an der Sächsischen Akademie für Lehrerfortbildung auf Schloss Siebeneichen in Meißen.⁶

„Der sächsische Modellversuch ist methodisch als reflexive Praxisentwicklung angelegt, wobei die schulische Projektentwicklung, -erprobung und -evaluation durch ein flexibles Fortbildungsmodell begleitet wird. Dieses Modell setzt sich aus verschiedenen Ebenen mit jeweils spezifischen Modulen zusammen⁷ und besteht aus:

- Modellversuchskonferenz,
- Themenbezogener Workshop,
- Schulinterne Lehrerfortbildung (SCHILF) und
- Multiplikatoren-Fortbildung.“⁸

Diese unterschiedlichen Ebenen eines Modells dienen dem Erfahrungsaustausch sowie der Vermittlung von projektbezogenem theoretischen Wissen und sind somit die Basis für eine erfolgreiche Umsetzung der einzelnen Projekte.⁹

Die TeilnehmerInnen der schulischen Arbeitsgruppen werden außerdem auf einen Wissensgleichstand hinsichtlich der konkreten Projektarbeit an den Pilotschulen gebracht, erarbeiten gemeinsam theoretische und methodische Grundlagen¹⁰ und erhalten gezielt Theorie- und Metho-

deninputs, um zeitlich parallel als auch künftig in der Funktion regionaler FortbildnerInnen agieren zu können.¹¹ Als Strukturelement dienen die thematischen Arbeitsfelder *Kommunikation und Interaktion, Wahrnehmungstechnik und Sinneswandel* sowie *Reale und virtuelle Räume*.

Die ersten Fortbildungsebene ist die Modellversuchskonferenz, sie dient der Vernetzung aller AkteurInnen, um eine thematisch und methodische Grundlage, einen Austausch und einen Informationsgleichstand, die schulischen Projekte betreffend, anzustreben.¹² Sie fokussiert die Vermittlung von Wissen sowie den Erwerb von Kompetenzen und stellt mit einem umfassenden Programm hohe Anforderungen an alle TeilnehmerInnen.¹³

In der zweiten Fortbildungsebene stehen Themenbezogene Workshops mit Werkstattcharakter im Mittelpunkt, die mit hohen praktischen Anteilen für die Weiterentwicklung der Schulprojekte sorgen. Sie vertiefen inhaltlich und methodisch spezifische Arbeitsschwerpunkte, die für mehrere Schulen von hoher Wichtigkeit sind. Unter der Hinzunahme von Außenpartnern aus den Bereichen Kunst, Kultur und Medien ist die Möglichkeit einer verstärkten praktischen Anleitung gegeben.

Die Schulinterne Lehrerfortbildung als dritte Fortbildungsebene wird charakterisiert durch den ausgeprägten Unterrichtsbezug. Sie setzt sich mit den konkreten Entwicklungsaufgaben der Einzelschulen, der Umsetzung und Weiterentwicklung von Einzelprojekten und der Stärkung der geplanten Konsultationsfunktion der SchulaußenpartnerInnen und LehrerInnen anderer Schulen auseinander. „Während sich die ersten drei Ebenen vorrangig mit konkreten Erscheinungsformen und Veränderungsmöglichkeiten aktueller Schul- und Lernkultur auseinandersetzen, trägt die vierte Fortbildungsebene, die der Multiplikatoren-Module, rein formal-organisatorischen Charakter.“¹⁴ „Die LehrerInnen erhalten das Handwerkszeug für ihre künftige Funktion als Multiplikatoren, dabei liegt der Schwerpunkt auf der Befähigung, Inhalte aus den Bereichen Kommunikation, Moderation und Gesprächsführung, Öffentlichkeitsarbeit, Projektmanagement, Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung sowie die Auswertung und Begleitung zu strukturieren und zu transportieren.“¹⁵

Die beschriebenen Ebenen werden von der Projektleitung am Comenius-Institut laut Bedarf konzipiert, organisiert, geleitet und durchgeführt. Parallel dazu verlangt das Modell auch ein hohes Engagement der teilnehmenden LehrerInnen. So ist die Entwicklung von fächerübergreifenden Projekten unter der gezielten Nutzung und sinnvollen Vernetzung künstlerischer und medialer Verfahren nur ein Aufgabenziel der Pilotschulen. Weitere Handlungsfelder für eine pädagogische Schulentwicklung sind die Verbesserung der Interaktions- und Kommunikationskultur von Leh-

renden und Lernenden, die Stärkung der kunstnahen Fächer, die Erschließung der kulturellen Lehr- und Lernformen sowie die Inszenierung neuer Formen der Vermittlung von kulturellen Kompetenzen durch die Vernetzung und Kooperation von AußenpartnerInnen. Damit können die mitwirkenden Pilotschulen konkrete Schulentwicklung betreiben.

Die am Comenius-Institut arbeitende Projektleitung hat u.a. die Aufgabe, den schulischen Unterstützungsbedarf zu eruieren, Angebote auf allen vier Ebenen des flexiblen Fortbildungsmodells entsprechend dem Bedarf bzw. der Modellversuchsintentionen zu kreieren, zu organisieren, anzubieten und zu dokumentieren. Eine der Fragestellungen auf der Metaebene des Modellversuches lautet somit auch: Welche konkreten Kompetenzen benötigen LehrerInnen heutzutage für Schulprozesse?

Meine Tätigkeit als Referentin¹⁶ innerhalb des Modellversuches SULIM¹⁷ und die damit verbundene inhaltliche Begleitung werde ich anhand einer Projektstudie darstellen. Themen wie Selbst- und Fremdwahrnehmung, Improvisation und sensibilisierte Körperarbeit sind besonders geeignet, schulische Lehr- und Lernprozesse zu optimieren, da sie auf interpersonelle Aktivitäten positiv einwirken. Schwerpunkt der von mir durchgeführten Kurseinheiten ist es, den schulischen und außerschulischen Unterricht zu fördern, da den musischen Fächern und fakultativen Angeboten eine größere Bedeutung zugemessen werden muss.

Mein persönliches Interesse an dieser Arbeit ist in der Überzeugung begründet, dass es ein gemeinsam Wirkendes zwischen Atem-, Sprech-, Bewegungs- und Körperarbeit sowie auch dem Tanz und dem Darstellenden Spiel gibt, welches eine bestimmte Körperbewusstheit und Körperphilosophie voraussetzt.¹⁸ Eine Schwierigkeit, abgeleitet aus meinen Erfahrungen gerade auch im schulischen Umfeld, besteht darin, mit verschiedensten Bausteinen wie Empfindungsschulung, Körpersymbolik, Tanzimprovisation und experimentelles Tanztheater diejenigen Schwerpunkte zu komprimieren, die nachhaltig und transferfähig den Schulalltag der teilnehmenden LehrerInnen beeinflussen.

Zur anschließenden Erprobung soll das in den Fortbildungsebenen erprobte Wissen in der Schulpraxis angewandt werden. Den SchülerInnen werden somit Voraussetzungen geschaffen, eigens entworfene Ideen, Konzepte und Projekte selbstständig oder unter Anleitung der LehrerInnen zu entwickeln und durchzuführen.

Im Anschluss an die durch das flexible vierstufige Fortbildungsmodell unterstützte Entwicklung und Erprobung der Einzelprojekte an den Pilotschulen wird die Übertragbarkeit des Gesamtsystems auf die sächsische Bildungslandschaft evaluiert. Die externe Evaluation des Modellversu-

ches SULIM wird durch die TU Dresden unter der Leitung von Prof. Dr. Ralf Vollbrecht gewährleistet.¹⁹

2.2. Möglichkeiten der Vernetzung innerhalb des Modellversuches SULIM

Eine enge Zusammenarbeit zwischen den AußenpartnerInnen und den Pilotschulen, die sich aus unterschiedlichsten Bereichen von Institutionen und Universitäten, den Medien bis hin zu Kunst und Kultur zusammensetzen, ist die ausschlaggebende Bedingung zum Aufbau eines übergreifenden Vernetzungssystems. In den bereits erfolgten Modellversuchskonferenzen zwischen 2001 und 2002 konnte das Comenius-Institut u.a. Dozenten auf den Gebieten der Kommunikation, der Medienerziehung, der Architektur, Referenten für Rhythmik und Atemtherapeutik sowie freischaffende Künstler aus den Bereichen Malerei und Grafik, darstellende Kunst und Fotografie verpflichten. Durch diese seltene Möglichkeit wird den TeilnehmerInnen die Voraussetzung ermöglicht, genreübergreifend, schöpferisch und gestalterisch tätig zu werden.

Um einen kleinen repräsentativen Einblick zu gewähren, werden im Folgenden auszugsweise der/die ReferentIn und das entsprechende Thema der ersten zwei Fortbildungsebenen genannt:

- Dr. Anne Sliwka (Universität Erfurt): „Wandel und Innovation in der Lernkultur“; „Lernen und Arbeiten in der offenen Gesellschaft“ und „Projektmanagement“;
- Andree Adolph (Comenius-Institut Radebeul): „Warum sich Schule ändern muss“ und „Sozialisierungsschwierigkeiten“;
- Thomas Brenner (Comenius-Institut Radebeul): „Wahrnehmungsveränderung durch (moderne) Medien“;
- Prof. Michael Giesecke (Universität Erfurt): „Prämierung und Hierarchisierung der Medien und Sinne als Motor der Kulturgeschichte“;
- Jürgen Schaepe (Landesmedienzentrum Sachsen): „Medien als Arbeits-, Hilfs-, und Lemmittel“;
- Silke Grafe (Universität Paderborn): „Lehr- und Lernsoftware“;
- Knut Köhler (Comenius-Institut Radebeul): „Internet und Presse“;
- Jan Kaestner und Berthold Hilderink (Universität Münster): „Kurzleitfaden Urheberrechte“;
- Dr. Hiltrud Westram (Gymnasium Lechenich): „Neue Medien und Geschlechterprozesse innerhalb der Medienerziehung“;
- Prof. Dr. Jörg Knoll (Universität Leipzig): „Qualitätsentwicklung und -sicherung“;

- Oliver Stolzenberg (Freier Architekt AKS): „Schulbauten“;
- Christiane Hartig (Comenius-Institut Radebeul): „Gesprächsführung“;
- Uta V. Kohlenbrenner (freischaffende Künstlerin): „Schulische Theaterprojekte“;
- Uwe Lach (freischaffender Regisseur): „Theatersport“;
- Tabea Brendler (Heilpädagogin und freischaffende Rhythmikerin): „Rhythmische - musikalische Erziehung“;

Anhand dieser Auswahl der Angebote wird eine große Offenheit gegenüber komplexen, manchmal auch widersprüchlichen Sachverhalten und unterschiedlichen Sichtweisen durch die Ausbildung von Flexibilität und die Möglichkeit zum alternativen Denken ausgedrückt.²⁰

2.3. Fachlichen Intentionen

In der schulischen und außerschulischen Kulturarbeit gilt es, das Gewicht und die Unverzichtbarkeit, beispielsweise im Fach Darstellendes Spiel, für eine Einflussnahme auf das Schulklima bezüglich Schulentwicklung deutlich herauszustellen.

„So geht die Einbeziehung der Neuen Medien, insbesondere des Computers, in die traditionell „musischen“ Fächer im Schulalltag noch schleppend voran. Außerdem sind für Theater, Video, Musik und Kunst verwendbare Geräte heute leider auch noch für viele Schulen finanziell unerschwinglich.“²¹ Doch die Innovation in der kulturellen Bildung muss sich auf die weit auseinander liegenden Bereiche von medialen und der sinnlichen Erfahrungen beziehen. So sollte eine stärkere Betonung der Sinneswahrnehmungen auf verschiedenen nichtvisuellen Arten von Körpererfahrungen liegen²², wobei die Realitätsempfindung von Meditativen, z.B. Entspannungsübungen bis zu Ekstatischen, z.B. dem Tanz, in vertretbaren Rahmen und auf unterschiedlichen Niveaus, gestärkt wird.²³ Nichts sollte dabei einseitig entwickelt werden oder gar dem Trugschluss der sich ausschließenden Gegensätze erliegen, sondern im Gegenteil, die Komplementierung aller Möglichkeiten herausstellen. Dabei muss der komplementäre Bereich nicht ausdrücklich und nicht mit gleichem Gewicht einbezogen werden, sondern sollte zumindest indirekt zu den Bezugfeldern gehören²⁴, denn Kinder und Jugendliche erfinden ihre ganz eignen Stile, Szenen und neuen Ästhetikformen. So können die TeilnehmerInnen nach den Workshops eine große Fülle von Gestaltungsansätzen und Interaktionsformen mit in ihre jeweiligen Schulen tragen.

Auf der alltäglichen Suche nach Deeskalation und Konfliktlösung innerhalb des Schulalltages können die LehrerInnen durch ihre sensibilisierte Wahrnehmung pädagogisch stärker auf ihre

heranwachsenden SchülerInnen einwirken, ohne ihnen ihre ganz eigenen Denkstrukturen aufzutroyieren. Auch im Bezug auf soziale Ungleichheit innerhalb der Schulen sind spezielle Projekte - wie die Theaterarbeit, das Musizieren, die Nutzung von Know-hows wie zum Beispiel Film, Video, Radio oder Fotografie, der Literatur, dem Tanz und der rhythmischen Erziehung, das bildnerische Gestalten und Jugendprojekte zur Integration von behinderten und anders benachteiligten Kindern und Jugendlichen - nur ein Auszug einer vielfältigen und zukunftsorientierten kulturellen Erziehung.²⁵ Dieses Netz der Angebote aus allen Sparten der Kunst, wie Kurse, Projekte, Werkstätten, Veranstaltungen, Workshops, Aus- und Fortbildungen, dezentrale Aktionen und Wettbewerbe, hat sich ausgeweitet und beweist täglich seine Leistungsfähigkeit aufs Neue.²⁶

2.4. Nutzung neuer Berufsfelder für freischaffende Künstler außerhalb des Modellversuchs in der Kooperation mit Schulen

Meine langjährige Erfahrung im Bereich der Darstellenden Kunst und die schwierige wirtschaftliche Lage für freischaffende Künstler sowie die radikalen Einsparungen der Fördermitteltöpfe für freie Kunst- und Kulturprojekte veranlassen dazu, sich neue Berufsfelder zu erschließen. Auch meine Kenntnisse, die ich innerhalb des Aufbaustudienganges für Kulturmanagement an der Verwaltungs- und Wirtschaftsakademie sammeln durfte, motivieren um so mehr genreübergreifend und innovativ auf neuen Arbeitsfeldern tätig zu werden. Die Formen der im vorhergehenden Abschnitt 2.3. genannten Vernetzungsmöglichkeiten sollten beispielhaft in der Kunst- und Kulturlandschaft Anwendung finden.

Dass dies möglich ist, beweist die Grundschule Rothenburg, die schon im Verlauf des Modellversuchs gemeinsam mit einer freischaffenden Puppenbauerin an der Aus- und Umgestaltung der Aula des Schulhauses, vom Entwurf bis hin zur Umgestaltung durch die SchülerInnen, intensiv mitwirkte.²⁷

Ein weiteres Beispiel ist die Schule für geistig Behinderte in Polenz, ihre jährlichen Theateraufführungen, an denen alle SchülerInnen der Schule mitwirken, finden einen sehr hohen Zuspruch und große Anerkennung.²⁸ Die enge Zusammenarbeit der Schule mit SchauspielerInnen des „Armes Theater Chemnitz“ bietet nicht nur eine emotionale Bereicherung für die KünstlerInnen, sondern auch die Möglichkeit, die gestalterischen Herausforderungen, denen sich die LehrerInnen stellen, tatkräftig mittels Inputs und Hilfestellungen aus professioneller Sicht zu unterstützen.

Zum Großteil sind an der Fortbildung für allgemeine schulische Theaterprojekte meist nur TheaterpädagogInnen AnsprechpartnerInnen. Mittels solcher Kooperationen mit freiberuflichen SchauspielerInnen, RegisseurInnen, Bühnen- oder KostümbildnerInnen kann das kreative Potential verstärkt und erweitert werden.

Im Herbst 2003 werde ich an einer Projektarbeit zum Thema „Der kleine Prinz“ der 62. Mittelschule Dresden mitwirken und kann so die erworbenen Kenntnisse zu Improvisation und Tanz sowie meine Erfahrung aus vorangegangenen Schultheaterprojekten²⁹ anwenden.

„Solche Möglichkeiten zum Erwerb von Wissen und weniger die Anwendung von reproduzierten Wissen sind exemplarisch und definieren das Verhältnis von Fachwissen und Methoden ständig neu.“³⁰ Denn Schlüsselkompetenzen werden am besten in der Verbindung mit inhaltlichen Wissen vermittelt.³¹ Diese institutionsübergreifenden Kooperationen mit AußenpartnerInnen können durch das freigesetzte Kreativitätspotential die medialen und sinnlichen Erfahrungswelten von SchülerInnen zukunftsweisend fördern, verändern und stärken.

Kurs I „Sensibilisierung und Improvisation“

3. Allgemeine Einführung

Der Kurs bot den TeilnehmerInnen die Möglichkeit, Erfahrungen durch verschiedene Formen von Improvisationen zu sammeln. Bewegungen, Worte, Bilder, Musiken, Klänge und Körpersprachlichkeiten sind die Ausgangspunkte von Improvisationen und gleichsam deren innerer Zusammenhang. Die Erfahrung einer Sensibilisierung des eigenen Körpers gestaltet sich vielschichtig und basiert auf aktiv zu erlebenden Formen, welche unter anderem differenzierbare Haltungen und ein hohes Maß an Kreativität voraussetzen. Als Arbeitsgrundlage dienen primär ganzheitliche Sensibilisierungsübungen, die im Abschnitt 3.1. näher erläutert werden. Auf diese bauend wird mittels Körperarbeit speziell die Reaktions- und Wahrnehmungsverfeinerung geschult, welche der Abschnitt 3.2.1. näher beleuchtet. Auf der Basis von theoretischen Einführungen und den daraus resultierenden praktischen Übungen lassen sich im Kursverlauf die Gebundenen und Freien Improvisationen darstellerisch in verschiedenen Sozialformen (Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit³²) umsetzen.

3.1. Die Sensibilisierung

In einer Zeit der Schnelllebigkeit und Informationsflut, der gestressten Wahrnehmung und Orientierungslosigkeit, können sich Diskrepanzen zwischen Bedürfnissen und Realitäten entwickeln, so ist es mehr als wichtig, eine Sensibilisierung des Körpers und des Geistes zu erzielen. Eine der Formen von Sensibilisierung ist es, durch Wahrnehmungs- und Reaktionsverfeinerungen den eigenen Körper zu erfahren, um so das Fundament für eine bewusste Gestaltungsarbeit zu setzen. Diese Erfahrungen von seelisch-geistigen Vertiefungen, die spontane und individuelle Auseinandersetzung mittels Kontaktaufnahme und die spielerisch-experimentelle Beziehungen zu Fakten (wie: Körper, Objekte, Raum, Partner, Kraft, Musik, Inhalte usw.) führen von der Außen zur eignen Innenwelt der Wahrnehmung und Bewusstwerdung.³³ Es ist ein fortwährender wechselseitiger Prozess, der ein Fundament zu all diesen Formen bildet: wie innen so außen und wie außen so innen.³⁴ In Prozessen der Sensibilisierungsarbeit kann seelisches Erleben bildhaften Ausdruck - durch den in Bild und Form gestalteten Ausdruck von Wünschen und Konflikten - finden. Ein Eindruck-empfangen und ein Ausdruck-geben gehören also zur lebendigen Auseinandersetzung mit sich selbst und der Umwelt.³⁵ Mit der Steigerung der Ausdrucksfähigkeit kommt auf die mitwirkenden TeilnehmerInnen des Kurses etwas zurück, es hinterlässt bei ihnen einen erneuten Eindruck, den sie durch ein wiederholtes Ausdruck-geben korrigieren und verstärken können.³⁶

3.1.1. Beispiele der Sensibilisierung

In einer Gruppe wird den TeilnehmerInnen angeboten, ihre Hand auf den Rücken des/der Partners/Partnerin zu legen. Entscheidend für diese Berührung ist, mit welcher Intensität der/die aktive PartnerIn dies vollzieht. Wird der Rücken von der Hand einer/eines TeilnehmerIn berührt und schweift diese/r mit den Augen oder den Gedanken von dieser aufgebauten Körperbeziehung und -spannung ab, so wird eine intensive Begegnung kaum wahrgenommen werden können. Dieser kleine beispielgebende Vorgang ist nur dann bedeutungsvoll, wenn auch der gefühlsmäßige Eindruck bewusst wahrgenommen wird und es damit zu einer emotionalen Verarbeitung der Empfindungen kommen kann.³⁷

Eine weitere Sensibilisierungsübung, die sich im Anhang zu Kurs I befindet, heißt „Die blaue Blume“ und wird von allen TeilnehmerInnen im Liegen und mit geschlossenen Augen vollzogen.

Der/die Leitende liest mit einer ruhigen und weichen Stimme jene Geschichte der auf dem Boden liegenden, sich entspannenden Gruppe vor. Zusätzlich kann durch die Hinzunahme von speziell ausgewählter Musik eine größere gedankliche, symbolische Darstellung innerer Bilder und Symbole erzeugt werden, die auf ein archaisches, unbewusstes Gedanken- und Gefühlspotential der TeilnehmerInnen hinweisen.

Oft ist bei solchen Übungsformen die individuelle Bedeutung der Assoziationsketten nur vage für den Einzelnen zugänglich und erfordert stets die Form des Feedbacks zum Abschluss zwischen dem/der Leitenden und den TeilnehmerInnen.

3.2. Die Körpererfahrung

Das Körperbewusstsein ist eine Form der Körpererfahrung, das nur durch das Erleben von Gefühlen, einer ganzheitlichen Körperspannung, verschiedener Atem- und Sprechreaktionen sowie der mimischen und gestischen Aktivität des Einzelnen umgesetzt werden kann.³⁸ Solche im folgenden Zitat genannten Formen von Gefühlen streben nicht nur danach, erkannt, sondern auch ausgedrückt zu werden. So kann eine Nutzung der Mimik, der Stimme und der Gestik das Gefühl stärker verdeutlichen, um so eine Form des aktiven `Durchlebens` zu ermöglichen.³⁹

„Unmittelbare Ergriffenheit von einem Gefühl ist dagegen stets eine leibliche Regung. Das läßt sich ... an der ... Gebärdensicherheit und –unsicherheit ablesen. Der Freudige weiß zu hüpfen, der Kummervolle zu stöhnen und schlaff oder gebrochen dazusitzen, der Zornige die Faust zu ballen, der Verzweifelte gellend aufzulachen usw.; niemand, der so betroffen ist, muß erst verlegen fragen, wie man so etwas macht. Dagegen muß sich der Mitleidige oft genug verlegen fragen, auf welche Weise er sein Mitleid Ausdruck geben soll, weil er dabei an einem Kummer Maß nimmt, der ihm nicht selber `in die Knochen fährt`. Das Sympathiegefühl ist meist nur eine Anwandlung, die den Betroffenen nicht leiblich packt und einnimmt und ihm dann auch nicht ein spezifisch leibliches Verhalten eingibt, das sonst auch dem Ungeschicktesten, wenn er nur vom Gefühl ergriffen ist, mit erstaunlicher Sicherheit gelingt. Erst dann, wenn auch das Mitgefühl dem Ergriffenen leiblich spürbar `durch und durch` geht, gerät seine Gebärde so spontan und selbstverständlich wie nur die des primären Gefühls.“⁴⁰ Da komplexe Strukturen, ein ganzes Feld gar von Informationen und verschütteten Gefühlen zum Innenleben eines jeden Teilnehmenden zählen, muss der Zugang über die unterschiedlichen Emotionalebenen in verschiedenartigen Vorgängen (Übungen) erfolgen, um eine offene und wache Befindlichkeit (ohne Angst oder Hemmungen vor

anderen) bei jedem Einzelnen der Gruppe zu entwickeln und zu erzeugen.

Die Körperlichkeit und deren Erfahrungen können somit die Eigenart und das Verhältnis zueinander von Denken und Fühlen, von Innen und Außen, sowie des Machens und des Geschehenlassens derart entwickeln helfen, dass das Erleben ganzheitlich geschaffen und ein neues Bewusstsein ausgeprägt werden kann.

3.2.1. Die Körperarbeit

Voraussetzungen für alle späteren Gestaltungsformen und Improvisationen sind die differenzierten Erfahrungen des eigenen Körpers, die im vorhergehenden Abschnitt näher beleuchtet wurden. Die Verwendung einzelner Körperteile erfolgt im Alltag meist unbewusst und ist Resultat von bestimmten Körperkoordinierungen und -konditionierungen.⁴¹ Ein Lernziel für die Übungen der Körperarbeit ist die bewusste Unterscheidung einzelner Teile des Körpers (Gliedermaßen, Gelenke etc.) und deren gezielter Einsatz, damit das differenzierte Führen von Bewegungen und Impulsen durch bestimmte Punkte des Körpers empfunden und entwickelt werden können⁴². Verschiedene Explorationen von Bewegungsmöglichkeiten sind beispielsweise: „Welche Formen kann ich mit meinen Händen oder den Füßen, dem Kopf, den Schultern, dem Rücken, den Knien erfinden?“; „Kann ich nur mit meinen Händen einen Gegenstand berühren, tragen oder schieben oder vielleicht auch mit meinem Po, mit meinem Bauch, dem Rücken, den Unterarmen?“; „Wie kann ich mich fortbewegen, ohne Schritte zu benutzen?“; „Welche verschiedenen Formen des Gehens, welche verschiedenen Gangarten kann ich aus meiner Phantasie heraus entwickeln?“⁴³ Anschließend soll durch eine gegenseitige und intensive Beobachtung der Gruppe - wobei alle TeilnehmerInnen ein genaues Sehen erlernen um zu beurteilen – eingeschätzt werden, ob die Vorgaben der gestellten Aufgabe entsprechend gelöst worden sind.

3.2.2. Beispiele der Körperarbeit

Es gibt unzählige Möglichkeiten, durch verschiedene Lokomotionen⁴⁴ eine einfache Situation im Raum zu beschreiben. Das lockere "Im-Raum-Gehen" ist die Vorgabe einer Improvisation, sie kann pantomimisch, spielerisch oder tänzerisch erfolgen. Die verschiedenen Gangarten - wie das Schreiten, Schleichen, Schlendern, das Schwingen oder das sich Wiegen⁴⁵ - können zusätzlich mit unterschiedlichen Richtungen im Raum - wie vor, rück, seit, in die Diagonale, in einer Spira-

le⁴⁶- variiert werden. Bei einem gelösten Umhergehen sollten sich die Blicke einzelner Personen treffen. Eine gängige Aufgabenstellung lautet daher: „Schaut euch während der Begegnung einen drei Atemzüge dauernden Moment in die Augen und haltet die Spannung bewusst!“ Durch das Reproduzieren dieser Augenblicke wird die aktive Wahrnehmung innerhalb einer variablen personellen Umgebung sensibilisiert. Vertiefend können Richtungswechsel im Raum oder die Nutzung verschiedener Raumebenen (Hoch-, Mittel- und Tieflevels) eingesetzt werden. Vergleichsweise kann eine Fortbewegung am Boden in Form von: rutschen, schieben, rollen und wälzen mit der Unterstützung durch Hände, Beine und Knie im Sitzen und in der Rücken-, Bauch- oder Seitenlage ohne Schritte erfolgen.⁴⁷

Die Darstellung von verschiedenen Gangarten - wie Wandern, Spazieren, Flanieren, Hasten, stolzes Gehen, Marschieren, Torkeln, verträumtes Taumeln und Wanken - kann in Einzel- und Gruppenübungen erfolgen⁴⁸, mit oder ohne Hinzunahme von Musikeinspielungen. Ein weiteres Beispiel kann die Fortbewegung in verschiedene Richtungen sein. So sollte sich die Gruppe im ganzen Raum verteilen, dabei orientiert sich jeder Einzelne an einem Objekt (Wand, Tür, Stuhl, Fenster etc.). Ein/e TeilnehmerIn ruft seinen/ihren eigenen Orientierungspunkt (z.B. grüner Stuhl), daraufhin bewegen sich alle, teils vorwärts, rückwärts oder seitwärts, am Boden oder im Raum auf dieses Ziel zu, der Prozess kann mit verschiedenen Formen von Dynamik verkürzt oder verlängert werden. Bevor aber der Zielpunkt erreicht wurde (der grüne Stuhl), ruft eine andere Person aus der Gruppe einen neuen Endpunkt.(z.B. das offene Fenster)⁴⁹ Wichtig dabei ist, dass die ursprünglich eingenommene Körperrichtung nicht verändert wird. Ziel dieser Übung ist es, eine sensibilisierte Wahrnehmung des Einzelnen auf die Gruppe zu schulen.

Die für das System Schule typischen häufigen Wechsel von Räumen, Personengruppen und Beziehungen zueinander begründen die hohe Relevanz dieser Übungen für die TeilnehmerInnen des Kurses.

3.3. Die Improvisation

Improvisation heißt, etwas unter bestimmten Bedingungen nicht Vorhersehbares zu tun, sich den Umständen, den Themen, der Gruppe, den Objekten, der Musik usw. anzupassen, um gestalterische Spontaneität als Ausgangspunkt einer individuellen Handlung zu nutzen. „Jeder Mensch verfügt über ein Repertoire vielfältiger Sinneseindrücke (z.B. visuell, akustisch, taktil, kinästhetisch, olfaktorisch, Balancesinn).

Der geringste Teil dieser Eindrücke wird durch institutionalisiertes Lernen erworben.⁵⁰

„Dieses umfangreiche Archiv steht dem Individuum zu neuen Handlungen, Phantasien oder Träumen bereit. Alle gespeicherten Erfahrungen und Eindrücke sind Partikel eines neuen, bewusst oder unbewusst gestalteten Ausdrucks.“⁵¹ Improvisation bedeutet in diesem Zusammenhang den experimentell-spielerischen, spontanen Umgang mit zuvor erfahrenem oder gesammeltem originären Bewegungsmaterial, das seine aktuelle Gestalt durch ein vorgegebenes Thema oder einen Motivationsimpuls erhält.⁵²

Das Ziel des Veräußerlichens von zuvor verinnerlichten Eindrücken, Gedanken und Emotionen ist die nicht endgültige, sondern vorläufig bleibende, nur für den Augenblick gültige und in der Wiederholung des Versuches bereits veränderte improvisierte Situation in ihrer skizzenhaften Gestalt. „Die Schöpfung des Kunstwerkes⁵³ ist ein spontaner Akt. Sie ist nicht bewusste Komposition, bei der man Elemente zusammen addiert und deren Beziehungen untereinander untersucht. Aus einzelnen Gliedern kann man nicht, in dem man sie miteinander verknüpft und verbindet, einen lebendigen Körper zusammenfügen. Ein Kunstwerk gibt es im Grund nur, insofern es spontan und naiv ist.“⁵⁴

Dieser Spontaneität liegt definitiv der Einmaligkeitsanspruch des Improvisations-Kunstwerkes zugrunde. Ein weiteres wichtiges Element ist die Entschiedenheit während der Visualisierung in einer Improvisation, da diese zur Bewegungsfindung und Sichtbarmachung von Gedanken und Gefühlen verhilft. „Improvisation ist die Wiege aller Künste. Das trifft besonders auf den Modernen Tanz zu. Die Urmutter Isadora Duncan strebte danach, jene ursprünglichen Bewegungen zu entdecken, die als Quelle einer Serie unwillkürlicher Reflexbewegungen gelten sollten.“⁵⁵ Improvisation ist keine bloße Addition von Bewegungsvokabular, sie ist eine Form der Neuentdeckung und Weiterentwicklung und somit der Grenzgang zwischen Rationalität und Intuition.

Der Nutzen jener Möglichkeiten besteht vor allem im Finden spielerischer und szenischer Ansätze für schulische und außerschulische Theaterprojekte. All die oben aufgeführten Intentionen können mitunter ihre Berechtigung haben, doch sind sie stets abhängig von verschiedenen Vorbedingungen und Situationen sowie den Zielgruppen.

Generell ist aber davor zu warnen, zu viele und zu differenzierte Aufgaben aufzustellen, wodurch sich der Druck zum zwanghaften Erreichen von Lernzielen für die TeilnehmerInnen äußerst destruktiv und blockierend auswirkt.⁵⁶

3.3.1. Die Freie und Gebundene Improvisation

Es ist notwendig, zunächst die zwei gegensätzlichen, sich jedoch ergänzende Wirkungsweisen von Improvisation darzustellen.

In der Freien Improvisation ergibt sich häufig eine sehr bestimmte Rollenverteilung unter den TeilnehmerInnen. Dabei übernehmen oft die Aktiven, Einfallsreichen und Dominanten eine Art sozialer Führungsrolle, wodurch unter bestimmten Umständen die Freie Improvisation chaotisch ausarten und damit zu Frustration innerhalb einer Gruppe führen kann.⁵⁷

In der Gebundenen Improvisation wird vielfach ein Thema unter dem sanften Einfluss des/der Leitenden mit der Gruppe erarbeitet. Aus der Kenntnis der Gruppe heraus können

- die richtig erscheinenden Motivationen gesucht,
- durch entsprechende Vorstellungshilfen (Situationsimaginationen) neue Ansatzpunkte und Anregungen gegeben,
- die Improvisationen unterbrochen oder
- der Gruppe Gelegenheiten zum Erfahrungsaustausch und zur Reflexion mittels eines Feedbacks eingeräumt werden.

Weiterhin können in der Gebundenen Improvisation verschiedenste Aufgabenstellungen verteilt werden, die für Einzelne, Paare, Klein- oder Großgruppen geeignet sind.⁵⁸

Über die Dauer einer Freien oder Gebundenen Improvisation lassen sich keine allgemeingültigen Angaben machen.⁵⁹

„Wie lange eine Gruppe improvisieren will und kann, das hängt von ihrer Zusammensetzung, ihrem Erfahrungsniveau und Können, ihrer allgemeinen Zielsetzung, aber auch dem Thema ab. Improvisationsanfänger sollten sich zuerst nur kürzere Zeit mit dieser ihnen fremden Arbeitsweise auseinandersetzen, Fortgeschrittene werden von sich aus länger arbeiten wollen. ... Bei Improvisation kann man sich nicht eilen.“⁶⁰ Sinnvoll und hilfreich, wenn auch nicht überall gebräuchlich, ist eine Form des Feedbacks und der Nachbesprechung. Einerseits besteht nach einer Zeit des Agierens das Bedürfnis, sich auch verbal auszudrücken, um gestaute Eindrücke zu diskutieren, andererseits sollte auch das Ergebnis und die mögliche Weiterführung reflektiert und besprochen werden.⁶¹ Dabei ist die Erörterung über das Gelingen oder Misslingen einer oder mehrerer Aufgabenstellungen von hoher Priorität.

3.3.2. Beispiele der Improvisation

Die Improvisationen dienen in der Bewegung, im Spiel und im Tanz der Sensibilisierung und Beherrschung des Körpers und des Geistes. Zusätzlich kann die Sprache als Träger menschlichen Ausdrucks zur Information in oder über eine Situation fungieren.

In der Aufgabe der Artikulationsübung - wie z.B. „Das Genießen von Speis´ und Trank“ (Anhang) - kann die ausgeführte Bewegung mit der damit verbundenen Stimm- und Lautbildung geschult und die Fremdheit oder Beklemmung von Ungewohntem abgebaut werden. Außerdem sind Improvisation - wie z. B. „Die Phantasiesituationen“ (Anhang) zum Bauen von einfachen Konfliktsituationen gut geeignet. In kleineren Gruppen können sich die Teilnehmenden mittels gebauter Konfliktsituationen nach der Erarbeitung („Wege im Dunklen“, „Habgierige Herrscher/in, von Feinden umgeben“ oder „Vor einem Spiegel sein anderes Gesicht entdecken“) ihre zuvor umgesetzten Ideen gegenseitig vorstellen.

Bilder einer „Sprachlichen Assoziationskette“ (Anhang) können mittels einer ganz eigenen individuellen Körpersprache improvisiert werden. Beispielsweise: Musik - laut- Ohrenscherzen - Medizin - Überschwemmung - Tropfen - Wasser - Fisch - Angler - Ruhe - Hören - Geräusch - Sturm - Boot - Regen. Zusätzlich zur sprachlichen Komponente sollten verschiedenste Haltungen oder Charaktere gefunden werden, so kann sich Person B mit ihrer Haltung in Beziehung zur Person A setzen, Person C kommt hinzu, Person D kommt hinzu. Diese Beziehungen sind aktiv mit dem/der jeweiligen PartnerIn zu suchen, möglichst auf einem engen Raum. Dabei sind die Ausdrucksmöglichkeiten jener vorgegebenen Übung so vielschichtig, dass genügend Raum bei der eigenen kreativen Umsetzungen bleibt.

3.4. Der Stellenwerte in schulischen Prozessen

Die schon im Abschnitt 2.4. genannten wichtigen Intentionen müssen mit dem Erziehungs- und Bildungsauftrag sowie der Ausrichtung von Schul- und Lernkultur zusammenwirken. In der Schulkultur finden sich die drei wesentlichen Bereiche:

- die Kultur in der Schule und der Umgang mit deren Grundelementen,
- die Schule als Teil der Kultur, sowie kulturelle Leistungen in der Subkultur und
- die Kultur einer Schule, ihre Gewohnheiten und Standards.⁶²

Die Grundlagen von Teamarbeit, Kommunikation und Formen der Kooperation gilt es zu einem Konglomerat zusammen zu führen. „Nicht nur der Unterricht, sondern auch die außerunterrichtlichen und außerschulischen Aktivitäten tragen zur schulischen Bildung und Erziehung bei. Die Schule als Ganzes bildet dafür eine gute Möglichkeit. Eine `gute` Schule fördert das Lernen und ist zugleich erzieherisch wirksam.“⁶³ Für die Unterrichtsgestaltung in einer neuen Lernkultur bedeutet es, pädagogische Hilfestellungen und Ermutigungen zu leisten, Zuneigung und Festigkeit im LehrerInnenverhalten zu zeigen, Möglichkeiten zu Selbstständigkeit von SchülerInnen zu eröffnen, kooperative Lernformen zu erschließen und erkenntnis- und erlebnisintensive Methoden zur Anwendung zu bringen.⁶⁴ Diese Kompetenzen werden weitgehend von Motivationen und der Emotionalität beeinflusst.⁶⁵ „Bei der schulischen Arbeit sind hier das positive emotionale Selbsterleben, die Ausbildung eines realistischen Anspruchsniveaus, das Vorhandensein intrinsischer Motivation und das Erleben von Werten zu berücksichtigen. Von starkem Einfluss auf Motivation und Emotion ist die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler (z.B. Familie, Freunde, Milieu). Das positive Zusammenwirken dieser Faktoren für die Kompetenzentwicklung kann demnach nur zu einem gewissen Teil durch die Schule bestimmt werden.“⁶⁶

So können beispielsweise schulische Theaterprojekte, Erfahrungen in der Vorbereitung und Durchführung solcher, hinsichtlich einer Selbstfindung und –offenbarung der SchülerInnen - durch Einsatz von Formen der Sensibilisierungs- und Improvisationsarbeit - zum Ausgleich von Spannungen im privaten außerschulischen Umfeld genutzt werden und positiv wirken. Die in den Abschnitten 3.3.; 3.3.1. und 3.3.2. genannten Formen von Improvisationen sind kein Unterrichtsprinzip, sie dienen nicht zur seltenen Erholung vom Leistungsdruck der SchülerInnen, sie sind nicht Mittel zum Zweck der Erfahrungssammlung oder die Vorstufe zur Gestaltung eines themenlosen Chaos, sie sind vielmehr das methodischen Handwerkszeuges im Umgang mit den Kernpunkten von Schulentwicklungsprozessen. „Den Heranwachsenden müssen aber auch die Spielräume und Grenzen für Selbstbestimmung und Selbstentwicklung sowie ihre Rechte und Pflichten deutlich gemacht werden. Die Befähigung zum verantwortlichen Gebrauch von Freiheit erfordert eine Erziehung zur Humanität und Demokratie. Sie beinhaltet die Entwicklung von Verantwortungsgefühl, Solidarität sowie Gemeinsinn und ist auf die Entwicklung mündiger Staatsbürger orientiert. Sie zielt auf die Übernahme von Verantwortung und auf Engagement für andere Menschen. Den Heranwachsenden müssen Wege aufgezeigt werden, wie sie ihren Platz in der Gesellschaft finden können. ... In diesem Prozess müssen stärker als bisher Übungsfelder sozialen Handelns in der Schule erschlossen und genutzt werden.“⁶⁷

Kurs II „Selbst- und Fremdwahrnehmung“

4. Darstellung des Kursverlaufes

Dem Thema Sensibilisierte Körperarbeit widmete sich dem Kurs I; im Kurs II wird mittels der Selbstporträt-Fotografie, der Übungen und Rollenspiele das Thema Selbst- und Fremdwahrnehmung erweitern. Durch das Aufzeigen einer äußerlichen Veränderung innerhalb eines sehr kurzen Zeitraumes und dem Festhalten des Momentes durch nur zwei Fotos⁶⁸ kann eine extreme Vielschichtigkeit der verschiedenen Charaktere verdeutlicht werden. Diese Form des Selbstporträts wurde gewählt, um eine direkte Form von zwei Abbildern der agierenden Person erreichen zu können.⁶⁹ Dabei bestimmte jede/r KursteilnehmerIn den Moment des Auslösens für die Bilder selbst. Nicht der Blick der Fotografin⁷⁰, sondern die eigene Vorstellungskraft und Wahl des wesentlichen Moments entscheiden über den Augenblick des fotografischen Fixierens und des auslösenden Momentes. Dadurch wurde die Modell- und somit Objektsituation aufgehoben.

Das SammlerIn auf den Moment des "Bei-Sich-Seins", die Entscheidung, wann dieser Augenblick erreicht ist, hat die/der Fotografierte selbst, ebenfalls trägt jede/r Einzelne die Entscheidung allein darüber, wann das Stadium des "Sich-Öffnens" und mit welcher mimischen Maske⁷¹ das Bild entstehen soll.⁷² Mit dem Blick auf das Ziel des Kurses sollte allerdings die Entscheidung für eine mimische Verkleidung bei dem ersten Selbstporträt in den Hintergrund treten, außerdem sollten sich die TeilnehmerInnen durch den geschützten Raum ermutigt und bestärkt fühlen, ein möglichst authentisches Fotografieren und den Mut zu Offenheit zu wagen. Andernfalls werden Selbstbetrachtungen und -reflexionen mittels dieser Abbilder nicht zu erreichen sein.

Das erste Selbstbildnis (Bild 1) wird vorerst nicht zur Ansicht gebracht. Es werden lediglich Themenzettel an die TeilnehmerInnen verteilt, die auf verschiedene Personentypen verweisen. Bis zum Abschluss der ersten Fotografierunde können diese ausgeteilten Themen kurz reflektiert werden, auch stichpunktartige Notizen zum genannten Thema sind möglich. Als Beginn des Komplexes Körperarbeit wird mittels Rollenspielen in Konfliktsituationen eingeführt. Im Anschluss an weitere Improvisationsübungen zum Thema Deeskalation soll eine gedankliche Vorbereitung auf das zweite Bild stattfinden. Danach beginnt die zweite Fotorunde, in der die TeilnehmerInnen eine willkürlich zugewiesene Rolle⁷³ darstellen können, um sich wiederum selbst zu fotografieren. Auch dieses zweite Bild kam vorerst nicht zur Ansicht, sondern wurde von der Fotografin, welche technisch assistierte, zum ersten Bild zugeordnet, währenddessen sich die

Gruppe mit anschließenden mit Körper-, Stimm- und Haltungsübungen beschäftigte.

Die in Umschlägen einsortierten Bilder (1 und 2) wurden anonym ausgegeben und mit einem kurzen Fragebogen versehen. Die Fotografierten sahen erst am Ende des Kurses ihre eigenen Bilder zum ersten Mal und bekamen die niedergeschriebenen Außenreflexionen vorgetragen, da dieselbe unpersönlich blieb, musste niemand sich negativ berührt fühlen. Die Selbstreflexion der Fotografierten über ihre Bilder stieß auf die Fremdwahrnehmung, dadurch waren die TeilnehmerInnen am Ende des Kurses bereit, über die Übereinstimmung oder Differenz beider Wahrnehmungsformen offen in einer Feedbackrunde zu sprechen..

4.1. Einführung in die Selbst- und Fremdwahrnehmung

Selbst-Konfrontation, -Befragung, -Reflexion, -Vertrauen, und -Erkenntnis sollen ein innerlicher Impuls zur "Frage -Antwort-Suche" sein, die TeilnehmerInnen zur aktiven Wahrnehmung zu motivieren.⁷⁴ Das Ziel des "Nach-außen-Bringens" von zuvor verinnerlichten Eindrücken, Gedanken oder Situationen sollte anhand des zweiten Mediums, der Fotografie, in Form von Selbstporträts im Mittelpunkt des Kurses entstehen. Jeder Teilnehmer entschied unmittelbar selbst, in welchem Moment das "Bild-von-Sich", das Selbstporträt, entstand.

Sensibilisierungen und Selbstreflexionen, die im Alltag zum Teil verschüttet sein können, sollen mit diesem Mittel der visuellen Selbstwahrnehmung auf fotografischem Wege helfen, den Blick auf sich selbst zu richten und durch ein fotografisches Abbild der eigenen Erscheinung die TeilnehmerInnen zu konfrontieren. Durch dieses Experiment der Eigenwahrnehmung kann das Selbstbewusstsein gestärkt und die Ausstrahlung offener werden. Um in Kontakt mit Mitmenschen treten zu können, seien diese auch noch so jung, wie beispielsweise SchülerInnen, ist eine bewusste Selbstwahrnehmung unverzichtbar.⁷⁵ Dabei kann der Blick auf die Eigenwahrnehmung durch Stress und Überforderung verstellt werden. Das Unterbewusstsein enthält Tausende von Beobachtungen und Erlebnissen, nicht anders, als ein Computer Informationen in seinen Datenbanken speichert. Der Zugriff auf diese Wahrnehmungen im Unterbewusstsein erfolgt spontan und planlos. Lernt man, diesen Zugriff gezielt zu steuern, öffnet sich die Tür zu einem schier unerschöpflichen Arsenal, das den Ausgangspunkt für bewusste Gestaltung und Selbstgestaltung bietet. Die dadurch erreichten Resultate sind immer individuell und unverwechselbar, jedes einzelne ist dabei ein Schritt auf dem Weg zur aufmerksamen Wahrnehmung der eigenen Identität.⁷⁶ Zielsetzung des Kurses war es, über den Weg der leibhaftigen Visualisierung und körperlichen

Erfahrung die eigen Wahrnehmungs-formen und Denkschemata zu erschließen um einen intensiver geschulten Blick auf sich Selbst und seine Außenwelt richten zu können.

4.1.1. Der Erste Eindruck - die unbewusste Menschenkenntnis

Viele "Erst-Begegnungen" lassen uns zu einem sehr vorschnellen, auch meist unterbewussten Schluss über einzelne Person kommen. Entscheidend hierbei ist nicht nur Menschenkenntnis im allgemeinen Sinn, sondern die Kombination von sichtbaren und unterbewussten Verhaltens-schemata.⁷⁷ „Da sitzt uns ein Fremder zum ersten Mal gegenüber (z.B. ein neue Kollege) und beteuert freundlich lächelnd, er sei an einem guten Verhältnis interessiert. Aber wir, die schon oft von Mitmenschen enttäuscht worden sind, fragen uns: Kann man ihm trauen? Wird er vielleicht schon morgen sein wahres Gesicht zeigen, sich als zänkisch oder herrschsüchtig erweisen und uns das Leben zur Hölle machen?“⁷⁸

In solchen Augenblicken wünschte man sich einen alles durchdringenden Röntgenblick, mit dem sich Schwächen und Stärken des anderen sofort ausloten ließen. Eine Menschenkenntnis entwickelt sich jedoch im Laufe der Jahre, mit zunehmender Lebenserfahrung intensiviert sich ein feines Gespür für die Charakterstärken und -schwächen von Mitmenschen. Diese Fähigkeit beruht in erster Linie auf der Kunst, die vielen stummen Signale richtig deuten zu können, die uns ständig ausgesandt werden und die langfristig nicht zu unterdrücken oder zu beeinflussen sind.⁷⁹ Dabei erfolgt die Auswertung dieser wortlosen Nachrichten meistens völlig unbewusst, ohne langes Nachdenken und dennoch ist mit guter Menschenkenntnis auf Anhieb erkennbar, mit "Wem" man es zu tun haben kann.⁸⁰ Denn oft stehen die stummen Signale im krassen Widerspruch zu freundlich gemeinten Worten und Äußerungen.

Auf der anderen Seite verhindert eine gute Menschenkenntnis, dass man anderen unrecht tut, sie vorschnell als "verstockt" oder "völlig uninteressiert" einstuft, nur weil die entsprechenden Personen vielleicht vor lauter Schüchternheit nicht den Mund öffnen können.⁸¹ Wer Menschenkenntnis besitzt, erspart sich manchmal bittere Erfahrungen und vergibt sich nicht leichtfertig eine Chance, wertvolle Persönlichkeiten kennenzulernen, die sich aus Bescheidenheit still im Hintergrund aufhalten.⁸² Einer ernsthaften wissenschaftlichen Überprüfung hält die auf den ersten Eindruck beruhende Menschenkenntnis nicht stand, denn es gibt keine allgemeingültigen Normen und die Beweisführung für die Richtigkeit des spontan gefällten Urteils nimmt oft Jahre in Anspruch.

Die Kunst der Menschenkenntnis zu erlernen lohnt sich, denn durch die eingehende Beschäftigung mit anderen Personen lernen wir auch unser eigenes Wesen und unsere Seele näher kennen. „Das Bedürfnis nach Identität ist ein Bedürfnis nach Menschlichkeit. ... Wir können nur menschlich werden, ... Unsere Menschlichkeit ist nicht garantiert, weder biologisch noch sozial, weder intellektuell noch künstlerisch, weder wissenschaftlich noch technisch. Sie ist unser Ziel, unser Lebensprojekt.“⁸³

4.2. Einführung in die Thematik Selbstporträt

Mit dem Interesse für Kommunikationstheorie und Semiotik, zeitlich zugeordnet um 1960, bekam das Bild, die Fotografie, als Forschungsgegenstand der Volkskunde zunehmend Gewicht. „Das Bild interessiert als lesbarer kultureller Ausdruck. ... Es vermittelt dem Einzelnen die Lesart seiner sozialen Gruppe und hilft ihm, dem mehr- oder vieldeutigen Zeichen, dem Bild, die richtige Deutung zu entnehmen und die einzelnen Elemente des Bildes als bedeutsam oder bedeutungslos zu identifizieren. Nicht die Absichten des Bildproduzenten, nicht seine Genialität und sein "Kunstwollen" sind von Belang, sondern das Vermögen des Bildes, Identität beim Empfänger zu stiften.“⁸⁴ Seit der Entdeckung der Fotografie als Möglichkeit der Bilderzeugung hört der Streit um die künstlerische Wahrhaftigkeit nicht mehr auf. Da die ersten FotografInnen oft MalerInnen waren, wurde der Vergleich von Malerei und Fotografie in der Frage des Künstlertums des jeweiligen Mediums zu einer Frage zwischen traditioneller und moderner, experimentierfreudiger Kunstausübung. „Die Schärfe des Streites wurde bestimmt von der Sorge der konventionellen Maler, von dem neuen Medium Fotografie verdrängt zu werden, da die damaligen Bilderzeugung und der Bildbesitz exklusiv waren. Die Fotografie wurde schon früh als ein Medium für massenhafte Bilderzeugung und Bildnutzung erkannt.“⁸⁵ Damit einher ging die Befürchtung der Verflachung, die aus heutiger Sicht nicht unbegründet war, wenn dies auch nicht in direkter Linie dem Medium Fotografie zuzuschreiben ist, sondern eher den Vermarktungsmechanismen und Gewinnbestrebungen.

Um die Tiefgründigkeit fotografischer Bildfindung zu belegen, wurde anlässlich einer Ausstellung von Edmund Kesting⁸⁶ im Jahr 1930 in München gesagt: "Die Wahrheit in der Fotografie ist keineswegs automatisches Ergebnis dieser mechanischen Technik, sondern sie ist im Grunde genommen künstlerische Wahrheit, sie ist eine geistige Leistung, sie ist das Ergebnis einer seelischen Haltung.“⁸⁷

„Dennoch bejaht die Moral des eigenen Lebens, was öffentlich beklagt wird: den Durchgang des Sozialen durch das Individuelle, denn ohne Ich kein Wir. ... wir Menschen können auf das kleine Wörtchen Ich, das wie ein Pfeil auf die eigene und nur auf die eigene Person zeigt, nicht verzichten. ... Wir Menschen haben das Bedürfnis nach Identität. Wir wollen wissen, wer wir sind. Wenn wir nicht wissen, wer wir sind, sind wir nicht nur unsicher und irritiert, sondern krank und gefährdet. ... Soziale Selbstidentifikation ist ein Prozess. Er setzt Orientierung im sozialen Raum voraus. Wir bilden unsere eigenen Lebensziele in diesem Raum und wählen Optionen. Wir passen uns aber auch durch Bildung und Herkunft bestimmten Optionen an.“⁸⁸ Demnach ist die Suche nach der eigenen Identität und deren Abbildern an die fortdauernde Form der unaufhörlichen Selbstbefragung geknüpft.

4.3. Die Verschiedenheit von Beobachtungsmöglichkeiten

Wohl gemerkt, die oben genannten Eingrenzungen haben nur einen allgemeinen Aussagewert, der durch weitere Informationen ergänzt werden muss, wenn man durch einen kurzen Moment einen Mitmenschen beurteilen will. Die Form des Kopfes, der Hände, Stirn, Nase, Mund, Mundwinkel und Augenfalten können weitere Rückschlüsse auf charakteristische Indizien geben. Auch spenden die Körperhaltung, -form und -bewegungen Aufschlüsse über jeden von uns. Sie vermitteln ebenso dem gegenüber seienden Zuhörer Informationen über eine Person wie die Mimik und Gestik, der Tonfall und die Klangfarbe der Stimme, die Dauer und Struktur einer Äußerung, typische Sätze und Floskeln, die Wortwahl, der Blickkontakt der Augen, die das Fenster der Seele sind, sowie das Verhalten. „Jeder Mensch hat mindestens drei Gesichter. Das erste Gesicht ist: Wie wir wirklich sind.“⁸⁹ Das zweite Gesicht ist: Wie wir uns selbst sehen, diesen Aspekt der eigenen Person kennt man gut. Es handelt sich um das sogenannte Selbstbild. Dieses kann mehr oder weniger richtig sein, auf jeden Fall beeinflusst diese - Kalkulation über einen selbst - sehr stark die Art und Weise, wie man sich nach außen gibt. Das dritte Gesicht ist: die Außenwirkung einer Person, das sogenannte Fremdbild, das zwischen Kommunikations -partnern entsteht, es ist die Wirkung einer Person auf eine andere.“⁹⁰

Zweifelsohne sind in der Regel die Fremdbilder außerordentlich subjektive Eindrücke. Sie sind das Resultat eines von Einstellungen, Vorurteilen, Motiven, Zielen oder Erwartungen beeinflussten Wahrnehmungsaspektes des/der jeweiligen KommunikationspartnersIn. Aus diesem Grund besitzt ein Mensch nicht nur ein einziges dieser oben genannten drei Gesichter, sondern mehrere.

Bei verschiedenen Situationen hinterläßt jeder Mensch mehr oder minder unterschiedliche Fremdbilder und -wahrnehmungen. Dabei ist es wichtig zu wissen, dass die Reflexionen, die wir bewusst oder unbewusst über unser Gegenüber vornehmen, sich wiederum gegenseitig beeinflussen. Die unterschiedlichsten Ausdruckswirkungen gehen nicht nur von Menschen, sondern auch von Objekten oder Gegenständen der unmittelbaren Umgebung aus.

Schon lange hat man versucht, aus spezifischen Körpermerkmalen Rückschlüsse auf bestimmte Wesenszüge und Eigenschaften von Einzelpersonen zu ziehen. So kann eine gewisse Orientierungshilfe des deutschen Psychologen Ernst Kretschmer und seiner aufgestellte Konstitutionstypologie⁹¹ helfen nähere Rückschlüsse zu ziehen.⁹² Er unterteilt die Menschen nach ihrem Körperbau in vier Typengruppen, denen bestimmte psychische Eigenschaften zugeordnet werden können.⁹³ Dennoch lassen sich Menschlichkeit, Sensibilität, soziales Verhalten, Mut oder Selbstbewusstsein nicht durch die Anwendung von äußeren Unterschieden gewisser Typengruppen⁹⁴ in einer Gesellschaft allgemeingültig manifestieren.

„Die Menschlichkeit ist ein uneinholbares, dennoch unverzichtbares Ziel. Es ist ein Gemeinschaftsziel, kein Individualziel. Denn menschlich sein kann niemand allein und für sich. Menschlichkeit gibt es, ähnlich wie Glück, nur zwischen Menschen, nicht im Innern von Menschen. Deshalb ist das Bedürfnis nach Menschlichkeit ein soziales Bedürfnis, ein Bedürfnis nach menschlicher Gemeinschaft. Im Zeitalter der Individualisierung ist dieses Bedürfnis besonders groß und kaum befriedigt...“⁹⁵ „...das eigene Leben ist ein reflexives Leben. Soziale Reflexion - Verarbeitung widersprüchlicher Informationen, Gespräch, Verhandlung, Kompromiß und eigenes Leben sind fast bedeutungsgleiche Wörter. Die Lebensführung muß angesichts vielfältiger, sich widersprechender Anforderungen in einem Raum globaler Unsicherheit aktiv gemanagt werden.“⁹⁶

Unter dem Einfluss der Sprache wendet sich unser alltägliches rationales Bewusstsein nach außen. Der Wunsch Emotionalitäten fassbar zu machen und diese anderen zu vermitteln, stößt auf eine Grenzfläche zwischen Begreif- und Unbegreifbarem. Das Konglomerat Körperlichkeit, in dem Sinne wie er in den Abschnitten 3.2. und 3.2.2. zum Ausdruck kam, repräsentiert die Schnittstelle zwischen innerer und äußerer Wirklichkeit. So haben Worte oder Sätze eine ganzheitlich erfahrbare Qualität, denn der emotional ausgestrahlte Inhalt jener gibt nicht hinlänglich wieder, dass das Sprechen eine unwillkürliche Tätigkeit ist, die auf rein formal logischen Vorgängen beruht.⁹⁷

Was, wenn das Leben ein Stummfilm wäre? Dann verlief sich jeder ganz auf seine Interpretati-

onskompetenzen hinsichtlich der Körpersprachlichkeit und dem Erscheinungsbild, um seine Gegenüber verstehen zu können.⁹⁸ Doch diese Form der lebendigen Sprachlosigkeit gibt es nicht. Eine Selbst-Sensibilisierung gäbe uns einen größeren Spielraum, doch häufig stellt sich dem bewussten Umgang mit ihr die Dominanz von alltäglichen Reaktionsmustern entgegen.

5. Reflexion

Die Anwendung des Konzeptes zur Integration der Sensibilisierungs-, Improvisations-, Selbst- und Fremdwahrnehmungsübungen stützt sich auf das Modell der Fort- und Weiterbildung zum Zwecke der Herausbildung einer zeitgemäßen Schul- und Lernkultur.

Der hohe Nutzwert dererlei Veranstaltungen für Schulen ist nicht in monetären Bereichen abbildbar, wobei dieser Aspekt jedoch ein sehr wesentlicher bei der potentiellen Umsetzung der Inhalte des Modellversuches sein wird.

Damit LehrerInnen Formen von Sensibilisierungs- und Improvisationsübungen in den Schulalltag stärker einfließen lassen, bedarf es eines noch umfangreicheren Fortbildungsprogramms als dem in SULIM angebotenen. Solche einmaligen Angebote, wie sie innerhalb eines Modellversuches bereitstehen, bieten zwar die Möglichkeit von zahlreichen kreativen Inputs, sind aber - auf die Zahl der Schulen innerhalb Sachsens bezogen - „ein Tropfen auf den heißen Stein“⁹⁹.

Deshalb gilt es, diese Projekte zu erweitern, um sie flächendeckend anbieten zu können, wobei der Gesichtspunkt der finanziellen Modalitäten von Regionalschulämtern bezüglich deren Budgets nicht außer Acht gelassen werden darf. Solche Hilfestellung von professionellen Seiten, aus den Kunst- und Kulturbereichen, sollten primär stärker in die Schul- und Lernkultur einfließen.

5.1. Ergebnisse des TeilnehmerInnen-Fragebogen

Nach Ablauf der zwei von mir durchgeführten Kurse „Sensibilisierung und Improvisation“ und „Selbst- und Fremdwahrnehmung“ wurden exemplarisch LehrerInnen der Pilotschulen Schule für geistig Behinderte Polenz, der Mittelschule Niederwiesa, der Mittelschule „Felix Mauersberger“ Netzschkau und der Mittelschule Falkenhain unter verschiedenen Fragestellungen - zu persönlichen Erwartungshaltungen auf die Kursinhalte, der Wahrnehmungen während der Veranstaltungen, der Erfüllung von Erwartungen und der Nutzwerte für schulische und inhaltliche Prozesse - schriftlich befragt.

So konnten in der Beantwortung der Fragen die Neugier und die Bereitschaft, das Angebot zu nutzen, die Steigerung der Leistungsfähigkeit der LehrerInnen sowie Anregungen und Hinweise für die eigene Arbeit hervorgehoben werden. Zu den persönlichen Erwartungshaltungen wurde ähnlich der schon vorhergehenden Intentionen geantwortet, so dass zusätzliche Informationen, Anregungen und Ideen von Wahrnehmungsübungen (im Kurs II) mittels der fototechnischen Umsetzung übermittelt werden konnten. Die TeilnehmerInnen hatten eine ungefähre Vorstellung, was auf sie während des Kursverlaufes zu kam und waren dem gegenüber sehr aufgeschlossen eingestellt.

Durch das Ablegen von Hemmungen wurden anfängliche Berührungsängste abgelegt, der Einblick in die und die Bewusstwerdung der verschiedenen Wahrnehmungsprozesse einer Person wurden transparent gestaltet und umgesetzt. Durch die zahlreichen praktischen Körperübungen wurde das Körperverhalten intensiver und gleichsam geschult. In der angenehmen Atmosphäre konnten positive Erfahrungen abwechslungsreich transportiert werden. Die LehrerInnen fühlten sich sensibilisiert, wobei sich ihre Erwartungen erfüllten und Anregungen teilweise im Unterricht Anwendung fanden. So konnten an einzelnen Schulen Beispiele für die eigene Unterrichtsgestaltung gefunden und später in der Praxisarbeit (z.B. in AG) einbezogen und angewendet werden. Anzumerken ist hierbei jedoch, dass trotz der mitgegebenen Handreichung, deren Struktur und Potential in den Kursen erläutert wurde, eine Verblässung der erworbenen Erfahrungen nach längerem Zeitraum eintritt. Obwohl der Nutzwert der inhaltlichen Ebene nach der Meinung der LehrerInnen geteilt war, konnten vielfältige interessante Möglichkeiten zur Auflockerung einer Unterrichtseinheit aufgezeigt, ein Austausch unter dem teilnehmenden KollegInnen und eine bewusste Auseinandersetzung mit den Themen erzielt werden.

Während der zeitnahen und durch die Projektleitung des Modellversuches organisierten Feedbackrunde am Ende der beiden Modellversuchskonferenzen, innerhalb derer die Kurse I und II stattfanden, war der Tenor der TeilnehmerInnen ein positives Grundgefühl, welches auf der inneren Logik und somit thematischen Stringenz der Angebote fußte und die Chance der Weiterverwendung an den Schulen als äußerst hoch bewerte.

Zusätzlich stellten einzelne LehrerInnen das Fotomaterial des Kurses II, ihre eigenen Bilder eins und zwei, für den Anhang dieser Arbeit freiwillig zur Verfügung. Anhand der nacheinander folgenden Fotos kann die Öffnung der Personen sowie deren Veränderung visuell wahrgenommen werden. Auf Wunsch der TeilnehmerInnen werden die Namen nicht genannt.

5.2. Ergebnisse des Dozentinnen-Interviews

In der Vorbereitung auf den Kurs II zeichnete sich ab, dass der Erwartungshaltung einer der beiden Referentinnen ein undifferenziertes und beschränktes LehrerInnenbild zugrunde lag. Eine sehr ähnliche Befindlichkeit war am Anfang auch bei der Referentin des Kurses I zu verzeichnen, wobei diese ob der positiven Erfahrungen schnell relativiert werden konnte. Der Wunsch auf ein positives Gelingen der Kurse war sehr hoch.

Die Befürchtung, dass die TeilnehmerInnen sich nicht einlassen könnten auf die Methoden und Übungen saß tief, bewahrheitete sich glücklicherweise aber durch den langen Vorbereitungszeitraum und die genaue konzeptionelle Planung nicht. So war die Erwartungshaltung, den TeilnehmerInnen gegenüber, eher an die Hoffnung geknüpft, genreübergreifend Wissen zu vermitteln, um den einher gehenden Prozessen des Abbaus von Hemmschwellen und Zwängen sowie die Reflexion über verfestigte Denkschemata zu fördern.

Die Veranstaltungen wurden bereits in den Vorbereitungen straff strukturiert, mit einer kurzen theoretischen Einführung zum Kursverlauf und der Darstellung von praktischen Schwerpunkten. Dadurch waren die LehrerInnen inhaltlich gut präpariert und konnten bereits an dieser Stelle den Spielraum der Erwartungen überschauen, was zu einem sicheren Einstieg in die Praxisarbeit führte. Da wider Erwarten die TeilnehmerInnenzahl im Kurs II geringer war als bei Kurs I wurde der prophylaktisch eingebaute Zeitpuffer nicht benötigt und so konnte die restliche Zeit für eine intensivere Feedbackrunde zur Verfügung stehen. Die Wahrnehmungen der Referentinnen während der Veranstaltungen waren sehr ambivalent. So wurde zwar die Arbeit mit den TeilnehmerInnen für interessant und angenehm befunden, doch der eigenen Reflexion stand die Empfindung des Überforderns gegenüber. Vermutlich wurden der Anspruch und die Anforderungen gegenüber den LehrerInnen zu hoch gesteckt. Nach Ablauf der Kurse standen die Meinungen der Referentinnen denen der TeilnehmerInnen konträr gegenüber. So war nach Auffassung der LehrerInnen die Authentizität des Empfindens, Erlebens, Ausprobierens und sich Bereicherns an unbekanntem Wahrnehmungsformen etwas Neues und von hohem Interesse. Im Moment der Feedbackrunden erfüllten sich zuvor erhoffte Erwartungen, dass nämlich die TeilnehmerInnen stark mit sich, mit ihren Befindlichkeiten und deren Reflexion beschäftigt sein würden. Sie machten einen gelösten, gelockerten und entspannten Eindruck.

Die auf der inhaltlichen Ebene erfahrenen Resonanzen motivieren die Referentinnen des Kurses, weitere Projekte ähnlicher Art durchzuführen. Diese Weiterarbeit bezieht sich nicht nur darauf,

LehrerInnen fortzubilden, sondern gemeinsam mit ihnen an schulischen Projekten engagiert mitzuwirken und so eine längerfristige Kooperation aufbauen zu können. Da sich die durchgeführten Konzeptionen der Kurse auch auf andere Orte und Formen übertragen lassen, wurde damit eine Basis geschaffen, einen aktiven Entwicklungsprozess nachhaltig zu fördern.

6. Schlussfolgerungen für die Weiterarbeit

„Kulturmanagement als Management für Kunst und Kultur bezeichnet man als planvolles, öffentliches, ökonomisches orientiertes Handeln, das sich auf künstlerische Inhalte oder kulturelle Ziele bezieht, auf die Gestaltung von Gegenwart und Zukunft gerichtet ist und seine Ergebnisse in den Dienst der Allgemeinheit stellt.“¹⁰⁰

Es gibt in der Ontogenese gesellschaftlicher Individuen nur eine einzige obligatorische Schnittstelle, an welcher eine Gemeinschaft bereits in der Gegenwart die Weichen stellt für die Vermittlung kultureller Werte und Normen, welche die Zukunft eben dieser Gemeinschaft bestimmen werden: die Schule.

Mit dieser Erkenntnis und dem Aspekt des Dienstes an der Allgemeinheit tun sich perspektivisch für KulturmanagerInnen große Betätigungsfelder auf, ist doch die derzeitige Debatte um Schulentwicklung geprägt von der Frage, wie sich das System Schule verändern muss, um den kulturellen Anforderungen unserer Zeit gewachsen zu sein. Es wird langfristig ein Wandel eintreten, der Schule nicht mehr als Wissensanstalt definiert, in welcher Lehrende didaktisch aufbereitete „Häppchen“ an SchülerInnen verteilen, damit deren Qualifikationen an der Quantität solcherlei abrubereiter Wissensteile gemessen werden kann. Der mündige und kompetente Mensch der Zukunft soll in der Trias von Wissensvermittlung, Kompetenzentwicklung und Werteorientierung das Rüstzeug für den Weg durch das Leben erhalten, die ihn flexibel auf aktuelle Veränderungen reagieren läßt. Das Ziel von Schule ist somit in der Vermittlung von Methoden zur kreativen Lebensgestaltung zu sehen, damit die zunehmend normal einzuschätzenden „Brüche in den Biographien“ planvoll und konstruktiv aufgefangen werden können.

Mittels bereits gegründeter oder noch zu initiiender Netzwerke, die schulische und außerschulische Kompetenzen bündeln, kann den Lernenden das breite Spektrum künstlerischer Inhalte und kultureller Ziele eröffnet werden. Durch das aktive Einbringen unterschiedlichster Sichtweisen und Qualifikationen erhalten SchülerInnen mehrperspektivische Zugänge zur individuellen Lebensbewältigung.

In meiner Selbstdefinition als freischaffende Künstlerin auf den Gebieten Darstellendes Kunst, Tanztheater und Improvisation eröffnen sich somit in der Kombination mit dem angeeigneten Inhalten des berufsbegleitenden Studiums Kulturmanagement¹⁰¹ vielschichtige Einsatzmöglichkeiten.

Literaturverzeichnis

Aerni, Fritz: Lehrbuch der Menschenkenntnis. 8. Auflage Wien. Karlos Verlag. 1988.

Bateson, Gregory: Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. 6. Auflage Suhrkamp Frankfurt a. M. 1983.

Beck, Ulrich: Eigenes Leben. Photographie. Essay zu Skizzen einer biographischen Gesellschaftsanalyse. Ausstellungskatalog. (Hrg): Bayrische Rückversicherung AG München. 1995.

Budjahn, Anneliese: Die psycho-somatischen Verfahren. Konzentrative Bewegungstherapie und Gestaltungstherapie in Theorie und Praxis. 2. Auflage. Verlag modernes lernen. Dortmund. 1997.

Bundesverband Bildender Künste (Hrg): Kunstaktion. Künstler in Bürgernähe – Bürger in Künstlernähe. (Zwischen-) Bericht mehrtägiger künstlerischer Aktionen mit Publikumsbeteiligung. Worpsweder Verlag. 1987.

Büchner, Rainer: Elementares Lernen mit Feuer, Wasser, Erde, Luft. Auer-Verlag. 1997.

Comenius Institut (Hrg): Materialsammlung des BLK-Modellversuches. Institutsinternes Multiplikatorenmanual. 2001. Band 1.

Comenius Institut (Hrg): Materialsammlung des BLK-Modellversuches. Institutsinternes Multiplikatorenmanual. 2002. Band 2.

Comenius Institut (Hrg): Materialsammlung des BLK-Modellversuches. Institutsinternes Multiplikatorenmanual. 2003. Band 3 (noch unveröffentlicht erscheint im April 2003).

Duncan, Isadora: Zurück zur Natur. in: (Hrg): Wolgina Lydia / Ulrich, Pietzsch: Die Welt des Tanzes in Selbstzeugnissen. 20. Jahrhundert. Henschel Verlag Berlin. 1977.

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

Haselbach, Barbara: Improvisation - Tanz – Bewegung. 5. Auflage. Klett Verlag Stuttgart. 1989.

Jarchow, Peter / Stabel, Ralf: Palucca. Aus Ihrem Leben – Über die Kunst. Henschel Verlag Berlin. 1997.

Kesting, Edmund: Gemälde, Zeichnungen und Photographien. Ausstellungskatalog Albertinum. (Hrg) Staatliche Kunstsammlungen Dresden, Kupferstich-Kabinett. 1. Auflage. 1988.

Krappert, Detlef: Tanztraining, Empfindungsschulung und persönliche Entwicklung. Verlag für Ästhetische Bildung Göttingen. 1990.

Kretschmer, Ernst: Körperbau und Charakter. Untersuchungen zum Konstitutionsproblem und zur Lehre von den Temperamenten. 3. Auflage. Berlin Springer Verlag. 1922.

Lauster; Peter: Menschenkenntnis. Körpersprache, Mimik und Verhalten. 8. Auflage. Econ Taschenbuchverlag. 1994.

Messerli, Alfred: Mensch und Bild. Ein Aufsatz. Der Alltag. Zürich 1987. Heft 1/87

Müller, Else: Auf der Silberstraße des Monde. Autogenes Training mit Märchen zum Entspannen und Träumen, a. M. Fischer Verlag Frankfurt. 1994.

Pazzini, Karl-Joseph (Hrg): Eine Expertise Kulturelle Bildung im Medienzeitalter. Ein Gutachten zum Programm der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Material zur Bildungsplanung und Forschungsförderung Bonn. 1999. Heft 77

(Hrg): Petzold, Hilarion: Leiblichkeit, philosophische, gesellschaftliche und therapeutische Perspektiven. Verlag Jungfermann Paderborn. 1985.

Pirandello, Luigi: Caos. Sachon Verlag. 1987.

Schönemann, Hans-Jürgen: Rede zur Eröffnung des Weiterbildungsstudienganges „Kulturmanagement“ an der Sächsischen Verwaltungs- und Wirtschaftsakademie vom 10. September 2001

Vossenkuhl, Wilhelm / Beck, Ulrich / Erdmann Ziegler, Ulf: Eigenes Ich. Ein Essay über die menschliche Identität. Ausstellungskatalog zu Eigenes Leben. Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft in der wir leben. C. H. Beck Verlag München. 1995.

Winkler, Eva / Jarchow, Peter: Neuer Künstlerischer Tanz. Eine Dokumentation der Unterrichtsarbeit. (Hrg): Ralf Stabel, 1. Auflage Dresden. 1996.

Anhang

Auflistung der beteiligten neun Pilotschulen

**Berufliches Schulzentrum
für Technik und Hauswirtschaft**
Schillerpark 1
08371 Glauchau

www.bsz-glauchau.de

Georgengymnasium
Georgenplatz 1
08056 Zwickau

www.fh-zwickau.de/~gg/

Albert–Schweizer–Gymnasium
Macherstr. 146
01917 Kamenz

www.asg-kamenz.de

**Schule für geistig Behinderte
Polenz**
Am Gickelsberg 49
01844 Neustadt/Sa.

www.foerderschule-polenz.de

Mittelschule Niederwiesa
Mühlenstr. 21
09577 Niederwiesa

www.mittelschule-niederwiesa.de

**Mittelschule
„Felix Mauserberger“**
Schulstr. 3
08491 Netzschkau

www.netzschkau.de/mittelschule

Mittelschule Falkenhain
Schulstr. 1
04808 Falkenhain

www.mittelschule-falkenhain.de

62. Mittelschule Dresden
Fidelio-F.-Finke-Str. 15
01326 Dresden

www.schiller-schule-dresden.de

Grundschule Rothenburg
Uhsmannsdorfer Str. 5
02929 Rothenburg

www.gs-rothenburg.de

Dozenten-Interview mit Christine Starke und Uta V. Kohlenbrenner

Dozenten-Interview mit Christine Starke und Uta V. Kohlenbrenner

1. Welche persönlichen Erwartungshaltungen hatten Sie im Vorfeld der Veranstaltung?
Welches LehrerInnenbild lag dem zugrunde?

Christine Starke:

Erwartungen über den Umgang mit Fotografie habe ich aus eigener Erfahrung und aus zahlreichen Projektarbeiten mitgebracht. Fotografie ist für viele ein vertrautes Medium, aber wenn man selbst vor der Kamera steht, sieht das anders aus. Im Kurs II kam noch erschwerend hinzu, dass sich die Kursteilnehmer selber fotografieren sollten. So habe ich einfach gehofft, dass sich die Teilnehmer gut darauf einlassen. Dass diese Technik mit einer Plattenkamera, die nun relativ ungewöhnlich war, natürlich erst einmal befremdlich oder irritierend wirkt, das war mir im Vorfeld bewusst. Aber auf der anderen Seite gibt es durch diese Fremdheit einen isolierenden Aspekt, dass der Vorgang der Fotografie außerhalb des Gewohnten stattfindet. Ich halte dies für eine gute Möglichkeit für Konsultation. Wir, d. h. Frau Kohlenbrenner und ich, hatten vorher sehr genau konzipiert und besprochen, wie der Raum, in dem wir arbeiten wollten, eingerichtet und wo genau das Fotografieren stattfinden wird. Damit war die rein räumliche Isolation für die LehrerInnen möglich. Meine Erwartungen haben sich in dem Sinne gut erfüllt. Mein konkretes LehrerInnenbild war zu jener damaligen Gruppe ein nicht sichtbares Bild. Ich habe ein sehr unterschiedliches LehrerInnenbild, zum Teil aus meiner eigenen Schulzeit, welches natürlich befangen ist, wenn man aus der Sicht einer Schülerin schaut. Inzwischen schwankt mein Bild durch den Kontakte zu LehrerInnen zwischen Mitleid und Bewunderung.

Uta V. Kohlenbrenner:

Wie ich im Nachhinein feststellen muss, war mein persönliches LehrerInnenbild sehr beschränkt. Bei dem Bild, das sich aus zwölf Jahren Schulbildung ergeben hat, konnte ich mir nicht so richtig vorstellen, daß LehrerInnen diesem Projekt gegenüber so aufgeschlossen sind. Ich war auf etwas verklemmte und unsichere Leute eingestellt, die bestimmt eine lange Zeit brauchen würden, um auf das eingehen zu können, was ich in diesem Kurs umsetzen wollte und mir vorstellte. Daher hoffte ich, dass ich sie motivieren und zum Mitmachen bewegen kann, ohne sich in Zwänge zu begeben und Hemmschwellen aufzubauen; aufgeschlossen zu sein und viel Spaß und Freude daran zu haben, sich gemeinsam in Improvisationen neuen Herausforderungen zu stellen.

2. Beschreiben Sie Ihr Vorgehen während der Vorbereitung auf die Veranstaltung! Wie schufen Sie sich welche Lenkungsinstrumente zur Erhöhung Ihrer Flexibilität innerhalb der Veranstaltung?

Christine Starke:

Die Flexibilität innerhalb der Veranstaltung. Es war schon sehr straff strukturiert und technisch bedingt, wäre es wahrscheinlich schwierig gewesen, wenn der Strom ausgefallen wäre, dort hätte man schon Probleme gehabt, zu improvisieren. Durch den Aufbau – innerhalb dieser zwei Phasen zu fotografieren – mit dem Zwischenteil, in dem die Körperarbeit passiert ist, war die Struktur relativ fest. Es war durchaus beabsichtigt, dass man zu Beginn diese erste Phase hat und die Leute quasi unvorbereitet konfrontiert wurden und auch die zweite Phase war im Grunde genau strukturiert. Dass dann schon bekannt ist, was erwartet wird oder passiert und dass über diese vorhergehende Arbeit, dann in der Körperarbeit, die Bereitschaft zum Rollenspiel entsteht. Sehr viel Flexibilität wurde nicht abverlangt, da die Gruppe kleiner war als erwartet; wir konnten also genügend Zeit lassen.

Uta V. Kohlenbrenner:

Ich habe mich natürlich angelehnt an vielen Sensibilisierungs- und Improvisationsübungen, die ich in der Vergangenheit entweder selbst unterrichtet oder aus Unterrichten mitgenommen habe. Ich wollte einen sehr praktischen Kurs machen, mit einer kurzen Einleitung, die der theoretische Teil von ca. 15 Minuten war, dass ich erst einmal vorstelle, was ist Improvisation, wohin will ich mit den Lehrern, was erwarte ich, inwieweit sie mitmachen. Und danach habe ich ca. vier Fünftel des Kurses mit praktischen Übungen zur Sensibilisierung und Selbstwahrnehmung versehen, das heißt mit improvisatorischen Übungen und Etüden. Das fing sehr einfach an, wie zum Beispiel, wie nehme ich den Raum wahr bis hin zu kleinen Duetten. Dazu gehört natürlich auch, sich Gedanken zu machen, wie reagiere ich, wenn die Lehrer ein Problem kriegen so mitzuspielen, wie ich mir das vorgestellt habe und wie reagiere ich, wenn wir zu wenig oder zu viel Zeit benötigen. Ich hatte mir einen Puffer von ca. drei bis fünf kleinen Etüden eingebaut, die ich weg- oder dazu nehmen konnte. Wider mein Erwarten sind wir sehr schnell durch den Kurs gekommen, die Lehrer waren sehr aufgeschlossen, also brauchte ich diesen Puffer auch. Ich habe dann zum Schluss die Lehrer noch auswerten lassen. Es ist wichtig, dass ich mir von den Lehrern ein Feedback hole, ob sie diese Übungen mögen, ob sie ein Problem haben, deshalb habe ich auch ständig darauf

hingewiesen, dass sobald Probleme auftauchen, derjenige mir das bitte mitteilen soll. Aber zum Glück gab es keinen, der mir ein negatives Feedback gegeben hat.

3. Geben Sie Ihre Wahrnehmung wieder, die Sie während der Veranstaltung hatten! Bewerten Sie die eigene Art und Weise der Durchführung!

Christine Starke:

Die Veranstaltung selbst - also Fotografie und Körperarbeit - ist mir in angenehmer Erinnerung. Die Teilnehmer haben sich nicht gesperrt, sich wirklich zu beteiligen, diese Rollenspiele zu machen, diese Fotodinge mit zu tun. Ich fand es schön, dass sie es akzeptiert haben, ihr erstes Bild vorher nicht zu sehen, dass es da kein Drängen gab, jetzt also diesem Prozess vorzugreifen. Insofern fand ich die Arbeit mit den Teilnehmern sehr angenehm. Der eigene Blick auf diese Arbeit, ich denke, es hat technisch funktioniert. Ob es mental funktioniert hat, kann ich nur daraus schließen, daß zum Schluss bei diesem allerletzten Gespräch, als die Teilnehmer ihre Bilder und die Fremdwahrnehmung dann gesehen hatten, dass dann noch mal eine Rückkopplung zwischen Selbstwahrnehmung und auch Differenz zur Fremdwahrnehmung kam. Da schließ ich daraus, dass es gut angekommen ist. Aber da habe ich nun kein konkretes Feedback.

Uta V. Kohlenbrenner:

Ja, meine Wahrnehmung während des Kurses war, dass ich glaubte, dass die Lehrer komplett verschlossen sind, dass sie mit dem, was ich von ihnen will, nichts anzufangen wissen, das war meine Wahrnehmung. Sie haben natürlich nicht so frei gespielt wie jemand, der dies schon häufiger getan hat, aber irgendwie hatte ich das Gefühl, sie so ein bißchen aus der Reserve gelockt zu haben. Ich dachte mir, dass ich vermutlich den Anspruch etwas zu hoch geschraubt hatte, oder mir mehr erwartet hatte, da ich den Vergleich zu anderen Kursen habe, aber diese waren natürlich nicht mit Lehrern, sondern mit Leuten, die kreatives Spiel schon lange betreiben. Deshalb habe ich am Ende des Kurses geglaubt, dass das ein wenig fehlgeschlagen ist, zumindest insofern, als dass ich es nicht geschafft habe, die Lehrer soweit zu öffnen, wie ich es mir vorgenommen hatte. Aber das Feedback der Lehrer wiederum eröffnete mir ein ganz anderes Bild, weil sie sagten, das war was ganz Neues und was ganz Interessantes für sie. Da trafen zwei verschiedene Wahrnehmungen ein und desselben Vorgangs aufeinander, die für mich natürlich auch eine interessante Erfahrung waren.

4. Erfüllten sich Ihre Erwartungen? Untermauern Sie Ihre Einschätzung unter Einbeziehung Ihrer Sicht auf LehrerInnen nach der Veranstaltung!

Christine Starke:

Aus der Arbeit mit Fotografie jetzt meine Sicht auf LehrerInnen zu verändern, fällt mir schwer. Das ist an konkrete Umstände gebunden, dass ich mich hüte, irgend etwas pauschal einzuschätzen, also ich denke: der Druck ist groß, je nachdem, wie kompliziert eine Klassensituation ist, und ich mag mich überhaupt nicht pauschal auf das Bild von LehrerInnen festlegen. Also, meine Erwartungen sind in diesem Sinne erfüllt wurden, dass ich schon den Eindruck hatte, die Teilnehmer sind gut mitgegangen.

Uta V. Kohlenbrenner:

Ja, nach der Veranstaltung hatte ich sehr das Gefühl, dass die Lehrer sehr mit sich selbst und ihren Befindlichkeiten beschäftigt und verbunden waren. Sie waren sehr mit ihren Reflexionen beschäftigt und trugen diese nur zum Teil nach außen. Aber ich hatte das Gefühl, dass sie sehr entspannt, sehr gelockert waren und dass es nicht anstrengend für sie war, an diesem Kurs teilzunehmen. Es war was für die Seele – es war für sie. Meine Erwartungen erfüllten sich in dem Moment, als ich das Feedback der Lehrer hörte, bis dahin war ich sehr unsicher.

5. Welchen Nutzwert für Schulen hat nach Ihrer Meinung der Veranstaltungsinhalt? Benennen Sie Ihre Rolle bei der Veränderung schulischer Prozesse!

Christine Starke:

Der Nutzwert ist natürlich nicht in materiellen Dingen meßbar. Ich denke, es ist immer gut, wenn man es schafft, den Blick auf sich zu richten und ich denke, das hat dieser Kurs gemacht. Dieses „mit in die Schule nehmen“ ist, dass sie sich bewußt werden, zum einen ihrer eigenen Person oder auch ihrer Wechselhaftigkeit über den Tag und die Zeit insgesamt. Dass sie angeregt werden, Möglichkeiten zu finden, mit diesem Medium Fotografie und Körperarbeit ebenfalls in der Schule zu arbeiten – mit den Schülern, und dadurch Situationen zu schaffen, die Schüler dazu bringt, auf sich zu sehen und nicht nur auf die anderen und sich damit eine kritische Wahrnehmung anzueignen - durch Fremdwahrnehmung. Was auch wieder relativiert wird – wenn man

den der Einzelnen betrachtet. Insofern ist es, denke ich, für Lehrer und Lehrerinnen eine gute Möglichkeit, dies als Methode mitzunehmen.

Uta V. Kohlenbrenner:

Dieser Kurs hat einen sehr, sehr hohen Nutzwert. Zum einen geht er an die Person des Lehrers heran. Ich glaubte bis zu diesem Zeitpunkt, dass Lehrer vor ihren Schülern ständig improvisieren müssen und in dieser Hinsicht „geübt“ sind, aber in diesem Kurs habe ich erfahren, dass dies nicht so ist. Von einem Lehrer wird verlangt, dass er stets und ständig auf neue Situationen eingehen muß und allzuhäufig sind die Lehrer in ihren bewährten Denkschemata festgefahren und können aus ihrer Situation und aus der Art, wie sie unterrichten, nicht heraus. Und diese selbst auferlegten Grenzen gilt es zu sprengen über die Improvisation. Die Improvisation, die ich unterrichtet habe, ist zwar mehr für den Theater- oder Darstellendes Spielbereich, aber ich glaube es gibt auch einige Übungen, die man zwischendurch mit Schülern oder kleineren Gruppen machen kann, um einfach einen kreativen Denkprozess bei den Schülern zu befördern. In wieweit die Lehrer dies in das Schulgeschehen einfließen lassen können, ist natürlich ein anderer Gesichtspunkt, denn das bedarf der Fortbildung. Solch ein einmaliges Angebot bringt viele neue Ideen und viele neue kreative Prozesse bei den Lehrern in Gang. Aber diese dann umzusetzen, das gilt es noch stärker zu unterstützen; Auch oder gerade, wenn die Lehrer schon eigenen Projekte durchführen, können Hilfestellung von professioneller Seite ihr Wissen erweitern und vertiefen. Hierbei ist meine Rolle natürlich sehr interessant, weil ich mit schulischen Prozessen eigentlich noch nie so stark tangiert wurde. Man kann natürlich mit dem kreativen Potential, welches man mitbringt, stark Einfluss nehmen und den Lehrern ganz neue Horizonte aufzeigen. Wenn beispielsweise Schulräume dekoriert und ausgestaltet werden sollen, oder ein Thema bearbeitet werden soll, dass man sich neue Formen schafft, mit denen man diese Aufgaben löst. Man muß nicht immer unbedingt eine Wandzeitung anfertigen, es gibt auch noch vielfältige andere Möglichkeiten.

6. Welchen Nutzwert auf der inhaltlichen Ebene hatte die Veranstaltung/en für Sie? Fand ein Austausch statt?

Christine Starke:

Ich bin immer ganz froh, wenn ich merke, dass die Leute sich nicht gegenüber der Technik

sperrten, dass sie neugierig genug sind, auf diesen Moment einzugehen; zum Beispiel eben etwas selbst auszulösen, diesen Moment selber zu bestimmen. Den Unterschied auch mitzukriegen, da sie in dem Falle mehr subjektiv als objektiv sind, bin ich ganz froh, wenn die Leute mit den Übungen mitgehen. Der Austausch mit den Teilnehmern war im Grunde mit dem letzten Gespräch gegeben, als wir die Resonanz bekamen, dass das Klima innerhalb der Veranstaltung für die Teilnehmer auch sympathisch war, dass sie auch bereit waren, über ihre eigene Wahrnehmung zu sprechen. Das war ja die Erfüllung unserer Hoffnung: Wir wußten nicht, inwieweit werden sie ihre vorgelegten Fremdwahrnehmungen zu ihrer Person bereitwillig reflektieren über ihrer eigenen Wahrnehmung. Und dass das eingetreten ist, fand ich ein sehr schönes Ergebnis.

Uta V. Kohlenbrenner:

Es fand ein reger Austausch über den Nutzwert der Veranstaltung mit Kollegen von mir statt, die das, was ich da tue, am Anfang sehr eigentümlich fanden. Ich bin sehr neugierig geworden, mit den Lehrern weiterzuarbeiten, gerade auch nach dem zweiten Kurs, den ich gemeinsam mit Christine Starke durchführte. Denn im ersten Kurs mussten mich die Lehrer kennenlernen und im zweiten Kurs wussten sie schon, wen sie vor sich hatten und wussten auch, was ich von ihnen fordere und was ich mir wünsche. Und das war natürlich sehr erbringlich im zweiten Kurs. Der Nutzwert ist für mich, weiterzumachen und nicht nur einige wenige Lehrer zu unterrichten, sondern an weitere Schulen heranzugehen und mit ihnen solcherlei Kurse durchzuführen. Das wäre schon sehr schön.

7. Glauben Sie, daß Ihre Konzeption auf auch andere Projekte und Orte übertragbar ist?

Christine Starke:

Das kann man sicherlich. Wenn der Kreis in der Zusammensetzung sich ändert, kann man das sicher anpassen, da gibt es Möglichkeiten. Es ist bestimmt auch auf andere Kreise anzuwenden, aber ich hätte es dann lieber, wenn man den Kreis kennt, oder wenn man weiß, was man erwartet, das man gezielt das Programm entsprechend baut.

Uta V. Kohlenbrenner:

Im Großen und Ganzen ist dieses Konzept übertragbar. Man musste sich natürlich immer dann auf das Arbeitsfeld der Lehrer einstellen. Mit einem Lehrer, der beispielsweise mit Förderschülern zusammenarbeitet, muss man auf einem anderen Level arbeiten als einen Lehrer von einem Gymnasium. Da müssen Unterschiede schon mit berücksichtigen werden, obwohl ich glaube, dass das ganze Konzept eins zu eins übertragbar ist. Es war interessant in der Pause von den Lehrern zu erfahren, an welchen Schulen sie tätig sind. Ein beeindruckendes Beispiel war ein Direktor eines Gymnasiums in Dresden, von dem ich nicht erwartet hatte, dass er so aufgeschlossen mitmacht – das hat mich positiv überrascht.

Das Interview führte Ralf Seifert.

Das Interview transkribierte Sebastian K. Liebich.

Inhalte der Übungen zu Kurs I

Warm-up „Das Erwachen des Körpers“ / Gruppenübung:

(Zeitumfang: 5 min / Hintergrundmusik: Wolfgang Torkler „Land“)

Sich reckeln, dehnen, strecken und ausschütteln des ganzen Körpers im ganzen Raum. Füße stehen parallel, der Körper hängt, der Kopf und die Schultern hängen locker. Die Energie kommt vom Boden, setzt sich in die Fersen fort, durch Knöchel, die Knie, die Oberschenkel, die Hüfte, über den Rücken und die Schultern zum Nacken bis hin zum Kopf. Langsames Ein- und Ausatmen mit anschließender Gesichtsmassage unter Hinzunahme von z.B. Zungenkreisen oder das Summen von Tönen und das Anschwellen eines Tones.

Sensibilisierungsübung am Boden „Die blaue Blume“¹⁰² / Gruppenübung:

(Zeitumfang 15-20 min / Musik: Michael Metzler „somnambul“)

Leg dich entspannt auf den Rücken und komm langsam zur Ruhe. Schließe die Augen. Entspann dich. Vergiss den Alltag. Atme langsam ein und aus. Spüre den Boden unter deinem Körper. Du merkst, wie deine Füße schwer werden, deine Oberschenkel liegen fest auf dem Boden. Spüre die Lage deines Pos und der Hüfte. Spüre deine Schultern, erst links und dann rechts. Fühle deine Arme und wie schwer sie auf den Boden drücken, dein Kopf liegt gerade und entspannt, du wanderst mit deinen Gedanken durch einen dichten Wald, du machst dich auf den Weg, die blaue Blume zu suchen. Hohe, schlanke Bäume, die wie Säulen eines Domes vor die aufragen. Ihre dichten Kronen aus Blättern wölben sich wie ein Dach über dir. Du gehst über weichen Waldboden. Das Laufen ist hier ganz anders als auf den Straßen der Stadt. Die sind so hart und steinern. Dort werden deine Füße bald müde, aber hier im Wald läufst du über Erde, Moos und Gras, das tut deinen Füßen wohl. Wenn du im Wald bist, nimmst du auch den Duft des Waldes wahr. Es riecht so frisch nach all den Pflanzen. Das Laufen durch den Wald macht dir Freude. Der breite Weg endet an einem Dickicht. Ein schmaler Pfad windet sich durch das Grün und du stehst auf einem moosigen Pfad. Nach ein paar Schritten schon siehst du Wasser vor dir funkeln. Still, fast unbeweglich, liegt es da, wie ein großes Auge. Du gehst weiter auf den See zu und stehst bald an einem Ufer. Dort läßt du dich auf dem weichen Gras nieder, das noch warm von der Sonne des Tages ist. Du schaust auf das Wasser. Es ist alles so ruhig, so ruhig. Du fühlst diese Ruhe auch in dir. Nach einer Weile des Schauens siehst du plötzlich eine Bewegung auf dem Wasser. Die spiegelglatte Oberfläche bewegt sich. Es beginnt zu brodeln wie kochendes Wasser. Du schaust ge-

bannt dorthin. Es steigt etwas aus der Tiefe des Wassers auf. Eine Blume, eine Blume in strahlendem Blau. Sie wächst aus dem Wasser wie ein schlanker Springbrunnen. Ihr hoher Stiel ist umgeben von zarten Blättern. Nun siehst du, wie sich die Blume ganz, ganz langsam öffnet. Die Blüte öffnet sich wie von Zauberhand. Sie trägt ein tiefes Blau. Es ist wie das eingefangene Blau des Himmels über dir. Es ist eine Zauberblume, diese blaue Schönheit, doch die Blume beginnt zu verblühen, es wird langsam Herbst. Efeuranken wachsen über die verwelkte Blume, du fühlst, wie sie sich am Boden langsam ausbreiten, du kannst die Bewegung in Armen und Beinen spüren. Deine Finger sind wie die kleinen Zweige dieser wunderschönen Pflanze. Du merkst die Energie, die tief aus der Wurzel kommt, die Ranken wachsen stärker. Sie überwuchern dich, erst als sie sich völlig ausgebreitet haben, kommen sie langsam zur Ruhe, sie liegen schwer am Boden, als der Schnee fällt, der Schnee legt sich leise auf die Blume und die Ranken. Du merkst, wie sich dein Kopf langsam erhebt, auch deine Arme und Beine werden leichter, langsam richtest du dich mit deinem ganzen Körper auf, öffnest dann ruhig deine Augen und kommst im Raum an. (Anschließend ein kurzes Feedback der Gruppe, möglichst am Boden im Kreis sitzend.)

Artikulationsübung „Genießen von Speis´ und Trank“ / Gruppenübung:

(Zeitumfang 5-7min / ohne Musik)

Wie isst man heißhungrig Obst? Einen Apfel, Kirschen, Erdbeeren, Bananen, Ananas, ein Stück Erdbeertorte etc.

Wie trinkt man aus verschiedenen Gläsern? Säuerlichen Wein, einen kalten Sekt, ein warmes Bier, heißen Kaffee, kalte Limonade, einen guten Whiskey etc. Wichtig ist, die Steigerungen der ausgeführten Bewegungen und die damit verbundene Stimm- und Lautbildung.

Körperübung „das Abklopfen und die Körpermassage“ / Partnerübung:

(Zeitumfang 10 min pro Paar / ohne Musik)

Ein Partner hängt mit seinem Kopf und den Armen zu Boden. Er soll ruhig tief ein- und ausatmen und dabei die Augen schließen. Wichtig: Der Partner darf nicht verkrampft sein! Abklopfen des Körpers beginnend mit dem Rücken, der Hüfte, den Armen und den Händen, dem Po, den Oberschenkeln und den Unterschenkeln. Sensibleres Abklopfen am Nacken

Später langsames Ausstreichen der Gliedmaßen mit den Handinnenseiten vor allem über die Seitenpartien des Rückens.

Körperübung „der gordische Knoten“ / Gruppenübung:

Sensibilisierungsübung „Blindenführung“ / Partnerübung:

(Zeitumfang je 10 min / Musik: Sheila Chandra „Moonsung“)

Variation 1: A schließt die Augen, legt seine Hand in die Handfläche von B und läßt sich durch den Raum führen. Dabei liegt die führende Hand oben. Wechsel von A und B.

Variation 2: B führt seinen blinden Partner nur mit den Fingerspitzen, dabei werden Höhenunterschiede und Richtungswechsel eingebaut z.B. in die Hocke gehen oder auf Zehenspitzen laufen. Wechsel von A und B.

Variation 3: A führt seinen blinden Partner nur mit dem Zeigefinger. Wechsel von A und B.

Variation 4: Gegenstände, z.B. Stühle oder Tische, werden im Raum verteilt und Positionen gewechselt. So kann der Blindenführer dezent mit dem Partner tanzen und Hindernisse überwinden. Wechsel von A und B. Dabei wird das Vertrauen in den jeweiligen Partner mehr als nur geschult.

Sensibilisierungsübung „verschiedene Gangarten“ / Gruppenübung:

(Zeitumfang 15 min / Musik: Michael Metzler „Santur“)

Die verschiedene Gangarten¹⁰⁴, wie das Schreiten, Schleichen, Schlendern, das Schwingen oder das sich Wiegen, können zusätzlich mit unterschiedlichen Richtungen im Raum wie vor - rück - seit - in die Diagonale - in einer Spirale variiert werden. Verstärkt werden die Richtungswechsel im Raum, wenn zusätzlich verschiedene Raumebenen, wie hoch, mittel und tief bedient werden.

- erhaben schreiten - lautlos schleichen
- müde und verträumt schlendern
- hektisch trippeln
- gehemmt sein - auf morastiger Boden
- auf Glatteis den Versuch unternehmen zu laufen
- auf ganz klebrigen oder glitschigen Untergrund
- durch eiskaltes Wasser stapfen
- durch heißen Wüstensand laufen
- der Gang eines schwer gealterten Menschen
- wie ein Trunkener - Torkelnder die Straße entlang geht
- einen Stapel Porzellanteller tragend, der immer schwerer wird

Weitere Phantasievariationen können miteinander verbunden oder ausgetauscht werden.

Improvisation „Phantasiesituationen“ / Gruppenübung:

(Zeitumfang 15-20 min / Musik: Peter Gabriel „the Passion“)

Durch das Bauen von einfachen Konfliktsituationen kann die Gruppe erst gemeinsam und später in kleineren Gruppen ihre umgesetzten Ideen sich gegenseitig vorstellen.¹⁰⁵

- ein stummer, angstvoller Schrei
- Wege im Dunkeln
- Beobachten eines Vogels oder eines anderen Tieres
- vor einem Spiegel sein anderes Gesicht entdeckend
- habgierige Herrscher/in von Feinden umgeben
- an einem Sommermorgen
- beim Sonnenuntergang am Meer
- ein Seiltänzer/in
- Zwerg wird zum Riese
- Furien und Reigen seliger Geister
- Hektik - innere Unruhe - Panik - Aggression - Wutanfall
- Tränen in den Augen, die ein Fremdkörper sind

Improvisation „Das Geschichtenerzählen“ / Gruppenübung:

(Zeitumfang 10-15 min / ohne Musik)

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

Variante 1: Erzähl Dir selbst einen Film - egal ob er gedreht wurde oder nicht, oder ob er in Deiner Phantasie entstand, spiele, sei gestisch, schreie oder flüstere, laufe dabei durch den Raum, begegne nicht bewusst den Personen, die deinen Weg kreuzen.

Variante 2: Wiederhole die Variante 1 und suche Kontakte im Raum mit anderen Personen die deine Wege kreuzen. Erzählt euch gegenseitig eure eigenen Phantasiefilme. Es ist schwer dabei ernst zu bleiben, doch versucht bei euren Kontakten das Gegenüber in den Augen zu fixieren und sich zu konzentrieren

Improvisation zu Themenkomplexen / Partnerübung:

(Zeitumfang 5 min / Musik: Dead can Dance „the serpent´s egg“)

- Der Samen einer Blume, er geht auf, wächst, kommt zur Knospe, blüht und verblüht, wird welk, vertrocknet und trägt neuen Samen in sich.
- Zwei alte / junge Bäume stehen nebeneinander und fühlen / spielen den zerbrechlichen Abschied, die Kronen neigen sich einander zu und weg. Mit minimalen Gesten am Platz kann auch über Blicke gearbeitet werden.
- Fata Morgana, ein Wesen erscheint am Horizont, reicht dir eine Scherbe, die ein Spiegel sein könnte, doch nach dem dich dieses süße Wesen verzaubert hat, wird die Scherbe zum Dolch.

Inhalte der Übungen zu Kurs II

Sensibilisierungsübung „Fingerfiguren“ / Partnerübung:

(Zeitumfang 5 min / ohne Musik)

Es werden zwei Reihen aufgestellt, so dass sich die Partner gegenüberstehen. B schließt die Augen, dabei formt der Partner A mit seinen Händen eine Phantasiefigur. B fühlt mit geschlossenen Augen die Handskulptur von A und versucht sie, so genau wie möglich nachzuahmen. Danach Wechsel A und B.

Sensibilisierungsübung „Kreispendeln“ / Gruppenübung:

(Zeitumfang 10 min / ohne Musik)

Alle stellen sich eng in einen großen Kreis, schließen die Augen und pendeln langsam hin und her. Stumm und blind versucht nun die Gruppe eine gemeinsame Dynamik des Pendelrhythmus herzustellen. Hat die Gruppe ein gemeinsames Tempo erspürt und gefunden, beginnt sie einen gemeinsamen „Urton“ zu bilden. Sollten einzelne Personen dominieren, erfolgt ein Abbruch und ein wiederholter Neustart der Übung.

Sensibilisierungsübung: „sich fallen lassen“ / Gruppenübung:

(Zeitumfang 15 min / Musik: Filmmusik „Jenseits der Stille“)

Die Person A stellt sich in die Mitte eines Personenkreises in eine starre Haltung (steif wie ein Brett) und schließt die Augen. Der Personenkreis um A stellt sich eng auf, dann läßt sich A in

die Arme und Hände der Gruppe fallen. Die Gruppe wippt den passiv bleibenden Mittelpunkt A hin- und her. Es darf keine Angst vor einer Berührung herrschen, das Abbauen von persönlichen Hemmungen steht im Vordergrund dieser Übung zur Erfahrung von Körperkontakten.

Körperübung „Bild 1 und 2“ / Partnerübung:

(Zeitumfang 15 min / ohne Musik“)

Person A stellt sich auf, steht stumm in einer von ihr/m gewählten Haltung (Angst, Furcht, Freude, Trauer etc.). Person B kommt hinzu und beschreibt sprachlich, wie ein Darsteller, seine Phantasiefigur A. Danach Wechsel von A und B.

Körperübung „Die Körpersprache und ihre verschiedenen Haltungen“ / Gruppenübung:

(Zeitumfang 20 min / ohne Musik“)

Wir empfinden verschiedene Haltungen und Formen der Körpersprache oder Gemütsverfassung einer Person nach und setzen sie spielerisch um. (Diese hier aufgeführte Liste ist nur ein Auszug von unendlich vielen Möglichkeiten, da wir unerschöpfliches Gefühlsrepertoire verfügen.)

Alle TeilnehmerInnen bewegen sich durch den Raum, suchen sich einenein Requisit, z.B. Tisch oder ein Stuhl und versuchen mehrere Haltungen zu einer Vorgabe zu finden.

Haltungen der Aufmerksamkeit und Nachdenklichkeit:

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

Die Haltungen der Unentschlossenheit:

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

Die Haltungen der Langeweile:

- umherschweifende oder leer Blicke und Gähnen
- Blick auf die Uhr oder andere Gegenstände
- wiederholtes Kreuzen der Beine oder Arme
- mit den Fingern trommeln, Däumchen drehen
- kritzeln auf einem Blatt Papier, mit Stiften, Brillen oder ähnlichem spielen
- mit den Augen rollen
- in die Hand gestütztes Kinn, während der Blick im Zimmer umherschweift
- an Fingernägeln oder Kleidung zupfen

Die Haltungen der Nervosität und Aufregung:

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

Die Haltungen der Unehrllichkeit:

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

Die Haltungen der Frustration:

- häufiger, direkter Blickkontakt
- Gestikulieren und Grimassieren
- Achselzucken
- Seufzen und heftiges Ausatmen

- übertriebene oder melodramatische Bewegungen

Die Haltungen der Niedergeschlagenheit:

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

Die Haltungen der Wut und Feindseligkeit:

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

Anschließend werden paarweise kurze Begegnung in kleinen Szenenabfolgen pantomimisch gespielt, unter der Vorgabe zuerst eskalierende später dann deeskalierende Situationen zu entwickeln. Aufbauend auf diese Übung wird die Sprache hinzu genommen.

Themenlisten speziell für Theater-Schulprojekten

Eine Themenliste für Improvisationen (unter Hinzunahme von Musik):

Reagiere auf folgende Situationen spontan!

- sei ein Zerstreuter, der seinen Kugelschreiber sucht
- ein unsichtbares Paket wird ausgepackt
- zwei Personen begegnen sich an/ auf einer Parkbank
- zwei Personen begegnen sich auf einer Wiese
- zwei Personen begegnen sich auf dem Schrottplatz
- einer zündet eine Kerze an, die durch die Luftwiderstände stets erlischt
- Du hast im Lotto gewonnen!
- drei Männer sitzen in einem Boot bei Regen und Sturm
- ein Passagierschiff ist untergegangen, ihr habt euch auf ein Floß gerettet
- ein Inselbewohner, der auf einmal allein gelassen wird
- sei eine Ameise oder ein Käfer
- Schlaflosigkeit - mondsüchtig - Alptraum
- sei auf der Flucht
- Orientierungslosigkeit: im Weltall aus einem Raumschiff gefallen
- ein Spaziergang durch den Feen- und Geisterwald der Fabelwesen
- Ausflug auf den Planeten X
- sei in einer Kugel
- ein Zweikampf in slow motion, in dem man sich nicht berühren darf
- David gegen Goliath
- in einem Labyrinth eingeschlossen
- auf dem Jahrmarkt

Improvisation „ein Duett für Handgelenke“ / Partnerübung:

Variation 1: A führt

Variation 2: Führung wechselt sich ab, B führt.

Variation 3: Wechsel von A und B untereinander

Variation 4: mehrere Paare von A und B begegnen sich im Raum und wechseln vollständig ihre Führungen. Lege eine Handinnenfläche auf einen beliebigen Körperpunkt deines Partners,

z.B. Schulter, und übe einen Druckpunkt aus, dein Partner hält die Augen dabei geschlossen und drückt sich gegen diesen Punkt, so kannst du ihn durch den Raum führen. Um Kombination zu erreichen, werden die Druckstellen variieren, z.B. Schulter - links zu Hüfte – rechts nach Hand – rechts zum Fuß - links. Der Partner muss erst eine innere Verbindungslinie zwischen den zwei Punkten für sich finden, deshalb muss Vorgang behutsam erspürt werden und langsam geschehen.

Körperarbeit „einen schönen Moment darstellen“ / Gruppenübung:

(Zeitumfang 10 min / Musik: Filmmusik „Sieben Jahre Tibet“)

Sucht euch einen Punkt im Raum, geht in eine Haltung, mit der ihr einen schönen Moment eures Lebens verbindet. Findet jeweils eine kleine Bewegungskoordination für den Moment des Geborgenseins und des Abschiednehmens. Stellt nun beide Momente zusammen dar, damit ein dynamischer Bewegungsfluß entstehen kann. Versucht so, eine kleine Geschichte darzustellen, deren Inhalt die Zuschauer im Nachhinein erraten sollen.

Improvisation „Assoziationskette“ / Gruppenübung:

(ohne Zeitangabe / ohne Musik)

Bilde eine sprachliche Assoziationskette in der Gruppe, z.B. Musik - laut- Ohrenschmerzen - Medizin - Überschwemmung - Tropfen - Wasser - Fisch - Angler - Ruhe - Hören - Geräusch - Sturm - Boot - Regen usw.

Findet zusätzlich zur sprachlichen Komponente eine Körperhaltung oder einen Charakterhaltung, setzt nun nicht nur die Assoziationskette sprachlich, sondern auch körperlich um. So kann B sich mit seiner Haltung in Beziehung zu A setzen, C kommt hinzu, D kommt hinzu usw. Diese Beziehungen sind aktiv mit dem jeweiligen Partner zu suchen, möglichst auf einem engen Raum.

Weiterführende Literaturangaben zu den Kursen I und II

Adler, Alfred: Menschenkenntnis. Fischer Taschenbuchverlag. 1993.

André, Chisophe/Lelord, Francois: Kunst der Selbstbetrachtung. Aufbau Taschenbuch Verlag. ohne Jahresangabe.

Bateson, Gregory: Geist und Natur. Frankfurt a. M. Suhrkamp. 1990.

Bergmann, Winfried: Focusing. Selbsthilfe durch Körpererfahrung. Humboldt Verlag. 1995.

Berne, Eric: Spiele der Erwachsenen. Reinbek. 1970.

Bort-Gsella, Wolfgang: Theater-Spiel-Training. Ökotoxia Verlag Münster. 1994.

Braun, Karlheinz: Mini Dramen. Verlag der Autoren Frankfurt a. M. 2000.

Bruck, Elisabeth: Wolkenpiel und Trommeltanz. musikalische Bewegungsspiele zur Sensibilisierung. Schott Verlag. 1997.

Brook, Peter: Der leere Raum. Möglichkeiten des heutigen Theaters. Hoffmann und Campe Hamburg. 1969.

Buber, Claus/Mienert, Christiane: Bausteine des Darstellenden Spiels. Ein Übungsbuch. Hirschgraben-Verlag. 1987.

Decacour, Jean B.: Das große Lexikon der Charakterkunde. Nikol-Verlag. 1994.

Dimitrius, Jo-Ellan/Mazzarella, Mark: Der erste Blick. Anleitung zur Menschenkenntnis. Econ-Verlag. 1999.

Dörfler, Johannes: Die Kunst der Menschenkenntnis. Moewig Verlag. 1995.

Feldenkrais, Moshe: Die Feldenkraismethode in Aktion. Paderborn Junfermann Verlag. 1995.

Friedmann, Dietmar/Fitz, Klaus: Wer bin ich, wer bist du ? Deutscher Taschenbuchverlag. 1996.

Gendlin, Eugene T.: Focusing. Techniken der Selbsthilfe bei der Lösung persönlicher Probleme. Salzburg Müller Verlag. 1981.

Gesing, Fritz: Theater Spiel Theaterpraxis. Ein Leitfaden für Spielleiter und Theatergruppen. Meyer & Meyer Verlag. 1992.

Gothot, Maria - Helena: Tanz - Theater – Spiel. Auer Verlag. 1993.

Grau, Michael/Klingauf, Wolfgang: Theater – Werkstatt. Grundlagen, Don-Bosco-Verlag. 1995.

Kappert, Detlef: Kleines Handbuch für den Unterricht in Tanztheater. Tanzimprovisation und Körpersprache. Verlag für Ästhetische Bildung. 1995.

Karbe, Siegwart/Pasch, Erna: Gymnastik zur Entspannung. 137 Übungen für jung und alt zur Entspannung, Dehnung, Lockerung, Kräftigung und Atmung. Berlin Sportverlag.1987.

Keith, Johnstone: Improvisation und Theater. Mit einem Nachwort von Georg Tabori. Alexander Verlag Berlin. ohne Jahresangabe.

Keith, Johnstone: Theaterspiele. Improvisation. Spontaneität und Theatersport. Alexander Verlag Berlin. ohne Jahresangabe.

Kliebisch, Udo: Selbstwahrnehmung und Körpererfahrung. Interaktionsspiele und Infos für Jugendliche. Verlag a. d. Ruhr. 1996.

Kunz, Marcel: Literaturunterricht und Theater. Überlegungen, Annäherungen und Modelle. Klett Verlag. 1989.

Loesch, Ilse: Mit Leib und Seele. Erlebte Vergangenheit des Ausdruckstanzes. Berlin Henschelverlag 1990.

Mitchell, Emma: Das große Buch der Körperarbeit. Delphi bei Droemer Verlag. 1999.

Moltmann-Wendel, Elisabeth: Mein Körper bin ich. Neue Wege zur Leiblichkeit. Gütersloh GTB Siebenstern. 1994.

Müller, Barbara: Spiel & Arbeitsbuch Theater. Schöningh Verlag. 2000.

Müller, Hedwig/Stöckemann, Patricia: Jeder Mensch ist ein Tänzer. Ausdruckstanz in Deutschland zwischen 1900 und 1945. 1. Auflage. Gießen Anabas-Verlag. 1993.

Oida, Yoshi: Der unsichtbare Schauspieler. 2. Auflage. Alexander Verlag Berlin. 2001.

Reiner, Barbara/Knauth, Katharina: Ausdrucksgymnastik und Ausdruckstanz. Tanzen bildet die Sinne. Springer-Verlag Berlin, Heidelberg, New York. 1995.

Ring, Reinhard: Rhythmik. Die musikalische Bewegung. Solingen. Waldkauz-Verlag. 1990.

Rosenberg, Christiana: Praxis für das Bewegungstheater. Zur Pantomime. Meyer & Meyer Verlag. 1990.

Schulz von Thun, F.: Miteinander reden. Rowohlt Taschenbuch Verlag. 1989.

Thiesen, Peter: Praxisbuch Kreatives Spiel. Mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Stamm Verlag & Bardtenschlager Verlag. 1989.

Thiesen, Peter: Drauflosspieltheater. Ein Spiel- und Ideenbuch für Kindergruppen, Schule und Familie. Beltz Verlag. 1994.

van Doorn, Manfred: Sexualität zwischen Geist und Sinnlichkeit. Stuttgart Urachhaus. 1999.

Musikvorschläge und Verwendung zu den Kursen I und II

Anne Clark & Martyn Bates:	„Just After Sunset“
Anne Clark:	„The Law Wealth“
Arnold Schönberg:	„Verklärte Nacht“
Dead can Dance:	„a passage in time“
Dead can Dance:	„the serpent´s egg“
Dead can Dance:	„toward the within“
Erik Satie:	„3 Gymnopédies“
Filmmusik:	„Im Auftrag des Teufels“
Filmmusik:	„Jenseits der Stille“
Filmmusik:	„Sieben Jahre in Tibet“
Filmmusik:	„Urga“
Georg Winston:	„Autum“
Georg Winston:	„Forest“
Georg Winston:	„Winter into spring“
Henry Tougue & Serge Houppin:	„Ulysse“
Henry Tougue & Serge Houppin:	„Voyageur immobile“
Henry Purcell:	„King Arthur“
Jan Garbarek & Agnes Buen Garnás:	„Rosensfole“
Lisa Gerrad:	„duality“
Lisa Gerrad:	„the mirrorpool“
Meredith Monk:	„Book of Days“
Michael Metzler:	„somnambul“
Michael Metzler & Jean Walther:	„Santur“
Michael Nyman:	„argo“
Michael Nyman:	„The Piano“
Peter Gabriel:	„the Passion“
Richard Strauss:	„Metamorphosen“
Sheila Chandra:	„Moonsung“
Terje Rypdal:	“Double Concerto 5th Symphony“
Wolfgang Torkler:	„Land“

-
- ¹ Gomringer, Eugen: Worte sind Schatten. Konstellationen 1951-1986. Rowohlt Verlag Hamburg. 1969.
- ² Der Aussenpartner stammt aus den Bereichen: Da rstellende Kunst, Tanztheater und Improvisation.
- ³ Vgl. www.kubim.de/indexie.html
- Dabei konnte eine Autorenschaft nicht recherchiert werden. Nach Aussage von Frau Dr. Klimpel von der Bund-Länder-Kommission in Bonn, wurde dieser Text von einem Kollegium verfasst, die dementsprechenden Namen der Autoren konnten nicht ermittelt werden.
- ⁴ Vgl. www.kubim.de/indexie.html
- ⁵ Pazzini, Prof. Dr. Karl-Josef: Expertise. Kulturelle Bildung im Medienzeitalter. Material zur Bildungsplanung und Forschungsförderung der Bund-Länder-Kommission. Materialsammlung der Bund-Länder-Kommission. 1999. Heft 77. Dieser Expertise wurde von Prof. Dr. Pazzini der Universität Hamburg im Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut 10: Didaktik der Ästhetischen Erziehung, erstellt und ist nach Auskunft der Bund-Länder-Kommission in Bonn vollständig vergriffen, nachzulesen aber unter: www.kubim.de/down/heft77.pdf
- ⁶ Weitere Veranstaltungsorte waren die Akademie für öffentliche Verwaltung des Freistaates Sachsen in Meißen und das Gästehaus des Justizministeriums in Dresden-Pappritz.
- ⁷ Comenius-Institut (Hrg): Ralf, Seifert: Materialsammlung des BLK -Modellversuches „Schul- und Lernkultur im Medienzeitalter“. Modellversuchsinternes Multiplikatorenmanual. 2001. Band 1, Seite 3
- ⁸ Ebd., Seite 3
- ⁹ Vgl. ebd., Seite 3
- ¹⁰ Vgl. ebd., Seite 3
- ¹¹ Vgl. Comenius-Institut (Hrg): Ralf, Seifert: Materialsammlung des BLK-Modellversuches „Schul- und Lernkultur im Medienzeitalter“. Modellversuchsinternes Multiplikatorenmanual. 2002. Band 2, Seite 3
- ¹² Vgl. ebd., Seite 3
- ¹³ Vgl. ebd., Seite 3
- ¹⁴ Ebd.
- ¹⁵ Ebd.
- ¹⁶ In meiner Tätigkeit als Referentin war ich in der Funktion eines Aussenpartners in der zweiten und dritten Fortbildungsebene tätig.
- ¹⁷ www.marvin.sn.schule.de/~sulim
- ¹⁸ Vgl. Kappert, Detlef: Tanztraining, Empfindungsschulung und persönliche Entwicklung. Verlag für ästhetische Bildung Göttingen. 1990. Seite 21
- ¹⁹ Prof. Dr. Ralf Vollbrecht, Professur für Medienpädagogik am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaften an der TU Dresden leitet die Evaluation.
- ²⁰ Vgl. Prof. Pazzini 1999, Seite 25
- ²¹ Büchner, Rainer: Gedanken zum Elementaren Lernen in der Schule. aus Expertise. Kulturelle Bildung im Medienzeitalter. Material zur Bildungsplanung und Forschungsförderung der Bund-Länder-Kommission. Materialsammlung der Bund-Länder-Kommission. 1999. Heft 77. Bonn 1999, Seite 101 ff zit. Elementares Lernen mit Feuer, Wasser, Erde, Luft. Auer-Verlag. 1997.
- ²² z.B. visuell, akustisch, taktil, kinästhetisch, olfaktorisch- und Balancesinn
- ²³ Vgl. Büchner 1999, Seite 101
- ²⁴ Vgl. ebd., Seite 102
- ²⁵ Kinder und Jugendliche können in Dresden beispielsweise die Angebote und Projekte für Radio- und Fernseharbeit am Sächsischen Ausbildungs- und Erprobungskanal (SAEK) der Sächsischen Landesmedienanstalt kostenlos ganzjährig nutzen. Dabei steht ihnen eine Vielzahl von moderner technischer Möglichkeiten zur Verfügung. Beiträge der Fernsehabeilung werden auf dem Programm von Dresden Fernsehen ausgestrahlt. In der Hörfunkabteilung können Sendungen, Hörspiele, Features und reine Musiksendungen produziert und auf der Kabelfrequenz 104,25 ausgestrahlt und empfangen werden.
- ²⁶ Vgl. Pazzini 1999, Seite 79
- ²⁷ Die Puppenbauerin Annetrin Heyne (Zentendorf) für Theaterfiguren, Puppen und Masken unterstützte die Aus- und Umgestaltung an der Grundschule Rothenburg. Das Thema, dem sich die Schüler stellten, war, ein „Labyrinth der Sinne“ zu kreieren.
- ²⁸ Die Stücke der Theateraufführungen sind so konzipiert, daß alle Kinder und Jugendlichen mitwirken können, so wurde im Jahre 2002 das Märchen „Dornröschen“ und im Jahre 2001 das Märchen „Vom Tapferen Schneiderlein“ unter der Mitwirkung von ca. 80 SchülerInnen bewerkstelligt und an vier verschiedenen Spielstätten ausverkauft aufgeführt.
- ²⁹ In den Jahren 1994, 1996 und 1999 arbeitete ich u.a. mit den Theatergruppenleitern Dr. Jürgen Klose und Gerd Häntsch am Vitzthum-Gymnasium Dresden zusammen.

-
- ³⁰ Comenius-Institut (Hrg): Materialsammlung des BLK-Modellversuches „Schul- und Lernkultur im Medienzeitalter“. Modellversuchsinternes Multiplikatorenmanual. 2001. Band 1. Seite 10, zit. in Arbeitspapier des Forum Bildung Nr. 7.
- ³¹ Vgl. ebd., Seite 10
- ³² Haselbach, Barbara: Improvisation-Tanz-Bewegung. 5. Auflage. Klett-Verlag Stuttgart. 1989, Seite 14
- ³³ Vgl. ebd., Seite 6
- ³⁴ nach dem Zitat von Paracelsus: „Was innen ist, ist außen, was außen ist, ist innen.“
- ³⁵ Vgl. Budjuhn, Anneliese: Die psycho-somatischen Verfahren. Konzentrierte Bewegungstherapie und Gestaltungstherapie in Theorie und Praxis. 2. Auflage. Verlag modernes lernen Dortmund. 1997, Seite 21
- ³⁶ Vgl. ebd., Seite 22
- ³⁷ Vgl. ebd., Seite 23
- ³⁸ Vgl. Kappert 1990, Seite 178
- ³⁹ Vgl. ebd., Seite 177
- ⁴⁰ Kappert 1990. Seite 177 zit. Schmitz, Hermann: Phänomenologie der Leiblichkeit. zit. (Hrg): Petzold, Hilariion: Leiblichkeit, philosophische, gesellschaftliche und therapeutische Perspektiven. Verlag Jungfermann Paderborn. 1985. Ohne Seitenangabe
- ⁴¹ Vgl. Haselbach 1989, Seite 23
- ⁴² Für diese Arbeit ist eine bequeme Trainingskleidung (sowie barfuss oder Wollsocken) erforderlich.
- ⁴³ Vgl. ebd., Seite 23
- ⁴⁴ d.h. „Erfahren und Üben unterschiedlichster Fortbewegungsarten mit und ohne Schritte; Darstellungsversuche und ihre Interpretation; Entwerfen von Schrittkombinationen.“ nach Haselbach 1989, Seite 34
- ⁴⁵ Vgl. Winkler, Eva / Jarchow, Peter: Neuer künstlerischer Tanz. Eine Dokumentation der Palucca Schule Dresden. (Hrg): Ralf Stabel. 1996, Seite 19
- ⁴⁶ Vgl. ebd., Seite 28
- ⁴⁷ Vgl. Haselbach 1989, Seite 34
- ⁴⁸ Vgl. ebd., Seite 34
- ⁴⁹ Vgl. ebd., Seite 34
- ⁵⁰ Ebd., Seite 6
- ⁵¹ Ebd., Seite 6
- ⁵² Vgl. ebd., Seite 13
- ⁵³ In diesem Sinne gemeint ist die Form von Improvisation.
- ⁵⁴ Pirandello, Luigi: Caos. Sachon Verlag. 1987, Seite 86 aus: Der Humor (57)
- ⁵⁵ Jarchow, Peter / Stabel, Ralf: Palucca. Aus Ihrem Leben – Über Ihre Kunst. Hentschel Verlag Berlin. 1997, Seite 97 zit. Duncan, Isadora: Zurück zur Natur. in: (Hrg): Wolgina Lydia / Ulrich, Pietzsch: Die Welt des Tanzes in Selbstzeugnissen. 20. Jahrhundert. Hentschel Verlag Berlin. 1977. Seite 8
- ⁵⁶ Vgl. Haselbach 1989, Seite 13
- ⁵⁷ Vgl. ebd., Seite 13
- ⁵⁸ Vgl. ebd., Seite 14
- ⁵⁹ Vgl. ebd., Seite 17
- ⁶⁰ Ebd., Seite 17
- ⁶¹ Vgl. ebd., Seite 17
- ⁶² Vgl. Comenius-Institut (Hrg): Adolph, Andre: Materialsammlung des BLK-Modellversuches. Warum sich Schule ändern muss. Modellversuchsinternes Multiplikatorenmanual. 2001. Band 1, Seite 14
- ⁶³ Ebd., Seite 14
- ⁶⁴ Vgl. ebd., Seite 17
- ⁶⁵ Vgl. ebd., Seite 17
- ⁶⁶ Ebd., Seite 17
- ⁶⁷ Adolph 2001, Seite 16
- ⁶⁸ Das Bildmaterial waren große schwarz/weiß - Polaroids. (Platten)
- ⁶⁹ Vgl. Comenius-Institut (Hrg): Starke, Christine: Materialsammlung des BLK-Modellversuches, Selbst- und Fremdwahrnehmung, Modellversuchsinternes Multiplikatorenmanual. 2003. Band 3 (noch unveröffentlicht erscheint im April 2003), ohne Seitenangabe
- ⁷⁰ Die Fotografin Christine Starke führte mit technischer Unterstützung durch den fotografischen Teil, das (fotografische) Belegmaterial ist im Anhang zu finden.

⁷¹ Häufig passiert es, dass die TeilnehmerInnen auf Grund von Hemmungen anfangen künstlich zu lächeln und/oder übertrieben zu grimassieren, deshalb sollte dringend vermieden werden, dass andere Beteiligte oder Neugierige an einem laufenden Kurs zuschauen, wie sich sein Gegenüber fotografiert.

⁷² Vgl. Starke 2003, ohne Seitenangabe

⁷³ Die Auswahl der möglichen Rollen war: herrscherische/r König/in, gestresste/r ManagerIn, verträumte Verliebte/r, stolze/r Geschäftsfrau/mann, tief Nachdenkende/r, unzufriedene/r Chef/in, glückliche/r Gewinner/in, erhabene/r Weise/r und gelöst Lachende/r.

⁷⁴ Vgl. Comenius-Institut (Hrg): Kohlenbrenner, Uta V.: Materialsammlung des BLK-Modellversuches, Selbst- und Fremdwahrnehmung, Modellversuchsinternes Multiplikatorenmanual. 2003, Band 3 (noch unveröffentlicht erscheint im April 2003), ohne Seitenangabe

⁷⁵ Vgl. Kohlenbrenner 2003, ohne Seitenangabe

⁷⁶ Vgl. Starke, Christine: aus Handreichung zum Kurs „Selbst- und Fremdwahrnehmung“ 2002

⁷⁷ Vgl. Kohlenbrenner 2003, ohne Seitenangabe

⁷⁸ Aerni, Fritz: Lehrbuch der Menschenkenntnis, Karlos Verlag Wien. 1988, Seite 9

⁷⁹ z.B. Blicke, Gesten, Körperhaltungen usw.

⁸⁰ Vgl. Aerni 1988, Seite 11

⁸¹ Vgl. Kohlenbrenner 2003, ohne Seitenangabe

⁸² Vgl. Kohlenbrenner 2003, ohne Seitenangabe

⁸³ Starke 2003, ohne Seitenangabe, zit. Vossenkuhl, Wilhelm / Beck, Ulrich / Erdmann Ziegler, Ulf: Eigenes Ich. Ein Essay über die menschliche Identität. Ausstellungskatalog zu Eigenes Leben. C. H. Beck Verlag München, ohne Seitenangabe

⁸⁴ Messerli, Alfred: Mensch und Bild. Verlag Der Alltag Zürich. Ein Aufsatz 1987. Nr.1/87

⁸⁵ Starke 2003, ohne Seitenangabe

⁸⁶ Edmund Kesting war Maler, Grafiker und Fotograf und wurde 1892 in Dresden geboren und verstarb 1970 in Birkenwerder bei Berlin. Er zählte ab dem Jahre 1933 zu den entarteten Künstlern und entwickelte eine experimentelle Form von Fotografie, die Schnittcollagen ins Räumliche.

⁸⁷ Starke 2003, ohne Seitenangabe zit. Rede zu einer Ausstellungseröffnung von Edmund Kesting in: Beck, Ulrich: Eigenes Leben. Photographie. Essay zu Skizzen einer biographischen Gesellschaftsanalyse. Ausstellungskatalog. (Hrg): Bayrische Rückversicherung AG München. 1995.

⁸⁸ Ebd.

⁸⁹ Aber wer weiß das schon.

⁹⁰ Kohlenbrenner 2003, ohne Seitenangabe zit. (Hrg): Bundesverband Bildener Künste, Kunstaktion. Künstler in Bürgernähe – Bürger in Künstlernähe. (Zwischen-) Bericht mehrtägiger künstlerischer Aktionen mit Publikumsbeteiligung. Worpserwerder Verlag. 1987, ohne Seitenangabe

⁹¹ Der Psychater Ernst Kretschmer schrieb das Buch „Körperbau und Charakter“.

⁹² Vgl. Lauter, Peter: Menschenkenntnis. Körpersprache, Mimik und Verhalten. Econ Taschenbuchverlag. 1994, Seite 72 ff.

⁹³ Vgl. Kohlenbrenner 2003, ohne Seitenangabe

⁹⁴ Pyknischen Menschen fallen durch ein breites Gesicht mit hoher gewölbter Stirn auf. Sie haben meistens ein Doppelkinn und einen kurzen dicken Hals, die Glieder sind zwar zart, aber die Figur macht einen gedrungenen Eindruck. Sie gelten als gutmütig, lustig und ausgeglichen, sie sind nicht besonders zielstrebig, aber dafür anpassungsfähig und mitteilksam. Leptosomen Frauen und Männer haben eine hagere Gestalt mit schmalen Schultern und flachem Brustkorb. Sie sind meist hoch aufgeschlossen und etwas schlacksig, dieser Typ zeichnet sich durch ein empfindsames Wesen aus, ist zielstrebig und beschäftigt sich gern mit abstrakten Vorgängen. Er ist zurückhaltend und legt wenig Wert auf Geselligkeit. Der athletische Mensch wirkt robust, hat breite Schultern, einen kräftigen Brustkorb, aber schmale Hüften. Diesen Personentypen werden häufig als unsensibel, sehr belastungsfähig und pedantisch bezeichnet. Er liebt Geselligkeit, in der er sich oft passiv verhält. Bei dem Dysplastischen Typ sind einzelne Körperregionen unter- oder überentwickelt, während der übrige Körper normal ausgebildet wurde. Diese Körperbauformen beruhen mitunter auf Über- oder Unterfunktionen von Drüsen. Diese Frauen und Männer gehören außerdem zu den Formen des Hoch- und Fettwuchses sowie der Zwergform und können bei Erkrankungen zur geistigen Gemütskrankungen neigen.

⁹⁵ Starke 2003, ohne Seitenangabe zit. Vossenkuhl, Wilhelm / Beck, Ulrich / Erdmann Ziegler, Ulf: Eigenes Ich. Ein Essay über die menschliche Identität. Ausstellungskatalog zu Eigenes Leben. C. H. Beck Verlag München, ohne Seitenangabe

⁹⁶ Starke 2003, ohne Seitenangabe zit. Beck, Ulrich: Eigenes Leben. Photographie. Essay zu Skizzen einer biographischen Gesellschaftsanalyse. Ausstellungskatalog. (Hrg): Bayrische Rückversicherung AG München. 1995.

-
- ⁹⁷ Vgl. Bateson, Gregory: ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Suhrkamp Frankfurt a. M. 1983, Seiten 408 ff
- ⁹⁸ Vgl. Kohlenbrenner 2003, ohne Seitenangabe
- ⁹⁹ Sprichwort / Redensart
- ¹⁰⁰ Schönemann, Hans-Jürgen (Leiter des Studienganges): Rede zur Eröffnung des Weiterbildungsstudienganges „Kulturmanagement“ am 10. September 2001
- ¹⁰¹ Kulturmanagement“ an der Sächsischen Verwaltungs- und Wirtschaftsakademie
- ¹⁰² Vgl. Müller, Else: Auf der Silberlichtstraße des Mondes. Autogenes Training mit Märchen zum Entspannen und Träumen. Fischer Verlag, 1994.
- ¹⁰³ Vgl. Winkler, Eva / Jarchow, Peter: Neuer künstlerischer Tanz. Eine Dokumentation der Palucca Schule Dresden. (Hrg): Ralf Stabel. Dresden 1996, Seite 21-37
- ¹⁰⁴ Vgl. ebd., Seite 21-35
- ¹⁰⁵ Vgl. ebd., Seite 42-46