

AKTIVE MEDIENARBEIT

Reinhard Nolle

Aktive Medienarbeit

Interkulturelle Dialoge in Projekten handlungsorientierter Pädagogik

Kasseler Semesterbücher
Studia Cassellana 11

kassel ■
university
press

Dieser Band ist eine Überarbeitung der Dissertation des Autors aus dem Jahr 1999 mit Blick auf die pädagogische Praxis. Der wissenschaftliche Apparat ist der Online-Fassung der Dissertation auf dem Kasseler Universitätsschriftenserver zu entnehmen.

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Nolle, Reinhard:

Aktive Medienarbeit : interkulturelle Dialoge in Projekten handlungsorientierter Pädagogik / Reinhard Nolle. - Kassel : Kassel Univ. Press, 2002
(Kasseler Semesterbücher : Studia Cassellana, 11)

Zugl.: Kassel, Univ., Diss. 1999

ISBN 3-933146-74-7

© 2002, kassel university press, Kassel; zugleich Online-Veröffentlichung

Druck: Druckhaus Dresden

Umschlagentwurf: www.atelier-stankowski.de

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsschutzgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Microverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Kasseler Semesterbücher werden vom Präsidenten der Universität Kassel in zwei Reihen herausgegeben: In der Reihe "Pretiosa Cassellana" erscheinen wertvolle Publikationen der Universitätsbibliothek, insbesondere Faksimiles kostbarer historischer Drucke und Handschriften. In der Reihe "Studia Cassellana" werden besondere wissenschaftliche und künstlerische Projekte aus den verschiedenen Bereichen der Kasseler Universität aufgegriffen.

Die Herausgabe der Kasseler Semesterbücher wird durch die Kasseler Sparkasse großzügig unterstützt. Die Universität Kassel dankt der Kasseler Sparkasse für ihren beispielhaften Beitrag zur Förderung von Wissenschaft und Forschung.

VORWORT	7
1 Einleitung	21
2 Zur Relevanz eines handlungsorientierten Unterrichts	28
2.1 Handlungsorientierter Unterricht	28
2.2 Projektunterricht	40
3 Aktive Medienarbeit	49
3.1 Königsweg des Projektunterrichts	54
3.2 Aktive Medienarbeit als herausragende Form für interkulturellen Dialog	60
4 Das Zimbabweprojekt	64
4.1 Vorgeschichte	64
4.2 Ziele des Projektes	65
4.3 Konzeption und Verlauf des Projektes	67
4.4 Medienworkshops als Orte qualitativer interkultureller Begegnung	77
4.5 Zeitliche Abfolge der Projektphasen	83
4.6 Übersicht und Beispiele der Medienproduktionen	85
5 Empirische Längsschnittuntersuchung über sozio-kulturelle Unterschiede und die Veränderungen der Einstellungen im Prozeß der Zusammenarbeit	88
5.1 Bedingungen des Forschens in einem Handlungsforschungsprojekt	88
5.2 Genese der Fragebögen	91
5.3 Methodische Konzeption der Untersuchung	95
6 Auswertung und Interpretation der Daten	98
6.1 Zur Ausgangssituation der Schüler. Soziale, familiäre und schulische Bedingungen	98
6.2 Persönliche Einstellungen	103
6.3 Zukunftsperspektiven	106
6.4 Zum Verhältnis Lehrer, Schule, Schülerworkshops	108
6.5 Aspekte der Zusammenarbeit	112
6.6 Zusammenfassung der Veränderungen der Einstellungen am Ende der Workshops - April 1995 -	115
6.7 Motivation und medienspezifische Schwierigkeiten	116
6.8 Gesamtbeurteilung des Projektes	122
7 Fünfte Befragung zwei Jahre nach Ende der Schülerworkshops	123
7.1 Soziale und ökonomische Situation der Schüler	123
7.2 Einschätzung der eigenen Leistung während der Workshoparbeit	125

7.3 Wie war das soziale Klima im Projekt? Rückblick nach zwei Jahren	133
7.4 Hypothetische Fragen zur Erziehung	135
8 Zusammenfassung der Auswertungen	137
8.1 Einstellungsänderungen im Prozeß der Zusammenarbeit	137
8.2 Sozio-kulturelle Unterschiede	139
9 Geschichten und Wirklichkeit	144
9.1 Dieses ist meine Geschichte	144
10 Ein erweiterter medienpädagogischer Ansatz	148
10.1 Metatheoretische Reflexionsprozesse	148
10.2 Projektphasen und dialogisches Prinzip	151
11 Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Kommunikation	152
11.1 Möglichkeiten interkultureller Kommunikation	155
11.2 Grenzen der Kommunikation	156
12 Schlußfolgerungen aus dem Zimbabweprojekt	161
12.1 Bedingungen interkultureller Begegnung und Zusammenarbeit	161
13 Medienpädagogische Folgerungen	163
13.1 Aktive Medienarbeit im Rahmen von Projektunterricht	163
13.2 Bedingungen der Gruppenorganisation im interkulturellen Kontext	171
13.3 Projekt zum Einstieg in die Aktive Medienarbeit	174
14 Prozeßorientierte Spielfilmarbeit und Medienkompetenz	177
14.1 Prozeßorientierte Spielfilmarbeit	177
14.2 Die Kerngeschichte entsteht aus vielen Geschichten	179
14.3 Weiterbildung: Medienkompetenz für Lehrer und Sozialarbeiter	181
15 Medienprojekt gegen Rassismus und Gewalt	183
15.1 Thematischer Hintergrund und methodische Vorüberlegungen	183
15.2 Schlüsselqualifikationen und Medienkompetenz	185
15.3 Struktur und Ablauf der Medienproduktion	186
LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS	189
AUSGEWÄHLTE FACHLITERATUR ZUM SELBSTSTUDIUM	
"VIDEOPRODUKTION"	199
VERZEICHNIS AUDIO-VISUELLE MEDIENLISTE	201

Vorwort

Die Erfahrungen und Erkenntnisse, über die hier berichtet wird, handeln - neben Beispielen aus meiner Praxis als Medienpädagoge und Lehrer in der schulischen, außerschulischen und universitären Bildung - vor allem von einem ungewöhnlichen medienpädagogischen Forschungs- und Kooperationsprojekt zwischen Deutschland und Zimbabwe.

Es ist die "Geschichte" einer interkulturellen Begegnung von Jugendlichen, Lehrern und Wissenschaftlern aus zwei sehr unterschiedlichen Kulturreihen. Es ist der Versuch, die Grundlagen eigenen Handelns und Wirkens im Kontext der Kulturerfahrungen des "Fremden" zu analysieren. Dabei bin ich mir der "Standortgebundenheit"¹ sowie der eurozentrischen Perspektive bewußt, der die eigene Handlung und Forschung unterworfen ist. In dem ich mir dieser subjektiven Beschränkungen bewußt bin, wage ich gleichwohl den Versuch, einen Standpunkt **zwischen** den Betrachtungsperspektiven Nord – Süd und Süd – Nord einzunehmen.

Mit welchen Schwierigkeiten dies verbunden ist, wird unverhofft klar, wenn man zur Mittagszeit die Sonne wie gewohnt im Süden sieht und am nächsten Tag - nach 11 Stunden Flug - sich nicht daran gewöhnen kann, daß die Sonne zur Mittagszeit im Norden steht. "Normal" ist eine Frage der gewohnten kulturellen Perspektive. Ein Perspektivenwechsel zwischen Nord – Süd² wird an der Betrachtungsweise nichts ändern, er ergibt nur einen Seitenwechsel. Erst wenn man sich, im bildlichen Sinne, für die Betrachtung in den Zenit begibt, eröffnet sich eine neue Perspektive. Nord und Süd heben sich auf, Vergleich und Wertung neutralisieren sich, es eröffnet sich die Chance, etwas wirklich Neues zu erleben.

Im Projekt gehörte es wohl zu den schwierigsten Ansprüchen an uns selbst, diesen Standpunkt täglich neu einzunehmen, insbesondere wenn sich Gegensätze auftaten.

"Es gibt (kulturelle R.N.) Gegensätze, sie können mitgeteilt werden, und sie können verstanden werden, und Übersetzungen sind irgendwo zwischen dem vollkommen Vollkommenen und dem vollkommen Unvollkommenen angesiedelt."³

An dem sogenannten Zimbabweprojekt waren etwa 100 Menschen direkt beteiligt, darunter 58 Schülerinnen und Schüler.

So gegensätzlich die traditionellen, soziokulturellen Bedingungen auch sind, die die Schüler in ihren Eigenarten und Umgangsformen geprägt haben, so gleichartig sind viele ihrer Themen, so gemeinsam ihre Wünsche und Erwartungen, die sie miteinander verbinden.

Es war ein "herausragendes" Ziel dieses Projektes, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie ein Prozeß angeregt und organisiert werden könnte, die gemeinsamen, verbindenden Erfahrungen, den "gemeinsamen Grund"⁴ zu entdecken, um in einen interkulturellen "Dialog" einzutreten, in dem es weder Gewinner noch Verlierer gibt.⁵

Ob das friedliche Zusammenleben verschiedener Kulturen in dem Projekt "Vereintes Europa" nicht nur eine Vision bleibt, hängt u.a. davon ab, welche Möglichkeiten den jüngeren Generationen geboten werden, diese Visionen in gemeinsamen Prozessen zu gestalten, in gemeinsamem Handeln zum Leben zu erwecken. Daß pädagogische Projekte mit handlungsorientierter, erfahrungsoffener Medienarbeit diese Prozesse auslösen und Einstellungsänderungen bewirken können, war *eine* der übergeordneten Hypothesen, die dem Gesamtprojekt zugrunde lagen. Diese Hypothese ist unter reformorientierten Erziehungswissenschaftlern* und Pädagogen zwar nicht neu, aber explizit in einem interkulturellen, medienpädagogischen Forschungs- und Kooperationsprojekt über einen so langen Zeitraum qualitativ noch nie nachgewiesen worden.

Das "Zimbabweprojekt", wie ich es im folgenden nennen werde, wurde initiiert und gemeinsam geplant von den beiden Erziehungswissenschaftlern Prof. Dr. Heinrich Dauber, Universität Kassel und Prof. Dr. Cowden Chikombah, Universität von Zimbabwe.

Die Idee des Projekts ist entstanden aus der persönlichen Zusammenarbeit, gemeinsamen Lehrveranstaltungen und Diskussionen meines Kollegen Heinrich Dauber mit Cowden Chikombah. Prof. Chikombah war nach 1980, dem Jahr der Unabhängigkeit Zimbabwes, maßgeblich beteiligt an der Entwicklung von Studiengängen für die Lehrerbildung an der Universität von Zimbabwe sowie am Aufbau eines Schulsystems auf dem Lande. Beide kannten sich schon über viele Jahre, hatten aber noch nie in einem gemeinsamen Forschungsprojekt gearbeitet.

Das Zimbabweprojekt umfaßte den Zeitraum von 1991 – 1996. Im Mittelpunkt stand je eine Schulklassie der Seke III Highschool, Chitungwiza bei Harare und eine Schulklassie der Freiherr vom Stein Schule, Gesamtschule Immenhausen bei Kassel. Beteiligt waren Wissenschaftler der beiden Universitäten, die Lehrerinnen und Lehrer der beiden Schulklassen, Medienteame sowie die Schuldirektoren.⁶

* In der Arbeit werde ich dort die männliche Form des Subjektes verwenden, wo es mir aufgrund der besseren Lesbarkeit als sinnvoll erscheint. Gemeint ist jedoch immer auch die weibliche Form des Subjektes.

Im Vordergrund dieses Projektes stand der interkulturelle Dialog zwischen zimbabwischen und deutschen Schülern. Über einen Zeitraum von drei Jahren haben sie mit zahlreichen selbst erstellten Medienproduktionen Kontakt zueinander aufgenommen. Am Ende der Projektphase haben sich die Schüler zu zwei je dreiwöchigen interkulturellen Workshops in Deutschland und Zimbabwe getroffen. Über die Dauer des gesamten Projektverlaufes wurden von beiden Schulklassen in über 20 Workshops 119 Medienproduktionen in den Bereichen Video, Musik und Theater/Kabarett erarbeitet.

Projektideen beginnen oft mit Visionen. Sie entspringen lange gehegten beruflichen und persönlichen Träumen und Wünschen. Vorhergehende Projekterfahrungen und die Vorstellung, das "nächste Mal einige Verfahren neu auszuprobieren", sie "anders" "oder besser?" gestalten zu können, kommen hinzu. Das betrifft zumindest die deutsche Seite der Initiatoren, mich selbst eingeschlossen.

In pädagogischen Medienprojekten arbeite ich seit 1971, zuerst in der außerschulischen Bildung, danach als Lehrer an einem Gymnasium. Seit 1979 arbeite ich als wissenschaftlicher Bediensteter im Bereich Medienpädagogik an der Universität Kassel in den Fachbereichen Erziehungswissenschaft / Humanwissenschaften und Sozialwesen. Ein Jahr vor dem Zimbabweprojekt endete ein interkulturelles Medienprojekt mit russischen und deutschen Studenten der Sozialpädagogik, zu dem der damalige Oberbürgermeister der Stadt Kassel, Hans Eichel, mich ermutigt hatte. Zu den russischen Projektteilnehmern bestehen noch immer intensive Kontakte.

Mit Fortdauer eines Projektes werden die Visionen durch Erlebnisse und Geschichten sozialer Beziehungen ein Stück Realität. Daß die Realität sich nur zum Teil mit den Visionen deckt, gehört zum Verständnis der Projektidee. Projekte werden von einzelnen initiiert und auf den Weg gebracht. Getragen und mit Leben erfüllt werden sie von allen Projektteilnehmern. Dynamik und Zielperspektiven können dabei unterschiedlich sein, so verschieden, wie die soziokulturellen Hintergründe und die persönlichen Lebenszusammenhänge, aus denen die Teilnehmer kommen. Das betrifft vor allem interkulturelle Projekte.

Es ist der Sinn dieser Art von Projekten, die Hintergründe und Zusammenhänge der "anderen" zu erfahren, sich ihrer bewußt zu werden und in ihnen eigene Anteile zu entdecken.

Das macht Projekte nur bedingt planbar. Allenfalls kann der Weg gemeinsam geplant werden, oft nur einzelne Schritte. Man kann sich über Zielperspektiven und Prioritäten verständigen, man kann Protokolle darüber erstellen, denen alle Beteiligten zustimmen.

Ob sie eingehalten werden, hängt nicht zuletzt von den unterschiedlichen persönlichen Zielen und den soziokulturellen Kontexten ab. Doch gerade die gilt es ja auch zu erfahren. So haben Projekte immer ein Eigenleben, und "das Leben verläuft nicht gradlinig, manchmal in Sprüngen, zumeist überraschend, Projekte auch."⁷

Die Wahrhaftigkeit eines Projektes macht sich nicht nur am Ergebnis, am "Gebrauchs- und Mitteilungswert" fest, sondern vor allem an der Authentizität persönlicher Erinnerungen, Erlebnisse, Geschichten und Erfahrungen der Beteiligten. Der "Schatz" eines Projektes sind seine Geschichten und Erfahrungen. Diese wirken in vielen Situationen nach, beeinflussen später das Denken und Handeln. In zahlreichen Gesprächen haben die Schülerinnen und Schüler ihre Geschichten und Erfahrungen untereinander ausgetauscht. Oft waren Lehrerinnen, Lehrer und Organisatoren des Projektes in die Gespräche miteinbezogen, besonders dann, wenn es um die Klärung von Fragen und Mißverständnissen im interkulturellen Kontext ging.

Um einen Einblick in diesen "Schatz" zu vermitteln und um die Komplexität handlungsorientierten, erfahrungsoffenen Lernens plastisch werden zu lassen, greife ich einige der Erinnerungen und Gedanken der Schülerinnen und Schüler aus diesen Gesprächen auf und projizierte sie der Einfachheit halber auf eine Teilnehmerin (Claudia).

Ein besonderes Augenmerk möchte ich auf den Aspekt des "*In-Beziehung-Tretens*" richten und Verständnis dafür erzeugen, daß **Handlungsorientierung** in pädagogischen Kontexten nicht ohne **Beziehungsorientierung** auskommt und umgekehrt.

Bilder und Erinnerungen – ein literarischer Exkurs

Der 'Stoff' der Identität

Vielleicht werden sie eines Tages viele der Namen vergessen haben.

Sie sehen ein Bild mit schwarzen Schülern, die zu Hunderten auf einem großen Sandplatz vor einem roten Backsteingebäude auf dem Boden Platz genommen haben, um der Rede des "Headmasters" zu lauschen. Es ist der letzte Schultag vor den Ferien.

Sie suchen "ihre" Partnerschüler und ihre Blicke schweifen über die langen Reihen der im Sand sitzenden Schüler. Auf einmal erkennen sie einige der Gesichter, es sind auch weiße dabei. Aufgeregt stoßen sie sich an: "Das sind ja **wir**, und da ist ...?" Fragende Augen treffen sich.

"Das ist ... - ... Kudzi, ... Owen, Tendeskai, ... und daneben sitzen Brenda, Mavis und Russel." Und sofort sind die Erinnerungen wieder da, ihre Stimmen, ihr Lachen, ihre gemeinsamen Erlebnisse und Geschichten.

Sie sehen die Bilder vor sich: Kudzi parodiert in einem Kabarettstück mit schallendem Lachen den Headmaster und mit allem, was seine Körpersprache auszudrücken vermag. In einer Videoszene ergreift Owen vorsichtig die Hand von Nadine und sagt: "Let's go, let's try it, together we can make it." Die Betonung lag auf "together". Oder Eric und Eveline, ihre Mikrofone in der Hand und dicht aneinander gedrückt, erzählen in ihrem "Lovesong" die Geschichte, wie sie sich unter einer Brücke trafen, sich küßten und sich ewige Treue schworen.

Diese und viele andere Erlebnisse, Szenen, Bilder und Parodien sind plötzlich wieder da. Sie schauen sich an und fragen sich, - was sie jetzt wohl machen werden, wie es ihnen wohl geht? "Tendeskai geht es gut, sie hat jetzt eine Arbeit," sagt Nadine. "Sie hat letzte Woche geschrieben."

Die Erlebnisse und gemeinsamen Geschichten sind Teil ihres Lebens geworden, sie wurden ein Teil ihrer Geschichte. In vielen Situationen, Überlegungen und Handlungen, da bin ich mir sicher, werden sie von ihnen unverhofft beeinflußt.

Und wenn sie sich ein bißchen Zeit nehmen in ihren Erinnerungen, dann hören sie sich auf einmal selbst reden:

Claudia versucht in einem Videofilm Russel zu überzeugen, warum sie nicht an Geister glaubt und Russel erzählt ihr die Geschichte von dem Feuergeist, die sein Opa ihm erzählt hatte, als er noch ein ganz kleiner Junge war.

Sie reden Englisch, und es sprudelt nur so aus ihr heraus, wenn sie mit schnellen Worten versucht deutlich zu machen, daß es Geister nur im Film gibt, er wäre abergläubisch, sie noch nie Geister gesehen hätte, und auch nicht richtig glauben kann, daß es welche gibt. Und sie hört die tiefen Stimme

von Russel mit dem rollenden "rrr", der ihr dann am Ende der Szene erklärt, daß sie "gemeinsam" nur eine Zukunft hätten, wenn jeder dem anderen seine Geister lassen würde. Sie solle aufpassen, was sie sagt.

Es war ihr damals nicht bewußt. Heute würde sie sagen, es war eine wichtige Erfahrung und eine Lehrstunde, den "anderen" so anzunehmen, wie er ist und nicht zu werten.

Und bei dem Begriff "Lehrstunde" fällt ihr ein, daß dieses Wort vollkommen falsch ist. Lehrstunde hört sich wie Schule an, aber eine Schulstunde war das nicht. Es war ein Stück Leben.

Sie gingen Hand in Hand die Straße entlang, als Russel ihr das sagte, sie konnte ihn fühlen. Sie hörte ihm zu. Sie mochte sein Lachen, seine Ernsthaftigkeit, seine Stimme. Nachher sahen sie sich im Video.

Es war ihr nicht mehr peinlich, sie war Zeugin ihrer eigenen Geschichte geworden. Die anderen hatten Beifall geklatscht für diese Szenen, und sie und Russel waren sehr stolz darüber.

Was die anderen in der Gruppe nicht bemerkt hatten, war das Gefühl der Gewißheit, etwas Wichtiges erlebt und verstanden zu haben, was durch das "In-Beziehung-Treten" zu sich und ihrem Partner in dieser Szene ausgelöst wurde; der Dialog und die Reaktion von Russel. Sie mußte lächeln, denn diese Einstellungen waren im Drehbuch so nicht vorgesehen. Sie hatten sie spontan auf der Straße entwickelt.

Das war keine Schulstunde. Es gab kein Arbeitsblatt zu den sozio-kulturellen Unterschieden zwischen weißen und schwarzen Jugendlichen, keine Gruppenarbeit zu den Besonderheiten deutscher Tradition und Kultur im Vergleich zur zimbabwischen Shonakultur, ihrem besonderen Verhältnis zu Geistern und die Macht der Ahnen. Sie hatten sich über Geister und übernatürliche Wesen unterhalten, Meinungen ausgetauscht, Geschichten erzählt, diese in Szenen gestaltet, vor der Kamera gespielt, sich den Film angesehen und dabei etwas Neues begriffen.

Das kann man sich in einem Brief nicht erzählen, gleichgültig ob auf Papier oder als e-mail, so etwas muß man "gemeinsam" durchleben, leben, begreifen.

Das war das Besondere an diesen Situationen, die sie nie vergessen wird.

Es war dieses ***Sich-in-Beziehung-Setzen*** zu sich selbst und zu den anderen in der Gruppe, was zu einem sinnstiftenden Leitbild wurde. In dem bewußten Erleben dieser Situationen entstand eine neue Form der Orientierung. Es war ein Stück Identitätsgewinn.

Beziehungsorte

Sie war bei Russel zu Hause gewesen und war überwältigt von der Gastfreundschaft, von der Freundlichkeit und der herzlichen Atmosphäre, die ihr als weißem Mädchen in Russels Elternhaus entgegengebracht wurde.

Wie die Mutter sie freundlich in den Arm genommen hatte, sie aufforderte, den Kuchen zu essen, der Vater sie anstrahlte und fragte, ob es ihr denn in Zimbabwe gefalle, die Großeltern lächelnd nickten und die kleinen Geschwister von Russel mit großen schwarzen Augen sie anblickten, um ja kein Wort zu verpassen, was dieses weiße Mädchen in ihrem Haus, in ihrem Wohnzimmer, in einer merkwürdigen englischen Aussprache zu erzählen hatte.

Sie erzählte etwas von ihrer Familie, und ihren Geschwistern, erzählte, wie es zu Hause bei ihr aussah, daß sie auch einen Garten haben, mit viel Rasen, keinem Gemüse, aber mit Apfel- und Birnenbäumen. Ihr Vater sei in einer Werkzeugfirma Einkäufer, und sie erfuhr von Russels Vater, daß er in einer großen Autoreparaturwerkstatt auch Einkäufer für Werkzeug und Ersatzteile sei. Sie hat gesehen, daß die fünf Kinder zwei Zimmer haben, eins für die Jungen und eins für die drei Mädchen und daß nicht alle Kinder ein eigenes Bett hatten. Sie hat gehört, daß die Großeltern auf dem Land leben und eigens für diesen besonderen Tag in die Stadt gekommen sind, um sie kennenzulernen. Fünf Stunden waren sie mit dem Bus unterwegs.

Der Vater war letztes Jahr arbeitslos, die Familie mußte von dem Geld der Mutter leben, sie ging Putzen, fertigte Handarbeiten, verkaufte Hühner und Eier. Auf Russel waren sie sehr stolz. Er wird der erste in der Großfamilie sein, der einmal studieren würde. Die Mutter würde dann wieder eine Arbeit suchen, um das Schulgeld und die Studiengebühren bezahlen zu können. Aber es wird schon gehen und Russel wird fleißig lernen und arbeiten und sie nicht enttäuschen.

Es ging ihr durch den Kopf, wie es *ihr* doch gut gehe zu Hause und sie erzählte, daß auch sie studieren wolle, aber nicht genau wußte, was und ob sie nach dem Studium überhaupt eine Arbeit finden würde. Das löste ungläubiges Erstaunen aus. Russels Eltern schauten sie an, der Vater runzelte die Stirn, die Großmutter blickte auf den Boden, und sie erzählte weiter, daß es viele junge Menschen in Deutschland gibt, die studiert haben, aber dennoch keine Arbeit finden würden. Und daß es sehr viele Jugendliche gibt, die arbeitslos wären. Sie hatte das Gefühl, daß ihr niemand so richtig glauben wollte.

Sie mußte noch einmal bestätigen, daß die Geschichten von Russel wahr seien, die er letztes Jahr mit seinen Mitschülern beim Workshop in Deutschland erlebt hatte. Daß es abends noch um halb zehn Uhr hell ist, daß

die Busse und Straßenbahnen immer pünktlich fahren, daß die Taxen oft neue Mercedesse sind und keine alten Autos. Daß die Frauen auch Hosen anziehen und daß die Menschen, Männer und Frauen sich zur Begrüßung und zum Abschied in den Arm nehmen, wenn sie sich gut kennen. Sie bestätigte, daß es bei ihr zu Hause niemals Sadza zu essen geben würde, und daß sie statt weißem Brot oft braunes Brot essen. Sie wurde zum Abschied von allen in die Arme genommen, sie drückten sie und wünschten ihr viel Glück, Gesundheit und Gottes Segen und eine sichere Rückkehr nach Hause, und sie sollte zu Hause erzählen, wie schön es ist in Zimbabwe und daß die Familie von Russel immer an sie denken würde.

Diese Lehrstunde in Sozialkunde würde sie so schnell nicht vergessen, und bei dem Gedanken "Lehrstunde" fiel ihr wieder auf, daß das Wort falsch war. Es war ein Stück Leben, ein Stück sinnliches, körperliches Erleben. Sie konnte sich nicht erinnern, in so kurzer Zeit jemals ein so tiefes Gefühl für "Beziehungen" empfunden zu haben.

Diese Erfahrungen könnte sie in schriftlicher Form nicht erleben, weder in Briefen noch als e-mail. Es ist das gleichzeitige Zusammenwirken der Kopf-, Bauch- und Körperebene. Sie macht die Erfahrungen ganzheitlich und öffnet Räume für direkte soziale Bestätigung. Auf diesen sozialen Erlebnissen aufbauend können andere Kommunikationsformen einen sinnlichen gemeinsamen Grund festigen.

Lernorte

Die Erfahrungen hatten nichts mit Arbeitsblättern zu tun, mit Berichten und Statistiken über Arbeitslosigkeit, Aids, Dürrezeiten, Hungerkatastrophen, Prosperität, Hauptausfuhrgütern, Industriezentren und dem Verhältnis der Einwohnerzahlen zwischen Stadt und Land. Es hatte nichts zu tun mit Parteiensystemen, Pressefreiheit, den ungerechten Besitzverhältnissen zwischen Weißen und Schwarzen an Grund und Boden, und daß Arbeitslosigkeit und Krankheit in Zimbabwe deshalb so dramatisch seien, weil es kein ausreichendes Kranken- und Sozialversicherungssystem gibt.

Diese Dinge wurden für sie erst dann interessant, als sie wieder zu Hause war und in der Zeitung Artikel las über Demonstrationen, Ausschreitungen und Plünderungen. Es ging um die Versorgung der Kriegsveteranen und der Kriegswitwen aus dem Befreiungskrieg, die der Präsident versprochen hatte, aber nicht einlösen konnte.

Als sie diesen Artikel in die Schule mitgebracht hatte, war es anders als sonst. Viele ihrer Mitschülerinnen, die damals mit ihr in Zimbabwe gewesen waren, hörten aufmerksam zu als sie den Artikel vorlas. Es ging sie plötzlich etwas an. Sie versuchten, ihre Erfahrungen mit den neuen Schülern in der Klasse zu

diskutieren. Diese zeigten sich aber nicht sonderlich interessiert an diesen Themen.

Diese Erinnerungen gingen ihr durch den Kopf, und wenn sie dann bei dem Begriff "Lehrstunde" sich zu erinnern versuchte, an ihre Schulzeit, an die Schulstunden, dann fallen ihr nur *die* Fächer ein, bei denen sie etwas erlebt hatte. Nicht weil einige dieser Lehrer auch mit in Zimbabwe waren, sondern weil sie bei ihnen viel experimentieren und erforschen konnten, um Zusammenhänge zu verstehen, viele "Dinge" selbst entwickelt und gestaltet haben. Sie waren oft draußen gewesen, hatten Biotope untersucht, einen Bachlauf renaturiert, im Kunstunterricht zu den Themen Bilder und Fotos gestaltet, darüber eine Ausstellung im Rathaus organisiert und mit den Besuchern diskutiert.

In der Theater - AG haben sie Alltagsgeschichten gespielt. Sie erinnert sich noch an die ersten Aufführungen, alle waren furchtbar aufgeregt und hatten Lampenfieber, sogar ihr Lehrer. Draußen saßen über 100 Leute und warteten auf die Vorstellung.

Welcher Unterschied bestand denn zwischen der einen und der anderen Form des Lernens? Das eine Lernen hatte immer etwas zu tun mit Schulbüchern, Arbeitsblättern und Tabellen. Dazu gehörten Fakten, Zahlen, Auswendiglernen, Begriffe, korrekte Aussprache, Antworten, die der Lehrer hören wollte, und oft der Satz, "Ihr lernt es nicht für mich, sondern für Eure Zukunft, für Euer Leben."

Sie hatte sich oft gefragt, was denn das alles mit ihrem momentanen Leben, mit ihrem Alltag zu tun hätte, und welche Zukunft die Lehrer denn gemeint haben könnten?

Sie begriff, daß viele der Lehrer eine Zukunft meinten, die mit der ihren nichts zu tun haben würde.⁸ Sie sprachen von ihrer eigenen Zukunft, die sozial geordnet und materiell abgesichert war. Oder von Zukunftsvorstellungen, wie sie sie selbst früher hatten, mit der Gewißheit auf einen Ausbildungsplatz, einen Studienplatz und einen sicheren Arbeitsplatz, wenn das Examen nur einigermaßen passabel war.

Diese "prähistorischen" Visionen einer Zukunft haben mit ihren Zukunftsvisionen nichts gemein. In welcher Realität, in welcher Wahrheit waren die Lehrer eigentlich zu Hause? Konnte es sein, daß sie sich die letzten Jahre nur um sich selbst wie ein Hamster im Kreis gedreht hatten, in ihrem Sportverein, den Lauftreffs, dem Chor oder der Tanzgruppe? Daß das "In-Beziehung-Treten" zu ihrer Außenwelt auf diese kleinen Gruppen und sich selbst gerichtet war? Oder endete die Außenwelt an der Grenze ihres perfekt angelegten Gartens, in dem es Jahr für Jahr üppig blüht, eine kleine heile Welt, die *ihre* Lebenswahrheit wurde? Eine Wahrheit, die mehr oder weniger

gleichgesetzt wurde mit dem, was innerhalb eines Kreises von akzeptablen Kollegen "intersubjektiv" akzeptabel war?

Oder war es einfacher? Waren manche von ihnen müde geworden in ihren Anstrengungen, auch Schülern zu *helfen*, hatten bereits frühzeitig resigniert und sich nur noch beschränkt auf Wissensvermittlung nach Lehrplan? Redeten und redeten, ohne etwas zu sagen? Waren zufrieden und schließlich leise geworden? Nein, das konnte nicht sein. Selbstzufrieden sahen viele von ihnen nicht aus. Eher brummig, bärbeißig, manchmal gehetzte. So, als würden *sie*, die Schüler, *ihren* Frieden stören, ihnen die Luft nehmen zum Atmen.

An diesem Lernen hatte sie nie Gefallen finden können.

Aber sie lernte so, wie man es von ihr erwartete. Auch wenn vieles davon unwichtig war. Das begriff sie heute noch deutlicher als damals. Dieses "Wissen" reichte oft nur bis zur nächsten Klassenarbeit und hatte danach kaum noch "Bedeutung". Heute, Jahre danach, fallen ihr nur noch die bunten Bilder der Buchdeckel ihrer Schulbücher ein.

Wenn sie an andere Formen von Schule denkt, an andere Orte des Lernens, an die drei Jahre Projektarbeit, an die vielen kleinen Workshops, besonders aber an die großen Workshops mit den zimbabwischen Schülern, dann fallen ihr viele Geschichten ein, Fakten, Bilder, Szenen und die Melodien der Lieder, die sie

aufgenommen haben und die vielen Themen, die sie versucht haben zu bearbeiten, als sie die Inhalte endlich selbst bestimmen durften.

Das erste Projekt, an dem sie mit freier Themenwahl gearbeitet hatten, war der Videofilm "Happy family", der das Gegenteil einer glücklichen Familie darstellte. Nach dem Zimbabweprojekt war sie neugierig geworden für viele soziale Themen, für viele Themen der 3.Welt. Inhalte, die mit Arbeit zu tun hatten, mit ihrer Zukunft, machten sie neugierig. Die Themen Asyl und Migration bekamen für sie eine neue Bedeutung.

Englisch zu lernen, fiel ihr auf einmal viel leichter, nicht weil sie bessere Schulbücher hatte oder eine bessere Englischlehrerin in ihrer neuen Schule, was nicht zutraf. Sie hatte elementare Erfahrungen gemacht, daß es wichtig ist, sich richtig ausdrücken zu können, sich mitzuteilen, die Sprache der anderen zu verstehen, um die "anderen" verstehen zu lernen. Russel wollte sie weiterhin Briefe schreiben.

Die Sprache wurde wichtig: Hinhören, Leben zu spüren, Geschichten aufzunehmen, eigene erzählen zu können, die Gefühle der anderen zu verstehen, nachfühlen zu können, ihre eigenen Gedanken und Gefühle auszudrücken, miteinander zu sprechen und gemeinsamen zu handeln.

Es war Universalunterricht, mit Multifächern, Multistoff und multikulturellen Schülern und Lehrern. In diesem Projekt hatten sie vieles auf einmal gelernt: Deutsch, Englisch, Sozialkunde, Geographie, Geschichte, Biologie, Ethik, Kunst und Musik und mehr noch, was in keinem Unterrichtsfach vorkommt. Sie hatten gelernt, zu recherchieren, Texte zu bearbeiten, Fakten zusammenzufassen, zu strukturieren, Geschichten zu erzählen und zu schreiben, zu kommunizieren, im Team zu arbeiten, sich selbst zu organisieren, Probleme zu erkennen und mit Fantasie zu lösen.

Sie hatten das Regelwerk verschiedener Medien gelernt, gelernt sich damit auszudrücken und die notwendige Medientechnik dazu. Sie hatten Ausdauer gelernt und ein hohes Maß an Frustrationstoleranz, sowohl in der Gruppe, wie auch während der einzelnen Produktionsschritte.

Sie hatten gelernt, daß Streß auch Spaß machen kann und daß es erhaben ist, etwas richtig gut zu "machen".

Sie hatten über sich selbst erfahren, über ihre eigene Kultur und Geschichte, in ihren eigenen Erzählungen und in denen der anderen. Im Spiel vor der Kamera oder auf der Bühne. Leben ist auf die Schulbühne gehoben worden. Es handelte von ihrer Vergangenheit, ihrer Gegenwart und ihrer Zukunft.

Sie und ihre Klassenkameradinnen und die Partnerschüler aus Zimbabwe, sie waren die Protagonisten in diesem Lebensstück. Sie hatten gegeben, genommen, empfangen, sie hatten sich gefreut und geärgert, sich gestritten und wieder zusammengefunden, waren mitunter enttäuscht und dann wieder überglücklich, sie hatten Gemeinsamkeiten in ihren Erfahrungen entdeckt. Sie hatten gelernt und erfahren, den anderen so hinzunehmen wie er/sie ist, *anders*, aber nicht besser und nicht schlechter. Sie hatten eine gemeinsame Perspektive gefunden.

Ein herzlicher Dank geht an all jene, die mich in der Nähe und aus der Ferne mit anregenden Diskussionen, konstruktiver Kritik und Ermunterungen während der Vorarbeiten und der Entstehung dieser Arbeit auf meinem Erfahrungs- und Lernweg begleitet und unterstützt haben. Ein besonderer Dank geht an die zimbabwischen und deutschen Schülerinnen und Schüler, an die zimbabwischen und deutschen Lehrerinnen und Lehrer und an die Medienteamerinnen und Medienteamer im Zimbaweprojekt.

Ein ganz besonderer Dank geht an Heinrich Dauber, der mir den Anstoß zu dieser Arbeit gab, mich auf vielen unbekannten Wegen und Mauern begleitet hat, mir meine Visionen, meine Wege und Umwege gelassen und nie aufgegeben hat daran zu glauben.

Und last but not least möchte ich meiner Familie danken, Marietta, Timo und Jana, die mit Geduld und viel Rücksicht mir während der Arbeit an diesem Buch die notwendige Ruhe und den Raum dafür gelassen haben.

¹ vgl. Johan GALTUNG, Struktur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über sachsenische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft. Freie Universität Berlin, 1983, S.1-4

² Aus Sicht der Kamerunerin Axelle KABOU, 1955 in Douala/Kamerun geboren, ist die heutige Entwicklung auch in den Afrikanern selbst und ihren Freunden, den "Tiers – mondistes", den "Dritte-Welt- Sympathisanten" begründet. Während "die Afrikaner" sich dem Fortschritt verweigern und der Begriff "Entwicklung" bei ihnen nicht die Einsicht in die Notwendigkeit erzeugt, für die Verbesserung der Lebensverhältnisse *selbst* zu kämpfen, so wollen die "Tiers-mondists" in den Afrikanern fast immer nur schuldlose Opfer von Sklavenhandel, Kolonialismus und Neokolonialismus sehen und übertragen damit "eigene Wunschvorstellungen auf Afrika und seine Bewohner". KABOU hat in Nanterre bei Paris Englisch, Ökonomie und Kommunikation studiert. Sie kehrte nach dem Studium nach Afrika zurück und arbeitete mehrere Jahre als Projektkoordinatorin für Entwicklungszusammenarbeit in Gambia. Axelle KABOU, *Et si l'Afrique refusait le developpement?* L'Harmattan, Paris 1991, Titel der deutschen Übersetzung: *Weder arm noch ohnmächtig. Eine Streitschrift gegen schwarze Eliten und weiße Helfer*, Lenos Verlag, Basel 1993, S. 10, S.29f, S.103f

³ vgl. Johan GALTUNG, a.a.O.

⁴ vgl. Marvin R. WEISBORD; Discoverring common ground, Berret-Koehler Publishers, San Francisco 1992

⁵ vgl. David BOHM; Der Dialog, Klett-Cotta, Stuttgart 1998

⁶ vgl. Heinrich DAUBER, David KANDEMIRI, Venus KIMBINI, Bernhard KÜHNEMUND, Evermore MUNYATI, Reinhard NOLLE (Hrsg.): Das Projekt war doch ein Erfolg: Schulen im interkulturellen Dialog. Ein medienpädagogisches Forschungs- und Kooperationsprojekt zwischen Deutschland und Zimbabwe, IKO-Verlag, Frankfurt a.M., 1998

⁷ Dagmar HÄNSEL, H. MÜLLER (Hrsg.), Das Projektbuch Sekundarstufe, Weinheim 1988, S.8f

⁸ Im November 1998 waren 476.000 Jugendliche unter 25 Jahren arbeitslos, davon waren 109.000 Jugendliche unter 20 Jahren. Quelle: Bundesanstalt f. Arbeit / eurostat, Dez.1998

Nach ihren größten Sorgen mit Blick auf die Zukunft befragt, antworteten von 1003 Bürgern: 92% - Zerstörung der Natur, 88% - zuwenig Arbeitsplätze und Lehrstellen, 80% Bedrohung der Menschheit durch Massenvernichtungswaffen, 76% unsichere Altersversorgung. Für 88% der Gruppe der 18-24jährigen war die größte Sorge, die um den Arbeitsmarkt und ausreichend Lehrstellen. Bei der gleichen Befragung nach positiven Vorsätzen für die Zukunft, hatten von allen gesellschaftlichen Gruppen die Akademiker mit 25% keine Vorsätze für die Zukunft. Quelle: Meinungsforschungsinstitut Dimap, im Auftrag der Zeitung "Welt am Sonntag" in HNA, Hessische Allgemeine, 28.12.1998, S.17.

1 Einleitung

Aktive Medienarbeit als methodisch-didaktisches Element handlungsorientierter Pädagogik ist im Kontext schulischer Bildung immer noch sehr verbreitet.¹

Die Gründe dafür dürften nicht in mangelnder technischer Ausstattung schulischer Einrichtungen zu suchen sein. AV-Medien wie Kassettenrekorder, Videoanlagen oder Computer sind in vielen Schulen vorhanden oder könnten problemlos bei Kreis- und Stadtbildstellen ausgeliehen werden.

Die Ursachen hierfür dürften in der Regel auch nicht so sehr in der mangelnden medienpädagogischen Qualifikation der Pädagogen und in ihrer Unsicherheit im Umgang mit der AV-Technik bzw. mangelnden Weiterbildungsangeboten liegen.²

Der Zugang zu Aktiver³ Medienarbeit in der Schule hängt vielmehr von einer pädagogischen Grundhaltung ab, sich *für* oder *gegen* einen handlungs- und projektorientierten Unterricht zu entscheiden.

In dem Maß, in dem die Beziehungsebenen zwischen Lehrern und Schülern heute konflikthaltiger werden, drängt sich die Frage auf, ob die traditionellen Grundannahmen und Verfahren pädagogischen Lehrens und Lernens, der geplanten Weitergabe didaktisch aufbereiteten Wissens durch vorgegebene, gezielte Aufgabenstellungen und Instruktionen die angestrebten Zielsetzungen erreichen. Konfliktträchtige Alltagserfahrungen, problembesetzte Alltagsrealität, massenmediale Dauerpräsenz und die eher negativ erscheinenden Zukunftserwartungen der Schüler stehen konträr zu *den* Bildern, die die Schule in ihrem institutionellen Rahmen zuläßt und thematisiert.

An dieser Stelle scheint es angebracht, sich *die* Grundannahmen traditioneller Unterrichtsformen zu vergegenwärtigen, die alltagsrelevantes, sinnstiftendes, auf Selbständigkeit und Selbstbestimmung abzielendes Handeln verhindern und um, wie Ariane GARLICHS es schon vor 20 Jahren in einem Plädoyer für erfahrungsoffenes Lernen formulierte, "nach ihren Auswirkungen

¹ Außerhalb der Institution Schule, angeregt durch pädagogisch organisierte Angebote in Feldern kommunaler, kirchlicher und freier Jugendarbeit, hat sich schon zu Beginn der 70er Jahre eine Jugendmedienszene entwickelt, in der engagiert, kompetent und sehr kreativ Filme Hörspielbeiträge produziert werden.

² In allen Bundesländern bieten z.B. die "Landeszentralen für politische Bildung" seit vielen Jahren entsprechende Weiterbildungsangebote für "Aktive Medienarbeit" an.

³ Im folgenden werde ich das Wort "aktiv" im Zusammenhang mit Medienarbeit groß schreiben, um die besondere Bedeutung des "Aktiven", des "etwas unternehmen und sich beteiligen" damit zu unterstreichen.

für die Erfahrungs- und Kommunikationsmöglichkeiten der Lernenden zu fragen.

- Eine fundamentale Grundannahme, ... ist die, ... hier und jetzt zu lernen für Situationen und Anforderungen, die erst in der Zukunft auftreten können, und ... über Situationen lernen zu können, ohne in sie selbst verwickelt zu sein. ... Die Bedürfnisse, Interessen und Neigungen der (Lernenden, R.N.), werden deshalb auf das zu erreichende Ziel hin funktionalisiert oder, ... unterdrückt. ...
- Lernen ... wird von dem Empfinden begleitet, daß die eigene Sichtweise nicht die maßgebliche ist und daß eine Verdrängung ... die Voraussetzung für ein Verständnis der ... Problemstellungen ist. Die ... Autoritätsgläubigkeit verhindert die Erkenntnis, daß die objektive Perspektive ... der Lerngegenstände ... das Resultat sozialer Konsensbildung ist.
- Schulisches Lernen zeichnet sich gegenüber allen spontanen, nicht angeleiteten Lernsituationen durch seine Erfahrungsarmut aus. ... Wir glauben, daß Kinder ... schier unbegrenzt aufnahmefähig sind für Sachverhalte, die ihnen lediglich "aus zweiter Hand" vermittelt werden, mit denen sie sich zwar über sprachliche und bildnerische Darstellungen, nicht aber durch eigenes Handeln auseinandersetzen.
- Die solchermaßen zurechtgestutzten Lerngegenstände, über deren Eindeutigkeit und Richtigkeit der Lehrer befindet, sind ... Anlaß für permanente Prüfungs- und Bewertungsprozesse. ...
- Schüler wie Lehrer ... spalten (aufgrund, R.N.) der von der Institution vordefinierten Rolle ..., weite Bereiche ihres Denkens, Fühlens und Handelns vom offiziellen Schulleben ab und realisieren es in informellen Zusammenhängen mit Gleichgestellten.⁴
- Es konstituiert sich ein spezifisches Unterordnungsverhältnis, in dem Lehrer und Schüler miteinander in Beziehung treten.⁵

Das soziale Umfeld wird weitgehend abgeschirmt. Gesellschaftliches Leben wird nur wenig im "schulischen Alltag" reflektiert. Mit dem Ausblenden der Alltagsrealität und der Alltagserfahrungen der Schüler, ist ein gravierendes Versäumnis der Schule zu konstatieren. Die Ausgrenzung des sozialen Umfeldes grenzt in unserer Zeit auch das Erlernen des Umgangs mit dem "Fremden" aus. Schule könnte einen wichtigen Beitrag dafür leisten.

Interkulturelles und *handlungsorientiertes* Lernen, das auf Veränderungen von Einstellungen abzielt, ist im schulischen Unterricht nur selten verankert.

⁴ Ariane GARLICHS, Norbert GRODECK (Hrsg.), Erfahrungsoffener Unterricht. Beispiele zur Überwindung der lebensfremden Lernschule, Freiburg i.Br. 1978, S.11-14

⁵ vgl. ebd., a.a.O. S.14

Fragen nach dem Umgang mit dem Fremden, gar handelnde Auseinandersetzung damit, **stören** den schulischen Alltag der Mehrzahl aller Schulen nicht.

Mit den folgenden **Zitaten** des Grundgesetzes, der Hessischen Verfassung und des Hessischen Schulgesetzes, verfolge ich das Ziel aufzuzeigen, daß die de facto "gültigen" Grundannahmen und Grundprinzipien schulischen Lernens, nicht mit den gesetzlichen Vorgaben zu begründen sind, weil sie nicht mit ihnen übereinstimmen.

Das "**Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland**"⁶ vom 23. Mai 1949 schreibt das Recht auf **Selbstbestimmung und Selbständigkeit** für alle Menschen verbindlich vor:

1. Kapitel "Die Grundrechte"

Artikel 2/1- Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit,
(...)

Artikel 3/2- Männer und Frauen sind gleichberechtigt. Der ***Staat fördert die tatsächliche Gleichberechtigung von Frauen und Männern*** und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin.

Artikel 4/1- Die Freiheit des Glaubens, des Gewissens und die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekennntnisses sind unverletzlich.

Artikel 5/1- Jeder hat das Recht, seine Meinung in Wort, Schrift und Bild frei zu ***äußern und zu verbreiten*** und sich aus allgemein zugänglichen Quellen ungehindert zu unterrichten. (...) ***Eine Zensur findet nicht statt.***

Die "**Verfassung des Landes Hessen**"⁷ vom 29. Oktober 1946, zuletzt geändert am 20. März 1991, schreibt im ersten Hauptteil, "Die Rechte des Menschen", verbindlich vor:

Artikel 3-Leben und Gesundheit, Ehre und Würde des Menschen sind unantastbar.

Artikel 5- Die Freiheit der Person ist unantastbar.

In Kapitel V. Erziehung und Schule heißt es:

Artikel 56/3- Grundsatz eines jeden Unterrichts muß die ***Duldsamkeit*** sein. ***Der Lehrer hat in jedem Fach auf die religiösen und weltanschaulichen Empfindungen aller Schüler Rücksicht zu nehmen*** und die religiösen Bekenntnisse und weltanschaulichen Auffassungen sachlich darzulegen.

Artikel 56/4- Ziel der Erziehung ist, den jungen Menschen zur sittlichen Persönlichkeit zu bilden, seine berufliche Tüchtigkeit und politische Verantwortlichkeit vorzubereiten zum selbständigen und verantwortlichen Dienst

⁶ Hessische Landeszentrale für politische Bildung, Verfassung des Landes Hessen und Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Wiesbaden 1996, S.47/48,

⁷ ebd., a.a.O. S.18/19,

am Volk und der Menschheit durch Ehrfurcht und Nächstenliebe, Achtung und Duldsamkeit, Rechtlichkeit und Wahrhaftigkeit.

Das "Hessische Schulgesetz"⁸ in der Fassung vom 1. August 1997 schreibt in § 2 "Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule" verbindlich vor:

(2) Die Schulen sollen die Schülerinnen und Schüler befähigen, staatsbürgerliche Verantwortung zu übernehmen und sowohl *durch individuelles Handeln* als auch durch die Wahrnehmung gemeinsamer Interessen mit anderen zur demokratischen Gestaltung des Staates (...) beizutragen, (...) nach *ethischen Grundsätzen zu handeln* und religiöse und kulturelle Werte zu achten,

die Beziehung zu anderen Menschen nach den *Grundsätzen der Achtung und Toleranz, der Gerechtigkeit und der Solidarität zu gestalten*, andere Kulturen in ihren Leistungen *kennenzulernen und zu verstehen*, Menschen anderer Herkunft (...) *vorurteilsfrei zu begegnen* und zum friedlichen Zusammenleben verschiedener Kulturen beizutragen (...), die *Auswirkungen des eigenen und gesellschaftlichen Handelns* auf die natürlichen Lebensgrundlagen *zu erkennen* und (...) diese für die folgenden Generationen zu erhalten, (...).

(3) Die Schülerinnen und Schüler sollen insbesondere lernen, (...) Leistungen zu erbringen, als auch die *Fähigkeit zur Zusammenarbeit und zum sozialen Handeln zu entwickeln*, sich Informationen (...) *kritisch zu bedienen, um sich eine eigenständige Meinung zu bilden* und sich mit den Auffassungen anderer unvoreingenommen auseinandersetzen zu können, *ihre Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Ausdrucksfähigkeiten zu entfalten und Kreativität und Eigeninitiative zu entwickeln*.

Der § 3 "Grundsätze für die Verwirklichung" schreibt verbindlich vor:

(6) Die Schule ist *so zu gestalten*, daß die *gemeinsame Erziehung und das gemeinsame Lernen aller Schülerinnen und Schüler* in einem möglichst hohen Maße verwirklicht wird, (...).

(8) Die Schule ist zur Wohlfahrt der Schülerinnen und Schüler und (...) *geistiger Freiheit und Entfaltungsmöglichkeit verpflichtet*. Darauf ist bei der Gestaltung des Schul- und Unterrichtswesens Rücksicht zu nehmen. (...)

(10) Die Schule muß in ihren Unterrichtsformen und Methoden *dem Ziel gerecht werden, Schülerinnen und Schüler zur Selbständigkeit zu erziehen*. Zur Erfüllung (...) *wirken die Beteiligten*, insbesondere die Eltern, Lehrerinnen und Lehrer sowie die Schülerinnen und Schüler, *zusammen*.

Im zweiten Teil "Unterrichtsinhalte und Stundentafeln" wird in § 4 "Rahmenpläne" verbindlich vorgeschrieben:

⁸ Hessisches Kultusministerium, Hessisches Schulgesetz, Schriftenreihe rechtliche Verordnungen, Wiesbaden 1997, S.6 f.

(1) (...) Der Unterricht wird auf der Grundlage von Rahmenplänen erteilt. Sie müssen die allgemeinen und fachlichen Ziele der einzelnen Fächer (...) enthalten, ***auf fächerverbindendes und fachübergreifendes Lernen angelegt sein und verbindliche und fakultative Unterrichtsinhalte*** in einem sinnvollen Verhältnis (...) zu- einander ***bestimmen***.

Auf Beschuß der "***Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland***"⁹ vom 28. Februar 1997, wird zu dem Rahmenkonzept "Eine Welt/ Dritte Welt" in Unterricht und Schule u.a. empfohlen:

Kapitel 4.1 Aufgaben und Ziele des Unterrichts über die "Eine Welt/Dritte Welt":

- Bei der Erziehung zur gemeinsamen Verantwortung für die "Eine Welt" ist auch die Schule gefordert. (...) Diese Erziehungsaufgabe ist insgesamt so bedeutsam, daß sie Bestandteil der Allgemeinbildung sein muß (...).
- Sie setzt neben Wissensvermittlung eine verstärkte Handlungsorientierung im Unterricht voraus, um neben dem Problembewußtsein im Sinne globaler Verantwortung die eigene Handlungsfähigkeit zu entwickeln. (...) Dies bedingt auch, daß die eigene Kultur und die sie bedingenden Werte bewußt gemacht werden.

Im Kapitel 4.2¹⁰ Pädagogische Grundsätze werden u.a. folgende Empfehlungen ausgesprochen:

- Der ***fächerverbindende Themenbereich*** "Eine Welt/Dritte Welt" steht in einem Gesamtzusammenhang.
- Der Themenbereich stellt besondere Ansprüche an die Schülerorientierung des Unterrichts.
- Die erzieherische ***Bewußtmachung der eigenen Identität*** und das Eintreten für ***interkulturelle Verständigung*** sind unerlässlich für die Mitverantwortung in der "Einen Welt".
- Die Schulen nutzen die Möglichkeiten der ***direkten interkulturellen Begegnung*** mit Menschen aus der "Dritten Welt".
- Die Zusammenarbeit mit Schulen in der "Dritten Welt" kann zur Handlungsorientierung erziehen.

Die Mehrzahl der Schulen reagieren "***gelassen***" auf diese Anforderungen.

⁹ vgl. edp-Entwicklungs politik, Dokumentation, 9/97, S.d2/d5

¹⁰ vgl. edp-Entwicklungs politik, a.a.O., S.d6-d9

Das gesetzliche Rahmenwerk für Bildung und Erziehung bietet vielfältige Möglichkeiten, um Schule *im Sinne der Schüler bedeutsam zu gestalten* und Selbstständigkeit, Selbstbestimmung, Lern- und Handlungskompetenz, soziale und interkulturelle Kompetenz, Kreativität und Teamfähigkeit zu entwickeln und zu fördern. Im Bereich von Schule kann sich nur etwas ändern, wenn diejenigen Lehrerinnen und Lehrer, die bereit sind Änderungen herbeizuführen, selbst damit beginnen. Dazu müssen sie sich zuerst wieder als Lernende begreifen und bereit sein zum Risiko und zu Experimenten, sich in Situationen zu begeben, in denen sie *nicht* sicher sind. An einigen Schulen haben diese Umgestaltungsprozesse schon vor Jahren begonnen. Immer waren es einzelne Lehrer oder Gruppen von Kollegen, die an ihrer "eigenen" Situation und der ihrer Schüler etwas verändern wollten.

Es ist nicht das Schulgebäude, die Ausstattung, die die Schule bedeutsam werden lässt, es ist zuvorderst die empathische Beziehung der Lehrer zu ihren Schülern, die Würdigung von persönlichen Erfahrungen. Diese entstehen in Handlungszusammenhängen.

Das Zimbabweprojekt, das im folgenden in seinen Zielen, seiner Konzeption, seinem Verlauf und wissenschaftlichen Auswertung im Mittelpunkt dieser Arbeit steht, lässt sich in diesem pädagogischen und gesetzlichen Kontext folgendermaßen verorten:

- durch Anerkennung der Würde, der Selbstbestimmung, Selbstständigkeit und Gleichheit eines jeden im Prozeß pädagogischen Handelns, (GG, Art. 1-5)
- durch Duldsamkeit religiöser und weltanschaulicher Empfindungen, (Hessische Verfassung, Art. 56/3)
- durch Förderung der Urteilsfähigkeit und mündigen Verantwortlichkeit, (Hessische Verfassung, Art. 56/4)
- durch Erfahrung und Kenntnis der eigenen Möglichkeiten und Grenzen, (Hessisches Schulgesetz, § 2/2)
- durch Förderung der Entwicklung eigener Wertmaßstäbe in Auseinandersetzung und Reflexion mit den Werten anderer, (Hessisches Schulgesetz § 2/2)
- durch Förderung eigener Leistungen sowie individueller, eigenständiger und kreativer Handlungsfähigkeit, (Hessisches Schulgesetz, § 2/2-3)
- durch Förderung sozialer und interkultureller Kompetenz, (Hessisches Schulgesetz, § 2/2-3)
- durch selbständige Entscheidungen im Prozeß des Lernens und Handelns, (Hessisches Schulgesetz, § 3/10)

- durch Möglichkeiten fächerverbindenden und fachübergreifenden Lernens, (Hessisches Schulgesetz, § 4/1)
- durch Bereitstellung von Orten für bedeutsames Handeln und die Sensibilisierung für Werte der eigenen Kultur, (Konferenz der Kultusminister, Kap. 4.1)
- durch besondere Ansprüche an die Schülerorientierung und Möglichkeiten der Selbstorganisation, (Konferenz der Kultusminister, Kap. 4.2)
- durch Möglichkeiten der direkten interkulturellen Begegnung und der Zusammenarbeit mit Schulen in der "Dritten Welt", (Konferenz der Kultusminister, Kap. 4.2)

Zentrales Moment aller nationalen und interkulturellen Ausbildungsaktivitäten für Lehrer und Schüler, sowie aller Schüleraktivitäten in den Workshops, war Aktive Medienarbeit. Sie diente als Vehikel für einen selbständigen, prozeßhaften, selbstbestimmten, interkulturellen dialogischen Weg. Alle unterrichtlichen Aktivitäten wurden als interdisziplinäre Projektwochen in Form von Medienworkshops geplant und durchgeführt.

Zu zeigen, wie sich die Ziele des Projektes verändert haben, konkretisiert wurden, welche Widersprüche in institutionellen und persönlichen Zielen erkennbar wurden, welche Einstellungsänderungen im Prozeß handlungsorientierter Zusammenarbeit der Schüler deutlich wurden und welche soziokulturellen Unterschiede diese im Hintergrund bestimmten, ist Rahmen und Ziel dieser Arbeit.

2 Zur Relevanz eines handlungsorientierten Unterrichts

2.1 Handlungsorientierter Unterricht

Die theoretischen Argumente zur Begründung des Prinzips der Handlungsorientierung im Unterricht müssen sich an dem Kern des Bildungsgedankens, der Erziehung zu **Selbständigkeit** und **Selbstbestimmtheit** messen lassen. Die Forderung, die sich daraus ableiten läßt, ist das Moment der Selbststeuerung durch den Schüler. Schüler müssen die Möglichkeiten erhalten, mit selbstgewählten Mitteln selbstgewählte Ziele zu erreichen und ihre Lernergebnisse durch eigene Kontrollverfahren zu überprüfen. Das entläßt jedoch den/die LehrerIn nicht aus der Pflicht, diese Kontrollverfahren mit den Schülern zu reflektieren und ggf. Korrekturen zu diskutieren und anzubringen, wenn die Zustimmung erreicht ist. Dabei geht es nicht **nur** um das Erreichen individueller Lernleistungen oder Lernresultate, es geht um kontextbezogene, auf den Alltag und die Problemlagen der Schüler eingehende sowie **beziehungsorientierte** Lernsituationen, in denen konkrete Lernerfahrungen gemacht werden können. Diese Erfahrungen und die Lernatmosphäre sind bestimmd für den Kompetenzerwerb sowie die Bereitschaft und Fähigkeit, sich in die Einstellung anderer Menschen einzufühlen. Sie sind Voraussetzung für gedächtnisrelevante, individuelle Lernresultate. "Aneignungstheorien"¹¹ und kognitive Handlungstheorien¹² belegen, daß alles Lernen im Grunde auf Handeln zurückzuführen ist. Auch das begriffliche Lernen ist letztlich geistiges Handeln. Im Mittelpunkt der Lern- und Motivationspsychologie steht, wie Gudjons es nennt, eher eine Sammlung von Argumenten zur Begründung handlungsorientierten Lernens, als eine in sich geschlossene Theorie:

¹¹ A.N.LEONTJEW, Probleme der Entwicklung des Psychischen, Berlin 1975, B.ROHR, Handelnder Unterricht, Heidelberg 1982, 2. Auflage, S.97, in: Herbert GUDJONS, Handlungsorientiert lehren und lernen, Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit, 4. Auflage, Bad Heilbrunn 1994, S. 39

¹² Wird menschliches Tun als Handlung aufgefaßt, dann wird auf der Basis eines umgangssprachlich sich auseinandersetzen Personen-Umwelt-Modells nicht mehr nur das Verhalten (als eher re-aktiv, passiv, sich anpassend) des Menschen erklärt, sondern die gesamte **Auseinandersetzung** des Menschen mit seiner Umwelt, sein aufgrund von Zielvorstellungen geordnetes und reguliertes Tun, seine kognitiven Leistungen, letztlich also menschliche Subjektivität kommen in den Blick.

*"Die Bedeutung der Sinne für das Lernen, die Gedächtniswirksamkeit des Handelns, der Bewegungsaspekt beim Lernen und die Förderung der Lernmotivation durch Handlungselemente."*¹³

Sinnliche Erfahrungen

Die Entwicklung der intellektuellen Leistungsfähigkeit wird in hohem Maße durch sensorische und motorische Aktivitäten beeinflußt.¹⁴ Die Reize, die von verschiedenen Sinnesorganen ausgehen, z.B. Tast-, Geruch-, Geschmacks-, Hör-Seh- und Fühlreize, erregen ein bestimmtes Teilgebiet des Hirnstammes (Formatio reticularis). Durch diese Erregung wird auch das Großhirn aktiviert und setzt Energie frei, die eine erhöhte Aufmerksamkeit und Aufnahmebereitschaft ermöglicht, als Voraussetzung z.B. von Lernen. Bleiben die Sinnesreize aus und befindet man sich in Reizarmut mit einförmigen Tätigkeiten, kann es zu Lustlosigkeit und Ermüdungserscheinungen aufgrund mangelnder Beanspruchung kommen.¹⁵ Jeder kennt aus seiner eigenen Schulzeit das Phänomen der sich langsam einschleichenden bleiernden Müdigkeit, wenn man sich über einen längeren Zeitraum nicht mehr aktiv am unterrichtlichen Geschehen beteiligt hat. Der Wunsch, einfach nur die Augen zu schließen oder sich gar hinzulegen wird übermächtig. Man kann sich diesem Bedürfnis entziehen, wenn man seine Sinne wieder aktiviert, neugierig in die Runde schaut, seinen Nachbarn etwas fragt, den Vortragenden aufmerksam ansieht, Fragen stellt und sich an der bestehende Diskussion beteiligt. Noch besser ist es aufzustehen, das Fenster zu öffnen oder am Tafelbild weiter zu schreiben. Diese sinnlichen und körperlichen Aktivitäten machen wieder munter. Handeln mit allen Sinnen ist ein wacher Zustand. Damit wird deutlich, daß Lernen und Sinneserfahrungen unmittelbar zusammengehören.

Horst Rumpf mahnt die "übergangene Sinnlichkeit" an , wenn er meint, daß Schüler (wie Lehrer) ihre Körper nur noch als "Prothesen für redende Münder, hörende Ohren, lesende Augen, schreibende Hände" in den Unterricht einbringen.¹⁶ Auch beim Autofahren auf langen Strecken kennt man es, daß reizarme Situationen und keinerlei körperliche Betätigung zu Müdigkeit und Konzentrationsmangel führen.

¹³ Herbert GUDJONS, 1994, a.a.O. S. 48

¹⁴ vgl. K. MÖLLER, Lernen durch Tun, Frankfurt/M. 1987, S.113 in: GUDJONS, 1994, a.a.O., S.49

¹⁵ vgl. Herbert GUDJONS, 1994, a.a.O. S.48

¹⁶ Horst RUMPF, Die übergangene Sinnlichkeit, München 1981, S. 7, in Herbert GUDJONS, 1994, a.a.O. S. 49

Für die Schule ergibt sich daraus die Forderung, den Anteil des monotonen Frontalunterrichts deutlich zu reduzieren oder besser ganz zu "stechen" und die Sinne bewußter und vielseitiger anzuregen. Kleingruppenarbeit fördert die sensorische Aktivierung vieler Sinne. Es sind gleichzeitig mehr Schüler an Diskussionen und kleineren Aktivitäten beteiligt.

Strukturiertes Handeln

Bezogen auf die Gedächtniswirksamkeit des Handelns zitiert Witzenbacher die Untersuchung der "American Audio-Visuell Society" über menschliche Behaltensleistungen: "Danach behalten wir 20% von dem was wir hören, 30% von dem was wir sehen, 80% von dem was wir selber formulieren können und 90% von dem was wir selber tun."¹⁷ (... und, flachsig ausgedrückt: 100% von dem, was wir in den Sand gesetzt haben.)

Von besonderer Bedeutung für den Behaltensprozeß und die Aufmerksamkeit sind die Nebeninformationen, *neben* der Hauptinformation. Persönliche Erinnerungen und Erlebnisse erwecken Neugierde an dem Neuen und erhöhen die Wahrscheinlichkeit, daß man sich später wieder erinnert. Selbst abgeleitete Sinnzusammenhänge aus den Informationen, die sowohl auf schon vorhandenem Wissen basieren, wie auf der Struktur eigener Problem- und Interessenlagen, erhöhen die Gedächtnisbildung erheblich. Etwas interessantes Neues wird alten bekannten Strukturen passend zugeordnet, die einzelnen Elemente werden zu einer sinnvollen neuen Gestalt verbunden (in den Begriffen der Gestalttheorie), eine selbstgefundene Idee ist geboren. Dieses Neue, aus bekannten und unbekannten Einzelementen zusammengesetzte Wissen, ist eine geistige Erfahrung und Handlung und somit wirklicher, als auswendig gelerntes, isoliertes Einzelwissen.¹⁸

In den 70er Jahren wurde der "Nutzen-Ansatz" des Handelns aufgezeigt und in Richtung auf die Konzeption eines aktiv realitätsverarbeitenden Subjekts hin weiterentwickelt. Danach ist menschliches Handeln nicht als Reaktion auf etwas zu verstehen, sondern als subjektive Bedeutungskonstruktion. Die Aktivität äußert sich darin, daß Angebote zum Handeln auf dem Hintergrund individueller Ziele und Wertungen wahrgenommen werden.¹⁹

Die Bedingung von Handeln ist demnach das Verfolgen einer Intention. Nur eine Tätigkeit, die als Voraussetzung über eigene Bedingungen und

¹⁷ WITZENBACHER, Handlungsorientiertes Lernen in der Hauptschule, München 1985, S.17, in: Herbert GUDJONS, 1994, a.a.O. S. 50

¹⁸ vgl. i.d.S. Herbert GUDJONS, 1994, a.a.O. S.51

¹⁹ vgl. Karsten RENCKSTORF, Alternative Ansätze der Massenkommunikationsforschung, in: Rundfunk und Fernsehen, 21.Jg. 2/3 1973, S.183-197, Willi TEICHERT, "Fernsehen" als soziales Handeln, in: Rundfunk und Fernsehen, 20.Jg. 4/1972, S.421-439, und 21.Jg., 4/1973, S.356-382

Grundlagen verfügt oder diese hervorgebracht hat, kann Handeln genannt werden. D.h., daß ein handelnder Mensch über sich selbst bestimmt und das, was geschieht, beeinflussen und kontrollieren kann. Wenn jemand auf der Straße ausrutscht, gilt das in diesem Sinne nicht als Handeln, sondern als Geschehen. Wenn er wieder aufsteht, beginnt sein Handeln. Man muß also zwischen Vorgängen, die geschehen und dem Handeln, das zielgerichtet ist, unterscheiden. Das Handeln zeichnet sich aus durch das Ausmaß der Autonomie gegenüber der Lage, in der man sich befindet. Handlungen werden nicht nur vollzogen. Handlungen kann man planen, in ihnen stecken selbstgefunden Ideen. Man kann sie anderen erklären und diese auffordern, an ihnen teilzuhaben. Insofern hat das Handeln eine absichtsvolle Bedeutung und eine geplante Struktur.

In dieser Erkenntnis verbirgt sich der Handlungsbegriff des Projektunterrichtes, den Gudjons wie folgt beschreibt: "Bloße »Tätigkeiten«, das Ausführen vorgegebener Anweisungen oder das sinnlich, anschauliche Erfahren und Erleben *allein* genügen letztlich nicht, weil ihnen die *kohärente Struktur, (d.h. ein genau zu bestimmendes Beziehungselement, R.N.)* einer Handlung fehlt. Ein Projekt hingegen lebt vom *übergreifenden Handlungszusammenhang*, in dem Einzelemente wie Ziel, Handlungsplan, Lösungsversuche, Teilhandlungen, Ergebnis, Produkt, Reflexion usw. ein beziehungsreiches Ganzes bilden. Im Unterschied zum ausschließlich lehrerzentrierten Unterricht gestalten die Schüler im Projektunterricht durch Eigenaktivität ihre Einsicht in dieses kohärente Ganze zunehmend selbst."²⁰

In einem integrierten Kunst/Sozialkunde Unterricht habe ich 1978 zum Rahmenthema - Massenmedien am Beispiel Fernsehen - mit einer 8. Klasse eines Gymnasiums ein 50 Minuten *Schüler-Magazin auf Video* produziert:

Mit dieser Videoproduktion konnten die Schüler auf ganz unterschiedlichen Feldern zu eigenen Erfahrungen und Erkenntnissen gelangen. Neben den inhaltlich-thematischen Aspekten, die sie in ihrer Freizeit recherchierten, konnten sie lernen, wie man mit formalästhetischen Mitteln - Bildgestaltung, Licht, Hintergrund - sowie technisch und dramaturgisch die Aussage und Wirkung von Nachrichten- und Unterhaltungssendungen manipulativ steuern kann.

Sie wählten vier Themenblöcke: Jugend, Unterhaltung, Schule und Freizeit, zu denen sie unterschiedliche Beiträge entwickelten. Sie hatten herausgearbeitet, daß es wichtig sei, zwischen Nachricht, Kommentar, Information und Unterhaltung zu unterscheiden. Diese vier unterschiedlichen Stilformen, zu denen sich vier Arbeitsgruppen bildeten,

²⁰ Herbert GUDJONS, 1994, a.a.O. S. 51

wurden zur Grundlage für die Ausarbeitung der Beiträge der vier Themenblöcke.²¹

In Kleingruppenarbeit während der Unterrichtszeit und am Nachmittag zu Hause wurden 20 verschiedene alltagsorientierte und sozialkundliche Themen bearbeitet. Aus den inhaltlichen Recherchen entstanden Nachrichten-, Kommentar- oder Informationstexte sowie zahlreiche Tonband- und Videointerviews, die eine Redaktion abnehmen mußte. Natürlich durften die selbstproduzierten Musikplaybacks der englischen und amerikanischen Hitparade in den Unterhaltungsblöcken nicht fehlen. Nach fünf Monaten wurde das Schülermagazin auf dem Sommerfest der Schule mit großem Erfolg der Öffentlichkeit vorgeführt.²²

Weitere Projekte folgten, die durch Eintrittsgelder und kleinere Spenden finanziert wurden, u.a. die Medienprojekte: "Gebrauchswert und Warenästhetik", "Variationen zum Thema Schule", "Raumflug", "1848 - Entwicklung der Parteien".

Das herausragende Merkmal des Projektunterrichts sind selbstbestimmte, eigenverantwortliche Aktivitäten und Handlungen in Bezug zu den Interessen der Schüler, die sie als subjektiv bedeutsam empfinden. Bedeutsames Handeln orientiert sich an Fragen der Bewältigung der Alltagsrealität. Die Grundfrage lautet, wie H. DAUBER sie in dem Kategorienschema der humanistischen Pädagogik formuliert: *Was tun wir? Wie tun wir es und welchen Sinn, welche Bedeutung verleihen wir unserem Handeln?*²³

Unter dieser Fragestellung entspricht der Projektunterricht den zentralen Voraussetzungen für subjektiv bedeutsame, gedächtnisrelevante Lernprozesse.

²¹

<u>Nachricht</u>	<u>Kommentar</u>	<u>Information</u>	<u>Unterhaltung</u>
Schulstreß	Schulstreß	Jugendzentrum	Hitparade Engl.
Schulnachrichten	Jugendarbeitslosigkeit	Wartezeiten	Hitparade USA
Arbeitsamt	Schülerrechte	Schülerrechte	Playbacks
Jugendarbeitslosigkeit	Kneipen	Klassenfahrten	Kino/ TV-Vorschau
	Streit mit Eltern	Ärger mit Busverbindungen	Sketche
			Schulwitze

²² vgl. Reinhard NOLLE, Projektorientierte Medienarbeit vor dem Hintergrund musisch-technischer, sozialer sowie interessen- und bedürfnisorientierter Lernziele im integrierten Kunst/Sozialkunde Unterricht einer Klasse 8. Pädagogische Prüfungsarbeit zur Erlangung der zweiten Staatsprüfung für das Fach Kunst/Visuelle Kommunikation sowie Gesellschaftslehre, Studienseminar I, Kassel 1979, S.20 - 35

²³ Heinrich DAUBER, Grundlagen humanistischer Pädagogik, Intergrative Ansätze zwischen Therapie und Politik, Bad Heilbrunn 1997, S.185

Motivation

Handelndes Verhalten setzt gegenüber inaktivem Verhalten besonders dann bedeutende **Motivationskräfte** frei, wenn Sinn und subjektive Bedeutsamkeit dem Handeln zugrunde liegen. Diese Erkenntnis wurde im Abschnitt "Sinnliche Erfahrungen" mit der hohen Bedeutung sensorischer und motorischer Aktivitäten dargestellt. Mit Blick auf handlungsorientierte Pädagogik stellt sich die Frage nach den **Motiven** von Handeln. Welche **Form** der Motivation liegt sinnhaftem Handeln zugrunde? Gibt es spezifische Sozialisationsfelder, die selbstmotivierenden Charakter haben? Der Projektunterricht lebt in seinen verschiedenen, aufeinander aufbauenden Phasen von der Motivationsbereitschaft der Schüler, sich selbstständig und selbstkontrollierend auf unterschiedliche Prozesse des Handelns einzulassen.

"Neuere Motivationstheorien betonen, daß es ein grundlegendes Motiv des Menschen ist, seine **Kompetenz zu** steigern, in neuen Situationen zu bewähren und sich selbst zu erfahren als Wesen, das seine Welt gestalten und beherrschen kann. Diese "Kompetenzmotivation" bringt uns zum Lernen, um leistungsfähiger zu werden, sie ist damit auch von enormer Bedeutung für das Selbstvertrauen und das Selbstbewußtsein, zumal dann, wenn ein Produkt des Projektunterrichts z. B. die Erfahrung vermittelt, etwas bewirkt zu haben, ein Stück gesellschaftlicher Realität verändert oder eine unbefriedigende Situation verbessert zu haben. ... Die motivierende Stärke dieses **Wirkungaspektes** darf nicht geringgeschätzt werden. Kompetenzmotivation ist *intrinsisch*, also in sich selbst sinnvoll, lohnend und befriedigend, unabhängig von äußeren, sachfremden Anreizen oder gar Zwängen wie Noten, Strafen, Leistungsbewertungen usw. (= *extrinsische* Motivation)."²⁴

Untersucht man die verschiedenen Tätigkeiten, die Schüler in der Schule ausführen, fällt auf, daß **die** Handlungen bevorzugt werden, die in ihrem Kern gestalterisch, kreativ und bewegungsbedingt sind. Also Handlungen, die die Sinnes- und Bewegungsorgane beanspruchen und sinnliche Reize auslösen. Der Aspekt der Selbstbestimmung ist dabei von großer Bedeutung. **Zusammenfassend (und als Forderung) lässt sich sagen, daß die selbstbestimmten, auf Gestaltung abzielenden Aktivitäten, die Erfolgsaussichten und Kompetenzzuwachs versprechen, herausragende Handlungselemente sind, um Motivation zu entwickeln und Lernprozesse zu fördern.**

In selbstgesteuerten Aktivitäten entdecken und entwickeln die Schüler eigene Problemlösungen und bestimmen den Lernprozeß selbst. Sie haben

²⁴ Herbert GUDJONS, 1994, a.a.O. S.53

eine Zielperspektive²⁵ vor Augen, auf die sie in dem Handlungsprozeß zusteuern. In diesem Prozeß lassen sich Mißerfolge leichter ertragen, da sie einerseits ihre Resultate eigenverantwortlich überprüfen müssen (gemeinsame kritische Selbstkontrolle), andererseits, mit selbstgewählten Mitteln neue Wege zum Ziel zu kommen, von ihnen definiert werden können, die Erfolg und Kompetenz versprechen. Insofern sind Mißerfolge nicht unnütz, sondern als neue Anstöße zum Handeln und Lernen innerhalb einer Handlungs- und Lernspirale zu verstehen. So kann Motivation auch aus zeitweiligen Mißerfolgen erwachsen, wenn durch Erfahrung sich das Selbstbewußtsein und die Frustrationstoleranz der Schüler soweit entwickelt hat, daß ein Mißerfolg als Herausforderung angenommen wird.

Für gleiche, selbstbestimmte Handlungsprozesse in einem Projekt kann die Motivation bei Schülern jedoch unterschiedlich gelagert sein, auch wenn sie die o.g. Forderungen erfüllen.

Die Motivation der deutschen und zimbabwischen Schüler im "Zimbabwe-Projekt" in Bezug auf ihr Handeln, hat sich von Workshop zu Workshop verändert und war sowohl unter Jungen und Mädchen wie auch in Bezug auf ihre Nationalität nicht identisch. (siehe Kap. 5.7, 6.2)

Während die zimbabwischen Mädchen und Jungen ihr Handeln in erster Linie auf sich selbst bezogen, sie also *für sich selbst* im gemeinsamen Produktionsprozeß gehandelt haben, haben die deutschen Jungen zu Anfang mit Blick auf ihre eigene Klasse und auf die der Partnerklasse gehandelt. Die deutschen Mädchen hatten zu Beginn der Workshops die Schüler der Partnerschule und die Öffentlichkeit Zimbabwes im Blickfeld. Am Ende der Workshops hatten die deutschen Jungen sich selbst und die eigene Klasse im Blick, die deutschen Mädchen ihre eigene Klasse sowie die Schüler der Partnerklasse, dann erst benannten sie sich selbst.

Bezogen auf das Zimbabwe-Projekt kann man sagen, daß die Motivation für Handeln sowohl unterschiedlich bezogen auf den Kontext war, wie auch unterschiedlich zwischen Jungen und Mädchen. Es gab sowohl intrinsische, wie extrinsische Momente für die Motivation von Handeln, bezogen auf gleiche Handlungs- und Prozeßsituationen.

Bedeutende Sozialisationsfelder bei Schülern und Jugendlichen sind u.a. Fernsehen, Video und Rock- /Popmusik.²⁶ Die Popmusik²⁷, ob als Compact

²⁵ vgl. Wolfgang GEIGER, Lernziel und pol. Unterricht, Gegenwartskunde 1/74, Opladen 1974, S.17

²⁶ Von gesellschaftstheoretischer Warte aus, etwa aus der Sicht der Sozialisationsforschung, fungieren Schule und (Massen)Medien als die beiden verbreitetsten und einflußreichsten Instanzen der sekundären Sozialisation (nach der primären der Familie), wobei die Massenmedien zudem in die Privatheit der Familie, in die alltäglichen Lebenszusammenhänge von Eltern und Kindern ständig hineinwirken und Kinder von frühen Lebensjahren an

Disc (CD), Musikkassette oder als Videoclip, ist als wesentliches subkulturelles Ausdrucksmittel eng mit dem Lebensgefühl und der alltäglichen Lebenswelt der Jugendlichen verbunden und hat einen beträchtlichen Stellenwert bei der Selbststilisierung, Identitäts- und Orientierungssuche.

Nicht zuletzt durch diese Medien werden ihre Werte, Weltbilder und Lebensgefühle geprägt. Bietet man Schülern diese Medien als Produktionsmedien an, mit denen sie sich selbst, ihre Geschichten, Bilder und Phantasien darstellen können, beziehen sie auch einen Teil der Glorifizierung, den diese Medien ausstrahlen, auf sich selbst. Gleichzeitig erleben sie durch das Selbermachen auch ein Stück Entmystifizierung der Medien.

Prägende Erlebnisse zur Motivationskraft dieser Medien erfuhr ich 1972, als meine medienpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in einem Jugendzentrum in Kassel-Bettenhausen begann²⁸:

Das Jugendzentrum lag am Rande einer ehemaligen Obdachlosensiedlung am Ostrand von Kassel. Äußere Kennzeichen dieses sozialen Brennpunktes: Gettocharakter der Barackensiedlung, Arbeiter, Hilfsarbeiter und Sozialhilfeempfänger, ca. 600 Bewohner, davon 70% unter 21 Jahre, über 60% Sonderschulanteil bei den Schülern. Aus der sozialen Benachteiligung der Kinder und Jugendlichen ergab sich für diese unterprivilegierte Schicht der Arbeitsansatz im Jugendzentrum: Abbau von Angst und Isolation, der Versuch, Beziehungsdefizite durch personale Angebote auszugleichen, sinnliche, emotionale, soziale und intellektuelle Lernerfahrungen zu ermöglichen, vermitteln von Kommunikations- und Handlungskompetenz.

In der ersten Kinderfilmgruppe waren neun Kinder zwischen 10 und 13 Jahren. Von ihnen besuchte ein Junge die Hauptschule, die anderen vier Jungen und vier Mädchen gingen zur benachbarten Sonderschule. Nach kleineren Super 8 mm Filmprojekten zu Themen wie: Krach in der Familie, Freundschaft, Schule, Autodiebstahl - Autobruch sowie Gewalt, entstand 1973 das aus dem medienkritischen, analytisch-

erreichen, vgl. Hans-Dieter KÜBLER, Schule und Medien, in: Grundbegriffe Medienpädagogik: Hüther J./ Schorb B ./ Brehm-Klotz C.,

KoPäd, München 1997, S. 215, siehe auch N. BONFADELLI: Die Sozialisationsperspektive in der Massenkommunikationsforschung. Neue Ansätze, Methoden und Resultate zur Stellung der Massenmedien im Leben der Kinder und Jugendlichen, Berlin 1981. Hurrelmann, K.[Ulich, D. (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim 1991. Hüther, J.: Sozialisation durch Massenmedien, Opladen 1975.

²⁷ Populäre Musik wird hier als Sammelbegriff für die aktuell moderne Musik gebraucht, deren Wurzeln in der afroamerikanischen Musik sind. Vgl. auch Ole SEELENMEYER, Verlag Musiker Express, 1. Auflage, Lüneburg 1995

²⁸ Jugendzentrum Haus Forstbachweg, eine Einrichtung der Stadt-Jugendpflege Kassel. Nebenamtliche Tätigkeit als Medienpädagoge von 1972-1979.

produktiven Ansatz²⁹ heraus entwickelte Kinderwesternprojekt - "Bellende Fäuste"³⁰ -.

Dieser Filmproduktion folgte mit einer Gruppe von 12 Kindern und Jugendlichen, wiederum nach kleineren Zwischenprojekten, das auf eine Dauer von zwei Jahren geplante Western-Großprojekt - "Goldspur des Todes" -.

Der polytechnische Aspekt hatte in dieser Medienproduktion einen sehr hohen Stellenwert, da alle Kostüme, Requisiten, Waffen, Trommeln, Marterpfahl sowie die Fronten einer Blockhütte von den Kindern und Jugendlichen selbst angefertigt werden mußten. Eine weitere Besonderheit war ein sechsmontiges, pädagogisches Reit-training mit der Gruppe, um für die Reitaufnahmen im Film "fit" zu werden. Für den Abschluß der Filmstory haben an einem Indianerlager über 60 Kinder und Jugendliche aus verschiedenen Arbeitskreisen des Jugendzentrums teilgenommen. Auch an der Organisation des Indianerlagers waren Kinder und Jugendliche beteiligt. So haben sie z.B. von sich aus und allein in der Siedlung, bekleidet in ihren Kostümen, einen Umzug organisiert, um Statisten für den Film anzuwerben.³¹

In den sechziger und siebziger Jahren war der Italo-Western³² ein beliebtes Filmgenre. An diesen Filmen, die durch ihre "dreckigen und verletzbaren" Helden, stereotypen Inhalten und glorifizierenden Darstellungen von Gewalt auf Kinder und Jugendliche so faszinierend wirkten, ließen sich medienkritische Ansatzpunkte, western- und realländische Konfliktlösungsmöglichkeiten und eigene Verhaltensweisen mit einem hohen Reflexionsgrad im filmischen Spiel nacherleben und bearbeiten³³.

Gerade für Sonderschüler, die unter schulischen Bedingungen weder zum Lesen und erst recht nicht zum Schreiben zu motivieren sind, ist es

²⁹ zum medienkritischen, analytisch-produktiven Ansatz, s. Kap. 2.3

³⁰ vgl. Reinhard NOLLE, Elisabeth ACKERMANN, Volkhardt STRUTWOLF, Informationen zum Kinderfilm "Bellende Fäuste", Haus Forstbachweg, Kassel 1973, unveröffentlichtes Manuskript
Der Film wurde am dritten Weihnachtstag 1973 in der ARD mit einem Beifilm gesendet und 1974 mit einem Preis für "modellhafte Arbeit in sozialen Brennpunkten" vom Hessischen Sozialminister ausgezeichnet.

³¹ vgl. Reinhard NOLLE, Kassel 1979, a.a.O. S.15/16

³² vgl. Horst KÖNIGSTEIN, Es war einmal ein Western: Stereotyp und Bewußtsein. In: Hermann K.EHMER (Hrsg.), Visuelle Kommunikation, Beiträge zur Kritik der Bewußtseinsindustrie, 6.Aufl., Köln 1975, S.299 ff., sowie Georg SEEßLEN, Claudius WEIL, Western-Kino, Geschichte und Mythologie des Western-Films, rororo Hamburg 1979, S. 178 ff. und Knut HICKETHIER, Wolf D. LÜTZEN, Krimi-Unterhaltung, in: Helmut HARTWIG (Hrsg.), Sehen lernen, Kritik und Weiterarbeit am Konzept Visuelle Kommunikation, Köln 1976, S.321 ff.

³³ Besonders Kinder und Jugendliche dieser Randgruppe, die täglich in ihrem unmittelbaren Umfeld, im Elternhaus, in der Schule und in ihrer Freizeit Brutalität und Gewalt als einer Art "Kommunikation" erleben, ahnen dieses Verhalten bei der Durchsetzung ihrer Interessen nach.

außerordentlich bemerkenswert, wenn sie freiwillig in die Bibliothek gehen, um Bücher über Indianer auszuleihen, nachmittags zu Hause freiwillig zwei bis drei Seiten Indianergeschichten schreiben und daraus Drehbücher entwickeln. Wenn sie wochenlang Requisiten bauen und Kostüme schneidern, selbständig Produktionsprozesse organisieren, sich gegenseitig helfen und andere Gruppen in ihre Aufgaben und Rollen einweisen - unterbrochen wurden diese Phasen durch kleine Mini-Filmprojekte mit typischen Westernszenen -, und nach zwei Jahren Arbeit von 12 Schülern immer noch 11 Schüler im Projekt waren, läßt sich erahnen, welche Motivationskraft von audiovisuellen Produktionsmedien ausgeht und von dem übergeordneten Ziel, eine große Filmproduktion zu erstellen, "*Ihren Film*".

Es geht eine große Faszination von den Selbstdarstellungsmöglichkeiten und den kreativen Arbeitsprozessen dieser Medien aus, die vielfältige sinnliche Möglichkeiten und Aktivitäten bieten. Nicht zuletzt durch diese Motivation, als den Motor für Engagement, entwickeln Schüler unglaubliche Arbeits- und Kreativpotentiale, die man bei ihnen aus normalen, unterrichtlichen Prozessen nicht kennt. Sie sind Voraussetzung für gedächtnisrelevante Lernprozesse. Das sollten die letzten drei Abschnitte "Sinnliche Erfahrung", "Strukturiertes Handeln" und "Motivation" aufzeigen. Motivation entwickelt sich nicht aus dem "Lernen müssen", sondern an bedeutenden, sinnstiftenden Fragen und Handlungen, die das Lernen und Wissen begreifbar machen, innere Gestalt und äußere Kontur geben. Für den handlungsorientierten Unterricht ergibt sich auf der Grundlage dieser Ausführungen jedoch keine besondere didaktische Theorie, sondern die Auffassung, daß er als ein Lehr- und Lernprinzip zu verstehen ist, der theoretisch begründbar und in verschiedenen unterrichtlichen Zusammenhängen konkretisierbar ist.³⁴ Dabei wird z.B. das zeitweilige Unterrichtsprinzip des Referates durch Lehrer oder Schüler überhaupt nicht ausgeschlossen. Es ist eine Frage des Zeitpunktes, der situationsbedingten Entscheidung für den Unterrichtenden zu erkennen, wann Schüler in einem Arbeitsprozeß an einem Punkt angekommen und motiviert sind, strukturierte Information aus einem Referat aufzunehmen. Im Kapitel "Projektunterricht" werde ich dazu Beispiele benennen.

Pädagogische Prinzipien

Selbsttätigkeit in einem handlungsorientierten Unterricht heißt nicht zwangsläufig auch Selbständigkeit. Um diese zu entwickeln, müssen die Schüler zu einem hohen Maß beteiligt sein an der Themenplanung, Organisation, Ausarbeitung, Durchführung, Präsentation und Auswertung der

³⁴ vgl. Herbert GUDJONS, 1994, a.a.O.S.9

Handlungsprozesse. Sie müssen lernen, gegenüber der Zielperspektive des Rahmenthemas Verantwortung zu übernehmen, der Struktur ihrer Aktivitäten und Handlungsprozesse, die auch die Erkenntnis- und Kompetenzprozesse beinhalten. Besonderes Gewicht gilt den gruppendifamischen Prozessen, der sozial-emotionalen Ebene, der Teamfähigkeit der Arbeitsgruppen, der Toleranzfähigkeit untereinander, der Einhaltung von Verbindlichkeiten und Einbindung aller Beteiligten in den Arbeitsprozeß.

Sprache kann man als das Medium des Denkens bezeichnen. Ihr Ursprung, so vermutet man, entwickelte sich aus dem Handeln. Wird die manuelle Tätigkeit jedoch über das Reden und Diskutieren gestellt, negiert man die Ergebnissen der kognitiven Handlungstheorie.

"Zur Aneignung von Kultur gehört auch die verbalargumentative und -kommunikative Kompetenz. Weil Sprache einen Schatz an Welt-Strukturierung enthält und zentrales Kommunikationsmedium in Handlungsprozessen ist, ist sprachliches Lernen unverzichtbarer Bestandteil handlungsorientierten Unterrichts."³⁵

Sprachliche Handlungskompetenz ist die Voraussetzung im Kontext der gemeinsamen Alltagswelt, situationsgerecht und partnerschaftlich zu kommunizieren mit dem Ziel, sich über bestimmte Inhalte zu verstündigen und damit bestimmte Absichten zu verfolgen. Der Begriff des "Handeln" verweist noch mehr als der Begriff der "Kommunikation" darauf, daß sprachliche Auseinandersetzungen Konsequenzen haben, die verantwortet werden müssen. Die schriftliche Fixierung der Gesprächsinhalte ist von daher kein Training einer Kulturtechnik, sondern eine, für alle am Arbeitsprozeß Beteiligten notwendige Orientierungsgrundlage für verbindliches, gemeinsames Handeln im Kontext der inhaltlichen Fragestellung.

Umfassen kann dieses: die gemeinsame Erarbeitung und Differenzierung der Problemstellung, Zusammenfassungen inhaltlicher Recherchen, Vorstellungen der Problemlösungen als Zielperspektive, der Entwicklung inhaltlicher Entwürfe und der Bildung von Strukturen für die Arbeitsvorhaben der Arbeitsgruppen, wie: Aufgabenverteilung und Verantwortlichkeiten, Organisationspläne für das Handeln, das Erstellen der Handlungsprodukte, die Dokumentationen der Arbeitsprozesse und ihre inhaltlichen Auswertungen. Dieses dient der gemeinsamen inhaltlichen und organisatorischen Überprüfung des eigenen Handelns, der Absprachen untereinander, der Zwischenergebnisse und ihrem Stellenwert im Gesamtprozeß, der Zielperspektive generell.

³⁵ Herbert GUDJONS, 1994, a.a.O., S.58

Traditioneller Unterricht befaßt sich im allgemeinen *nicht* mit seinem eigenen Scheitern. Das ist sein großes Manko. Das Erreichen der Lernziele hat den einzelnen Schüler im Blick, der für sich individuell auf die Klassenarbeit oder den Test hinarbeitet. Gefragt sind dabei Fähigkeiten für kurzzeitlich wirksame Lernleistungen. Versagen die Schüler, liegt es - so sagt man - an ihnen selbst, ihren intellektuellen Fähigkeiten, ihrem Fleiß, ihrer Motivation. Es gibt auch gute Schüler, die sich diesem Lernsystem angepaßt und besondere Fähigkeiten entwickelt haben. Die sind letztlich der Maßstab für die Qualität traditionellen Unterrichts.

Handlungsorientierter Unterricht hingegen schließt das Scheitern eines Handlungsprozesses nicht aus. Neben Einzelleistungen und -fähigkeiten sind vor allem auf aktives gemeinsames Handeln ausgelegte Gruppenleistungen gefragt. Handlungsaktivitäten unterliegen vielfältigen Abhängigkeiten. Oft sind die Auswirkungen des Handelns vorher nicht absehbar. Sei es, daß die Fähigkeiten und Fertigkeiten für das spezielle Handeln nicht genügten, um das gewünschte Ziel zu erreichen. Sei es, daß das gemeinsame Ziel nicht mehr von allen gemeinsam getragen werden konnte. Oder seien es auch "nur" technische Pannen mit den Produktionsmedien, Schwierigkeiten bei der Themenrecherche, der Beschaffung und Auswertung von Informationen, Krankheiten von Schülern und schließlich auch zeitweiliges Desinteresse von Schülern während bestimmter Arbeitsphasen.

Im herkömmlichen Unterricht wird im allgemeinen von gleicher Stofffülle, gleichen Zielen, gleichen Arbeitsprozessen und gleichem Lerntempo für alle Schüler ausgegangen. Binnendifferenzierung im Unterricht stellt eine Ausnahme im Schulalltag dar.

Handlungsorientierter Unterricht präsentiert sich ganz anders.

Ziele und Merkmale handlungsorientierten Unterrichts

Zentrale **Ziele** des handlungsorientierten Unterrichts sind: Individuelle, fachliche und soziale Handlungsfähigkeit und -kompetenz, die Individualisierung und Differenzierung der z.T. komplexen interdisziplinären Arbeits- und Lernprozesse, sowie die kritische Urteilsfähigkeit und Auseinandersetzung mit der eigenen Alltagsrealität und der subjektiven Interessen- und Bedürfnislage.

Die in diesen Zielen enthaltenen **Merkmale** focussieren sich auf:

- die Ganzheitlichkeit als personaler, inhaltlicher und methodischer Aspekt,
- die Herstellung von Handlungsprodukten in schüleraktiven Prozessen,
- das Bemühen, die subjektiven Schülerinteressen aus den Alltagserfahrungen thematisch zu integrieren,

- die Beteiligung der Schüler an Planung und Auswertung der Arbeits- und Lernprozesse,
- die Öffnung der Schule nach innen, z.B. fächerübergreifender Unterricht oder das Aufeinanderzugehen der Lehrer und Schüler,
- die Öffnung der Schule nach außen, z.B. die Berücksichtigung und Erkundung regionaler Lernorte sowie
- das in Wechselwirkung zueinander stehende ausgewogene Verhältnis zwischen Kopf- und Handarbeit.

2.2 Projektunterricht

In einigen Beispielen hatte ich die Unterrichtsform "Projektunterricht" schon angedeutet und Elemente beschrieben. Er entspricht in allen Zielen und Merkmalen den pädagogischen Zielsetzungen und Anforderungen an einen handlungsorientierten Unterricht. Er ist konzeptionell in seinen Merkmalen und Grundmustern gleichermaßen offen, wie in sich strukturiert. Er orientiert sich von der Aufgabenstellung her an den Interessen der Lernenden und knüpft an deren Erfahrungen an, die auf diese Weise für den fachtheoretischen Unterricht nutzbar gemacht werden können. Insofern sind Projekte die Idealform für handlungsorientierten Unterricht.

Projekte stellen ein beziehungsreiches, auf unterschiedliche und übergreifende Handlungszusammenhänge abzielendes Ganzes dar. Es ist entscheidend für den Erfolg eines Projektes, ob bei den Schülern ein gemeinsamer Wille entsteht, das Projekt zu ihrem eigenen Anliegen zu machen.

Die für die Schüler subjektive Bedeutsamkeit erhaltenen Projekte dadurch, daß der Situationsbezug des Projektthemas einerseits an den bisherigen Erfahrungen der Schüler anknüpft, ihre Interessen- und Problemlagen aufgreift und andererseits soviel Neues und Spannendes bietet, daß sich daraus eine Herausforderung, ein "neues" Problem darstellt, für dessen Lösung sie selbst Verantwortung tragen.³⁶

Voraussetzung dafür ist die Einbeziehung der Selbstorganisation und Mitverantwortung der Schüler in alle Projektphasen, d.h. die Möglichkeit der Selbstbestimmung und der Selbststeuerung.

Bevorstehende Erfahrungen können nicht oder nur zu einem geringen Teil pädagogisch organisiert werden. Allenfalls läßt sich die Richtung der Lernhandlung und Lernerfahrung benennen, sowie die Kontexte, die dafür geeignet sind. Die Handlungsorientierung steht dabei im Zentrum aller pädagogischen Überlegungen.

³⁶ vgl. Herbert GUDJONS, 1994, a.a.O. S. 68

Die Schüler sollen einerseits themenbezogen auf ein präsentierbares Produkt hinarbeiten (*Produktorientierung*) und andererseits in der selbstorganisierten Gruppenarbeit ihre sozialen Beziehungen zueinander klären und gestalten (*Beziehungsorientierung*).

Die konkreten Lernerfahrungen in diesen Prozessen und die Lernatmosphäre sind bestimmt für den Empathie-Erwerb. Die Forderung nach Selbstverantwortung und Selbstorganisation der Schüler steht dabei nicht im Widerspruch zur vorausgehenden Planung des Lehrers. Die Verantwortung für die Planung der Selbstplanung der Schüler hat der Lehrer.³⁷ Projektplanungen müssen jedoch immer offen und korrekturfähig sein.

Die komplexen Handlungszusammenhänge in der Projektarbeit sind auf eine Zielperspektive hin ausgerichtet und nicht auf ein definiertes Ziel. Die Erfahrungen aus den Handlungen, die nicht vorhersehbar sind, sowie die Zwischenergebnisse bestimmen den weiteren Verlauf und die Vorgehensweise. Unfruchtbare Wege oder Fehlentwicklungen und -entscheidungen **müssen** revisionsfähig sein. Die kritische Reflexion der eigenen Handlung und seiner Ergebnisse stehen im Vordergrund der Projektarbeit.

Das Grundmuster eines Projektes

umfaßt in der Regel folgende Phasen:

1. Themenfindungsphase

Für die Ideenfindung gibt es verschiedene Wege:

- freie Assoziationen, keine Themenvorgabe
- freie Assoziationen zu Alltagserfahrungen aus dem Familien-, Schul-, und Freizeitbereich, die die *Schüler* entwickeln (z.B. Stress, Leistung Ablehnung, Anerkennung, Gewalt, Zuneigung, Freunde, Liebe, etc.)
- offene Vorgaben: Schlagzeile, Buchtitel, Musiktitel, Stichwort, (z.B. Freiheit)
- aktueller Anlaß aus dem Alltag: Familien-, Schul- und Freizeitbereich.
- enge thematische Vorgabe: Zeitungsmeldung, Kurzgeschichte, Gedicht

Auf der Basis einer vorbereiteten Projektplanung, (inhaltliche Vorgehensweise s.o. und organisatorische Projektskizze) des Lehrers oder der Lehrerin, die den Schülern zur Diskussion vorgestellt wird, beginnt die kooperative Planungsphase. Es wird eine vorläufige Entscheidung, z.B. durch ein Brainstorming, über das Arbeitsthema getroffen sowie den zeitlichen

³⁷ vgl. Johannes BASTIAN, Lehrer im Projektunterricht. Plädoyer für eine profilierte Lehrerrolle in schülerorientierten Lernprozessen. In: Westermanns Pädag. Beiträge, H6/1984, S.294, in: Herbert GUDJONS, 1994, a.a.O. S.72

Rahmen. Verfügbare Medientechnik Medienprodukte wie Videofilm, Popmusiksong, Theater/Kabarett, Fotoausstellung, Ton-Dia-Produktion, Radiosendung, Zeitung, Web-Seite, öffentliche Aktion mit Ausstellung, Dokumentation etc., werden zu Beginn der Themenfindungsphase vorgestellt und diskutiert.

Das Ende des Projektes, die Präsentation, muß terminlich definiert werden. Die Präsentationsform und der entsprechende Rahmen werden diskutiert. Ab jetzt wissen die Schüler, mit welchem Thema, auf welches zeitliche Ziel sie in diesem Projekt hinarbeiten werden.

2. *Vorbereitungsphase*

Die Schüler untergliedern das generelle Arbeitsthema in Unterthemen und bilden dazu entsprechende Arbeitsgruppen. Die Arbeitsgruppen besprechen und skizzieren die Zielperspektive ihres Unterthemas, finden Schlagworte, Thesen, Begriffe und entwickeln dazu in einem ersten Schritt inhaltliche Ideen, die sie in Form verkürzter Geschichten, z.B. wie eine Zeitungsmeldung, niederschreiben.

3. *Transparenzphase*

Die Arbeitsgruppen stellen dem Gesamtplenum ihre Geschichte als Rahmenentwurf vor, erläutern und diskutieren die inhaltlichen Aussagen bzw. Überschneidungen oder inhaltlichen Lücken zu anderen Gruppen.

Es wird Zwischenbilanz gezogen, die Schüler können Abstimmungen und Koordinationen besprechen, neue Varianten vorschlagen, Entscheidungen, neue Ideen und Hilfen bei Problemen geben. Wenn nötig, werden Korrekturen als Arbeitsaufträge an die Arbeitsgruppen zurückgegeben.

4. *Einstiegsphase (inhaltliche Konkretisierung)*

Die Arbeitsgruppen recherchieren ihr Unterthema (Sachbücher, Tageszeitungen, Zeitschriften, Magazine, Internet, Life- und Telefoninterviews bei Vereinen, Institutionen und Behörden, etc.), werten die Informationen aus, fassen sie zusammen, konkretisieren oder relativieren die Geschichten ihrer Alltagserfahrungen, vergewissern sich gemeinsamer Ziele. Sie erstellen einen Arbeits- und Organisationsplan für die notwendigen Handlungs- und Produktionsprozesse und verteilen, wenn nötig, die Aufgaben an Kleinstgruppen.

5. *Produktionsphase*

Auf der Basis des Arbeits- und Organisationsplanes werden von allen Arbeitsgruppen mit Hilfe unterschiedlicher Medien die geplanten Handlungsprodukte erstellt. Voraussetzung dafür ist eine grundlegende Einführung in die jeweils spezifische Medienpraxis in Form von Kurzlehrgängen, um die technischen und dramaturgischen Aspekte ihres

Produktionsmediums zu erlernen. Eine ausreichende Medienkompetenz des Lehrers oder Medien-Teamers zur Beratung der Schüler und bei der Hilfe technischer Probleme und Pannen ist in dieser Phase von großer Bedeutung.

6. *Transparenzphase*

Wenn die Zeit reicht, ist es sinnvoll, erste Zwischenergebnisse der Medienprodukte der einzelnen Gruppen im Plenum vorzustellen. Auf diese Weise erfahren die Gruppen von einander, woran sie gerade arbeiten, man kann Ideen austauschen, Ratschläge geben oder eventuell sich gegenseitig helfen. Ein möglicher Konkurrenzdruck, wenn er sich liebevoll ausdrückt, kann die Gruppenarbeit beflügeln. Beleidigende oder kränkende Bemerkungen müssen besprochen werden.

7. *Produktionsphase*

Die Medienprodukte der Arbeitsgruppen werden fertiggestellt. Die Gruppen treten in einen Dialog über ihre Einzelprodukte und stellen sie, wenn nötig, zu einer Gesamtproduktion zusammen und bereiten die Präsentation vor.

8. *Präsentation*

Wesentliches Merkmal für ein Projekt ist die Veröffentlichung der Ergebnisse. Die Arbeitsgruppen müssen sich mit ihrem Produkt den anderen Gruppen und wenn es möglich ist, der Schulöffentlichkeit zur Beurteilung, Kritik und Vergewisserung der Botschaft ihrer Geschichte stellen. Die Vorführung ihrer Produktion erweitert ihre Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit und bietet zugleich die Möglichkeit, den eigenen Standpunkt in der Auseinandersetzung mit anderen zu vermitteln und zu reflektieren.

Die Produkte, die erarbeiteten Problemlösungen und Geschichten werden damit an der Wirklichkeit überprüft. Je größer das Publikum ist und je festlicher der Rahmen der Präsentation, desto größer ist auch der Ernstcharakter der Vorführung für die Schüler. Wichtig ist dabei jedoch nicht nur die notwendige Kommunikation mit den Zuschauern und die Anerkennung für ihre geleistete Arbeit. Es ist auch Ausdruck der Achtung des Lehrers gegenüber der Arbeit und dem Engagement der Klasse und jedem einzelnen Mitglied. Für *die* Schüler, die noch nie in solchen Projekten gearbeitet haben, ist es oft das erste Mal, öffentlich Lob für das zu bekommen, was sie gemacht haben. Es ist ein Feedback für ihre *Selbstwirksamkeit*³⁸, das sie von den Zuschauern bekommen. Gemeinsam zu

³⁸ In der psychologischen Fachliteratur wird das Streben nach Selbstwirksamkeit als Selbstwirksamkeitserwartung beschrieben. Diese Theorie von Albert BANDURA besagt, daß

arbeiten und zu reflektieren, Gemeinsamkeiten zu entdecken, war *ein* Ziel dieses Projektes. Die Reaktion der Zuschauer ist daher auch ein Feedback für ihre erfolgreiche *gemeinsame* Arbeit.

9. Auswertung

Am Ende der Projektphase steht eine inhaltlich kritische Auswertung des Projektes im Sinne eines rückbezogenen Vergleiches mit dem Projektthema und der Zielperspektive, bezogen auf die konkreten Ergebnisse sowie einer Analyse des Projektverlaufs und einzelner Handlungsprozesse. Anhand einer vereinbarten Auswertungsstruktur erarbeiten die einzelnen Arbeitsgruppen ihre Auswertung, die im Plenum vorgetragen und diskutiert wird. Geeignet ist zusätzlich ein Fragebogen, um inhaltliche und organisatorische Schwächen und Probleme in der Zusammenarbeit zwischen Lehrer und Schülern sowie zwischen Schülern und Schülern aufzudecken. Zu klären wäre z.B. die Frage zur Qualität dieser Unterrichtsform. Erachten die Schüler diese Art des Lernens, der aktiven Auseinandersetzung mit Problemstellungen und ihre gegenständliche Präsentation als motivierender und auch ertragreicher gegenüber einem "normalen" Unterricht? Wo gab es aus ihrer Sicht eventuell Informationsdefizite und wo fühlten sie sich inhaltlich, thematisch überfordert? Zu welchem Zeitpunkt wäre z.B. eine systematische Informationsvermittlung in Form eines Referates sinnvoll gewesen?

Umwäge

Es ist ein wesentliches Merkmal des Projektunterrichts, daß Schüler selbstständig und selbstbestimmt *ihre* Wege des individuellen Wissenserwerbs finden. Umwege sind oft sinnvoller, als der gerade Pfad, weil gerade *sie* zu Erfahrungen führen können, die für die weitere Problembearbeitung notwendig sind. Die Logik von Erwachsenen ist nicht die gleiche, wie die von Schülern. Schüler und nicht nur sie haben ihre spezifischen Interessen und sehen Sachverhalte zuerst aus ihrer Perspektive. Ihre unkonventionelle Art, Fragen zu stellen, basiert auf ihren Vorerfahrungen, ihren Interessen und ihrer Motivation gegenüber dem Thema. Vielleicht ist ein Umweg aus ihrer Sicht gar kein Umweg und viel interessanter als ein gerader, zeitsparender

Leistungen wesentlich von den subjektiven Wahrnehmungen der eigenen Fähigkeiten und Ressourcen abhängen, die Denken, Fühlen und Handeln beeinflussen. Erst der Eindruck, etwas bewirken zu können, wird den Jugendlichen dazu bewegen, sich auch größeren Anforderungen zu stellen. Bewältigt er diese, beginnt er ein stabiles Selbstvertrauen aufzubauen. Vgl. Albert BANDURA, Self-efficacy mechanism in human agency. American Psychologist 37,1982, S.122-147 In: Publikationen zu wissenschaftlichen Filmen, Jugendprobleme, Erscheinungsformen und Verhaltensmodifikationen, Institut für den wissenschaftlichen Film Serie 4,Nr.8, Göttingen1988, S.5

Weg und mit lustvollen Erlebnissen versehen, die Erwachsene erst einmal nicht nachvollziehen können. Sie müssen auch selbst bestimmte Verfahren der Informationssuche lernen, um Umwege, falls sie denn welche waren, nicht noch einmal zu gehen. Diese Lernerfahrung darf man Schülern nicht vorenthalten. Früher oder später werden sie wieder vor dem gleichen Problem stehen und sich dann aufgrund von Erfahrungen entscheiden.³⁹

Referat

Inhaltliche Unsicherheiten machen sich spätestens dann bemerkbar, wenn der Sachverhalt anderen verbal erklärt werden muß. In der 1. und 2. Transparenzphase kommen die Schüler an diesen Punkt. Hier gilt es für den Lehrer und für die Schüler zu entscheiden, ob ein Referat als gezielte Information sinnvoll ist, wenn es die ganze Klasse oder eine größere Lerngruppe betrifft, oder Hinweise für weitere Recherchen ausreichen.

Das Referat im Projektunterricht ist dort angebracht, wo der Zeitbedarf für die Informationsbeschaffung, z.B. durch schwierige und aufwendige Quellensuche, nicht mehr im Verhältnis zum zeitlichen Gesamtaufwand des Projektes steht, oder diese Quellen für Schüler nicht zugänglich oder unverständlich sind, weil inhaltlich weit über ihrem Wissenniveau oder sprachlich zu fachwissenschaftlich.

Die Ergänzung durch ein Referat kann aber auch dort sinnvoll sein, wo eigene Erfahrungen und Erkenntnisse mit fremden Erkenntnissen und Forschungsergebnissen verglichen werden können. Das trägt zu einer systematischen Erweiterung der Erkenntnisse bei und auch zur Relativierung oder Korrektur der eigenen Ergebnisse.⁴⁰ In jedem Fall sollte man sensibel auf die Signale der Schülern achten, wann sie in einem Arbeitsprozeß an einem Punkt angekommen sind, strukturierte Informationen aus einem Referat aufzunehmen.

Meine Praxis-Erfahrungen in vielen Projekten haben gezeigt, daß sich Schüler dieses Unterrichtsprinzip zu bestimmten Zeitpunkten sogar wünschen. Dieser "Wunsch" läßt sich auch "provozieren", wie die folgende Geschichte zeigt:

Ich hatte im Schuljahr 1978 mit einer Klasse 9 an einem Gymnasium im Fach Kunst eine Unterrichtseinheit geplant zum Rahmenthema "Werbung, Ästhetik und Illusion" und folgte damit dem Konzept der "Visuellen Kommunikation"⁴¹, im Unterricht ideologiekritische Medienanalyse zu betreiben. Medienarbeit bedeutete damals für mich aber

³⁹ vgl. auch Friedrich W. KORFF, Der Kübel Nichts, in: Auswege, Frankfurt 1985, S.44 ff.

⁴⁰ vgl. Herbert GUDJONS, 1994, a.a.O. S.78

⁴¹ vgl. Hermann K. EHMER (Hrsg.), Köln 1975, a.a.O. S.179 f.

schon weit mehr, als nur Analyse zu betreiben oder sie auf die Umsetzung und Sicherung von Unterrichtsergebnissen zu reduzieren. Handlungsorientierter Projektunterricht war der eigentliche Schwerpunkt und Focus meiner medienpädagogischen Intentionen, um schulische Lernarbeit mit Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit zu verbinden und soziales Lernen zu fördern. Aus der damaligen Sicht lag es für mich auf der Hand, daß AV-Medien selbst zum Unterrichtsgegenstand wurden, zumal im Fach Kunst. Daher hatte ich auch schon ein Schuljahr vorher mit dieser Klasse ein Fernseh-Schüler-Magazin produziert (siehe Kapitel 2.1). und mit einer weiteren Klasse 8 ein Filmprojekt "Variationen zum Thema Schule" bearbeitet, mit dem ich bei den Schülern unterschiedliche Filmgenres erfahrbar werden ließ.

Als inhaltlichen Einstieg benutzte ich Werbung aus Print-Medien, die die Schüler mitgebracht hatten, Werbesendungen aus dem Fernsehen, die Selbstdarstellung einer Werbeagentur sowie u.a. einen Comic über Werbung, Sinnlichkeit, Illusion und Konkurrenz.

Der traurige Held in dem Comic, voller Liebeskummer und ohne Geld, wollte, von der Werbung dazu animiert, wie alle anderen in seiner Clique auch, schöne Klamotten haben und eine HiFi-Anlage um beachtet zu werden und seiner Freundin zu imponieren. Da er keine Arbeit finden konnte und ihm niemand Geld leihen wollte, verübte er mehrere Einbrüche, wurde von der Polizei erwischt, verurteilt und mußte hinter Gitter.

Eigentlich wollte ich nach der Analyse der Materialien den Schülern vorschlagen, ein paar witzige Werbeplakate zu entwickeln und einen kleinen Werbefilm zu produzieren.

Der Comic weckte bei den Schülern aber ein so starkes Interesse, daß die Klasse mich bat, mit ihnen ein größeres Medienprojekt durchzuführen und wie die Comic-Geschichte, mit ihnen einen Spielfilm zu drehen.

Wir einigten uns nach längerer Diskussion auf einen Kompromiß und das Rahmenthema "Entwicklung der Warenproduktion, Geschichte und Wirkung der Werbung". Dazu sollten Spielfilmteile gedreht werden. Mir schwebte ein interdisziplinäres Projekt vor. Um historische und ökonomische Fragestellungen stärker in das Thema einzubinden, war der Aspekt der Warenproduktion und der Verkauf von mir sehr stark favorisiert worden, die Geschichte und Wirkung der Werbung stärker von den Schülern.

Am Ende der Themenfindungsphase hieß das fächerübergreifende Kunst-Geschichte-Sozialkunde-Projekt: "Geschichte der Warenästhetik".⁴² Wie sich mit fortlaufender Entwicklung der Filmgeschichte und des Drehbuchs herausstellte, sollten durch die notwendigen Requisiten

⁴² Wolfgang Fritz HAUG, Kritik der Warenästhetik, 6.Aufl., Suhrkamp, Frankfurt /Main, 1977, S. 10

und den Bühnenbau große polytechnische Anforderungen an die Schüler gestellt werden, so daß sich für mich damit ein vierter Unterrichtsfach dazugesellte, das ich in meinem ersten Studium studiert hatte.

Nach der gemeinsamen Analyse der unterschiedlichen Materialien hatten sich verschiedene Arbeitsgruppen gebildet zu den Unterthemen: Sprache der Werbung, Verpackung, Illusion, Verkauf, Werbegeschenke und Bezahlung.

Damit war zwar inhaltlich die äußere Erscheinungsebene der "Warenästhetik", das Warenaussehen, angedeutet, nicht aber die historischen, ökonomischen und politischen Hintergründe. Mit Blick auf die historisch-ökonomischen Hintergründe sollten aber *beide* Bereiche inhaltlich aufgearbeitet werden, um daraus eine Filmstruktur zu entwickeln.

Die Schüler wollten zu den fehlenden historischen Aspekten Tonband-interviews machen, um diese später im Film zu verarbeiten. Die Interviews wollten sie auf der Straße, bei einer Werbefirma, bei Geschäftsleuten und bei sich zu Hause aufnehmen. Einige der Schüler kamen aus handwerklichen und landwirtschaftlichen Betrieben. Ich war nicht begeistert von dieser Idee der Recherche und begründete das damit, daß sie wahrscheinlich nicht viel Neues erfahren werden.

Als Alternative bot ich ihnen eine gemeinsame Referat-Reihe zu einigen Kapiteln aus Wolfgang Fritz HAUG's "Kritik der Warenästhetik"⁴³ an. Zur Information hatte ich die Einleitung und das Inhaltsverzeichnis kopiert. Nach einem kurzen Einführungsreferat von mir, sollten sie gruppenweise die wichtigsten Thesen der Kapitel referieren. Das schien ihnen jedoch viel zu trocken und unverständlich, sie wollten lieber Interviews machen. Ich ließ sie gewähren und dachte mir, die werden schon kommen.

So besorgte ich transportable Tonaufnahmegeräte und war gespannt auf die Ergebnisse. Nach vier Tagen, an denen sie nachmittags die Interviews aufgenommen hatten, kamen sie ziemlich frustriert zurück. Auf ihre Fragen, was Warenästhetik sei und wie sie sich entwickelt hätte, bekamen sie von den Befragten entweder den Hinweis auf "schicke" Werbung, die ansprechend sein muß, oder ein Achselzucken. Oft wurde auch mit der Gegenfrage geantwortet, ob sie *das* denn nicht selbst wüßten und was das für ein Lehrer sei, der seine Schüler mit diesen Fragen auf die Straße schickt.

Fazit dieser Erfahrung war, daß nun von den Schülern der Vorschlag für die Referat-Reihe kam. Verteilt auf Vortragsgruppen wurden die Themen: Herstellung von Werkzeug und Waren, Tauschen – Tauschverhältnis – Tauschwert, Gebrauchswert – Gebrauchswertversprechen,

⁴³ Wolfgang Fritz HAUG, 1977, a.a.O.

Warenproduktion – Gebrauchswert – Erscheinung des Gebrauchswertes, Geld als Tauschwert. Bis auf wenige Ausnahmen, folgten die Schüler mit Interesse den Referaten, stellten weitergehende Fragen zu den verteilten Textkopien und schrieben aufmerksam mit.

Als Filmstruktur wurde von den einzelnen Arbeitsgruppen ein historischer Abriß entwickelt, erzählt in einzelnen Geschichten und Bildern, die die Schüler in verteilten Rollen spielten und zu dem sie die Requisiten (Kleidung, Werkzeuge, Waffen, Behausung, Hocker etc.) anfertigten:

Drehbuchstruktur:

- Leben der Höhlenmenschen (die Schüler, gekleidet in Felle, spielten eine Großfamilie, Werkzeuge wurden hergestellt und getauscht, Drehort war eine Höhle im Wald),
- seßhafte Bauern, Fischer und Jäger beim Tauschen vor einer selbst gebauten Hütte am Waldrand, (die Hütte mußte ohne Nägel, nur mit Seilbindungen hergestellt werden, wie auch die Sitzhocker)
- ein Goldsucher beim Schürfen und Warentausch mit einer Bäuerin,
- eine Keksfabrik: In Fließbandarbeit werden Kekse produziert und unterschiedlich verpackt, im Kästchen mit Schleife und wenig Inhalt, in einer Tüte mit viel Inhalt.
- zwei Verkaufsstände für Kekse und die große Überraschung: Für viel Geld schön verpackt wenig Kekse, für wenig Geld in einer Tüte viele Kekse,
- eine Schulkasse, die Werbeslogans lernt und den Zuschauer abfragt,
- verschiedene Werbefilme: Illusionen, Versprechungen und die tatsächliche Wirkung,
- Interviews auf der Straße zu Werbung, Werbekosten, Kaufverhalten, Markenartikel, Produktgarantie (Tonbandinterviews, Fotos, Filmsequenzen).

Das Projekt dauerte drei Monate. Der Klasse standen für die Projektarbeit vier ganze Vormittage zur Verfügung, an denen meine Unterrichtsstunden mit Kollegen getauscht und zusammengelegt worden waren sowie zwei Projekttage, davon ein Wandertag. Alle anderen Projektaktivitäten wurden an freien Nachmittagen und an zwei Wochenenden realisiert. Einige Eltern halfen mit bei Transportproblemen und bei der Verpflegung der 34 Schüler.

Der Super 8 Film, Lauflänge 30 Minuten, wurde beim Schulfest mit großem Erfolg uraufgeführt, an anderen Schulen gezeigt und in der Lehrer- und Sozialarbeiterausbildung eingesetzt.

Der Titel lautete:

Von Tauschern zu Täusichern oder die Blütezeit der Tara

3 Aktive Medienarbeit

Ausgehend von der Rückbesinnung auf die Wurzeln meiner Tätigkeiten als Medienpädagoge vor 30 Jahren, versuche ich in diesem Kapitel eine Standortbestimmung meiner pädagogischen und medienpädagogischen Positionen. Ich werde den besonderen Stellenwert der Aktiven Medienarbeit als den "Königsweg" handlungsorientierten Projektunterrichts herausarbeiten und stelle zum Schluß die Aktive Medienarbeit in den Kontext einer qualitativen interkulturellen Begegnungspädagogik. Mit Beginn der siebziger Jahre waren Tonbandgeräte und Schmalfilm (Super 8 Film) als Massenprodukte technisch soweit entwickelt, daß sie relativ einfach zu bedienen und kostengünstig zu kaufen waren. Die stationäre und später die tragbare Videotechnik folgte einige Jahre danach. Damit waren finanziell erschwingliche audiovisuelle Produktionsmittel auf dem Markt, die es ermöglichen, im Freizeit- und Bildungsbereich Medienproduktionen selbst herzustellen. Während die Hobbyfilmer im wesentlichen Familie, Urlaub und Festlichkeiten dokumentierten, begann man zuerst in der außerschulischen Bildung und ab Mitte der siebziger Jahre auch vereinzelt in der Schule, diese Medien zielgerichtet in der Bildungsarbeit und im schulischen Unterricht als "aktive Medien"⁴⁴ zum Selbermachen von Kurzfilmen, Filmclips und kleinen Dokumentar- und Spielfilmen zu verwenden. Die Themen zu diesen Produktionen wurden selbst entwickelt. Im Gegensatz zur "rezeptiven Medienarbeit"⁴⁵, die die Medien selbst zum Inhalt und zum Unterrichtsstoff machte und die Schüler zu kritischen und bewußten Rezipienten erziehen "sollte".

Zwei Richtungen

In der Aktiven Medienarbeit bildeten sich aufgrund unterschiedlicher Motive und Ziele im wesentlichen zwei Richtungen heraus: Zum einen mit Ideologie- und gesellschaftskritischen Positionen⁴⁶, die - infolge der Studentenrevolte am Ende der sechziger Jahre - die Schule auch mit der verfügbaren modernen Medientechnik zum Forum der politischen Gegenauklärung

⁴⁴ vgl. Jürgen HÜTHER, Medienpädagogische Konzepte in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen, in: Susanne HIEGEMANN, Wolfgang H.SWOBODA, Handbuch der Medienpädagogik, Opladen 1994, S.297, s.a.: Gerd BRENNER, Horst NIESYTO (Hrsg.), Handlungsorientierte Medienarbeit, Weinheim/München 1993, S.9 ff.

⁴⁵ vgl. Jürgen HÜTHER, 1994, a.a.O. S.296

⁴⁶ vgl. Fred SCHELL, Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen, Opladen 1989, S.22 ff.

machen wollte.⁴⁷ Ziel war der kritische Rezipient, der die ideologischen Botschaften der Medien durchschaut und mit eigenen Produktionen Gegenöffentlichkeit erzeugt.

Die andere Richtung definiert sich aus den Zielen der Reformpädagogik. Mit Aktiver Medienarbeit, so diese Position, sollen ganzheitliche und erfahrungs-offene Lernprozesse gefördert werden.⁴⁸

Die ideologiekritische Position, wollte einerseits mit der Medienarbeit vorwiegend Medienkritik ausüben, so daß "über die sprachliche und semiotische Analyse der Massenmedien (...) deren Ideologie entlarvt"⁴⁹ werden sollte. Andererseits wurde in Abgrenzung zur Verteufelung der Massenmedien von der gesellschaftskritischen Position die Forderung nach Meinungsfreiheit und das Partizipationsgebot an den gesellschaftlichen Entwicklungen sowie die aktive Beteiligung an der öffentlichen Diskussion durch "Gegenproduktionen" in den Vordergrund gestellt. Oskar Negt und Alexander Kluge forderten in ihrem berühmt gewordenen "Plädoyer für eine proletarische Öffentlichkeit", daß "bloß schriftliche und mündliche Kritik (...) gegenüber wirklichen Produkten eines industriellen Großapparats fast immer unwirksam bleiben. Produkte lassen sich wirksam nur mit Gegenprodukten widerlegen."⁵⁰ Reent Schwarz erweiterte diese Überlegungen auf die Schule und forderte, daß die Schüler zur "Übernahme der Sender-Rolle in der Massenkommunikation" angeleitet werden sollen, "besonders im Bereich der Kinder- und Jugendprogramme."⁵¹

Diese in ihrem Kern wichtigen Positionen aber mit z.T. utopisch anmutenden Zielen blieben jedoch auf der theoretisch-analytischen Ebene stehen. Sie zielen zwar auf Veränderung des Handelns, konnten diese Forderungen aber für ein real praktisches Tun mit entsprechenden Handlungszielen nicht konkretisieren.⁵² Die daraus weiterentwickelten handlungsorientierten

⁴⁷ vgl. Hans Dieter KÜBLER, Didaktik und exemplarische Praxis der Medienpädagogik, in: Medien und Kommunikation, Konstruktionen von Wirklichkeit, Funkkolleg, Studienbrief 12, Belz Verlag, Weinheim/Basel 1991, S.43

⁴⁸ vgl. Hans Dieter KÜBLER, 1991, a.a.O. S.44

⁴⁹ Fred SCHELL, 1989, a.a.O. S.23

⁵⁰ Oskar NEGT/Alexander KLUGE, Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit. 6. Auflage, Frankfurt 1978, S.181 f.

⁵¹ Reent SCHWARZ, Schule und Massenmedien, in: Reent SCHWARZ (Hrsg.), Manipulation durch Massenmedien – Aufklärung durch die Schule?, Didaktik der Massenkommunikation Bd.1, Stuttgart 1974, S.19, in: Hans Dieter KÜBLER, 1991, a.a.O. S.43

⁵² Vgl. H.K.EHMER, 1971 a.a.O.

Ansätze einer aktiven Nutzung der AV-Medien blieben bei einer kritischen, z.T. handlungsorientierten Aufklärung massenmedialer Inhalte stehen.⁵³

Diese Positionen und Konzepte waren einer Verordnungspädagogik noch eng verbunden und mußten letztlich, auch aufgrund der Diktion ihrer intellektuellen Inhalte, die die *eigene* Betroffenheit und Bedürfnislage der *Autoren* widerspiegelte, scheitern. Den Unlustgefühlen ihrer Adressaten gegenüber theorielastigen Themen hatten sie konzeptionell nichts entgegenzusetzen.

Die wohl wichtigste Bedingung für *anhaltende* Motivation in Handlungs- und Lernprozessen ist von ihnen *nicht* berücksichtigt worden:

Ihre Konzepte hatten die Alltagserfahrungen und die eigentlichen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen nicht zum Ausgangspunkt.

Kinder und Jugendliche haben eigene generative Fragen. Sie formulieren ihre Bedürfnisse aus den Erfahrungen der eigenen Lebenswelt, die auch mit Ängsten, Sehnsüchten, Hoffnungen, Gewalt, Liebe, dem Wunsch nach Vertrauen und Selbstwirksamkeit zu tun hat, in der Medien, vor allem Fernsehen und Computer, eine wichtige Rolle spielen, aber nicht die einzige.

Dieser Bedürfnislage von Kindern und Jugendlichen fühlte und fühlt sich noch heute die andere Richtung der Aktiven Medienarbeit mehr verpflichtet. Sie sieht neben dem Auftrag einer kritischen Wissensvermittlung auch den auf Selbstbestimmung und Selbständigkeit abzielenden Bildungsauftrag.

Den medienkritisch analytisch/ produktiven Ansatz von Negt/Kluge, Ehmer, Hartwig u.a. hatte ich Mitte der 70iger Jahre inhaltlich um wesentliche Aspekte erweitert: Selbstbestimmung und Erfahrungsoffenheit aus der Sicht der Teilnehmer, thematische Anbindung an Alltagsrealität und Alltagserfahrungen, dialogische reflexive Prozesse, kreative, ästhetische und polytechnische Verfahren und Inhalte sowie die Fokussierung auf eine angemessene öffentliche Präsentation, in der sich die Gruppenteilnehmer mit ihrem *gemeinsamen* Medienprodukt in einem dialogischen Prozeß den Zuschauern mit der Sicht *ihrer* Wirklichkeit stellen müssen.

Im Vordergrund einer emanzipatorischen Pädagogik, so Fred SCHELL⁵⁴ unter Berufung auf SCHIEFELE⁵⁵, "steht das Individuum als gesellschaftliches Subjekt, das nicht durch vorgegebene Verhältnisse determiniert ist, sondern grundsätzlich eigene gesellschaftliche Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit

⁵³ Vgl. Helmut HARTWIG (Hrsg.), *Sehen lernen, Kritik und Weiterarbeit am Konzept "Visuelle Kommunikation"*, Köln 1976

⁵⁴ Fred SCHELL, *Aktive Medienarbeit* in: Hüther/Schorb/Brehm-Klotz (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik*, KoPäd Verlag, München 1997, S.11

⁵⁵ vgl. SCHIEFELE, H.: *Lernmotivation und Motivlernen. Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre*, München 1974.

besitzt. Primäre Aufgabe pädagogischen Handelns ist es demnach, Reflexion und Veränderung gesellschaftlicher Zustände zu ermöglichen. Dies verweist auf die Zielvorstellung von Menschen, die als Individuen selbstbestimmt sind und als gesellschaftliche Subjekte die Zwänge, die die Autonomie be- oder verhindern, erkennen und beseitigen können. Diese Zielvorstellung ist mit den Begriffen 'Mündigkeit' und 'Emanzipation' genauer zu fassen. Mündigkeit bezeichnet die erlernbare Fähigkeit, gesellschaftliche Bedingungen, Normen und Wertvorstellungen zu erkennen, sie zu hinterfragen und zu beurteilen und daraus sich selbst und sein eigenes Handeln zu definieren. In dieser, auf Befreiung von Unterdrückung und Selbstbestimmung des Individuums abzielenden Definition, lässt sich - bei aller guten Absicht - gleichwohl der Ton einer Weisung nicht überhören. Der "Erkenntnisgewinn" und die "Befreiung", von der hier die Rede ist, wirkt unecht und akademisch doziert. Diese Zielvorstellung entspringt der Überzeugung eigener Subversivität. Das geheime Lernziel ist eher narzistischer Gewinn und erhofftes Schulterklopfen. "Sei mündig" ist ein klassisches double-bind.

Die Interessen der Menschen, hier als gesellschaftliche Subjekte umschrieben, definieren sich nicht alleine aus den äußeren, gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, sondern - und nicht zuletzt - aus inneren Bedürfnissen, den eigenen Bedeutsamkeiten, dem Wunsch nach leibhaftigem, an den Sinnen orientierten Erleben⁵⁶, an den Erfahrungen eigener Wirksamkeit. Erst in diesem ganzheitlichen Sinne können wir unser Verständnis, dessen, was wir erfahren und tun, erweitern.

Erst aus der Erkenntnis der Diskrepanz zwischen inneren Bedürfnissen und äußeren Bedingungen sind wir in der Lage Zielvorstellungen für Veränderungen zu definieren.

Die **Bedeutsamkeit der Erkenntnis** eines Sachzusammenhangs oder einer Handlung ist jedoch nicht alleine zu begründen aus dessen Machbarkeit und Verkäuflichkeit.⁵⁷ **Bedeutsame** Erkenntnisse haben Rückwirkungen nicht nur auf den Einzelnen, sondern immer auch auf die Gemeinschaft, in die dieser mit seiner Erkenntnis wirkt. Insofern liegt dem Begriff der **Bedeutsamkeit** eine sozial verantwortliche und gestaltende Komponente zugrunde.

Lernen durch Handeln und Erfahrung an bedeutungsrelevanten, sinnstiftenden Themen der Alltagswelt ist das übergreifende Konzept Aktiver Medienarbeit.

⁵⁶ vgl. Heinrich DAUBER, 1997, a.a.O. S.185

⁵⁷ vgl. Hartmut v. HENTIG, Kreativität, Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff, München, Wien 1998, S.65

Erfahrungs- und Handlungsräume öffnen

Wichtig für ein Verständnis dieser Richtung der Aktiven Medienarbeit ist, daß Kinder und Jugendliche nicht mehr verstanden werden als abhängige Individuen voller Defizite, sondern daß man sie als differenzierungs- und handlungsfähige Personen ernst nimmt.⁵⁸ Daß sie Dinge, Situationen und Menschen deuten und bewerten können, ihre eigenen individuellen und kulturellen Erfahrungen haben, die sie im Gleichklang und im Widerspruch zu ihren Vorstellungen und Erfahrungen von Gesellschaft selbst erproben müssen und daß die daraus entstehenden Anstöße und Anregungen der Weiterentwicklung ihres Alltagswissens, ihrer Identität und sozial-kulturellen Kompetenz dienen. Es geht nicht um das Formulieren von Imperativen zur Partizipation⁵⁹, sondern darum herauszufinden, welche Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten Heranwachsende bei sich entdecken, um sich verstehen und tolerieren zu lernen und unter welchen Bedingungen dieser Austausch auch zwischen den Generationen und den verschiedenen Kulturen stattfinden kann.

Damit wird angedeutet, daß Aktive Medienarbeit sich nicht vorrangig auf die Medien und den Umgang mit ihnen fixiert, sondern zuerst einmal Erfahrungs- und Handlungsräume und *Zeit* schaffen will, in der Kinder und Jugendliche besser als im traditionellen Unterricht, aber auch besser, als alleine gelassen mit den neuen Medien der Konsumindustrie, ihre Neugier, Kreativität und Alltagskompetenzen zur Wirkung bringen können. Agieren und Gestalten mit Hilfe von Medien kann in diesen Lernräumen neue Wahrnehmungs-, Handlungs- und Darstellungsweisen erschließen und ästhetische Erfahrungen öffnen, die - sofern sie bedeutungsvoll sind - bei den Beteiligten außerordentliche Motivationskräfte auslösen können.

Dabei sind es nicht die Medien selbst, auch nicht die technische Faszination, die von ihnen ausgehen, sondern die Art und Weise, mit der die Medien als Auslöser Handlungs- und Dialogprozesse initiieren und in Lernprozesse umwandeln, ohne daß man sich ihrer bewußt wird.

Übergreifende Ziele

Medienarbeit hat das Bestreben, "praktisches Tun und kognitive Einsicht, Abstraktion und Sinnlichkeit, Phantasie und Systematik, soziales Lernen und individuelle Anstrengung, bereits erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten

⁵⁸ vgl. Heinz HENGST, Medien und Kulturarbeit, in: Karin DEHNBOESTEL, Heinz HENGST u.a., Lernziel Praxis, KoPad, München 1995, S.10

⁵⁹ vgl. Heinz HENGST, 1995, a.a.O., S.9

und neue Herausforderungen, die nicht sogleich dosiert und didaktisiert sind, sondern in ihrer alltäglichen Vielschichtigkeit und Unwägbarkeit zu bewältigen sind, miteinander zu verbinden.“⁶⁰

Kommunizieren, Analysieren, Handeln und kreatives Gestalten sind die Elemente der Aktiven Medienarbeit. Sie skizzieren den Weg zu dem Ziel, an dessen Ende ein Produkt steht, das aus einer Vision entstanden ist. Die Medien sind nur die Werkzeuge, dem Produkt die Form zu geben. So sind nicht die Medien bestim mend für die Botschaften, sondern der Kopf, die Hände und alle Sinne, die sie führen, um eine Botschaft zu formen.

Das ist der Kern der Aktiven Medienarbeit: *Alle Sinne, die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Beteiligten anzusprechen und Erfahrungssituationen zu schaffen, in denen spielerisch kreative, kritisch analytische, systematisch technische, emphatisch kommunikative und beziehungsorientierte Handlungsprozesse als Lernprozesse entwickelt und miteinander verbunden werden, in denen der Umgang mit Medientechniken nicht Konfrontation zu traditionellen Kulturtechniken ist, sondern Integration.*

3.1 Königs weg des Projektunterrichts

Aktive Medienarbeit gilt nach Kübler⁶¹ als der Königs weg medienpädagogischen Handelns und ist gleichsam das Ideal für einen Projektunterricht, wenn

- die thematischen Schwerpunkte der Aktiven Medienarbeit der Alltagsrealität der Schüler entstammen, ihre Erfahrungen und Bedürfnisse einbezieht und das gemeinsame Handeln für ihren Alltag sich als bedeutsam erweist.
- die Arbeitstätigkeiten und Arbeitsformen wiederholt wechseln und möglichst alle Fähigkeiten, Sinne und Bedürfnisse berücksichtigt und gefordert werden.
- am Ende des Projektes ein vorzeigbares Produkt steht, das den gemeinsamen Lern- und Arbeitsprozeß verkörpert.

Kübeler begründet den Begriff "Königs weg" im Kontext medienpädagogischen Handelns in der Projektarbeit damit, daß sich in die o.g. Arbeits- und Lernformen in der Auseinandersetzung mit Alltagserfahrungen die Bestrebungen und Inhalte der reflexiven und analytischen Medienpädagogik in Form sogenannter "didaktischer Schleifen" integrieren lassen, so daß sie dem Ideal ganzheitlichen und handlungsorientierten Lernens vielfach nahe kommen. Als didaktische Schleifen benennt er reflexive und analytische

⁶⁰ Hans Dieter KÜBLER, 1991, a.a.O. S.44

⁶¹ vgl. ebd. S.44

Aufgaben, die an entsprechend geeigneten Stellen in den Arbeitsprozeß **eingeschoben** werden.⁶²

Ich begründe den Begriff des Königswege dar über hinaus und fokussiere den Blick auf die verschiedenen horizontalen Ebenen **impliziter Metadiskussion** in und zwischen den aufeinander aufbauenden vertikalen Prozeßphasen eines Projektunterrichts mit Aktiver Medienarbeit. Dabei handelt es sich nicht nur um das ganzheitliche Reproduzieren eigener Erfahrungen und Bedürfnisse der Alltagsrealität mit integrierten, als Aufgaben formulierten, "didaktischen Schleifen".

Die Alltagserfahrungen müssen umgeformt werden in eigene Geschichten, in eine gemeinsame Geschichten mit unterschiedlichen Schwerpunkten.

1. Die Schüler müssen sich diese Geschichten erzählen
2. sich dabei über einen gemeinsamen Horizont verständigen, indem sie sich ihre Geschichten gegenseitig verständlich machen
3. auf einer weiteren Metaebene transformieren in gemeinsame Aussagen, ein gemeinsames Skript für eine mediale (filmische, theatermäßige, textliche, kompositorische) Umsetzung erarbeiten
4. sie müssen zum Schluß in einer Präsentation ihr gemeinsames Produkt einer Öffentlichkeit vorstellen und in einem dialogischen Prozeß mit dem Publikum die Sicht *ihrer* Wirklichkeit ihrer Geschichten und Botschaften überprüfen.

Diese sind verschiedene **selbst bestimmte** Schritte von impliziter Metadiskussion über den Prozeß gemeinsamen Handelns. Der Ablauf der Schritte ist metatheoretisch von einer Ebene zur nächsten erkenntnistheoretisch in folgende Vorgänge und Phasen gegliedert:

Ausgehend von den eigenen Alltagserfahrungen, über die Selbstvorstellung und Verständigung gemeinsamer Symbole und die Entwicklung gemeinsamer Aussagen, über die verschiedenen ineinander greifenden gemeinsamen Handlungsprozesse bis zur Präsentation ihrer gemeinsamen Produktion am Ende. Auf diesen Wegen zwingt sie das Medium fortwährend zur Durcharbeitung eigener Erfahrungen. Diese werden aus einer exzentrischen Position heraus noch einmal angeschaut und immer wieder auf einer neuen, internen und externen Ebene reflexiv im Konsens hinterfragt.

Das Medium, die Aktive Medienarbeit, ist Vermittler auf diesen komplexen metakommunikativen Ebenen, die in anderer Weise, in dieser Form und Art, **ohne** Medien nicht erschließbar sind. **Erst in diesem erweiterten Sinne ist Aktive Medienarbeit der "Königsweg des Projektunterrichts".** (siehe auch Kap. 9)

⁶² vgl. ebd. S.44

Bedingungen im Kontext Schule

Der Projektunterricht ist gleichsam die "Hochform"⁶³ handlungsorientierten Lehrens und Lernens ist. Aktive Medienarbeit ist, wie handlungsorientierter Unterricht, keine ***didaktische*** Theorie, sondern wird aufgefaßt als ein Unterrichtsprinzip mit bestimmten Merkmalen, ist theoretisch begründbar und in verschiedenen Unterrichtszusammenhängen zu realisieren.⁶⁴

Unterrichtsprojekte, vor allem im gesellschaftskundlichen, sachkundlichen, sprachlichen und künstlerischen Bereich, kommen ohne Medienarbeit nicht aus, besonders wenn Projektergebnisse präsentiert werden sollen, was unabdingbar ist für die Realisation und den Abschluß eines Projektes. Die inhaltliche Bearbeitung eines selbstgewählten Themas, die thematische Einbeziehung der Alltagserfahrungen, Problemlagen zu erkennen und in dialogischen Prozessen gemeinsam zu reflektieren, Wege zu Problemlösungen medial zu bearbeiten und schließlich der Öffentlichkeit im Dialog zu präsentieren, stellt den didaktisch methodischen Bezugsrahmen dar. Auf diesen Bezugsrahmen muß sich Medienarbeit beziehen. Sie stellt von daher spezielle methodische und medientechnische Anforderungen an die Lehrer wie an die Schüler.

Jedes Medium, ob Video, Theater/Kabarett, Pop-Musikproduktion, Hörspiel-/Hörbild, S/W-Foto, Ton-Dia, Zeitung oder Multimedia-Produktion hat seine medienspezifische Dramaturgie, die auf einem dazugehörigen dramaturgischen (grammatikalischen) Regelwerk basiert, so wie Sprache und Schrift ein eigenes Regelwerk hat. Prinzipiell läßt sich jedes Thema mit einem dieser Medien bearbeiten.

Mehr als 400 Medienproduktionen in den letzten 20 Jahren mit Studentengruppen belegen dieses sehr eindrucksvoll, wobei in jedem der neuntägigen Medienworkshops, in denen diese Medienproduktionen entstanden sind, immer gleichzeitig zu einem Thema mit fünf bis sechs unterschiedlichen Medien (Video, Fotografie, Kabarett, Ton-Dia, Pop-Musik) gearbeitet wurde.⁶⁵

⁶³ vgl. Herbert GUDJONS, 1994, a.a.O. S. 93

⁶⁴ vgl. ebd., S. 9

⁶⁵ Das Seminar „***Medienwerkstatt***“ ist eine neuntägige Blockveranstaltung, die ich zusammen mit bis zu sechs Medienteamern einmal pro Semester seit 1979 an der Universität Kassel für Studentinnen und Studenten der Fachbereiche Erziehungswissenschaft/ Humanwissenschaften und Sozialwesen anbiete.

In der Regel bieten wir folgende Medien und Gruppen an:

Videoproduktion - 3 Gruppen / Fotografie Schwarz-Weiß - 1 Gruppe /

Hörspiel 1 Gruppe / Theater-Kabarett - 1 Gruppe, / Pop-Musikproduktion - 1 Gruppe / Produktion einer Web-Design – 1 Gruppe (seit 1998)

Alle Arbeitsgruppen (max. 6-9 TeilnehmerInnen pro Gruppe.) arbeiten inhaltlich an einem verbindlichen Rahmenthema, das einen sozialen oder sozialpolitischen regionalen Bezug hat.

Es ist wichtig, die generelle Charakteristik eines Mediums zu beachten. So können bestimmte Medien z.B. ein leises, emotionales Thema buchstäblich überschreiben, was ja beabsichtigt sein kann, oder schwarz/weiß Fotos können eher thema-adäquat sein als farbige Fotos. Ist ein Techno-Videoclip z.B. besser geeignet als ein kleiner Spielfilm zur gleichen Thematik oder ein Kabarett-Stück?

Wichtig ist auch der Zeitfaktor in einem Projekt. Es gibt, bezogen auf die Erreichbarkeit von Ergebnissen, schnelle Medien, wie z.B. Video oder Kabarett, oder langsamere Medien, wie S/W Fotografie, Ton-Dia oder Pop-Musikproduktionen, was über die Qualität der Endproduktion jedoch nichts aussagt. Die Präsentationsqualität ist ein weiterer Aspekt. Eine Fotoausstellung kann z.B. wochenlang in der Schule präsent sein, die Präsentation einer Ton-Dia-Produktion ist immer mit technischem und organisatorischem Aufwand verbunden. Das schließt auch die Frage ein nach dem zur Verfügung stehenden Medienequipment, das u.U. auch an einer anderen Schule ausgeliehen werden kann. Nicht zuletzt und nicht weniger von Bedeutung für das Gelingen eines Medienprojektes ist die Frage, welche Medienkompetenz die Lehrer und die Schüler haben. Die guten Absichten von Lehrern, ihren Unterricht mit Aktiver Medienarbeit zeitgemäßer zu gestalten, kann sie nicht davon entbinden, sich *vor* Beginn des Projektunterrichts die technisch-dramaturgischen Kompetenzen für zumindest ein Medium anzueignen. Karin Dehnbostel, Lehrerin und Medienpädagogin, arbeitet im Weiterbildungsverein "Medien und Kulturarbeit e.V. Hamburg" und meint dazu:

"Bei den konventionellen Kulturtechniken machen alle Schüler (und Lehrer, R.N.) die Erfahrung, daß erst ein langwieriger Lernprozeß zu einem befriedigenden Ergebnis führt.(...) Erstaunlich ist, daß nicht nur Schüler, sondern auch die meisten Lehrerinnen und Lehrer sich nicht bewußt machen, welche technischen und kulturtechnischen Voraussetzungen für den Umgang mit Tönen und Bildern notwendig sind. In anderen Unterrichtsfeldern und in künstlerisch-kreativen Bereichen ist es völlig selbstverständlich, sich über lange Zeit Wissen und Vermittlungsqualifikationen anzueignen. Jede/r kennt diese Erfahrung vom Schreiben und erfährt dabei die eigenen Möglichkeiten und Grenzen. (...) Während LehrerInnen selbst Texte oder Gedichte geschrieben

Jede Gruppe wird von einer/m professionellen Teamerin oder Teamer angeleitet. Vorkenntnisse in Medienarbeit sind nicht Bedingung. Vermittelt werden technische und dramaturgische Grundkenntnisse in der jeweiligen Produktionstechnik, projektorientiertes Lernen in einem abgeschlossenen Projekt, die Methodik der Produktionsschritte von der Idee bis zur Präsentation, Aspekte handlungsorientierten Lernens sowie Beispiele einer Aktiven Medienarbeit in Bildungsprozessen schulischer und außerschulischer Bildung. Die "Medienwerkstatt" endet mit einer öffentlichen Präsentation der Ergebnisse sowie mit einer Reflexion im Plenum.

Vgl. Reinhard NOLLE, Das Seminar Medienwerkstatt, FB Erziehungswissenschaft / Humanwissenschaften, Universität Kassel 1998, unveröffentlichtes Manuskript

(...)haben, bevor sie andere anleiten, ist es bei Pädagogen, die mit Video und anderen technischen Medien arbeiten, anders. Sie kennen sich in der Rezeption und Analyse von Filmen und in der Geräte-technik aus, haben aber in der Regel selbst keine eigenen filmischen oder auditiven Produkte gestaltet. (...) Ästhetische Bearbeitungsfor-men fallen unter den Tisch. Demzufolge gibt es auch kaum Medien-projekte, in denen sinnlich konkret mit Bildern, Tönen und Klängen gearbeitet wird.⁶⁶

Manche Lehrer wissen sich nicht anders zu helfen, als daß die Schüler, um sie "authentisch" arbeiten zu lassen, alles in Eigenverantwortung und eigener Regie "erledigen" sollen, sie lassen sie "wursteln" weil sie ihre eigenen "Seh- und Hörgewohnheiten" haben. Die technisch-dramaturgisch und dadurch auch inhaltlich oft unzureichenden Produktionen, bedingt durch fehlende Anleitung, die die Schüler in solchen Fällen *anderen* Mitschülern schon gar nicht mehr zeigen wollen, verriesen ihnen das weitere Interesse an der Medienarbeit. Sie sehen Medienarbeit als Spielerei und Kinderkram an. Das kritische Bewußtsein gegenüber ihren Ergebnissen ist bei Schülern oft schärfer ausgebildet, als bei den Lehrern. In diesen Fällen wäre es sinnvoller gewesen, vorher zwei kurze Medienproduktionen selbst herzustellen oder sich kompetenten Rat zu holen, als sich auf den Trick vom Kind als "geborenen Künstler"⁶⁷ zu verlassen.

Aus diesem Grunde haben im Zimbabweprojekt in allen Medien-Arbeitsgruppen bei den internen Lehrerfortbildungen für Medientechnik und -drama-turgie sowie während der Schülerworkshops auch Medienexperten des Fach-bereichs Sozialwesen der Universität Gesamthochschule Kassel als Teamer mitgearbeitet. Die Fachleute für Theater waren an den Schulen vorhanden.

Die Aktive Medienarbeit, wie sie hier dargestellt wurde, sollte in der Schule keine Eigenständigkeit haben, weder in personeller noch in fachdidaktischer Hinsicht. Als Unterrichtsprinzip muß sie einleuchtend und stichhaltig in die entsprechenden Fachdidaktiken eingebunden werden. Sie sollte nicht nur als pädagogische

Besonderheit in der letzten Woche vor den Sommerferien, wo ohnehin nichts mehr "läuft", den Schulalltag bereichern, aber auch nicht nur als unterricht-liches Zusatzangebot im Wahlpflichtbereich, als zwar attraktives, aber neben weiteren Angeboten dennoch beliebiges Lernangebot aufgefaßt werden.

In verschiedenen Fachdisziplinen, vor allem im historisch-, geographisch-sozialwissenschaftlichen Bereich, in Germanistik, den Fremdsprachen, Kunst,

⁶⁶ Karin DEHNBOSTEL, Pädagogik-Technik-Ästhetik, in: Karin DEHNBOSTEL, Heinz HENGST u.a., Lernziel Praxis, KoPäd, München 1995, S.15

⁶⁷ Karin DEHNBOSTEL, 1995, a.a.O. S.15

Ethik und Sachunterricht ergeben sich vielfältige interdisziplinäre Themen und Fragestellungen, die, wenn sie zeitgemäß und für die Schüler bedeutsam sein sollen, handlungs- und erfahrungsorientiert mit Aktiver Medienarbeit bearbeitet werden können.

Projektunterricht und Aktive Medienarbeit ist im Kontext der Projektidee nicht planbar, wenn unter methodischer Planung eine tragfähige, überall einsetzbare, festgelegte Form des Vorgehens, unabhängig von Situation, Raum und Zeit verstanden wird. Planbar ist, ausgehend von den Alltagserfahrungen der Schüler, die inhaltlich, thematische Dimension, die sich aufeinander aufbauenden Projektphasen (siehe Kap. 2.2), sowie ein generelles Verfahren als Spurensuche, was ein sehr genau planbares und gleichzeitig offenes Vorgehen darstellt.

Projektunterricht hat jedoch zuweilen dort seine Grenzen, wo das Gelernte der Projektarbeit sich auch auf die Systematik spezifischer Fachgebiete beziehen muß, um eigene Erfahrungen und Erkenntnisse in einen größeren systematischen Zusammenhang zu stellen, auch um den Anschluß an den vom Lehrplan vorgesehenen Kanon von Fachinhalten zu gewährleisten.⁶⁸

"Aufgeklärtes Handeln ist angewiesen auf solche grenzüberschreitenden, systematischen Erweiterungen. Insbesondere die Unterrichtsform des "Lehrganges" (...) wird als Ergänzung von Projektlernen unverzichtbar, denn im Lehrgang werden Wissensgebiete unter didaktischen Gesichtspunkten systematisch erschlossen."⁶⁹

Im Kapitel "Projektunterricht" habe ich diesen Aspekt schon einmal dargestellt. Motivierte Teilnahme der Schüler an der Lehrgangsform ist dann gegeben, wenn sie aus dem momentanen Arbeitsprozeß heraus dem Thema des eingeschobenen Lehrgangs eine subjektive sinnstiftende Bedeutung beimessen können, z.B. sich für sie ungelöste, bedeutungsvolle Fragen ergeben, oder sich Hinweise für interessante Ideen, neue Zwischenlösungen und weitere Arbeitsschritte eröffnen.

⁶⁸ vgl. Herbert GUDJONS, 1994, a.a.O. S.78

⁶⁹ Herbert GUDJONS, 1994, a.a.O. S.78; Hans Dieter KÜBLER, 1991, a.a.O. S.44

3.2 Aktive Medienarbeit als herausragende Form für interkulturellen Dialog

Der gemeinsame Grund

Um den Begriff "Dialog", wie ich ihn hier verwenden möchte, besser zu verstehen, ist es nützlich, mit der Erörterung des Wortes "Kommunikation" zu beginnen.

Die etymologische Ableitung kann helfen, eine tiefere Bedeutung zu erschließen: Kommunikation kommt aus dem lateinischen Wort "communicare" und heißt soviel wie: Teilen, geben, empfangen, und "auf dem gleichen Grund stehen", was auch soviel bedeuten kann wie "etwas einander mitteilen". Das könnte z.B. heißen, so exakt wie möglich Informationen oder Wissenswertes von einer Person an eine andere Person weiterzugeben, Anweisungen zu empfangen oder mitzuteilen, wie ein bestimmtes Verfahren umgesetzt werden soll. In der Arbeitswelt herrscht diese Art der Kommunikation vor und ist von entscheidender Bedeutung. Diese Bedeutung des Wortes deckt jedoch nicht alles ab, was mit dem Wort zum Ausdruck gebracht werden kann.⁷⁰

Wenn in einem Dialog jemand etwas äußert, "wird die Erwiderung des Gesprächspartners im allgemeinen nicht von genau derselben Bedeutung ausgehen, die die erste Person im Sinn hatte. Die Bedeutungen sind vielmehr nur **ähnlich** und nicht identisch."⁷¹(...) Beim Nachdenken über diesen **Unterschied** wird vielleicht das Erkennen von etwas Neuem möglich, das sowohl für die eigene Sichtweise wie auch für die Sichtweise des Gesprächspartners relevant ist. Und so kann es hin- und hergehen, während ständig neue Inhalte entstehen, die beiden Gesprächspartnern gemeinsam sind.

In einem Dialog versuchen also die Gesprächsteilnehmer nicht, einander gewisse Informationen **mitzuteilen**, die ihnen bereits bekannt sind. Vielmehr könnte man sagen, daß die beiden **etwas gemeinsam machen**, d.h., daß sie **zusammen etwas Neues schaffen**.⁷² Dieses "Neue", auch wenn es aus der Perspektive des Einzelnen nichts "Neues" darstellt, definiert sich über die Entdeckung der "Gemeinsamkeit" als neu. Voraussetzung dafür ist ein dialogischer Perspektivwechsel.

⁷⁰ vgl. David BOHM, 1998, a.a.O. S.27

⁷¹ siehe Kap. 10, Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Kommunikation

⁷² David BOHM, 1998, a.a.O. S.27

Empathie

Im Kontext interkultureller Begegnung stellen gegensätzliche Wortdeutungen, Wahrnehmungen und unterschiedliche Interpretationen zu Mimik und Gestik den Dialog vor ein besonders sensibles Problem gegenseitigen Verstehens.

Das erfordert eine besondere Haltung des "Hinspürens", der Fähigkeit, sich in die Einstellung des "Anderen" einzufühlen (Empathie). In einem Dialog muß man mit seinen Sinnen aufmerksam sein für das, was man in dem Augenblick, im Hier und Jetzt, sieht, hört, fühlt und denkt. Das betrifft sowohl die eigenen Signale und Empfindungen, wie die Signale des "Anderen".⁷³ Diese "personalen und sozialen Kompetenzen"⁷⁴ kann man nicht in kurzen Ausbildungsprogrammen lernen, sie können nur in längeren Bildungsprozessen erworben werden, in deren Mittelpunkt die Veränderung der persönlichen Denk- und Fühlmuster für ein verändertes Handeln steht.⁷⁵

In einem Dialog spielt sich ein gemeinsamer prozeßhafter Vorgang ab, der mehr ist als ein Wechseln von Worten, wie es auf der schriftlichen Ebene (z.B. mit elektronischen Medien im Internet) in der Regel praktiziert wird. Der als ganzheitlich zu bezeichnende, dialogische Prozeß, hat verbale, non-verbale, emotionale und sinnliche, d.h. die Sinne aktivierende und gesturale Anteile und setzt eine persönliche Begegnung voraus. In diesem Sinne verstehe ich einen interkulturellen Dialog als einen Prozeß der bedeutsamen persönlichen Begegnung.

Ziele

Das Ziel eines interkulturellen Dialogs ist es, zu lernen, sich gegenseitig zu tolerieren und zu verstehen, trotz aller Unterschiede, gegensätzlicher Ansichten und kultureller Verschiedenheiten. Es soll die Bereitschaft entwickelt

⁷³ vgl. Heinrich DAUBER, Der Lehrer in der Schule der Zukunft: Coach oder Pädagoge, in: Heinrich DAUBER, Dietfrid KRAUSE-VILMAR(Hrsg.), Bad Heilbrunn 1998, a.a.O. S.32

⁷⁴ "Personale Kompetenz" ist die Fähigkeit der Person, sich selbst und andere realistisch wahrzunehmen, ihre Bedürfnisse und Interessen verantwortlich und adäquat zu regulieren und ihre Potentiale zu erhalten und zu entfalten.

"Soziale Kompetenz" setzt die personale voraus und ist die Fähigkeit der Person, komplexe soziale Situationen adäquat wahrzunehmen und auf sie angemessen zu reagieren. Sie schließt die Fähigkeit ein, soziale Situationen aufzubauen und in ihnen kooperativ zu handeln.

vgl. Richtlinien über Ziele, Gestaltung und Organisation der Ausbildung im Vorbereitungsdienst für die Lehrämter an Hamburger Schulen. 24.Januar 1996, Behörde für Schule, Jugend und Berufsausbildung, Hamburg, S.6

⁷⁵ vgl. Olaf-Axel BUROW, Gestaltpädagogik, Trainingskonzepte und Wirkungen. Ein Handbuch. Paderborn 1993.

werden, die eigenen Ansichten, (Vor)-Urteile und Standpunkte *gemeinsam* zu reflektieren.

Dieser Prozeß soll die gemeinsamen, verbindenden Erfahrungen entdecken, den "gemeinsamen Grund". Weisbord nennt das "discovering the common ground", die Voraussetzung, um Visionen zu teilen und gemeinsam Ziele zu bearbeiten.⁷⁶

"Bei der Entdeckung des gemeinsamen Grundes erkennen die (Teilnehmer, R.N.) (...) eine neue Perspektive, statt sich – wie gewohnt - auf die Unterschiede und Differenzen zu konzentrieren, lernen sie es, die Gemeinsamkeiten als Anstoß für Wandlungsprozesse zu nutzen. Die überraschende Erkenntnis, daß es mehr Gemeinsamkeiten gibt, als der einzelne oder die (...) Gruppe glauben, kann als ein wichtiger Innovationsimpuls (für gemeinsames Handeln, R.N.) wirken."⁷⁷

Aktive Medienarbeit ist eine herausragende Form, Visionen und Erfahrungen zu teilen, Lernräume als Erfahrungs- und Handlungsräume zu bilden, um sich mit bedeutsamen Fragen und Problemen in einen gemeinsamen dialogischen, konzeptionellen, ganzheitlichen Arbeitsprozeß einzubringen und durch das Herstellen eines Medienproduktes ein gemeinsames Ziel zu erreichen: Einen Videofilm, ein Theaterstück, Kabarett-Nummern, eine Pop-Musikproduktion oder eine gemeinsame HomePage etc.

Im dialogischen Prozeß der gemeinsamen Arbeit und in den Botschaften dieser Produktionen manifestiert sich ein Stück der Gemeinsamkeit. Die Themen müssen den Alltagserfahrungen der Teilnehmer entstammen und mit ihren Einstellungen, Wünschen, Ängsten, Hoffnungen, Visionen und Zielen zu tun haben, um bedeutsame Ansichten, Vor-Urteile und persönliche Standpunkte zu reflexiv zu bearbeiten und zu teilen. Das ist ein wesentliches Ergebnis aus dem Zimbabweprojekt.

Im **Prozeß** der Themenfindung, in den Gesprächen, Abklärungen und Kompromissen über Ziele, Inhalt und Dramaturgie der Produktion, entdecken die Teilnehmer in ihren persönlichen Geschichten die gleichen grundsätzlichen Erfahrungen und Probleme, entwickeln ein Verständnis füreinander und können bedeutsame Fragen formulieren.

Die gemeinsamen Aktivitäten in den übergreifenden Handlungszusammenhängen formen aus einer eher informellen Gruppe ein Arbeitsteam, das

⁷⁶ vgl. Marvin R. WEISBORD, San Francisco 1992, a.a.O.

⁷⁷ Olaf-Axel BUROW, Das Future-Search-Konzept: Ein Leitfaden zur Entdeckung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft meiner Praktikumsschule, in: Heinrich DAUBER, Dietfrid KRAUSE-VILMAR(Hrsg.), Bad Heilbrunn 1998, a.a.O. S.98

einerseits individuelle Freiheiten und Spaß für "Lieblingstätigkeiten" offen lässt, andererseits zu gemeinsamen Tätigkeiten, zu Selbstdisziplin, Kompromissen und zum Konsens anhält.

Medienproduktionen haben sehr viel mit Spiel zu tun, Spielen im doppelten Sinne. Gespielt wird, um gestalterische Elemente und Techniken zu erproben: Mimik, Gestik, Sprache, Bewegungen, Melodien, Improvisationen. Gespielt werden die eigenen und die "fremden" Erfahrungen, die eigenen und "fremden" Geschichten. Das bedeutet das sinnliche und körperliche Teilhaben an den Geschichten der "Anderen", indem man in eine Rolle dieser Geschichte, in die "*Gestalt gewordene Erfahrung*" hineinschlüpft und sie vermischt mit Teilen der eigenen Geschichte/n und Erfahrungen. So kann man Zeuge seiner eigenen Geschichte/n werden. Im Idealfall wird man im Moment des *Spielens* ein Spiegelbild des anderen, dessen Rolle man gerade spielt und wird für kurze Zeit ein Teil von ihm.

Das trägt zur Sensibilisierung gegenüber der eigenen *Geschichte* und *Geschichten* bei, der subjektiven Wahrnehmungsmuster für die *eigene Kultur*, der Standortbestimmung und *Identität*. Ein tiefes Verständnis zu dem anderen mit emotionaler Nähe wird möglich, wenn die "fremden" Erfahrungen "Gestalt" bekommen, in denen ich eine/meine "Rolle" spiele. Diese Überlegungen sollten verdeutlichen:

Nicht die Medien und ihre technische Gestaltung stehen im Zentrum eines interkulturellen Dialogs. Der prozeßhafte, beziehungsorientierte Weg ist das eigentliche Ziel einer interkulturellen Begegnung. Das Medienprodukt ist das gegenständliche, vorzeigbare Ergebnis, die materielle Manifestation dieses Weges auf der Suche gemeinsamer Erfahrungen und Visionen. Aktiver Medienarbeit kommt hierbei eine durch nichts zu ersetzende Vehikel-funktion zu, ohne die diese Prozesse nicht initiiert, be-greifbar, fühlbar und sichtbar gemacht werden können.

Überprüfbar am materiellen Ergebnis, am "Gebrauchs- und Mitteilungswert" ist dieses Ziel jedoch selten.

4 Das Zimbabweprojekt

4.1 Vorgeschichte

Die Projektidee für ein medienpädagogisches Forschungs- und Kooperationsprojekt zwischen Deutschland und Zimbabwe ist entstanden aus der persönlichen Zusammenarbeit und gemeinsamen Lehrveranstaltungen meines Kollegen Prof. Dr. Heinrich Dauber, Erziehungswissenschaftler an der Universität Kassel, mit Schwerpunkten "Interkulturelle und humanistische Pädagogik" und Prof. Dr. Cowden Chikombah, Erziehungswissenschaftler an der Universität Zimbabwe in Harare, mit Schwerpunkt "Pädagogik und Administration".

Prof. Chikombah war nach der Unabhängigkeit Zimbabwes 1980 maßgeblich am Aufbau der pädagogischen Fakultät an der Universität von Zimbabwe beteiligt, deren erster Dekan er wurde. Er forcierte die Entwicklung der Lehrerbildung und den Aufbau eines Schulsystems auf dem Lande.

Beide Kollegen kannten sich über viele Jahre von gemeinsamen internationalen Kongressen und persönlichen Diskussionen zu Fragen der Erwachsenenbildung und speziellen Themen wie "Entwicklung und Erziehung". Das führte im Wintersemester 1990/91 zu einer Gastprofessur für Prof. Chikombah an der Universität Kassel. In gemeinsamen Seminaren über Entwicklungspädagogik und die Zukunft der "EINEN WELT" entwickelte sich das Interesse für ein gemeinsames Forschungsprojekt, "Ideen und Zukunftsvorstellungen Jugendlicher aus Deutschland und Zimbabwe miteinander zu vergleichen und eine kritische Auseinandersetzung mit gegenseitigen Projektionen und Vorurteilen zu beginnen".

Zwischen dem Fachbereich 01 (Erziehungswissenschaft, Humanwissenschaften) der Universität Kassel und dem "Department of Educational Administration" der "Faculty of Education" an der "University of Zimbabwe" wurde im Oktober 1990 ein "linkage" (schriftliche Vereinbarung) zur Unterstützung von Forschung und Lehre an beiden Universitäten geschlossen.

In Kassel und in Zimbabwe wurden kleine Teams von Wissenschaftlern gebildet, die Kontakte zu Schulen aufnahmen, um diese zur Mitarbeit im Projekt zu gewinnen. Nach intensiven Gesprächen mit den Schulleitungen und Lehrerkollegien in beiden Ländern erklärten sich die Freiherr-vom-Stein-Schule der Stadt Immenhausen, eine additive Gesamtschule in der Region Kassel, und die Gesamtschule Seke III, Highschool in Chitungwiza bei Harare, bereit, am Projekt teilzunehmen. Die gemeinsame Sprache sollte Englisch sein.

4.2 Ziele des Projektes

Es war das Ziel dieses interkulturellen Kooperations-, Forschungs- und Medienprojektes herauszufinden, wie qualitative Kommunikation zwischen zwei sehr gegensätzlichen Kulturen angeregt und eingeleitet werden kann. Wir wollten herausfinden, welche Visionen der "EINEN WELT" Schüler in einem interkulturellen Dialog entwickeln, welche *generellen globalen Überlebensfragen* und Forderungen sie formulieren zu Friedenssicherung, nachhaltiger Entwicklung der Umwelt, Abbau sozialer Ungerechtigkeiten, ökonomischer Chancengleichheit. Welche *Alltagsgeschichten*, welche *Themen* sie bewegen, was ihnen *bedeutsam* ist und wie ihre *Zukunftsvisionen* der "Einen Welt", betrachtet aus zwei Perspektiven, aussehen im Kontext ihrer sozio-kulturellen Unterschiede und verschiedenartigen Alltagsrealitäten.

Im Sinne eigener Wirklichkeitsbewältigung und der Konfrontation mit "fremden" Wirklichkeiten wollten wir herausfinden, wie eine *qualitative Begegnung organisiert* werden kann, um das Eigene in dem Fremden und das Fremde im Eigenen zu erkennen und dadurch sich selbst und dem Fremden näherzukommen, vor dem Hintergrund der Gewißheit: *Wenn ich nicht gelernt habe, Fragen an meine eigene Wirklichkeit zu stellen, wie kann ich dann Fragen an die Wirklichkeit der anderen stellen?*

Wir hatten die Hoffnung Antworten darauf zu finden, wie Toleranz und vielleicht auch Akzeptanz unter Jugendlichen aus verschiedenen Kulturen vorbereitet und entwickelt werden kann. Von besonderem Interesse war es herauszufinden, ob und welche *Veränderungen* durch den *Prozeß der Zusammenarbeit* in einem interkulturellen Dialog mit Aktiver Medienarbeit bewirkt werden können.

Diesen Projektzielen übergeordnet war die Einsicht und das Interesse, mit allen Beteiligten, Schülern, Lehrern und Wissenschaftlern in eine kritische Diskussion und Aufarbeitung gegenseitiger Projektionen und Vorurteile zu treten vor dem Hintergrund unterschiedlicher geographischer, historischer, sozio-kultureller und ökonomischer Perspektiven.

Es sollten die Widersprüche zwischen *institutionellen* Zielen und Prozessen und *persönlichen* Zielen und Prozessen in der Begegnung aufgedeckt werden.

Die Prozeßanalysen interkultureller Kommunikations- und Wahrnehmungsmuster in diesem Projekt sowie ihre Decodierung vor dem Hintergrund unterschiedlicher sozio-kultureller Strukturen, sollten unterschiedliche,

wechselseitige Beziehungsdefinitionen als Beziehungsmuster⁷⁸ zeigen und möglichst für beide Seiten nachvollziehbar interpretiert werden.

Das Projekt war von Anfang an als ein *Handlungsforschungsprojekt* in der interkulturellen pädagogischen Zusammenarbeit geplant und hatte verschiedene Ebenen differenzierter Curriculumrevisionen zum Ziel sowie zahlreiche qualitative und quantitative empirische Evaluationsstudien zu sozio-kulturellen Unterschieden und persönlichen Einstellungsänderungen. Die einzelnen Zielentscheidungen, wie auch ihre Revisionen, waren jedoch ständigen Rückkopplungsprozessen und Neubewertungen im laufenden Projektprozeß unterworfen. Die o.g. Aufzählung der Ziele war von daher im vornherein von uns kein linear zu erfüllender Zielkatalog. Wir gingen eher von konkrete Fragen aus, auf die wir hofften, im Verlaufe des Projektes Antworten zu finden.

Die Fragen haben sich über den gesamten Projektzeitraum und vor einem ständig wechselnden Erfahrungshintergrund in ihrer Definition und Präzisierung im Laufe ständiger Forschungs- und Interpretationsdiskussionen, vor allem während der konsequent eingehaltenen abendlichen Reflexionsphasen, oft verändert oder neu entwickelt, ganz im Sinne eines häufig gebrauchten Mottos in diesem Projekt:

- *Ein Projekt ist nicht, es wird*, - wie es der Kollege Kühnemund, Direktor der Freiherr-vom-Stein-Schule Immenhausen, formulierte.

Das Forschungsprojekt war komplex angelegt:

- Schul- und Universitätskooperation
- neue Formen der Lehrerfortbildung
- Erwachsenenbildung
- interkulturelle Aktive handlungsorientierte Medienarbeit
- interdisziplinärer Projektunterricht (Curriculumrevision)
- interkulturelles Lernen (Curriculumrevision)
- neue Formen der Entwicklungszusammenarbeit (Curriculumrevision)
- neue Formen einer Pädagogik der Begegnung (qualitative Begegnung)
- Prozeßanalysen interkultureller Wahrnehmungsmuster
- handlungsorientierte Forschung im Kontext selbstreflexiven Verhaltens
- Evaluationsstudien zu sozio-kulturellen Unterschieden und persönlichen Einstellungsänderungen

⁷⁸ siehe dazu: Heinrich DAUBER, Das institutionelle Programm und die persönliche Begegnung, sowie: Die Kehrseite der Entwicklungsmedaille: Beziehungsmuster der Verwicklung, in: Heinrich DAUBER, David KANDEMIRI, Venus KIMBINI, Bernhard KÜHNEMUND, Evermore MUNYATI, Reinhard NOLLE (Hrsg.) 1998, a.a.O. S. 293 f., bzw. S. 63 f.

Aufgrund dieser Komplexität war es nicht möglich, für die finanzielle Absicherung des Vorhabens nur *eine* Institution zu gewinnen. Entweder schien das Projekt zu pädagogisch angelegt (DFG), oder es schien zu wissenschaftsbezogen und zu wenig pädagogisch, (Institutionen der politischen Bildung, Stiftungen). Die Hessische Landeszentrale für politische Bildung war die erste Institution, die einen Finanzierungsanteil zusagte. Schrittweise konnte danach die Unterstützung verschiedener Landes- und Bundesministerien sowie der Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (GTZ) gewonnen werden.

4.3 Konzeption und Verlauf des Projektes

Für beide Schülergruppen sind die Sozialisationsfelder Fernsehen, Video und Popmusik gleichermaßen relevant. Nicht zuletzt durch die sekundäre Wirklichkeit, durch die Idealisierung und die Illusionen, die von diesen Medien ausgehen, werden ihre Vorstellungen von dieser Welt, ihre Idole, Werte und Lebensgefühle geprägt.

Das erklärt die Faszination dieser Medien auf Kinder und Jugendliche und den selbstmotivierenden Charakter, der von ihnen ausgeht, wenn sie als handlungsorientierte, aktive Kommunikations- und Produktionsmedien in Bildungsprozessen verwendet werden.

Die elektronischen Massenmedien erzeugen mit ihren "Welt-Bildern" eine virtuelle Weltgesellschaft der "Einen Welt", die mit der tatsächlichen Realität nur wenig gemein hat. Welche Bilder vermittelt werden und damit Einfluß nehmen auf die Meinungsbildung der Zuschauer, bestimmen die Fernsehgesellschaften der Industrienationen, am wenigsten die Menschen, über deren Leben diese Bilder zu berichten vorgeben. Ganz Afrika erscheint als einziger Elendskontinent mit Hunger- und Dürrekatastrophen, Aids, Bürgerkriegen, Schlachthausszenarien oder als preiswertes, unberührtes Naturparadies für Touristen, die diesen Kontinent gerne für sich als "ihren" Weltzoo erhalten sehen wollen.

Den Jugendlichen sollte mit dem selbstbestimmten Zugang zu den modernen Kommunikationsmedien die Möglichkeit gegeben werden, mit *ihren* Bildern, Songs, Geschichten und Theater/Kabarettstücken über ihre *eigenen* Vorstellungen, Fragen und die Erfahrungen ihrer Alltagsrealität zu berichten.

Die Idee war, daß die Schüler mit selbsthergestellten, audiovisuellen Medienproduktionen in einer *ersten Phase* in Kommunikation zueinander treten sollten. In Selbstdarstellungen und kleineren Geschichten über sich selbst, über ihren Alltag, ihre Familie, Feste, Freunde und die Schule sollten sie ein möglichst umfassendes Bild ihrer privaten, familiären und sozialen Realität den Schülern der Partnerklasse näher bringen.

Ihre Lehrer sowie externe Experten sollten sie in der Anwendung der Medien beraten und anleiten. Die Lehrer sollten vorher in verschiedenen internen sowie zwei interkulturellen Workshops Lehrerworkshops zusammen mit den Partnerlehrern in Aktiver Medienarbeit, in Medientechnik und Mediendramaturgie ausgebildet werden.

In der **zweiten Phase** sollten von den Schülern unterschiedliche Medienproduktionen zu globalen Themen wie Friedenssicherung, Arbeitslosigkeit, Umweltfragen und der Umgang mit dem "Fremden" erarbeitet werden. Diese Produktionen sollten mit der Partnerklasse jeweils ausgetauscht werden, um im Kontext gleicher oder verschiedenen Sichtweisen und Perspektiven in einen qualifizierten Dialog treten zu können. Gleichzeitig sollten diese Themen jedoch ihren Alltagserfahrungen angelehnt sein.

In einer **dritten Phase** sollten sich dann die beiden Partnerklassen einmal in Deutschland und einmal in Zimbabwe zu dreiwöchigen interkulturellen Medienworkshops treffen. In einem Prozeß des gemeinsamen Wohnens, gemeinsamer Freizeitaktivitäten und gemeinsamer produktionsorientierter Arbeitsphasen, sollten sie in einem qualitativen interkulturellen Dialog ihre individuellen Erfahrungen, Gemeinsamkeiten und Andersartigkeiten entdecken und dabei wichtige Schritte in Richtung Toleranz und Akzeptanz kennen lernen. Der Prozeß individueller und kollektiver Veränderung ihrer Einstellungen war für uns dabei von besonderem Forschungsinteresse.

Beide Schulen sollten über dieselben technischen Ausgangsvoraussetzungen verfügen und wurden mit dem **gleichen** semiprofessionellen Medienequipment ausgerüstet, um inhaltlich, technisch und dramaturgisch öffentlichkeitswirksame Video-, Musik- und Theater-/Kabarettproduktionen erstellen zu können. Es war von Anfang an Konsens, daß beide Schulen nicht nur über die gleiche Technik, sondern den Lehrern und Schülern sollten auch die gleichen Ausbildungsmöglichkeiten in Aktiver Medienarbeit geboten werden.

Der Umstand, daß die Seke No.3 Highschool von universitärer und von externer Seite in Zimbabwe keine Unterstützung bekam, obwohl es für alle Medien hervorragende externe professionelle Experten gab, hatte zur Folge, daß das Projektteam der Universität Kassel diese Aufgabe übernehmen mußte und unvorhergesehene Reise- und Teamerkosten die Projektmittel in die Höhe schraubten. Auch unser zusätzlicher Zeit- und Arbeitsaufwand war nicht geplant. Das führte noch mehr zu einem von uns keineswegs erwünschten finanziellen Ungleichgewicht der beiden Kooperationspartner. Die Mittel für Equipment, Reisekosten und Ausbildungskosten kamen nun gänzlich aus Deutschland.

Der Grund für das Ausbleiben zimbabwischer Mittel lag in dem Versäumnis der universitären Seite, die entsprechenden, durchaus möglichen "Fonds" für das Projekt, bei den in Frage kommenden Organisationen zu beantragen. Es lag aber auch an interner Konkurrenz und Zuständigkeitsauseinandersetzungen. Hinzu kam ein unüberwindbares Statusdenken des wissenschaftlichen Personals der Universität zu den Lehrern der Schule. Offiziell hieß es, daß die zimbabwische Universität sich für alle praktischen Ausbildungsfragen nicht zuständig erklärte. Der zur Faculty gehörende Medienbereich interessierte sich auch nur für die av-Geräte, nicht aber für die Ziele des Projektes. Für eine nähere Ursachenforschung blieben uns die wichtigsten Quellen leider verschlossen. Aus finanzrechtlichen Gründen konnten wir keine Expertenhonorare für Zimbabwer aus deutschen staatlichen Mitteln finanzieren.

Zu diesem Zeitpunkt war es sicher ein Versäumnis von beiden Kooperationspartnern, keine klaren Vereinbarungen darüber getroffen zu haben, wer auf welcher Seite, für welchen Zweck Ressourcen mobilisiert und wie bei Ausfällen entsprechende Kompensationsmöglichkeiten erschlossen werden könnten.

Es wurde in Zimbabwe und in Deutschland je ein Lehrerteam gebildet (sechs bis acht Lehrer), die von einer Medienteamer-Gruppe der Universität Kassel in Aktiver Medienarbeit, Medientechnik und Mediendramaturgie an ihren jeweiligen Schulen in *internen* Workshops ausgebildet wurden. Nach einem Jahren trafen sich die beiden Lehrerteams zu gemeinsamen Workshops in Deutschland und Zimbabwe, um interkulturelle Aktive Medienarbeit selbst zu erproben, bevor sie mit ihren Schülern in diese Phase eintreten würden.

Der Workshop in Deutschland, in der Jugendbildungsstätte Dörnberg bei Kassel im Januar 1993, wurde von den deutschen und den zimbabwischen Wissenschaftlern begleitet. Es wurde in sehr kleinen, gemischt nationalen Gruppen gearbeitet. In kleinen Teams erkundeten die beiden Lehrergruppen die Region. Die zimbabwischen Lehrer waren an alltäglichen sozialen und ökonomischen Szenen interessiert, suchten sich einzelne Beispiele in der Region und brachten die gewählte Thematik dabei gut auf den Punkt. Ihre Themen waren: Bauernhof und Milchproduktion, Großküche in einem Krankenhaus, Bilder einer Stadt, Arbeit in einer Maschinenfabrik, Schlittschuhlaufen am See, ein Schloß und seine alten Meister. Das Konzept und die medien-technische Umsetzung lag bei den zimbabwischen Lehrern, die deutschen Kollegen unterstützten sie und sicherten Organisation und Transport.

Unmittelbar nach Ende des ersten Lehrerworkshops in Deutschland wechselte die Leitung des Teams der zimbabwischen Universität. Prof. Chikombah übernahm den Aufbau einer pädagogischen Fakultät an einer südafrikanischen Universität. Die Projektleitung auf der zimbabwischen Seite wurde von ihm

delegiert. Das hatte fatale Folgen für das Projekt, worauf ich in einem späteren Kapitel zu sprechen komme.

Im April 1993 erfolgte der Gegenbesuch der deutschen Lehrer in Zimbabwe. Der Workshop-Ort war ein Ausbildungscenter für Kindergarten- und Vorschulpädagogik in der Nähe der zimbabwischen Partnerschule. Die Rolle "*Gastgeber – Gast*" war getauscht und damit auch die Arbeitsteilung und die Verantwortlichkeiten.

Die deutschen Lehrer hatten ähnliche Themeninteressen wie ihre zimbabwischen Kollegen, sie legten diese jedoch breiter an, was dazu führte, daß ihre Produktionen z.T. sehr allgemein gehalten waren: Handwerksberufe an der Straße; Kinder-Kindergarten-Kinderspiel; Frauenleben – auf dem Land und in der Stadt.

In dieser Phase der interkulturellen Zusammenarbeit der beiden Lehrer- und Wissenschaftlergruppen deuteten sich bereits Kommunikations- und Akzeptanzprobleme an, die später, während der Schülerworkshops, noch deutlicher zu Tage traten. Sie hatten ihren Hintergrund in latenten Vorurteilen und stereotypen Sichtweisen. Die organisatorische Betreuung von 50 Teilnehmern und Teilnehmerinnen (Lehrer, Teamer, wissenschaftliche Begleitung) und ein dichtes Arbeitsprogramm für die Medienproduktionen ließen persönlichen Diskussionen und interkulturellen Gruppendiskussionen nur wenig Raum. Organisatorische, strukturelle oder technische Probleme wie auch Mißverständnisse, wurden - statt sie an ihrem Inhalt zu diskutieren - mit Blick auf die kulturelle Andersartigkeit ausgetragen. Das führte nicht zum wirklichen Kern der Probleme und auch nicht zu Lösungen. Zudem wurde, wenn auch zu diesem Zeitpunkt noch sehr versteckt, das Verhalten einzelner auf die gesamte Ethnie übertragen und die Reproduktion von Vorurteilen beschleunigt.

Die zimbabwische Gruppe als Gäste fühlte sich zuerst terminmäßig strukturiert, ohne inhaltliche Vorgaben und später, in der Produktionsphase, durch die Eigendynamik der Arbeitsvorhaben verplant. Als die Deutschen in Zimbabwe Gäste waren, fühlten diese sich organisatorisch vernachlässigt und in ihren Zielen nicht verstanden. Vor Beginn des ersten Workshops war vereinbart worden, daß die Lehrer- *und* die Wissenschaftlergruppen – gemeinsame Medienproduktionen erarbeiten sollten. Die Wissenschaftler deshalb, um mit eigenen Erfahrungen Aktiver Medienarbeit die Lehrer und die Schüler in der Vorbereitung und Durchführung der Workshops didaktisch beratend unterstützen zu können.

Die zimbabwische Wissenschaftlergruppe wollte jedoch nur administrativ an den Workshops teilnehmen. Es wurde immer deutlicher, daß die beiden Universitätsgruppen nicht die gleichen Zielperspektiven verfolgten. Vor allem die persönlichen Ziele der Wissenschaftler in diesem Projekt waren sehr

unterschiedlich. Ein Grund lag sicherlich in der ökonomischen Ungleichheit zwischen den beiden Gruppen und in ihrem soziokulturell determinierten unterschiedlichen Statusdenken.

Die beiden Lehrergruppen arbeiteten daraufhin allein. Sie machten jedoch **nicht** ihre Alltagserfahrungen, Sichtweisen, Probleme und Visionen zum **thematischen Gegenstand** ihrer Produktionen, **der** sie zwangsläufig in einen intensiven interkulturellen Diskussionsprozeß geführt hätte mit für sie bedeutsamen Fragen. Sie berichteten über die Alltagsprobleme der "Anderen" und ließen sich selbst dabei weitgehend außen vor. Es gab kein gemeinsames konzeptionelles Ziel, eigene Gedanken zu erklären und Probleme anzugehen. In den Koordinationsgesprächen mit Lehrern und Teamern hatte ich es versäumt vorzuschlagen, diese Themen als Arbeitsgrundlage von Produktionen auch in Betracht zu ziehen. Ein gemeinsames Ziel hätte z. B. die Klärung des Begriffes "Macht" sein können. Kleine Spielgeschichten zu dem Thema: Wie wird "äußerliche" Macht im privaten und beruflichen Alltag wahrgenommen und welches sind die "inneren" Machtanteile, um z. B. das Bedürfnis nach Selbstbestätigung und Selbstbehauptung im Alltag zu befriedigen, den eigenen Willen durchzusetzen? Ist Macht determiniert aufgrund von Charisma, höherer Informiertheit, Prestige, Eigentum und überlegener Organisationsfähigkeit?⁷⁹ Es gab keinen Anlaß, die eigenen Einstellungen und Gefühle aufzudecken. Das gemeinsame Ziel war die Beschreibung "äußerer" Zusammenhänge und ihrer Abbilder.

Vor dem Hintergrund, das eigene Land aus der Sichtweise der Partnergruppe gespiegelt zu bekommen, war die freie Themenwahl der Lehrerworkshops sicher reizvoll, aber die Möglichkeit, beide Gruppen mit ihren unterschiedlichen sozio-kulturellen Hintergründen, Vorurteilen und Stereotypen in diesem Prozeß einander näherzubringen, wurde versäumt.

Jede Gruppenbildung hat die Tendenz einer Abgrenzung nach außen. Das "Fremde" ist jedoch nicht nur "außen", es ist auch "in" einem selbst.

Die Annäherung dieser beiden Gruppen als Beginn einer Integration kann ein konzeptioneller, auf ein gemeinsam gestaltetes Ziel hinstuernder Gesprächs- und Handlungsprozeß sein.

Ablehnung und Distanz machte sich während der Workshops bei genauem Hinhören zu diesem Zeitpunkt nur an einzelnen Personen bemerkbar. Die Mehrzahl der Lehrerinnen und Lehrer auf beiden Seiten sah jedoch keinen Anlaß, das Projekt **nicht** weiterzuführen. Im Gegenteil, es bildeten sich zwei sehr engagierte Kerngruppen heraus. Vor allem der zimbabwischen Lehrergruppe, eine Lehrerin – drei Lehrer, und ihrem unermüdlichen

⁷⁹ vgl. Günter HARTFIEL, Wörterbuch der Soziologie, Stuttgart 1976, S.408

pädagogischen und privaten Engagement, ist es zu verdanken, daß dieses Projekt schließlich doch ein Erfolg wurde und wir eine umfangreiche, sehr differenzierte, gemeinsame Abschlußdokumentation⁸⁰ erstellen und veröffentlichen konnten.

Nach dieser Ausbildungsphase für die Lehrer verlagerten sich die Workshop-Aktivitäten auf die beiden Schulklassen. 1993 wurden in beiden Ländern an den Partnerschulen mehrere Schülerworkshops durchgeführt. Die Medienproduktionen wurden untereinander ausgetauscht. Die Berichte und Erfahrungen schilderten ähnliche Probleme, die sich zum einen auf Schwierigkeiten im Umgang mit der Technik und Organisation bezogen und zum anderen den höheren Arbeitsaufwand der Lehrer zum Gegenstand hatten. Lehrer und vor allem die Schüler berichteten aber auch von sehr schönen und ertragreichen Erfahrungen aus diesen Arbeitsphasen.

Zu Beginn des Jahres 1994 wurde mit den Lehrern beider Schulen vereinbart, die Themenstellungen für die Workshops den Schülern freizustellen. Es hatte sich herausgestellt, daß sie offenbar zu den globalen Themen der Erwachsenen (Arbeitslosigkeit, Umweltzerstörung, soziale Ungerechtigkeit, Zukunft) keine für sie bedeutenden Fragen entwickeln konnten und von daher an diesen weniger Interesse hatten als an denen von ihnen selbst definierten Themen. Diese leiteten sich ab aus den Erfahrungen ihrer Alltagswelt, und so setzten sie sich in ihren Produktionen mit Schulalltag, Drogenmißbrauch, Beziehungen zu den Eltern, Gewalt, Mißbrauch gegen Mädchen, Liebe, Freundschaft, berufliche Perspektiven, Rechte von Kindern und Jugendlichen auseinander.

Thematisch unterschieden sich die Botschaften der beiden Gruppen kaum voneinander. Ihre anklagenden Produktionen zu Alkohol, Gewalt und Mißbrauch in der Familie, gestörten Beziehungen zu Elternhaus und Schule, löste in beiden Lehrerkollegien und bei den Eltern Betroffenheit, aber auch Erstaunen und Verärgerung aus. Aus dieser Richtung kam dann auch die dringende Bitte, diese Medien doch nicht der jeweiligen anderen Partnerschule zu zeigen, weil sie der Realität in keiner Weise entsprächen. Dieser Zensurversuch war natürlich erfolglos. Großes Erstaunen lösten die Produktionen dann bei den Partnerschülern und beteiligten Lehrern aus als sie erkannten, daß die Schüler ohne Absprachen und zur gleichen Zeit *thematisch identische Produktionen* erstellt hatten.

Zu diesem Zeitpunkt zeichnete sich für uns schon ab, daß die generativen Themen der Jugendlichen trotz ihrer sozio-kulturellen Unterschiede und den Verschiedenheiten ihrer Alltagserfahrungen in den sie betreffenden

⁸⁰ Heinrich DAUBER, David KANDEMIRI u.a.(Hrsg.), 1998, a.a.O.

Problemlagen identisch sind. Bei den späteren gemeinsamen Workshops sollte sich das noch deutlicher zeigen. Nach zwei Schuljahren hatten beide Schulklassen Arbeits- und Projekterfahrung in jeweils acht Medienworkshops. Die Workshops wurden in der Regel in der letzten Woche vor den entsprechenden Schulferien durchgeführt.

Im August 1994 trafen sich die beiden Schülergruppen zu ihrem ersten dreiwöchigen gemeinsamen Medienworkshop in Deutschland in der Jugendbildungsstätte Dörnberg bei Kassel: 28 zimbabwische und 28 deutsche, 16 bis 17jährige Schülerinnen und Schüler. Es war ein Workshop mit ca. 100 Teilnehmern: Schüler, Lehrer, Medienteamer und die Wissenschaftlergruppen der beiden Universitäten.

Am ersten Tag wurden in einer großen Aktion gemeinsam T-Shirts gestaltet, mit der Weltkugel und dem integrierten Baum als Projektemblem und dem Namen der Teilnehmer. Abends gab es eine Party. Danach wohnten die zimbabwischen Schüler drei Tage bei ihren Partnerschülern in deren Familien. Dann begann der Medienworkshop.

Die Arbeitsgruppen waren gemischt zusammengesetzt. In der Regel waren je vier schwarze und vier weiße Schülerinnen und Schüler sowie ein zimbabwischer Lehrer, ein deutscher Lehrer und ein Medienteamer in jeder Gruppe. Es gab sieben Arbeitsgruppen: Drei im Bereich Video, zwei in der Popmusik, eine Gruppe Theater und eine Gruppe Kabarett. Die Schüler hatten sich schon während ihrer nationalen Schulworkshops auf ein Medium spezialisiert, nachdem jeder von ihnen vorher mindestens einmal mit jedem Medium gearbeitet hatte. So gab es keine Probleme, die einzelnen Arbeitsgruppen zu besetzen.

Nach zwei Tagen Workshop hatten sie sich langsam gewöhnt an das fremdartige Englisch auf beiden Seiten, an die fremden Eigenarten und Gebräuche. Sie begannen, unterstützt von Lehrern und Teamern, von sich und ihrem Alltag zu erzählen. Sie tauschten ihre Erlebnisse und Erfahrungen aus: Geschichten aus der Schule, aus ihren Familien, von ihren Freundinnen und Freunden. Sie erzählten sich Straßengeschichten über Alkohol und Drogen, Geschichten über die Sehnsucht nach Liebe, Geborgenheit und Vertrauen, aber auch über die Angst vor Unterdrückung, Gewalt und Mißbrauch. Das waren ihre Themen, hier entdeckten sie gleiche Erfahrungen und Gemeinsamkeiten, konnten für sich wichtige Fragen formulieren.

Aus ihren Brainstormings und Entwürfen bildeten sie Geschichten, schrieben sie gemeinsam auf und entwickelten daraus Handlungen, Dialoge und Drehbücher für ihre Videos; Textvorlagen, Melodien und Arrangements für ihre Songs, Textbücher und Dramaturgien für ihre Theater- und Kabarettproduktionen, die sie dann Stück für Stück realisierten. Am Ende des Workshops,

nachdem sie noch zwei Tage deutschen Schulunterricht erlebt hatten, präsentierten sie ihre "Gestalt" gewordenen, *gemeinsamen und unterschiedlichen* Erfahrungen in ihren Produktionen. Es war ein feierlicher Rahmen vor der versammelten Schulöffentlichkeit mit Presse, Fernsehen, Ministeriumsvertretern und im Beisein des zimbabwischen Botschafters. Die Resonanz bei den Zuschauern schwankte zwischen Betroffenheit und Begeisterung.

Die Botschaften der Schüler waren angekommen. Wichtiger war jedoch, sie sind mit mehr Nähe auseinander gegangen, als zu Beginn des Workshops vorhanden war. Der Abschied war traurig, aber auch mit Hoffnung und Freude verbunden. In sieben Monaten würden sie sich wiedersehen.

Im April 1995 kamen die deutschen Schüler nach Zimbabwe, um mit ihren Partnerschülern in einem zweiten dreiwöchigen Workshop die gemeinsame Arbeit fortzusetzen. Nach fünf Tagen gemeinsamen Aufenthalts der deutschen Schüler mit zehn zimbabwischen Schülern der Partnerklasse in einem pädagogisch-ökologischen Schulcamp am Zambezi Fluß, inmitten eines 6.000 km² großen Nationalparks, um die Natur Afrikas zu erleben und zu erfahren, begann der zweite Medienworkshop.

Die Arbeitsgruppen, die betreuenden Lehrer und die Medienteamer waren bis auf wenige personelle Änderungen dieselben. Die vielen organisatorischen und inhaltlichen Schwierigkeiten, die überwunden werden mußten, um den Workshop wie geplant überhaupt beginnen zu können, möchte ich hier nicht weiter ausführen und kommentieren. Dieses ist nachzulesen im Abschlußbericht.⁸¹ Es zeigte sich jedoch deutlich, daß die "delegierte" zimbabwische Projektleitung der Universität andere Interessen und Ziele hatte, die mit dem Workshop nichts mehr zu tun hatten. Die zimbabwische Lehrergruppe war jetzt alleiniger Organisations- und Kooperationspartner im Projekt, sowie der "Senior Secretary in the Presidents Office", (bei uns Kanzleramtsminister) Isaiha Sibanda, der ehemalige zimbabwische Staatssekretär im Kultusministerium und seit 1992 Förderer und Patron des Projektes. Die Schüler hatten weniger "Anlaufschwierigkeiten" in den Gruppen als zu Beginn des Projektes 1994, die Sprachbarrieren waren wesentlich geringer.

Die Themen ihrer Produktionen waren deutlicher auf *zimbabwe* Alltags erfahrungen ausgelegt sowie auf spezifische Erfahrungen im Projekt, wo sie immer deutlicher das menschliche Versagen "ihrer" zimbabwischen

⁸¹ Heinrich DAUBER, "kids are kids, where ever they are ...". Von der Erziehung zu Internationaler Verständigung zum globalen Lernen durch interkulturelle Bildung. In: Heinrich DAUBER, David KANDEMIRI, Venus KIMBINI, Bernhard KÜHNEMUND, Evermore MUNYATI, Reinhard NOLLE (Hrsg.) 1998, a.a.O. S. 25 f.

Repräsentanten, z.B. ihres Schulleiters und der zimbabwischen Projektleitung bemerkten, was sie beschämte und zornig machte. In der Theaterproduktion, vor allem aber von der Kabarettgruppe, wurden diese Erfahrungen in einer bissigen, persiflierenden Podiumsdiskussion "Important Discussion" als Kabarettnummer umgesetzt. Die drei Videoproduktionen beschäftigten sich mit "Connections", die man braucht, um einen Job zu bekommen; mit der afrikanischen Variante des "Aschenputtel"; und der Vision einer schwarz-/weißen Ehe vor dem Hintergrund unterschiedlicher sozio-kultureller Ansprüche und Erfahrungen im rollenkonformen Verhalten von Mann und Frau.

Die Musikgruppe brachte ihre interkulturelle Erfahrung auf den Punkt mit dem Lied "kids are kids, where ever they are, in Europe or in Africa; girls are girls.... ; boys are boys". In ihrem zweiten Song, "we'll make fun together", ein Rapp über Freizeit, Partys, Freunde und Konsum, brachten sie das zum Ausdruck, wozu sie fünf gemeinsame Wochen der Annäherung brauchten: Gemeinsam und selbstorganisiert eine Party zu feiern, auf der alle, Weiße und Schwarze, **zusammen** tanzten, feierten, sich unterhielten und von der Polonaise nicht genug bekommen konnten.

Bei den zahlreichen Freizeitaktivitäten und Kulturprogrammen, während der vielen Diskos, die stattfanden, gab es neben Höflichkeiten und "small talk" nur wenig aufklärende bedeutsame Gespräche zwischen den deutschen und den zimbabwischen Jugendlichen. Die Gruppen waren meist in ihren nationalen Peer-groups zusammen und tauschten Erlebnisse und Meinungen aus. Hier wurden ihre Gespräche bedeutsam.

Es fanden nur wenige Unterhaltungen zwischen den zimbabwischen und den deutschen Schülern statt. Der Austausch in den peer-groups hatte Vorrang. Während der kleinen und großen Kulturprogramme, u.a. Besichtigungen in den Regionen von Kassel und Chitungwiza/Harare, Tagesausflug nach Hamburg, verschiedene Stadtbummel in Kassel und Harare, Rifa-Jägercamp am Zambesi, verschiedene sportliche Wettkämpfe: Fußball, Handball, Basketball, Tischtennis, das war nicht zu übersehen, wurden nur selten inhaltliche Diskussionen im Kontext unterschiedlicher Kulturerfahrungen geführt.

Die tatsächliche *qualitative* Begegnung im Sinne eines interkulturellen Austausches gemeinsamer und unterschiedlicher persönlicher Erfahrungen, die Diskussionen über kulturelle Werte und Normen einerseits und der Kluft zwischen der Wertevermittlung und den kulturellen Normen andererseits, siehe dazu z.B. die Kabarettproduktion "Important Discussion", fand vor allem während der **komplexen, gemeinsamen Arbeitsprozesse** statt und vor allem während der Ideenfindungsphase, der Erarbeitungsphasen der Themen und der Konkretisierung der Produktionsvorlagen wie Drehbücher,

Storybords, Songtexte/ Kompositionen und Kabarett-Texte. Diese Phasen beanspruchten normalerweise ca. 40-50% der gesamten Projektzeit. Die Themen, in denen diese inhaltlichen Begegnungen zustande kamen, waren *die Alltagsthemen der Schüler, die ihnen zur Zeit bedeutsam schienen. Es waren nicht die globalen, die "übergreifenden, aus eurozentrischer Sicht formulierten Themen, sondern die untergreifenden gemeinsamen menschlichen Erfahrungen".*⁸²

Die Medienproduktionen spiegeln die qualitativen Situationen der Begegnung der Schüler in den gemeinsamen Workshops nur zu einem geringen Teil wider. Es ist nicht allein der Gebrauchs- und Mitteilungswert, der zum Maßstab einer Aktiven Medienarbeit angeführt werden kann.

Die Aktive Medienarbeit bietet Erfahrungs- und Lernräume, um Antworten auf Alltagsrealität zu finden, neue Fakten und fremde Erfahrungen kennenzulernen, eigene Einstellungen zu relativieren und zu überprüfen und in handelnden Kontexten zu lernen, sie zu verändern.

Bezogen auf den interkulturellen Kontext kann das heißen, das "Anderssein", das "Fremde" als etwas zu verstehen, das nicht ganz begreifbar sein muß, es zu tolerieren als etwas "anderes", Neues und *Ergänzendes* in der Beziehung, es in seiner Bedeutung für die Mehrheit zu begreifen, um dadurch offener für den Umgang miteinander zu werden.

An einer kleinen Geschichte soll ausführlich dokumentiert werden, wie die Schüler diese Erfahrungs- und Lernräume nutzten und unterschiedliches individuelles Verhalten, andere kulturelle Denkmuster und Erfahrungen zum thematischen Inhalt einer Videoproduktion wurden.

⁸² vgl. Heinrich DAUBER; Lernen auf zwei Kontinenten, in: Schüler 98, Zukunft, Friedrich Verlag Selze, 1998, S.122

4.4 Medienworkshops als Orte qualitativer interkultureller Begegnung⁸³

Do Ghosts Exist? - One love, two views -

Neun Schülerinnen und Schüler, vier schwarze aus Chitungwiza und fünf weiße aus Immenhausen, 15-16 Jahre alt, sitzen in einem kleinen Gruppenraum und diskutieren ihre Ideen für einen Videofilm, den sie in den nächsten zwei Wochen gemeinsam produzieren wollen. Sie sind die Videogruppe II, eine von sieben Arbeitsgruppen, in denen Videos, Musik und Theater-/Kabarett produziert wird. Sie kennen sich jetzt fünf Tage. Die letzten drei Tage waren die zimbabwischen Mädchen und Jungen zu Gast in den Familien der deutschen Schülerinnen und Schüler.

Die anfängliche Scheu aufeinander zuzugehen, vor allem bei den deutschen Schülern (besonders die Jungen), hat sich deutlich gelegt. Die Gruppe sitzt dennoch getrennt voneinander. Mit in dieser Runde ist ein zimbabwischer und ein deutscher Lehrer sowie eine Teamerin für Videoproduktion.

Auf einem großen Papierbogen an der Wand steht das Ergebnis ihres Brainstorming:

"Childabuse, crime, stealing, horrorfilm, vampires, streetfight, action film, streetkids, alcohol, drugs, friendship before married, etc."

Die Diskussion ist in Englisch, manchmal sind deutsche oder Wörter in Shona zu hören, der Muttersprache dieser zimbabwischen Schüler. Die Diskussion dreht sich um Horrorfilm, Aktion, Vampire und Ghosts. Die deutschen Schüler scheinen belustigt zu sein, ziehen Grimassen und fuchteln wild mit ihren Armen herum. Die zimbabwischen Mädchen und Jungen sind ernster, lachen nur wenig und sind zurückhaltend. Sie diskutieren darüber, was Geister sind und ob es sie gibt oder nicht. Die Deutschen sagen, daß es Geister nur in Märchen, Comics oder Filmen gibt, die Zimbawer bestreiten dies und erklären, daß es bei ihnen in Zimbabwe sehr wohl Geister gebe. Sie hätten sie noch nie gesehen, aber von den Eltern und Großeltern darüber gehört und gelernt, wie man sich ihnen gegenüber verhalten muß. Vielleicht gibt es bei den Deutschen keine Geister - besser wäre hier das Wort Spirits -, aber vielleicht sind die zimbabwischen Spirits und *ihre* Familien-Spirits ja doch hier. Sie können überall sein. Man darf sich nicht über sie lustig machen.

⁸³ Dieses ist die überarbeitete Fassung meines Kapitels "Medienworkshops als Orte interkultureller Begegnung", des Projektabschlußberichtes. In: Heinrich DAUBER, David KANDEMIRI, Venus KIMBINI, Bernhard KÜHNEMUND, Evermore MUNYATI, Reinhard NOLLE (Hrsg.)1998,a.a.O. S.351 f.

Der zimbabwische Lehrer erzählt, daß er, als er noch ein kleiner Junge war, einen Feuergeist gesehen hätte. Die deutschen Schüler blicken ihn ungläubig an. Diese Geschichte sollte später für den Film von Bedeutung sein. Nach dem Mittagessen geht die Diskussion weiter. "Es gibt gute und schlechte Geister. Welche, die einem helfen, und welche, die einen bestrafen, wenn z.B. die Ahnen nicht geehrt werden oder eine Beerdigung versäumt wurde." Die deutschen Schülerinnen erinnern sich an Geschichten über "Stühle rücken" und unerklärliche Heilungsmethoden bei hoffnungslosen Krankheiten. Eine Schülerin erzählt über seherische Fähigkeiten, die in ihrer Familie seit Generationen vererbt werden. Gegen Abend sind sie sich einig, daß sie einen Action- und Horrorfilm drehen wollen, vielleicht auch mit Vampiren, Geistern und Nachtszenen. Es soll real aussehen, gruselig, aber nicht nur witzig. Ein Kompromiß bahnt sich an. Die Gruppe findet zusammen.

Noch ist ihnen nicht ganz klar, was der Film wirklich aussagen soll.

Während der abendlichen Disco der Schüler sind Geister oder die Themen der anderen Gruppen kein Gesprächsstoff mehr. Relativ getrennt nach Nationalität sitzen, stehen oder tanzen die Schüler in kleineren Gruppen. Es fällt auf, daß bei zimbabwischer Disco-Musik fast nur die Zimbabwer tanzen. Der Polyrhythmus der afrikanischen Musik scheint den deutschen Schülern nicht zu behagen. Es finden nur wenige Gespräche zwischen den zimbabwischen und den deutschen Schülern statt. Der Austausch in den Peer-groups in der eigenen Sprache hat Vorrang.

Die Diskussion der Videogruppe II am nächsten Morgen ergibt mehr inhaltliche Struktur:

Ein Liebespaar, schwarz und weiß, sieht im Kino einen Horrorfilm. Während sich das weiße Mädchen amüsiert, rennt der schwarze Junge aufgelöst vor Angst hinaus. Für ihn war das zu realistisch. Beim gemeinsamen Spaziergang durch die Stadt und später am Waldrand entlang diskutieren sie ihre unterschiedlichen Ansichten zur Existenz von Geistern und versuchen, sich gegenseitig zu überzeugen.

Am Nachmittag stellen alle sieben Gruppen ihre vorläufigen Ideen und Geschichten vor, um inhaltliche Transparenz und Austausch unter den Gruppen zu erreichen. Auf großen Papierbögen haben sie ihre Ideen in Stichworten oder als kleine Geschichten schriftlich fixiert. Für die "Geistergruppe" liest sich das wie folgt:

"Do Ghosts Exist?"

We will have two people in love. These two will be one black and one white. As a couple they decide to go to the cinema. When they go there, they will see a film, which is a horrorfilm, with ghosts,

vampirs and scaring happenings. They sit to watch the film and get some popcorn. The film starts and they will both enjoy it. But it will be more understandable to the black. The two will be excited but the black will be more effected. After the film they both will argue. The white does not have a strong belief in ghosts. The black believes strongly in ghosts and try to persuade the white."

Am nächsten Tag erarbeitet die Videogruppe II eine Art Drehbuch zu der vorgestellten "Ghost-Geschichte" und ergänzt den Horrorfilm-Part durch weitere Handlungsaspekte. Parallel dazu entwickeln vier Schüler den Abschlußdialog des Films zwischen dem zimbabwischen Schüler und der deutschen Schülerin. Am Abend hängen in dem Gruppenraum sechs Flipchart-Blätter als Drehbuchvorlage. Die Rollen sind verteilt, die Termine, der Ablauf und die Drehorte definiert.

Am nächsten Morgen wird der Schlußdialog noch einmal überarbeitet, der Drehbuchentwurf mit vielen Details ergänzt und schließlich die Organisation für die Dreharbeiten besprochen.

Die Kinoszenen sollen in einem Kasseler Programmkino gedreht werden. Der deutsche Lehrer wird mit einigen Schülern im Wald eine Seilbahn bauen, an dem ein menschliches Skelett als Geist durch die Bäume rattern wird, ausgeliehen vom Kollegen Bio-Lehrer aus der Videogruppe III. Die Horrortraumszenen, mit der der Film beginnen wird, sollen bei der Teamerin zu Hause gedreht werden, die Straßenszenen in Kassel und in der Umgebung des Dörnbergs.

Die Requisiten, künstliche Augen, Vampirzähne, Schminke, Umhänge, Nebelpulver besorgt der deutsche Lehrer zusammen mit einigen Schülern. Die anderen kümmern sich um jede Menge Elektro-Kabelrollen, um im Wald Strom für die farbigen Scheinwerfer zu haben, sowie um das Aufnahmeequipment und das leibliche Wohl des Teams während der zu erwartenden langen Nachschicht.

Es folgen zwei Tage und eine Nacht hektische Betriebsamkeit bei den Dreharbeiten mit viel Freude, Spaß und Streß, der aber als solcher kaum wahrgenommen wird. Die abgedrehten Szenen werden noch in der gleichen Nacht am Schnittplatz kontrolliert. Hier geht das Gejauchze erst richtig los, wenn sich die Schüler in ihren gruseligen Rollen sehen und spontan "Ihre" furchtbaren Grimassen wiederholen.

Für die Schlußszene bauen die beiden Lehrer mit einigen Schülern aus Draht und Stroh einen großen runden Ball, der, mit Öl und Benzin getränkt, als Feuerball(geist) durch die Luft fliegen wird. Nach einigen Versuchen funktioniert es dann auch. Der "Feuergeist" brennt gut. Vorsichtshalber werden zwei "Feuergeister" gebaut, um die Szene wiederholen zu können.

Die Schlußszene spielt auf einer Landstraße, eingerahmt von Buschwerk und Wiesen. Der schwarze Schüler und die weiße Schülerin gehen, von weit herkommend, in der Mitte der Straße auf die Kamera zu und diskutieren über die Existenz von Geistern. Das weiße Mädchen läßt sich nicht überzeugen und nennt ihren Freund abergläubisch. Der erwidert, daß es unterschiedliche Erfahrungen gibt, erzählt die Geschichte vom Feuergeist, und sie solle für ihre weitere (gemeinsame) Zukunft aufpassen, was sie sagt. Sie lacht nur und er erwidert: "Du wirst schon sehen". Während er das sagt, kommt von hinten, im Film nur für die Zuschauer sichtbar, ein Feuerball(geist) durch die Luft geflogen. Er fällt hinter ihnen genau in die Mitte auf die Straße. Damit endet der Film. Ohne pädagogischen Zeigefinger wirbt er für Toleranz zwischen den Kulturen.

Diese Geschichte ist exemplarisch für den Verlauf der interkulturellen Medienworkshops. Sie sollte zeigen, wie sich Schüler im Prozeß Aktiver Medienarbeit, *eigene* Erfahrungs- und Lernräume erschließen, kulturell determinierte Denkmuster erkennen und Erfahrungen austauschen, daraus für sich bedeutsame Fragen entwickeln und so zu einer *qualitativen*, interkulturellen Begegnung finden.

Der Prozeß des Suchens, Erkennens und der Bearbeitung gemeinsamer Themen und Erfahrungen war in den Arbeitsgruppen strukturell sehr ähnlich.

Die Botschaften in den Produktionen der Schüler hatten entweder mahnenden oder anklagenden Charakter in Richtung Erwachsene oder speziell der Eltern, z. B. Parents, Love Behind The Border, Important Discussion, etc.; demonstrierten Hilflosigkeit und "no future" im Leben der "Streetkids", z. B. Bad Influence, Streetkids, machten kulturelle Auseinandersetzungen zum Thema, z. B. Do Ghosts Exist?, We Can Make It Together, oder berichteten von der Sehnsucht nach Liebe, Geborgenheit, Anerkennung und "fun" in der Freizeit, z. B. Love Song, Shy-Shy-Shy, oder Girls Are Girls and Boys Are Boys etc.

In einem waren sich alle Medienprodukte gleich: sie demonstrierten ein enges Verhältnis der Schüler, der "Macher" dieser Produktionen untereinander.

Qualifizierungskonzepte für interkulturelle Begegnung

Für den Bereich interkultureller Lernkonzepte, interkultureller Begegnung oder interkultureller Kommunikation finden sich in der Literatur ganz unterschiedliche Konzepte, die in der Regel Lehrgangsformen beschreiben, z. B. zur Entwicklung für ein interkulturelles Bewußtsein, vgl. Kohls und Knight⁸⁴, für eine Cross-Culture-Sensibilität, vgl. Althen⁸⁵, das Herausfinden kultureller Verschiedenheit zum Lehrgangsziel haben, vgl. Seelye und Ramsey⁸⁶ oder das Herausarbeiten sozialer, ökonomischer und kultureller Unterschiede voranstellen, vgl. Lee und Leicester⁸⁷.

Alle Lehrgänge sind sich in der Konzeption als Kurzzeitpädagogik, ein Wochenende oder maximal eine Woche, gleich. Kohls und Knight planen ihre Kurse sehr theoretisch, mit viel erwarteter Sprachkompetenz bei den Teilnehmern, hohem Allgemeinwissen und vorausgesetztem Abstraktionsvermögen. Als Medium wird lediglich Papier und Bleistift eingesetzt. In interkulturell zusammengesetzten Gruppen wird diskutiert, eigene Erwartungen und persönliche Einschätzungen aufgeschrieben und anschließend gemeinsam die Ergebnisse analysiert, z. B. "Icebraker excercises" als gemeinsame, gleichzeitige Zeichnung mit einem Bleistift oder schriftliche Formulierungen zu z. B. provozierenden Aussagen wie: I agree und I disagree. Eine große Anzahl von Übungen bemüht sich, auf potentielle Konfliktfelder vorzubereiten. Wie auch in den Konzeptionen von Seelye und Ramsey, die zwar zu Beginn des Lehrgangs jeden der Teilnehmer als Kulturträger sich erfahren lassen, dann jedoch die Teilnehmer mit Stereotypen, den Aspekten der Zusammenarbeit, der Analyse kritischer cross-culture Erfahrungen und den Konflikten daraus konfrontieren. Das Ziel lautet: Mögliche Konfliktvermeidung.

Dieser Ansatz ist in vielen Workshops Grundlage der Lehrgangskonzeption. Dabei wird die These vertreten: Je besser ich glaube, auf Konflikte vorbereitet zu sein, desto eher bin ich in der Lage mit diesen Konflikten

⁸⁴ vgl. L. Robert KOHLS/John M.Knight, Developing Intercultural Awareness, A Cross-Cultural Training Handbock, Second Edition, Yarmouth, Maine 1994

⁸⁵ vgl. Cary ALTHEN (Ed.), Learning across Cultures, Second Edition, Washington 1994

⁸⁶ vgl. H. Ned SEELYE, (Ed.), Experimental Activities for Intercultural Learning, Yarmouth, Maine, 1996

Sheila RAMSEY, Methods in Intercultural Teaching and Training, in: . H. Ned SEELYE, (Ed.), 1996, a.a.O.

⁸⁷ vgl. Don LEE, Antiracist Multicultural Education as a Subject for Study in England, Münster 1992

Michael LEICESTER, Multicultural Curriculum or Antiracist Education – Denying the Gulf, In: Multicultural Teaching, Vol. 4, (1986) No. 2, 4-7

umzugehen, weil ich sie im vor herein erkenne und tendenziell weiß, wie ich ihnen begegnen kann.

Aus dieser Sicherheit heraus bin ich jedoch schwerlich in der Lage, auf existentielle Konflikte sensibel zu reagieren. " Ich hab das alles im Griff, ich weiß was da los ist." Dies war ein oft wiederholtes Wort im Zimbabweprojekt, bevor der Konflikt dann erst richtig ausbrach.

Die Breitenbachstudie⁸⁸ geht von ähnlichen Voraussetzungen aus, mit ihrer generellen Kritik an ungenügend qualifizierten Lehrern, Betreuern und Moderatoren. Sie sagt, daß eine gute Vorbereitung, wenn sie die persönlichen Biographien mit einbezieht und im Vorfeld Konfliktvermeidungsstrategien erarbeitet, Konflikte nachher besser zu lösen oder zu minimalisieren sind.

Das Konzept im Zimbabweprojekt war in diesem Kontext ganz anders. Die These war, daß eine möglichst gute Vorbereitung diese Konflikte nicht minimieren kann, sondern daß die Aufgabe darin besteht, am Ende etwas Gemeinsames zu erarbeiten und herauszufinden, *warum*, bei allen Unterschiedlichkeiten, die Gemeinsamkeiten, der gemeinsamen Grund entdeckt wurde, der die Bearbeitung von Konflikten mit beinhaltet. Ohne eine Bereitschaft, sich selbst in das Konfliktfeld zu begeben und gemeinsame Lösungen zu finden, sind auch gemeinsame Produktionen nicht möglich.

Breitenbach bleibt innerhalb des alten Paradigmas, daß eine möglichst gute Vorbereitung Konflikte vermeiden kann oder sie wenigstens minimalisiert werden.

Wenn man glaubt man ist gut vorbereitet, fällt die Dimension der existentiellen Verunsicherung, die das Entscheidende ist, heraus. Die Frage bleibt jedoch, in welcher Richtung die Lehrer, Betreuer und Moderatoren qualifiziert werden müssen?

Auch ich vertrete den Ansatz, im Vorfeld besser zu qualifizieren, aber nicht im Sinne einer Vorabvermeidung von Konflikten, sondern mit dem Ziel, die Bereitschaft zu entwickeln, sich mit anderen auseinander zusetzen und sensibel dafür zu sein, Konflikte gemeinsam zu lösen. In diesem Kontext heißt besser qualifiziert sein, empathisches aufeinander zu gehen zu lernen, oder wie es Norbert Ropers formuliert, zu lernen, vom anderen her zu denken.⁸⁹

⁸⁸ vgl. Dieter BREITENBACH, (Hrsg.) Kommunikationsbarrieren in der internationalen Jugendarbeit, 5.Band, Universität Saarbrücken 1980

⁸⁹ vgl. Norbert ROPERS, Vom anderen her denken. Empathie als paradigmatischer Beitrag zur Völkerverständigung. In: Reiner STEINWEG, Christian WELLMANN, Die vergessene Dimension internationaler Konflikte: Subjektivität, Suhrkamp N F Band 617, Frankfurt a. M. 1990, S. 114 ff.

4.5 Zeitliche Abfolge der Projektphasen

Im folgenden gebe ich einen Überblick der einzelnen Projektphasen sowie eine Übersicht exemplarisch ausgewählter Medienproduktionen der nationalen und interkulturellen Workshops. Ab Februar 1994 konnten die beiden Schülergruppen die Themen für ihre Medienproduktionen selbst bestimmen. Viele Probleme in der Bewältigung der Alltagsrealität sind in dieser Altersgruppe auffallend ähnlich, trotz kultureller und ökonomischer Unterschiede. Das ist in der Auflistung deutlich erkennbar.

- 1992 März/April* Ausbildung der Lehrer in Chitungwiza in Video- und Musikproduktionstechniken. Thema: Portrait der Stadt Chitungwiza, Arbeit der Frauen
- 1992 Aug./Sept.* Ausbildung der Lehrer in Immenhausen in Video- und Musikproduktionstechniken: Selbstdarstellungen Lehrer, Portrait der Stadt Immenhausen
- 1992 Oktober* Ausbildung der Lehrer in Chitungwiza in Video- und Musikproduktionstechniken, Thema: Selbstdarstellungen der Lehrer
- 1993 Januar*** *1. Interkultureller Workshop der Lehrer* aus Chitungwiza und Immenhausen *in Deutschland*, Jugendhof Dörnberg/Kassel
Themen: Milchproduktion, Kassel Portrait, Eislaufen
- 1993 März * 1. Schülerworkshop in Immenhausen, Klasse G8
Thema: Selbstdarstellungen der Schüler
- 1993 April*** *2. Interkultureller Workshop der Lehrer* aus Chitungwiza und Immenhausen *in Zimbabwe*, Early Lerning Center, Themen: Kinder, Handwerker, Arbeit der Frauen
- 1993 Juni 1. Schülerworkshop in Chitungwiza, Seke III Highschool Form 1 (Klasse 8) Thema: Selbstdarstellungen der Schüler
- 1993 Juni* 2. Schülerworkshop in Immenhausen,
Thema: Familie, Wohnen, Umfeld
- 1993 Juli* 3. Schülerworkshop in Immenhausen
Thema: Freunde, Freizeit, Freizeitorte
- 1993 August 2. Schülerworkshop in Chitungwiza
Thema: Mädchen auf dem Land, Zukunft, Schulabgänger
- 1993 Oktober* 4. Schülerworkshop in Immenhausen
Thema: Dokumentation Berufspraktikum
- 1993 Nov./Dez.* 3. Schülerworkshop in Chitungwiza
Thema: Weihnachtseinkäufe, Kleinbauern auf dem Land

1994 Februar	4. Schülerworkshop in Chitungwiza Thema: Talkshow "Let's talk all about it".
1994 Februar*	5. Schülerworkshop in Immenhausen Thema: Happy Family, Going shopping, ein normaler Tag
1994 April*	5. Schülerworkshop in Chitungwiza Thema: Schulalltag, Familie, Ferien
1994 Juni	Schülerworkshop in Chitungwiza Thema: Familie, Arbeit, Zukunft
1994 Juli	6. Schülerworkshop in Immenhausen Thema: Familie, Zukunft, Liebe
1994 Aug./Sept.	*1. Interkultureller Schülerworkshop in Deutschland Jugendbildungsstätte Dörnberg bei Kassel Themen: Familie, Mißbrauch, Alkohol, Liebe, Freundschaft
1995 Januar	8. Schülerworkshop in Chitungwiza Thema: Examination, Zukunft, Schuldisziplin
1995 Februar*	8. Schülerworkshop in Immenhausen Thema: Umwelt, Liebe, Tradition
1995 April*	2. Interkultureller Schülerworkshop in Zimbabwe Early Learning C. St. Mary, Teachers Training Coll. Chitungwiza Themen: Connections haben, Liebe, Suche nach Ver- trauen, Reisen, Egoismus

* Mitarbeit Uni-Team Kassel

4.6 Übersicht und Beispiele der Medienproduktionen

Die folgende Übersicht stellt exemplarisch eine Auswahl von 26 verschiedenen Medienproduktionen vor. Die Lehrer und Schüler der beiden beteiligten Schulen haben zwischen 1992 und 1995 insgesamt 119 Produktionen in den Bereichen Video, Musik und Theater/Kabarett erarbeitet. Die Produktionen sind in acht Lehrerworkshops, davon zwei interkulturellen Workshops sowie in 19 Schülerworkshops, davon zwei interkulturellen Workshops, entstanden.

Lehrerproduktionen national

Chitungwiza, zimbabwische Lehrer, Video, April 1992

Portrait der Stadt Chitungwiza mit historischem Hintergrund

Immenhausen, deutsche Lehrer, Video, September 1992,

Portrait der Stadt Immenhausen mit historischem Hintergrund

1. Interkultureller Lehrerworkshop in Deutschland

Woher kommt die Milch? zimbabwische Lehrer, Video, Februar 1993,

Ausgehend von der Frage, wo im Winter in Deutschland die Kühe sind, wird ein Bauernhof und eine Molkerei vorgestellt.

Eislaufen, zimbabwische Lehrer, Video, Februar 1993,

Auf dem Wasser (Eis) kann man laufen, es macht viel Spaß und man benutzt Schuhe mit "Messern" darunter.

2. Interkultureller Lehrerworkshop in Zimbabwe:

Frauen in Zimbabwe, deutsche Lehrer, Video, April 1993,

Über das schwere Leben der Frauen auf dem Land und in der Stadt.

Nationale Schülerworkshops in den Schulen:

Engel und Teufel, deutsche Schüler, Video, Juli 1993,

Auf einer Schülerinnenparty bekommt eine Schülerin heimlich eine Speed-Droge in ihr Glas. Der Horror beginnt.

Schulabschluß. Was kommt danach? zimbabwische Schüler, Video, August 1993.

Gezeigt werden Arbeitsmöglichkeiten für Schulabgänger in verschiedenen Berufen und ehemalige Schüler, die arbeitslos sind.

Weihnachtseinkäufe, zimbabwische Schüler, Video, Dezember 1993

Zu Weihnachten dürfen die größeren Schüler alleine einkaufen gehen, für sich, für die Geschwister und für das Weihnachtsessen.

Going shopping, deutsche Schüler, Video, Februar 1994

Eine Schülerin fährt in die Stadt, um eine Jeanshose zu kaufen. Sie erlebt den Verkehr, den Gestank und die Konsumwerbung als Horrorvision.

Let's talk all about it, zimbabwische Schüler, Video, Februar 1994

In Form einer Talkshow berichten die Schülerinnen über Gewalt an Mädchen und fordern mehr Rechte und Selbstbestimmung für Kinder gegenüber den Eltern und der Schule.

Happy Family, deutsche Schüler, Theater/Video, Februar 1994

Gewalt, Alkohol und Mißbrauch in der Familie am Beispiel von zwei Familiengeschichten.

1. Gemeinsamer Schülerworkshop, August 1994, in Deutschland:

Parents, Musikgruppe

Ein Song, der Gewalt und Mißbrauch gegen Mädchen in der Familie anklagt.

Love song, Musikgruppe

Die Liebesgeschichte eines schwarzen Schülers und einer weißen Schülerin.

Shy, Shy, Shy, Musikgruppe

Ein Song der zimbabwischen Schüler, die sich darüber freuen, mit ihren Freunden in Deutschland zusammen zu sein.

Love behind the border, Video

Ein schwarzer Schüler und eine weiße Schülerin werden in ihren jeweiligen Familien unterdrückt bzw. nicht ernst genommen und flüchten jeder für sich zu den Streetkids auf die Straße, um endlich Freunde zu finden.

Do Ghosts Exist ? One love, two views, Video

Ein Film über den unterschiedlichen Umgang mit Geistern und der Schwierigkeit, Toleranz zu üben.

Bad influence, Video

Ein Mädchen trifft eine Straßengang, die sie zu Diebstahl, Alkoholkonsum und Prostitution anstiftet, aus der sie sich nur mühsam befreien kann.

Streetkids, Theatergruppe

Ein Theaterstück über Streetkids, Alkohol, Drogen und den Konflikt mit den Eltern.

Die Hochzeit, Kabarettgruppe

Ein Schwarzer, der Manfred heißt, und eine Weiße, die Jeannis heißt, wollen heiraten und werden von ihren Eltern, Geschwistern und Freunden wechselseitig mit Argumenten aufgefordert, diesen "Unsinn" zu lassen.

2. Gemeinsamer Schülerworkshop, April 1995, in Zimbabwe:

We can make it together, Video

Die Liebesgeschichte einer Weißen und eines Schwarzen, ihre kulturellen Unterschiede und Gewohnheiten, sowie ihre Ängste vor einer gemeinsamen Zukunft.

The wrong key, Video

Eine gute Schulbildung ist nicht alles, um auch einen guten Job zu bekommen. Man muß auch den richtigen Schlüssel haben, d.h. Beziehungen um weiterzukommen.

Panikmache vor der Fremde, Theater

Die unterschiedlichen, Panik auslösenden Warnungen der deutschen und zimbabwischen Lehrer an ihre Schüler vor der großen Fahrt in die Fremde.

Important discussion, Kabarett

Eine Podiumsdiskussion als Persiflage mit wichtigen Vertretern aus Ministerien, Universität, Schulverwaltung und deutschen Eltern zu Zielen und organisatorischen "Erfolgen" des gemeinsamen Workshops in Zimbabwe.

We'll make fun, Musikgruppe

Song über Freizeit, Freunde, Parties und Konsum

Girls are girls and boys are boys, Musikgruppe

Song über die Sehnsucht, nicht fremd in der Fremde zu sein, sondern zu sein wie die anderen und so akzeptiert zu werden.

5 Empirische Längsschnittuntersuchung über soziokulturelle Unterschiede und die Veränderungen der Einstellungen im Prozeß der Zusammenarbeit

5.1 Bedingungen des Forschens in einem Handlungsforschungsprojekt

Das Zimbabweprojekt war als kooperatives Handlungsforschungsprojekt konzipiert. Die beiden Forscherteams und die Teilnehmer der Projektes, die zimbabwischen und deutschen Lehrer und Schüler, sollten sich *nicht* in genau definierten Untersuchungssituationen gegenüberstehen, sondern die Forscher selbst sollten, wenn auch zurückhaltend, aktiv in die projektorientierte Praxis eingreifen.

Zu zeigen, wie sich die Ziele des Projektes im Prozeßverlauf verändert haben, konkretisiert wurden, welche Widersprüche in institutionellen und persönlichen Zielen erkennbar wurden, welche Wirkungen das auf einzelne Projekt schritte hatte, welche Einstellungsänderungen bei den Schülern durch Aktive Medienarbeit im Prozeß interkultureller handlungsorientierter Zusammenarbeit deutlich wurden und welche sozio-kulturellen Unterschiede diese im Hintergrund bestimmten, war Rahmen und Ziel verschiedener Untersuchungen.

Die empirischen Untersuchungen zu kulturellen Unterschieden und Veränderungen der Einstellungen der Schüler während der Projektphasen, fanden während zweier interkultureller Schülerworkshops (1994 und 1995) statt, sowie zwei Jahre nach Beendigung der Workshops.

Übergeordnete Leitidee des Handlungsforschungsansatzes, den Kurt LEWIN und seine Mitarbeiter 1946 entdeckt und systematisch weiterentwickelt haben, ist, daß Beziehungsmuster immer mit bestimmten Beziehungsqualitäten verbunden sind, d.h. Beziehungen sich gegenseitig ergänzen und beeinflussen.

Die Beziehungen im Prozeß der Zusammenarbeit sollten mit dem "Feedback" hergestellt werden. Die Beobachtungen der laufenden Prozesse, in Gesprächen oder als schriftliche Berichte, sollten ständig an die Gruppe "zurückgefüttert" werden. Damit sollte verhindert werden, daß Forscher und Projektteilnehmer mit ihren unterschiedlichen Wahrnehmungsperspektiven nicht immer verschiedene Interpretationen zu einem Ereignis liefern, sondern

durch die Rückkoppelungsprozesse der "feed backs" eine gegenseitige Beeinflussung der Wahrnehmungen und Interpretationen gelingt.⁹⁰

In Absprache mit den Schulverwaltungen, Schulleitungen, Lehrern, Eltern und den Schülern sollte Aktive Medienarbeit in Projektform für Lehrer und Schüler übergreifendes unterrichtliches Prinzip sein. Von Anfang an war geplant, daß die Schüler sich nach einer zwei- bis dreijährigen Vorlaufphase in zwei interkulturellen Workshops in Deutschland und Zimbabwe treffen sollten.

"Dabei war ein wichtiges Ziel, daß die Schüler in kleinen gemischtnationalen Gruppen ihre Alltagserfahrungen und eigenen Lebensthemen in gemeinsamen Medienproduktionen erarbeiten. Wir hatten die Hoffnung, daß sie im Prozeß der Zusammenarbeit ihre Gemeinsamkeiten erkennen."⁹¹ Das "Fremde" als etwas "anderes", aber nicht als "schlechter" oder "besser" verstehen lernten.

Gegenstand verschiedener Erhebungsmethoden war, ihre sozio-kulturellen Unterschiede zu erfahren, ihre Einstellungen gegenüber ihrer eigenen und der fremden Lebenswelt, ihren Zukunftsperspektiven, ihrem Verhältnis untereinander und *vor allem* deren Veränderungen im Prozeß der Zusammenarbeit während der Workshops zu dokumentieren. Damit sollten Fragen nach den Auswirkungen, der "Brauchbarkeit" im Prozeß und möglichen Aspekten der Übertragbarkeit von handlungs- und projektorientierter Aktiver Medienarbeit in (zukünftigen) interkulturellen Begegnungsprojekten beantwortet werden.

Neben der Analyse und Interpretation zahlreicher Medienproduktionen, neben Einzel- und Gruppeninterviews⁹² und soziometrischen Untersuchungen⁹³, zahlreichen dokumentierten Einzel- und Gruppendiskussionen, sowie konsequent durchgehaltenen abendlichen Teamreflexionsphasen⁹⁴, dokumentiert in Tagesprotokollen und sieben Projektzwischenberichten aus den Jahren 1992 bis 1995⁹⁵, wurden fünf umfangreiche qualitative und quantitative Evaluationsstudien durchgeführt.

⁹⁰ Vgl. Heinrich DAUBER, Bad Heilbrunn 1997, a.a.O. S.106 f.

⁹¹ vgl. Reinhard NOLLE, Veränderungen von Einstellungen und sozialen Beziehungen, in: Heinrich DAUBER, David KANDEMIRI u.a. (Hrsg.) 1998, a.a.O. S.340

⁹² vgl. Heinrich DAUBER, Reinhard NOLLE, Bernhard KÜHNEMUND, Erfahrungen, Einstellungsänderungen und Produkte in Medienform, in: a.a.O. S.307

⁹³ vgl. Heinrich DAUBER, Reinhard NOLLE, Bernhard KÜHNEMUND, in: Heinrich DAUBER, David KANDEMIRI u.a. (Hrsg.) 1998, a.a.O. S.347

⁹⁴ Zum Team zählen die wissenschaftliche Leitungsgruppe sowie die Medienteamer während der Ausbildungsworkshops und die Lehrer während der interkulturellen Workshops.

⁹⁵ Auszüge aus diesen Tagesprotokollen sind veröffentlicht in dem Kapitel "Projektgeschichte(n)" in: Heinrich DAUBER, David KANDEMIRI u.a. (Hrsg.) 1998, a.a.O. S.85 -

Die einzelnen Entscheidungen, wie und in welcher Form verschiedene Erhebungsmethoden durchgeführt wurden, entstanden nicht aus vorab rational geplanten Strategien und Entwürfen. Sie waren Ergebnis ständiger Rückkoppelungsprozesse und reflektierter Neubewertungen der laufenden Aktivitäten und Projektprozesse.⁹⁶ Diese Formen der Praxisreflexion einerseits sowie Reflexionen subjektiver und intersubjektiver Teilnehmerprozesse andererseits, waren nicht geprägt von den Anforderungen "Wahrheit" als wahr oder falsch zu identifizieren, sondern von ihrem Wert, "Brauchbarkeit" als brauchbar oder unbrauchbar für laufende Prozesse zu erkennen.

Nicht um der "Wahrheit" willen, sondern um "Brauchbarkeit" für absichtsvolles Handeln ging es in den Reflexionen mit den Beteiligten⁹⁷. Was anderes als "Brauchbarkeit" ist es, daß der Erfolg des Verlaufs bzw. der Ergebnisse des reflexiven Verhaltens einen angezielten Effekt auf das Handeln der Teilnehmer bewirkt.⁹⁸ "Brauchbarkeit" als erfolgreiches Handeln kann z. B. dann gegeben sein, wenn solidarisches oder selbstbestimmtes Handeln ermöglicht wurde.⁹⁹

Durch die ständigen Rückkoppelungsprozesse und Neubewertungen " wurde zwar ein Hauptfehler traditioneller Aktionsforschung vermieden, nämlich vorab von wissenschaftlicher Seite zu definieren, auf welche emanzipatorischen Ziele die (...) (Teilnehmer, R.N.) zu verpflichten seien; "gleichzeitig führte diese abduktive¹⁰⁰ wissenschaftliche Vorgehensweise¹⁰¹, in der allgemeine Schlußfolgerungen weder auf induktive¹⁰² Weise aus empirischen Beobachtungen noch deduktiv¹⁰³ aus theoretischen Vorannahmen abgeleitet wurden, sondern durch jeweilige Kontextinterpretationen in detektivischer Manier erst erschlossen werden mußten, zu einem sich ständig zirkulär erneuernden Forschungs- und Interpretationsprozeß.

220, sowie auf über 1500 Seiten der sieben Zwischenberichte des Projektes: DAUBER, NOLLE, KÜHNEMUND u.a. Zwischenberichte Zimbabweprojekt 1-7, Universität Kassel, FB Erziehungswissenschaft 1992-95

⁹⁶ vgl. Heinrich DAUBER, "kids are Kids where ever they are . ." In: Heinrich DAUBER, David KANDEMIRI u.a. (Hrsg.) 1998, a.a.O. S.43

⁹⁷ hier: Schüler, Lehrer, Medienteamer, Wissenschaftlergruppen

⁹⁸ vgl. Karl BRONKE/ Hans-Christoph HOPPENSACK, Warum kommunale Sozialverwaltung Praxisforschung braucht, in: Maja HEINER (Hrsg.), Praxisforschung in der sozialen Arbeit, Freiburg 1988, S.149 f., in: Heinz MOSER, Grundlagen der Praxisforschung, Freiburg 1995, S.72

⁹⁹ vgl. Heinz MOSER, Freiburg 1995, a.a.O. S.72

¹⁰⁰ abduktive Vermutung – auf plötzliche Einsicht basierende Vermutung, suggestive Vermutung

¹⁰¹ vgl. ebd., S.78

¹⁰² induktiv – vom Einzelnen zum Allgemeinen hinführend

¹⁰³ deduktiv – den Einzelfall aus dem Allgemeinen ableitend

Mit anderen Worten: Alle gemeinsamen Handlungsschritte mußten in doppelter Weise kulturell reflektiert werden. Unter diesen Umständen läßt sich Praxisforschung am besten als "selbstreflexives Verhalten zum eigenen Kontext" beschreiben. Daß ein solches Vorgehen auch der wissenschaftlichen Leitung gelegentlich sehr schwer fiel und die Thematisierung von offensichtlichen Interessenkonflikten statt in selbstreflexiver Bescheidenheit in offener Konfrontation endete, kann nicht verschwiegen werden".¹⁰⁴

5.2 Genese der Fragebögen

Der methodologische Ansatz für die Evaluationsstudien in diesem Projekt bezog sich vordergründig nicht darauf, herauszufinden, *welche* allgemeinen und persönlichen Einstellungen die Schüler zu privaten, sozialen, ökologischen und politischen Aspekten und Fragen haben, sondern wir wollten herausfinden, *welche* dieser Einstellungen sich im Laufe der Zusammenarbeit während der Workshop-phasen *verändern*. Dazu wollten wir beide Schülergruppen in einen Vorgang führen, in dem sie selbst in einem langen Bildungs- und Arbeitsprozeß versuchen sollten zu gemeinsamen Erfahrungen und Ergebnissen zu kommen. Diesen pädagogischen Prozeß wollten wir begleiten, in dem wir versuchen, so weit es möglich ist, mit verschiedenen quantitativen und qualitativen Methoden zu beschreiben und zu dokumentieren, wie sich im Laufe dieses Prozesses die *Einstellungen ändern* und *welche* sich davon wiederum nach zwei Jahren *verändert haben*. Nicht was sie wissen und denken, sondern wie sich ihr Wissen und Denken verändert, das ist der Hauptunterscheidungspunkt zu anderen Arbeiten vergleichender Erziehungswissenschaft im Kontext interkultureller Bildung. Ähnlich wie in anderen Untersuchungen vergleichender Erziehungswissenschaft, hatten wir aufgrund von Vorinformationen, Überlegungen und kurzen Feldbeobachtungen Fragen oder besser Themen entwickelt, die uns interessierten, auf die wir hofften, Antworten zu finden.

Auf diesen auf Popper u.a. zurückgehenden "context of discovering", folgte jedoch keine Hypothesen-entwicklung und Umformulierungen im Sinne des "context of justification". Mit "unseren" Themen im Kopf begannen wir die nationalen und interkulturellen Lehrerworkshops und anschließend die nationalen Schülerworkshops in Zimbabwe und in Deutschland. Aus dem Kontext dieser sozialen Erfahrungen und Begegnungen heraus entstanden neue Fragen.

¹⁰⁴ Heinrich DAUBER, "kids are Kids where ever they are" In: Heinrich DAUBER, David KANDEMIRI u.a. (Hrsg.) 1998, a.a.O. S.43

Ohne ein soziales Feld erkundet zu haben, kann man sich nicht auf erklärbare Daten stützen, sondern bestenfalls auf Vermutungen. Ein soziales Feld läßt sich jedoch erst durch die Intervention erkunden. Die Reaktionen auf diese Interventionen ergaben neue, für uns nicht vorhersehbare, Fragestellungen. Das ist Freires Ansatz von Aktion, Reaktion und Reflexion.¹⁰⁵

Es ist ein langer Prozeß, den Freire etwa wie folgt beschreibt: Ich gehe in ein Feld, ich höre zu, ich versuche zu verstehen, ich versuche mich in die Denkweise dieser Menschen einzuarbeiten, ich versuche ein Wort zu wiederholen, ich versuche ihre Probleme, auch wenn ich sie ganz anders sehe, in ihrer Sprache aufzugreifen, ich versuche die Schlüsselbegriffe und Schlüsselthemen, an denen sich das verdeutlicht, zu formulieren.

Dieses abduktive Konzept verstärkt die Sensibilität unserer Spürfähigkeit, die wirklich wichtigen Themen der Schüler herauszuhören. *Unsere* Themen, die *wir* im Kopf hatten, wie ökologische Umweltsicherung, gerechte Verteilung der Arbeit oder das friedliche Zusammen- und Überleben der Völker u.a., waren *nicht* die Themen der Schüler.

Als ihnen ihre individuellen Themen zur medialen Bearbeitung freigestellt wurden, Themen aus ihrer Alltagsrealität und ihren Alltagserfahrungen, haben wir diese auch für uns reflektiert und uns gefragt, sind das wirklich *ihre* Themen oder sind es adaptierte Themen des Fernsehens und anderer Medien.

Dieses war ein längerer Prozeß, in dem sich nicht nur die beiden Forschergruppen von traditionellem Wissenschaftsdenken partiell abkehren mußten. Die zimbabwischen Kollegen hatten alle in Amerika studiert, Feldforschung z.B. wurde von ihnen anders definiert, wir hatten intensive Diskussionen über unterschiedliche Ansätze und Verfahren. Aus unserem Blickwinkel sollte es eben *keine zwei verschiedenen* Untersuchungen über hier (Deutschland) und dort (Zimbabwe) geben. Doch auch die beiden Lehrergruppen mußten von ihren an Fachinhalten orientierten unterschiedlichen curricularen Orientierungen sowie ihrem Statusdenken gegenüber den Schülern Abstand nehmen oder es zumindest relativieren.

Letztlich waren es die verschiedenen sozialen Begegnungen und Medienproduktionen der *Schüler*, vor allem die aus der *letzten Phase* vor Beginn der interkulturellen Workshops, die wir gemeinsam analysierten und die uns mit Blick auf die Fragenformulierung der geplanten Evaluation zum schrittweisen Umdenken zwangen.

In diesen ständigen Rückkopplungsprozessen von Beobachtungen, Gesprächen, Analysen der Produktionen und Vorauswertungen der Fragebögen veränderten sich während der beiden Untersuchungen einige der

¹⁰⁵ vgl. Dimas FIGUEROA, Paulo Freire zur Einführung, Hamburg 1989

Fragestellungen; vor allem jedoch für die dritte Evaluation kamen eine Vielzahl von neuen relevanten Fragen hinzu.

In verschiedenen Funktionen

Forscher, Lehrer, Teamer, Freund . . .

Für mich als Handlungsforscher in diesem Projekt ergab sich die Schwierigkeit, mehrere Doppelfunktionen ausfüllen zu müssen. Einerseits gehörte ich als Mitinitiator und medienpädagogischer Leiter des Projektes der wissenschaftlichen Leitung an, gleichzeitig war ich Arbeitgeber und Koordinator der Medienteamer, Anleiter für Studenten im Berufspraktikum, finanzieller und technisch-pädagogischer Organisator der Workshops, Lehrer, Medienteamer und Springer in Lehrer- und Schülerworkshops, enger Freund der meisten Medienteamer und des deutschen Projektleiters, Heinrich Dauber, gleichzeitig wissenschaftlicher Mitarbeiter und nicht zuletzt in dieser Funktion wissenschaftlicher Bediensteter der Institution "Universität Gesamthochschule Kassel" in den Fachbereichen Erziehungswissenschaft/ Humanwissenschaften und Sozialwesen. Die daraus für mich entstandenen inneren und äußeren Interessenkonflikte zwischen institutionellen Anforderungen einerseits sowie beruflichen und privaten Interessen andererseits, wären ohne supervisionsähnliche Gespräche und Diskussionen mit Heinrich Dauber¹⁰⁶ oft nur schwer auflösbar geworden.

Die Doppelfunktionen hatten für mich jedoch den Vorteil, daß ich für die Schüler als Medienteamer auch Vertrauensperson war und nicht der Institution Schule angehörte. Die Beantwortung der Fragebögen war für sie keine lästige Nebensache, sie taten es, weil sie den Sinn des Projektes erlebten und auch mein wissenschaftliches Interesse daran nachvollziehen konnten. Die Evaluation gehörte auch für sie zum Projekt. Wie anders wäre ihre Motivation und Bereitschaft zur Mitarbeit an einer Evaluationsstudie gewesen, wenn ein unbekanntes Forscherteam an den jeweiligen Tagen "aufgekreuzt" wäre und sie zur Mitarbeit gebeten hätte.

Durch das Miterleben der Arbeitsprozesse und in Gesprächen mit Schülern, Teamern, Lehrern und der Projektleitung während und nach den Arbeitsphasen, über die es Tagebuchaufzeichnungen gibt, habe ich zahlreiche Interpretationshilfen über spezifische Gruppen- und Arbeitsprozesse erhalten. Vor diesem Hintergrund sind mir kontextbezogene Interpretationen der Daten möglich geworden, die sich aus dem "reinen" Zahlenmaterial nicht ergeben

¹⁰⁶ Als ausgebildeter Psychotherapeut in integrativer Leib- und Bewegungstherapie konnte Dauber diese Rolle, der er sich nie entzog, sehr gut ausfüllen, obwohl auch er sich in Doppelfunktionen befand, die manche Situationen nicht einfacher werden ließen.

hätten, in einigen Fällen, auf die ich bei den Auswertungen zu sprechen komme, wäre es aufgrund der Werte zu inhaltlich kompletten Fehlinterpretationen gekommen, da der tiefere inhaltliche Kontext aus dem Datenmaterial nicht ersichtlich war. Einige Ergebnisse der Datenanalyse habe ich in Fällen, die ich inhaltlich nicht nachvollziehen konnte in der Auswertung gekennzeichnet, vor allem wenn es sich um Teilstichproben handelte, dann verstärkt auch als Hinweis genutzt, in den Workshop-Protokollen und meinen eigenen Aufzeichnungen nachzulesen, bei Teamern und Kollegen zu fragen oder auch manchmal direkt bei den Schülern die Hintergründe persönlich abzufragen.

Hier stellt sich die Frage der Neutralität bei der Interpretation der ausgewerteten Daten. Neutralität zieht sich auf die Werte und die Methode zurück und reduziert die Ergebnisse auf Wertevergleiche und Mittelwerte.

Die "neutrale" Interpretation des Forschers basiert immer auch auf den Strukturen seiner Sozialisation, wissenschaftlichen Schule, beruflichen Überzeugung sowie der persönlichen und gesellschaftlich kulturellen Identität. Der Versuch, Erkenntnisse und Strukturen von "außen" wissenschaftlich zu beschreiben, hängt wiederum von den Erfahrungen und Strukturen des beschreibenden Beobachters ab, die er seinerseits in einem ganz bestimmten gesellschaftlichen und kulturellen Kontext erworben hat. Erfahrung und Erkenntnis bilden offenbar einen sich ständig fortsetzenden zirkulären Prozeß.¹⁰⁷ Diese "Erkenntnis" gilt auch für mich. Der kontextuelle Zusammenhang wird auch deutlich an der Wortwahl, dem Satzbau und der Diktion der Sprache. Will ich verstanden werden? Was will ich wem beweisen? Ganz zu schweigen nach den Fragen der Motivation, den "geheimen" Wünschen, eigenen Zielen und denen der Auftraggeber, der momentanen "Wirklichkeit" und der "offiziellen" Absicht der "Nutzung und Verwertung" der Forschung. Mit der "neutralen" Quantifizierung der Werte geht die Wirklichkeitsebene, die eigene, die ignoriert werden sollte und die fremde, die zu evaluieren ist, nicht verloren, sie wird "entlebt". Die Ergebnisse sind ohne fühlbaren, lebendigen Bezug, wenn nicht Gespräche und Erfahrungen die Varianzen und Mittelwerte mit "Gelebtem" erfüllen und die "Wirkung" der "Wirklichkeit" sichtbar wird.

Persönliche, pädagogische und sozio-kulturelle Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit allen Beteiligten im Prozeß des handelnden Forschens beeinflussen eigene Sichtweisen und Denkmuster und füllen die "Werte" der "Wirklichkeit", auch der eigenen, mit vielfältigen Bildern sozialer

¹⁰⁷ vgl. Francisco VARELA, Evan THOMPSON, Eleanor ROSCH, *Der mittlere Weg der Erkenntnis. Der Brückenschlag zwischen wissenschaftlicher Theorie und menschlicher Erfahrung*, München 1995, S. 27 f.

Erfahrungen und kultureller Informationen. In diesem Projekt ist niemand so herausgekommen, wie er hineingegangen ist. - Neutralität ? - Es war zumindest das **Bestreben** von uns, nicht *nur* aus der persönlichen und eurozentrischen Perspektive die Prozesse zu interpretieren, sondern zu versuchen, die interkulturellen Erfahrungen und Erkenntnisse mit einfließen zu lassen, um "brauchbare", vielleicht übertragbare Ergebnisse zu erhalten.

5.3 Methodische Konzeption der Untersuchung

Jeweils am Anfang und am Ende der beiden gemeinsamen Schülerworkshops (August 1994 und April 1995) wurden die Fragebogen zu den Evaluationsstudien ausgegeben. Die fünfte Befragung erfolgte für die deutschen Schüler zwischen Dezember 1996 und Februar 1997, 22 Monate, knapp zwei Jahre nach Abschluß der Schülerprojektphase. Zu dem Zeitpunkt waren die deutschen Schüler eineinhalb Jahre aus der Schule und besuchten alle ein weiterführendes Oberstufengymnasium. Von dem am letzten Workshop beteiligten 25 deutschen Schülerinnen und Schülern konnte ich *alle* erreichen.

Für die zimbabwischen Schüler erfolgte aus technischen Gründen¹⁰⁸ die fünfte Befragung im Oktober 1997. Hier bekam ich von 28 Schülerinnen und Schülern 19 Fragebögen als Rücklauf. Die Schüler waren zu dem Zeitpunkt zwei Jahre aus der Schule. Das Projekt lag 30 Monate, zweieinhalb Jahre hinter ihnen. Von den 19 Schülerinnen und Schülern, die ich erreichen konnte, sind sieben zu einer weiterführenden Schule gegangen, um ihren A-Level¹⁰⁹ zu absolvieren.

Die erste Befragung der Untersuchung erfolgte fünf Tage nach Ankunft der zimbabwischen Schüler in Deutschland, nach dem sie die letzten drei Tage zu Gast bei ihren deutschen Partnerschülern waren. Die zweite Befragung mit den gleichen Fragen, erfolgte am vorletzten Tag des ersten gemeinsamen Workshops, am Tag nach der Präsentation. Die dritte Befragung erfolgte am ersten Tag des Beginns des zweiten Schülerworkshops, nachdem die deutschen Schüler schon eine Woche mit einigen zimbabwischen Schülern im "Busch" waren. Die vierte Befragung erfolgte am Ende der Schülerprojektphase, am vorletzten Tag des zweiten Workshops, wieder am Tag nach der Präsentation.

In den ersten vier Befragungen sollten die Schüler sich in neun Themenkomplexen mit je 10 bis 12 Fragen zwischen positiver oder negativer Einstellung

¹⁰⁸ ein kompletter Fragebogensatz ging im Jan.1997 postalisch auf dem Weg von Zimbabwe nach Deutschland verloren.

¹⁰⁹ Der A-Level ist die Bedingung zum Studium an einer Hochschule.

entscheiden und entsprechend antworten. Bei der fünften Befragung, zwei Jahre nach Ende der Workshops, sind aufgrund der veränderten Lebenssituation der Schüler sowie der Zwischenauswertungen und Interpretationen der Produktionen fünf neue Themenblöcke dazugekommen, fünf alte Themenbereiche sind geblieben, vier Themenblöcke, die keine neuen Erkenntnisse gebracht hätten sind gestrichen worden.

Ein Fragebogen, der mehrfach hintereinander eingesetzt wird, kann bei den Befragten eine Anpassung an die Fragen und Aussagen erzeugen. Er erhält z.B. auf die Frage: "Was war Dir wichtig ...", den Impuls zu sich zu sagen: "Ach ja, das könnte ja wichtig für mich sein." Hier stellt sich die Frage nach der "social desirability"¹¹⁰ oder der "political correctness". Bei besonders sensiblen Themenbereichen, wie Eigenbeurteilungen, Verantwortlichkeiten, Selbstwirksamkeit etc., beschränke ich mich von daher auf Vermutungen.

Zu jeder Frage/Aussage gab es eine Kästchenreihe mit sieben Kästchen. Durch Ankreuzen eines Kästchens konnten die Schüler ihre Einstellung zu der Frage bzw. Aussage zwischen großer Zustimmung und totaler Ablehnung entsprechend differenzieren. Das mittlere Kästchen kann als indifferent, bzw. "ich weiß nicht" oder als "teil-teils" interpretiert werden. Bei einigen Fragen mußten die Schülerinnen und Schüler aus 10 vorgegebenen Antworten ein ranking von 1 – 10 erstellen, mit 1 als wichtigste und 10 als unwichtigste Antwort. Bei einigen weiteren Fragen brauchten sie nur mit ja oder nein zu antworten.

Der wissenschaftliche Apparat ist der online-Fassung der Dissertation unter www.upress.uni-kassel.de zu entnehmen.

¹¹⁰ desirable, engl. – wünschbar

Die Themenblöcke der ersten vier Fragebögen waren:

1. Beurteilung des Projektes
2. Einschätzungen zum eigenen Land und zu den Partnerschülern (offene Fragen)
3. Aussagen zu Fragen der Selbstbestimmung
4. Aussagen zu Schule, Lehrer, Familie, Freunde und Freizeit
5. Zukunftsvorstellungen der Schüler
6. Bezüge zwischen dem Medienprojekt und dem täglichen Unterricht
7. Beurteilung der Medien und Produktionen, sowie ihre Bedeutung für verschiedene Zielgruppen, z.B. andere Schüler, Lehrer, Eltern etc.
8. Fragen zur Akzeptanz und Zusammenarbeit der Schüler während der gemeinsamen Workshops
9. Medienspezifische und projektbezogene Schwierigkeiten während der Workshops

Die Themenblöcke des fünften Fragebogen waren:

1. Beurteilung des Projekts
2. Aussagen zu Fragen der Selbstbestimmung
3. Zukunftsvorstellungen der Schüler
4. Beurteilung der Medien, die im Projekt verwendet wurden
5. Ursachen für "gute" Leistungen im Projekt
6. Ursachen für "schlechte" Leistungen im Projekt
7. Arbeitssituation und Gründe für den Abbruch der Schulausbildung
8. Relevanz der fachlichen Kompetenz aus dem Projekt, soziales Klima im Projekt
9. Tägliche Beschäftigungen und Briefkontakte zu den Partnerschülern
10. Hypothetische Fragen zu Erziehungszielen bei eigenen Kindern

6 Auswertung und Interpretation der Daten

6.1 Zur Ausgangssituation der Schüler. Soziale, familiäre und schulische Bedingungen

Befragungszeitraum: August 1994, Beginn erster gemeinsamer Schülerworkshop

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit verzichte ich bei den Auswertungstexten dort, wo ich es vermeiden konnte, auf den Vergleich von Ergebniswerten und auf eine Sprachdiktion, wie sie normalerweise für empirische Auswertungen zur Anwendung kommt. Eine umfangreiche graphische Datenauswertung mit Erläuterungen befindet sich in der online-Fassung der Dissertation unter www.upress.uni-kassel.de. Im 7. Kapitel erfolgt eine Zusammenfassung der Auswertungen.

Die SEKE III Highschool ist eine dem englischen Schulsystem ähnliche "comprehensive school" (Gesamtschule) und umfaßt die Jahrgangsstufen acht bis zehn. Sie liegt in Chitungwiza, einem ehemaligen Township aus den fünfziger Jahren zur Zeit Rhodesiens¹¹¹. Die überwiegend eingeschossige Bauweise mit kleinen Bungalows und eigenem Garten, die sich um zahlreiche Markt- und Einkaufszentren gruppieren, vermitteln eher den Eindruck von vielen kleinen aneinanderhängenden Ortschaften, als den einer Großstadt mit 550 000 Einwohnern. Es ist eine typische Wohn- und Schlafstadt mit wenig mittelständischer Industrie. Chitungwiza liegt 35 km von Harare entfernt, der Hauptstadt Zimbabwes.

Diese Entfernung zu der ehemaligen rhodesischen Hauptstadt "Salisbury"¹¹² und ein bewachter Zaun rund um Chitungwiza, war ausschließlich deshalb geplant, um die Schwarzen von den Weißen zu trennen, damit sie sich nachts vor den schwarzen Arbeitern sicher fühlen konnten. Tagsüber gab es für hunderttausende Frauen und Männer Lkw- und Bustransporte, die sie zur Arbeit in die Stadt brachten. An diesem kolonialen Erbe eines menschenverachtenden Regimes haben die Bewohner bis heute noch schwer zu tragen.

Täglich müssen immer noch Hunderttausende mit Bussen zur Arbeit pendeln, von der sie nach 12 Stunden und mehr Arbeits- und Fahrtzeit abends nach

¹¹¹ Astrid CORNARO, Zimbabwe, DuMont, Köln 1991, S.190

¹¹² ebd., a.a.O. S.105 -111; BORNEMANN / Hämel, Zimbabwe, Berlin 1989, S.105

Hause kommen. Eine Eisenbahnverbindung gibt es nicht. Eigene Pkws haben nur sehr wenige.¹¹³

Die Freiherr-vom-Stein-Schule Immenhausen, ist eine schulformbezogene, kooperative Gesamtschule, in der die Hauptschule, Realschule und das Gymnasium pädagogisch und organisatorisch verbunden ist. Sie umfaßt die Jahrgangsstufen fünf bis zehn. Immenhausen ist eine Kleinstadt mit ca. 6.500 Einwohnern und liegt 15 km nördlich von Kassel in der Nähe des Reinhardswaldes. Immenhausen hat einen mittelalterlichen Stadtkern aus Fachwerkhäusern, um den herum sich kleinere Ortsteile mit Siedlungshäusern sowie Ein- und Zweifamilienhäusern gruppieren.

Auch in Immenhausen gibt es nur wenig mittelständische Betriebe, so daß der größere Anteil der arbeitenden Bevölkerung nach Kassel oder nach Baunatal ins VW-Werk zum Arbeiten pendelt. Im Gegensatz zu Chitungwiza sind die Entferungen wesentlich kürzer, die mit dem Bus, der Eisenbahn oder häufig mit dem eigenen Pkw zurückgelegt werden.¹¹⁴

Beide Schulen sind entsprechend ihrem jeweiligen Schulsystem insofern vergleichbar, daß sie auf das gleiche schulische Ziel hinarbeiten. Die zimbabwische Highschool auf den O-Level, als Zugang zum A-Level und anschließendem Studium an einer Hochschule. Der Gymnasialzweig der kooperativen Gesamtschule Immenhausen mit der Zugangsberechtigung zur gymnasialen Oberstufe und anschließendem Studium an einer Universität.

Schulische und soziale Daten der beiden Schulklassen:

Zimbabwe Schulkasse

Schüler insgesamt 28

Mädchen 14

Jungen 14

Durchschnittsalter

Mädchen 15,6 Jahre

Jungen 16,2 Jahre

Anzahl der Geschwister

Mädchen 4 Geschwister

Jungen 4,5 Geschwister

Deutsche Schulkasse

Schüler insgesamt 27

Mädchen 18

Jungen 9

Mädchen 15,6 Jahre

Jungen 15,5 Jahre

Mädchen 1,1 Geschwister

Jungen 1,2 Geschwister

¹¹³ siehe "Chitungwiza", Videofilm zimbabwe Lehrer 1992

¹¹⁴ siehe "Immenhausen", Videofilm der deutschen Lehrer 1992

Anzahl der Kinder in den Familien

Zimbabwische Mädchen

1 Familie mit 2 Kindern
4 Familien mit 4 Kindern
5 Familien mit 5 Kindern
2 Familien mit 6 Kindern
1 Familie mit 7 Kindern
1 Familie mit 12 Kindern

Deutsche Mädchen

4 Familien mit 1 Kind
10 Familien mit 2 Kindern
2 Familien mit 3 Kindern
2 Familie mit 4 Kindern

Zimbabwische Jungen

1 Familie mit 3 Kindern
3 Familien mit 4 Kinder
4 Familien mit 5 Kindern
2 Familien mit 6 Kindern
5 Familien mit 7 Kindern

Deutsche Jungen

1 Familie mit 1 Kind
6 Familien mit 2 Kindern
1 Familie mit 3 Kindern
1 Familie mit 4 Kindern

Beide Projektklassen haben 28 Schüler, diese sind zu Beginn der gemeinsamen Workshops 1994 ca. 15 ½ Jahre alt. Die zimbabwischen Jungen sind im Durchschnitt 16 Jahre alt. Bei der zimbabwischen Klasse ist die Anzahl der Mädchen und Jungen mit je 14 Schülerinnen und Schülern gleichmäßig aufgeteilt. In der deutschen Schulklasse sind 18 Mädchen und 9 Jungen.

Die familiäre häusliche Situation der Schüler unterscheidet sich gravierend. Die zimbabwischen Schüler wohnen mit ihren Familien, zu denen im Durchschnitt acht Personen zählen, in kleinen Bungalows mit 3 - 4 Zimmern. Es ist keine Seltenheit, daß 3 - 4 Kinder ein Zimmer bewohnen und 2 - 3 Kinder zusammen in einem Bett schlafen.

Die deutschen Schüler wohnen mit ihrer im Durchschnitt vierköpfigen Familie größten Teils in Eigenheimen, einige in Mietwohnungen. In der Regel hat jedes Kind sein eigenes Zimmer mit eigenen Möbeln, Stereoanlage, manche haben einen eigenen Fernseher. Die deutschen Schüler haben im Gegensatz zu den zimbabwischen Schülern einen Platz für sich alleine, wo sie sich zurückziehen können, wenn sie wollen, ungestört ihre Schularbeiten machen können, Musik hören, lesen, fernsehen oder sich mit ihren Freunden treffen.

Für die zimbabwischen Schüler findet ein Großteil des täglichen Lebens vor dem Haus, im kleinen Garten oder auf der Straße statt, bedingt durch die häusliche Enge und gefördert durch das in der Regel sehr warme und trockene Klima. Die durch hohe Arbeitslosigkeit und niedrigen Löhne meist sehr schlechte finanzielle Situation in den zimbabwischen Familien und die große Anzahl der Geschwister, bedeutet für die zimbabwischen Schüler große Einschränkungen und einen sehr niedrigen Freiheitsgrad in ihrer Freizeit, weil sie größere Anforderungen an täglichen Aufgaben und Pflichten

haben. Aus patriarchalisch geprägtem traditionellen Rollenverständnis heraus, müssen die Mädchen oft mehr im Haushalt und bei der Betreuung der jüngeren Geschwistern helfen als die Jungen.

Eine umfangreiche Datenauswertung der einzelnen Gruppen, getrennt nach zimbabwischen und deutschen Schülern, nach Mädchen und Jungen sowie teilweise auch differenziert Art des Mediums, in dem die Schüler gearbeitet haben, befindet sich in der online-Fassung der Dissertation unter www.upress.uni-kassel.de

Wie verbringen die zimbabwischen und deutschen Schüler ihre Freizeit ?

Fazit

Die zimbabwischen Mädchen haben von allen Schülern die geringste "Freiheit" in ihrer Freizeit. Sie müssen im Kontext traditioneller Rollenzuschreibung zu Hause mehr arbeiten als die anderen und treiben von daher weniger Sport und sehen weniger Fernsehen. Sie verdienen am seltensten in ihrer Freizeit Geld, und wenn, müssen sie es auf Grund der ökonomischen Situation in ihrer Familie zu Hause abgeben.

Den zimbabwischen Jungen geht es gegenüber den Mädchen besser. Sie haben zu Hause weniger Pflichten und dafür mehr Zeit für ihre eigenen Interessen. Auf Grund der katastrophalen Arbeitssituation in Zimbabwe können auch sie nur selten in ihrer Freizeit Geld verdienen und wenn müssen auch sie es zu Hause abgeben.

Die deutschen Schüler haben große "Freiheiten" in ihrer Freizeit. Sie haben zu Hause weniger Pflichten als die zimbabwischen Schüler. Wenn sie in ihrer Freizeit Geld verdienen, dürfen sie es behalten. Sie treffen sich seltener mit Freunden als die zimbabwischen Schüler. Es ist ihnen auch weniger wichtig.

Die Familie

Fazit

Das zimbabwische Familienleben scheint gegenüber dem deutschen enger zu sein. Die zimbabwische Familie verbringt mehr Zeit miteinander, als die deutsche Familie. Den deutschen Schülern wird bei ihren Interessen und Problemen scheinbar weniger geholfen.

Schule ist hauptsächlich ...

Interessant

Wichtig für das Leben und wichtig für den späteren Beruf

Selbstbestimmt

Macht Spaß

Fazit

Schule hat bei zimbabwischen Schülern einen hohen Stellenwert. Als Schüler einer Highschool genießen sie Ansehen. Bildung verspricht sozialen Aufstieg. Die Eltern, die heute, 18 Jahre nach der Befreiung Zimbabwes, eine oft niedrigere Schulbildung haben als ihre Kinder, prägen diese Vorstellung bei den Schülern, denen es mal besser gehen soll als ihnen selbst. Die bitteren Erfahrungen der kolonialen Zeit sind heute noch in vielen Bereichen ein prägender Faktor. Bis auf die Kinder der chiefs und headmen und deren "extended familys", die in "missionschools" zur Schule gingen, waren die meisten Zimbabwer von jeglicher Schulbildung abgeschnitten. Bildung war ein Privileg von wenigen. Aus dieser Sicht erfährt Bildung bei der Bevölkerung den besonderen Stellenwert des privilegiert sein.

Die Schulbildung ihrer Kinder ist auch, so hoffen die Eltern, eine wichtige Altersversorgung, die sie sich dadurch schaffen. Auch wenn es längst nicht mehr der Realität entspricht, daß Bildung für alle den sozialen Aufstieg bedeutet; ohne Bildung gibt es überhaupt keine Chancen, so glauben sie.

Die zimbabwischen Mädchen haben von allen Gruppen am wenigsten Spaß an der Schule. Das positive Gefühl müssen sie aber schon deshalb ihren Eltern vermitteln, weil diese ja für ihre Schulbildung bezahlen. Daher liegen die Wertungen der zimbabwischen Schüler wesentlich höher als die der deutschen Schüler, die sehr viel realistischer mit ihrem zukünftigen Schulabschluß umgehen und darin keine Garantien mehr sehen für ein berufliches Weiterkommen.

6.2 Persönliche Einstellungen

Befragungszeitraum: Jeweils zu Beginn und am Ende der Workshops 1994/ 95 sowie nach zwei Jahren (1997)

Ernst genommen zu werden ist wichtig ...

Mein Leben selbst bestimmen ...

Gedanken und Gefühle offen äußern ...

Den Ratschlägen der Älteren folgen ...

Die eigene Meinung öffentlich vertreten ...

Ausprobieren, was ich noch nie gemacht habe ...

Menschen aus anderen Kulturen kennenlernen ...

Andere Länder besuchen ...

Mit Jugendlichen aus anderen Ländern zusammenarbeiten ...

In der Zusammenarbeit ein sehr gutes Ergebnis erzielen ...

Erfahrungen zu machen, ohne auf das Ergebnis zu achten ...

Fazit

Die zimbabwischen Mädchen sind die einzigen von allen vier Schülergruppen, denen die verschiedenen Aspekte der Selbstbestimmung am Ende der Workshops deutlich wichtiger sind als zu Beginn der Workshops. Das betrifft auch den Aspekt "Ausprobieren, was ich noch nie gemacht habe". Ihre positiven Einstellungsänderungen zur Selbstbestimmung sind so deutlich, daß sie die anderen weit hinter sich lassen, und dieses Terrain quasi als Siegerinnen verlassen. Auf dieser Skala folgen ihnen die zimbabwischen Jungen, danach kommen die deutschen Mädchen und dann erst die deutschen Jungen.

Für die zimbabwischen Jungen waren viele Aspekte zur Selbstbestimmung schon zu Beginn der Workshops sehr wichtig, so daß bei ihnen Einstellungsänderungen nicht so deutlich ausfallen konnten. Ernst genommen zu werden ist ihnen allerdings zu Beginn und auch am Ende nicht so wichtig wie allen anderen. Daß die zimbabwischen Mädchen am deutlichsten ihre Einstellungen geändert haben, ist im kulturellen Kontext ihrer traditionellen Rollenzuschreibung in der zimbabwischen Gesellschaft zu verstehen. Wie schon bei den Aspekten Freizeit und Familie deutlich zu erkennen war, stehen sie auf der Leiter der persönlichen Freiheiten gegenüber den zimbabwischen Jungen und erst recht gegenüber den deutschen Schülern auf der untersten Sprosse. Sie haben die wenigsten Rechte und werden am meisten in die Pflichten und Dienste der Familie eingespannt. In der Workshoparbeit konnten sie zumindest teilweise die Erfahrung machen, wie

es ist, ohne diese Rollenzuschreibungen und Beschneidungen persönlicher Freiheiten sich auszuprobieren und zu entfalten. Für die zimbabwischen Schüler war es das erste Mal, ohne elterliche Kontrolle und mit wohlwollenden Lehrern von zu Hause weg zu sein. "Overseas" zu gehen ist für jemanden, der bis dahin nicht einmal seine Stadt oder sein Heimatland verlassen hat, ein für uns kaum vorstellbarer Imagegewinn in seinem sozialen Umfeld. Mit den Erfahrungen aus der "Fremde" und schier unglaublichen Geschichten ragt man soweit aus seinem Umfeld heraus, daß es sich auch ins Gegenteil kehren kann. Die zimbabwischen Mädchen haben uns nach dem ersten Workshop in Deutschland erzählt, daß ihre männlichen Freunde und Schulkameraden in Zimbabwe zu ihnen auf Abstand gegangen sind, weil sie als "starke Männer" ein Gefühl der Unterlegenheit, des nicht "Wichtigseins" verspürten. Die Mädchen standen im Ansehen auf einmal über ihnen, das waren sie traditionell nicht gewohnt.

Die deutschen Schüler, für die viele dieser Freiheiten alltäglich und damit selbstverständlich sind, beurteilen von einem anderen Freiheits-Level aus, den sich die zimbabwischen Schüler zu Hause, in der Schule und in der Gesellschaft, wenn überhaupt, erst noch erkämpfen müssen.

Viele der deutschen Schüler werden auch künftig noch reisen und andere Länder und Kulturen besuchen können. Für die meisten zimbabwischen Schüler wird es über diese Workshops hinaus ein weiteres Mal nicht geben.

Für die deutschen Schüler ist es im Gegensatz zu den zimbabwischen Schülern offenbar unwichtig, ihre Gedanken und Gefühle offen zu äußern. Das betrifft vor allem die deutschen Jungen. Diese Einstellung ändert sich bei ihnen auch nach zwei Jahren nicht.

In unserem Kulturkreis werden Gedanken und Gefühle nur selten offen geäußert. Wenn, dann teilt man diese seinen besten Freundinnen oder Freunden mit, sofern man diese hat und das Gefühl besteht, die Gelegenheit sei günstig, daß sie dafür "offen" sind. Es ist nicht nur eine Frage kultureller Mentalität, es ist auch eine Frage, wie "offen" man mit sich selber umgehen kann und wie groß die Angst ist, sich anderen gegenüber zu öffnen, ohne als Versager, Schwächling oder Sensibelchen zu erscheinen. Vor allem den Jungen wird in unserer Gesellschaft und in ihrer Familie das Zeigen von Gefühlen von früh an abtrainiert. "Ein Junge weint nicht!".

Ob man Gefühle zuläßt und darüber spricht oder versucht, sie zu verbergen, sie äußern sich in körperlichen Reaktionen. Man schaut ernst mit unbeweglicher Miene oder künstlich "gequält" lächelnd, verkniffen in die Ferne oder an sich herunter, um dem anderen im Blick nicht zu begegnen. Den Körper angespannt, Nicht-Betroffenheit signalisierend, steht man steif dem anderen gegenüber, die Arme verschränkt, redet über Dinge, tägliche Arbeit und über andere, versteckt sich dahinter und versucht, "Stärke" zu

demonstrieren.

Heute heißt das, "sei cool" oder "du mußt cool aussehen".

Die Bilder der Printmedien, Film und Fernsehen zeigen den Kindern und Jugendlichen, was "cool" ist, - emotionslos, nicht betroffen sein. Täglich werden in der Werbung vor allem für Mode, Körperlotionen, Duschgels und Deodorants diese "coolen" gestählten Männer und "magersüchtigen" Frauen vorgeführt, gefühlskalt, sie gilt es nachzuahmen. Das sind die "Outfit-Idole".

Die Körpersprache der zimbabwischen Schüler, wie sie gehen, reden, singen und miteinander Spaß haben, signalisiert, daß sie einen anderen Zugang zu ihren Gefühlen und ihrem Körper haben. Ihre Gesichtsmimik wechselt von herzlichem Lachen zu ernsten Mienen, fragenden Augen zu schelmischem Blick. Und immer sind ihre Augen, ist ihr Körper, sind ihre Arme und Hände in Bewegung, schildern, ummalen und unterstreichen das Gespräch, ihre Lieder und die Späße, die sie miteinander haben.

Hier wird eine unterschiedliche kulturelle Orientierung zum eigenen Körper sichtbar, wie sie unserer Mimik und Gebärdensprache nicht gegensätzlicher sein kann. In vielen gemeinsamen Medienproduktionen der Schüler lassen sich diese Unterschiede erkennen, siehe z.B. die Songs: "Parents", "Love song", "Girls are girls and boys are boys", "Shy, Shy, Shy" oder "We'll make fun", oder die Videos "Love behind the border", "We can make it together" und die Theater/Kabarett Stücke "Die Hochzeit", "Panikmache vor der Fremde" oder "Streetkids".¹¹⁵

Kulturelle Orientierungen haben etwas mit tradiertem Verhalten, mit Erziehung, Nachahmung und Sozialisation zu tun. Es sind keine Eigenschaften per se.

Die zimbabwischen und die deutschen Schüler haben auch eine unterschiedliche kulturelle Orientierung zu dem Begriff "Arbeit". Arbeit war im kolonialen Zimbabwe für die schwarzen Arbeiterinnen und Arbeiter immer erzwungene Lohn- und Fronarbeit für wenig Lohn unter unsäglichen Bedingungen, verbunden mit harten Strafen für kleinste "Vergehen".¹¹⁶ Für die zimbabwischen Schüler, die diese Zeit zwar nicht erlebt aber von ihren Eltern oft geschildert bekommen haben, hat Arbeit erst einmal wenig mit Spaß, Freude und Kreativität zu tun. Arbeit heißt für sie, "hart arbeiten" und "ein gutes Ergebnis erzielen". Das wird ihnen in der Schule und zu Hause oft erzählt.

¹¹⁵ siehe die Medienproduktionen der interkulturellen Workshops Aug.'94 und April '95, Kap. 3.6

¹¹⁶ vgl. Sabine FIEDLER-CONRADI, Arbeit und Recht im kolonialen Zimbabwe, Dissertation Justus Liebig Universität Gießen, FB Gesellschaftswissenschaften, 1995, S.113-169

Für die deutschen Schüler heißt "Arbeit" nicht zwangsläufig "ein gutes Ergebnis erzielen". Für sie sind "Erfahrungen zu machen" wichtiger, aus denen man die Wege ableiten kann, problemorientiert Lösungsmöglichkeiten zu erproben. Daß sie gleichwohl auf den Feldern der Medienproduktionen leistungsorientiert sind, haben viele Produktionsprozesse und die verschiedensten Medienergebnisse gezeigt. Erfahrungen zu machen sind für sie jedoch wichtiger als gute Ergebnisse.

Dieses Ergebnis verwundert insofern, als in vielen Schulen und Lehrerköpfen immer noch herumspukt: "Lernen hat nichts mit Probieren, Spaß und Freude zu tun, dafür ist das Leben zu ernst und Schule hat darauf vorzubereiten." Diesen Schülern scheinen offensichtlich Eltern und Lehrer begegnet zu sein, die der traditionellen Paukpädagogik zumindest kritisch gegenüber stehen und persönliche Erfahrungen, die ohne Handlungszusammenhänge nicht möglich sind, als etwas Wichtiges zu würdigen wissen. Es ist auffällig, daß die beiden Schülergruppen am Ende der Workshops zu vielen der o.g. Aspekten unterschiedliche Einstellungen haben. Insgesamt betrachtet bewerten die zimbabwischen Schüler positiver. Zwei Jahre nach Ende der Workshops haben sich diese unterschiedlichen Einstellungen jedoch so verändert, daß sie sich in vielem der gleichen Einstellung annähern. Die zimbabwischen Schüler bleiben bei ihren Einstellungen, die deutschen werten positiver. Gedanken und Gefühle offen zu äußern ist, jedoch auch weiterhin für sie nicht wichtig, am unwichtigsten für die deutschen Jungen.

6.3 Zukunftsperspektiven

Einen guten Arbeitsplatz finden ...

Ökonomische Entwicklung meines Landes ...

Frieden und internationale Verständigung ...

Entwicklung der Umwelt ...

Eigene Familie gründen ...

Eigene Lebensziele verwirklichen ...

Eigene nationale Kultur bewahren ...

Einfluß auf meine Gesellschaft nehmen ...

Verhältnis zwischen Schwarzen und Weißen ...

Fazit

Es sind keine relevanten Einstellungsänderungen während der Workshops erkennbar. Am Ende der Workshops sehen die zimbabwischen Schüler im Vergleich zu den deutschen Schülern die Möglichkeiten ihrer persönlichen Entwicklung mit Blick auf die Zukunft positiver. Auch in der Beurteilung der sozialen, ökonomischen und ökologischen Entwicklung ihres Landes sind die

zimbabwischen Schüler optimistischer. Jungen und Mädchen sind sich in diesen Fragen relativ einig, bis auf eine auf den ersten Blick überraschende Ausnahme.

Sowohl die zimbabwischen wie auch die deutschen Jungen stehen einer Heirat und der Gründung einer Familie optimistischer gegenüber als die Mädchen.

Familie und Kinder passen nicht in die momentane Lebensplanung der Mädchen, die am Ende der Workshops, und gleichzeitig am Ende ihrer ersten wichtigen Schulphase, sich mit der weiteren schulischen Ausbildung und beruflichen Planung auseinandersetzen. In diese Planungen passen Kinder erst einmal nicht hinein, da ihnen bewußt ist, daß auf Grund traditioneller, rollenkonformer Erwartungen sie für die Pflege und Betreuung der Kinder zuständig sein werden. Ihrer beruflichen Perspektive und momentanen Bemühungen stände das entgegen. Ganz anders die Jungen. Nach den Erfahrungen in ihrer eigenen Familie sind es nicht die Männer, die durch Kinder von ihrem Berufsleben abgehalten werden. Sie haben für die soziale Absicherung zu sorgen.

Zwei Jahre nach den Workshops sind mehr als die Hälfte der zimbabwischen Schüler arbeitslos und damit weiterhin ohne berufliche Zukunft. Die Jungen sehen nun, ohne eigene ökonomische Basis, einer Familiengründung nicht mehr so optimistisch entgegen. Die Mädchen, in der Hoffnung, einen Ehemann mit Arbeit zu finden und damit abgesichert zu sein, verabschieden sich langsam von einer beruflichen Perspektive und können sich alternativ die Absicherung in einer Familie schon eher vorstellen.

Auf Grund der Arbeitsmarktentwicklung in Deutschland und eigener sozialer Erfahrungen in ihrem Umfeld, für die sie in den letzten zwei Jahren sensibler geworden sind, sehen die deutschen Jungen eine eigene Familiengründung nicht mehr so optimistisch. Zwei Jahre nach den Workshops am Ende ihrer Schulzeit, mit der Ungewißheit, "bekomme ich einen Ausbildungsplatz?", "mit welcher Berufschance soll ich was studieren?", ist eine Familie mit Kindern auch für sie in weite Ferne gerückt. Für die deutschen Schüler sieht die persönliche und die ökonomische Entwicklung nach zwei Jahren noch düsterer aus als am Ende der Workshops. Es ist verwunderlich, daß die Mehrheit der zimbabwischen Schüler mit der Erfahrung von zwei Jahren Arbeitslosigkeit immer noch einen starken Glauben an die ökonomische Entwicklung ihres Landes haben. Hier wird ein kultureller Unterschied deutlich in Bezug auf Verehrung, Achtung und Glaubwürdigkeit gegenüber den "Alten", den Führern und Repräsentanten von Familie, Politik und Wirtschaft.¹¹⁷ Unabhängig von dem traditionell kulturellen Unterschied, daß den

¹¹⁷ siehe Auswertung "den Ratschlägen der Älteren folgen ...", Kap.6.2

Ratschlägen der Älteren in unserem Land längst nicht mehr die Bedeutung beigemessen wird wie in Zimbabwe, haben die deutschen Jugendlichen mit den Erfahrungen der jüngsten Geschichte längst den Glauben an Politik und Wirtschaft verloren.¹¹⁸

6.4 Zum Verhältnis Lehrer, Schule, Schülerworkshops

***Befragung: Jeweils zu Beginn und am Ende der Workshops
- August 1994/April 1995 -***

Meine Lehrer ...

Kritisieren ...

Helfen bei Problemen ...

Machen mir Angst ...

Sind offen für Diskussionen ...

Strafen ...

Erwarten zu viel ...

Verstehen mich ...

Sind für mich Vorbilder ...

Fazit

Die zimbabwischen Lehrer standen unter einem großen öffentlichen Erwartungsdruck, was ihre eigene Leistung, die ihrer Schüler und die Qualität der Medienproduktionen betraf. Das Projekt mußte gut werden. Es war ihre Aufgabe dafür zu sorgen, daß das soziale Verhalten ihrer Schüler und die Ergebnisse der Projektarbeit ein hohes Ansehen bekommen. Andernfalls mußten sie mit persönlichen Konsequenzen der Schulverwaltung und des Kultusministeriums rechnen. Mit Einfühlungsvermögen, Diskussionsbereitschaft und Zielstrebigkeit, aber auch mit Druck, haben sie diese Erwartungen an ihre Schüler weitergegeben.

Die sechs zimbabwischen Projektlehrerinnen und -lehrer, die regelmäßig in dem Medienprojekt mitgearbeitet haben, waren in ihrem sehr freundlichen und offenen Verhältnis den Schülern gegenüber nicht repräsentativ für die übrigen Lehrer der Seke III Highschool. So wie wir es an der Schule erlebt haben, ist der Frontalunterricht mit sehr autoritärem Lehrerstil die Norm. Auch die Prügelstrafe gibt es noch. Selbständiges, nicht angeleitetes Arbeiten, Diskussionen mit den Lehrern oder Gruppenarbeit gehört in keinem Fall zum Schulalltag zimbabwischer Schüler. Die Projektlehrer haben mit Beginn

¹¹⁸ vgl. Jugendwerk der Deutschen Shell, (Hrsg.) Jugend '97, 12.Shell Jugendstudie, Opladen 1998

der nationalen Schülerworkshops ihren Unterrichtsstil Schritt für Schritt ändern müssen.

Medienarbeit ist in vielen Arbeitsabläufen Teamarbeit. Immer wieder neue Absprachen unter den Schülern und mit den Lehrern sind notwendig, da viele Arbeitsschritte erst nach vorhergehenden Zwischenergebnissen sichtbar werden. Diskussionen und die kreativen Vorschläge aller Beteiligten bei den unterschiedlichen Arbeitsschritten kann man in diesen Prozessen nicht verordnen. Der Lehrer muß das Feld dafür vorbereiten, sie fördern und sich selbst zeitweilig in diese Prozesse mit eingeben. Das Ergebnis der Teamarbeit der Schüler ist letztlich auch sein Ergebnis und wird bestimmt von seinen Fähigkeiten, gemeinsam mit den Schülern zielgerichtet, kreativ und flexibel zu arbeiten.

Die Projektlehrer mußten nicht nur ihre Einstellung und ihren Stil gegenüber den Schülern ändern, sie mußten auch Standhaftigkeit und Durchsetzungsfähigkeit gegenüber ihrem Schulleiter und der Schulverwaltung lernen. Nachdem ihnen die Workshops mit den Schülern in der normalen Schulzeit verboten wurden, organisierten sie diese in ihrer Freizeit, an Wochenenden oder in den Schulferien. Die Verpflegung der Schüler für die ganztägigen Workshops haben sie häufig privat bezahlt.

Die zimbabwischen Lehrer haben bis heute, drei Jahre nach dem Ende der gemeinsamen Schülerworkshops, noch Kontakt zu den meisten Schülern. Mit einigen von ihnen arbeiten sie an Wochenenden in einem kommunalen Jugendzentrum weiter an verschiedenen Medienproduktionen.

In dieser Konsequenz ist es nachvollziehbar, daß für die zimbabwischen Schüler "ihre" Lehrer für sie Vorbilder sind, obwohl sie auch Kritik an ihnen äußern. Im Kontext ihrer kulturellen Tradition verdienen die "Älteren" Anerkennung und Achtung.

In diesem Fall sind es wohl weniger tradierte Verhaltensnormen der Schüler gewesen, in ihren Lehrern Vorbilder zu sehen, als vielmehr selbst erlebt zu haben, was Vorbilder sein können.

Ganz anders war die Situation für die deutschen Lehrer.

Bei einem Mißerfolg einzelner Workshops oder gar des ganzen Projektes, mußten sie vor persönlichen Konsequenzen keine Angst haben. Die Organisation der Workshops war auf der deutschen Seite ganz anders gelagert. Im Gegensatz zur zimbabwischen Schule, wo die Lehrer die gesamte Organisation sehr schnell selbst übernehmen mußten, weil der zimbabwische Schulleiter sich schon zu Anfang der Schülerworkshops aus seinen ursprünglichen Verpflichtungen gegenüber dem Projekt nicht nur herausgehalten hat, sondern auch permanent versucht hat, kontraproduktiv zu intervenieren, haben die deutsche Schulleitung und die Lehrer meistens am gleichen

Strang gezogen. Der deutsche Schulleiter war das genaue Gegenteil zum zimbabwischen Schulleiter. Er stellte sich an die Spitze "seiner" Lehrer in Fragen der Organisation, pädagogischen Zielsetzungen, Anleitung von Workshops sowie der Öffentlichkeitsarbeit.

Die nationalen Workshops fanden während der Schulzeit statt. Die Schulleitung stellte die organisatorischen Rahmenbedingungen. Medienteame der Universität Gesamthochschule Kassel unterstützten die Lehrer und Schüler medientechnisch bei den Workshops. Lehrer und Schüler beteiligten sich mit dem gleichen Engagement in den Medienworkshops, wie ihre zimbabwischen Partnerinnen und Partner. Zu einzelnen Lehrern gab es auch wirkliche Achtung und persönliche Anerkennung. Im Gegensatz zu den zimbabwischen Lehrern sind die deutschen Lehrer für die Schüler jedoch keine Vorbilder. Neben der sehr geringen Ausprägung der Verehrung und Achtung der "Alten" in unserer Kultur, ist sicherlich auch der Altersunterschied zwischen den Lehrer- und Schülergruppen von erheblicher Bedeutung. Die zimbabwischen Lehrer waren zwischen 25 und 35 Jahre alt, die deutschen Lehrer zwischen 48 und 58 Jahre. Es fällt leichter, in der nächsten Generation Vorbilder zu finden als in der Generation der Eltern oder Großeltern.

Fragen zu Unterschieden zwischen der Arbeit im Projekt und dem normalen Unterricht

Jeweils zu Beginn und am Ende der Workshops - August 1994/ April 1995

Ich kann die Inhalte selbst bestimmen ...

Ich komme mit meinen Fähigkeiten zurecht ...

Ich lerne etwas für mein späteres Leben ...

Ich lerne für meinen späteren Beruf ...

Ich mache eigene Erfahrungen mit wichtigen Themen ...

Ich bekomme Rückmeldungen über meine Leistungen ...

Meine Arbeit schlägt sich in meinen Schulnoten nieder ...

Ich habe gute Beziehungen zu meinen Lehrern ...

Ich habe gute Beziehungen zu meinen Mitschülern ...

Ich bin für die Arbeit sehr motiviert ...

Ich fühle mich häufig überfordert, ich weiß nicht, worum es geht ...

Fazit

Es sind bei beiden Schülergruppen keine wesentlichen Erfahrungen während der gemeinsamen Workshops hinzugekommen, die ihre generelle Einstellung zum Unterschied zwischen der Projektarbeit und dem normalen

Unterricht verändert hätte. Beide Schülergruppen zeigen über alle vier Befragungen hinweg nur geringe bis keine Einstellungsänderungen.

Die Schüler hatten zu diesem Punkt schon eine gefestigte Meinung, bevor sie sich das erste Mal zu einer gemeinsamen interkulturellen Arbeit trafen. Der Hintergrund ist darin zu sehen, daß für sie die generelle Workshoparbeit in diesem Projekt nichts Neues mehr war. Beide Gruppen hatten, bevor sie das erste Mal gemeinsam zusammen kamen, schon in acht Medienworkshops in ihrer Schule gearbeitet. Vor dem Hintergrund dieser relativ langen Workshoperfahrung sind ihre Beurteilungen von daher stärker zu gewichten.

Für die zimbabwischen Schüler hat die Arbeit im Projekt und der normale Unterricht gleichermaßen wichtige Bedeutung bezogen auf die Relevanz für ihr späteres Leben, ihren späteren Beruf und die Möglichkeiten, eigene Erfahrungen zu wichtigen Themen zu machen. Hier zeigt sich ein deutlicher Unterschied zu den deutschen Schülern.

Projektarbeit und normale Schule hat für die deutschen Schüler eine unterschiedliche Wertigkeit, bezogen auf ihr späteres Leben und ihren späteren Beruf. Die Themen ihrer Medienproduktionen, die persönlichen Erfahrungen, die sie dabei gemacht haben, die Erfahrungen aus der Zusammenarbeit mit den Partnerschülern sowie die technischen und dramaturgischen Kompetenzen in verschiedenen Medientechniken spielen für ihr späteres Leben und ihren späteren Beruf augenscheinlich nicht die wichtige Rolle wie die curricular verankerten "harten" Lerninhalte des normalen Unterrichts.

Im Gegensatz zu den zimbabwischen Schülern ist für sie der Umgang mit audio-visueller Technik nicht so herausragend in ihrem Leben. Die meisten von ihnen haben einen Videorecorder zu Hause, einen Fotoapparat, einige auch eine Videokamera, und alle haben eine Stereoanlage in ihrem Zimmer. Medienkompetenz (Ausnahme Computerkompetenz) hat nicht die berufsperspektivische Bedeutung für ihr zukünftiges Leben wie für ihre Partnerschüler, die sich auf Grund dieser neu erlangten Kompetenzen Hoffnungen machen und sich schon dadurch aus der Masse der anderen Schülerjahrgänge in Zimbabwe herausheben.

Daß das Projekt für sie auch die einmalige Chance zum Reisen nach "Übersee" bedeutete, in eine andere, fremde Welt, versprach weitere wichtige Erfahrungen und Kompetenzen für ihr späteres Leben, mit denen sie etwas Besonderes sein würden, das ihnen weitere Hoffnungen mache für ihren späteren Beruf und ihr späteres Leben. Daß diese Hoffnungen für viele nicht erfüllt wurden, konnten sie am Ende der Workshops nicht wissen.

So ist es auf Grund des unterschiedlichen kulturellen Kontextes zu verstehen, daß die deutschen Schüler dem Aspekt "Medienkompetenz", und vor allem dem Aspekt "Reisen in fremde Länder", nicht die Relevanz beigemessen

haben wie die zimbabwischen Schüler. Für die deutschen Schüler gibt es auch nach Ende des Projektes noch viele Möglichkeiten zum "Reisen in fremde Länder" (siehe auch Kap. 5.2 und 5.3).

6.5 Aspekte der Zusammenarbeit

Ich finde die Partnerschüler sympathisch

Fazit

Für die zimbabwischen Mädchen steigen die deutschen Partnerschüler auf der Sympathieskala von Workshop zu Workshop leicht nach oben.

Im Gegensatz zu den deutschen Schülern, für die ihre zimbabwischen Partnerschüler auf der Sympathieskala von Workshop zu Workshop leicht nach unten rutschen. Durch die sechs Wochen Zusammenarbeit in den zwei Workshops haben sich beide Schülergruppen in ihren persönlichen Stärken und Schwächen besser kennengelernt. Die deutschen Schüler finden ihre Partnerschüler immer noch sympathisch. Aus der Zusammenarbeit heraus aber gibt es offensichtlich Erfahrungen, die - wie in Gesprächen mit ihnen deutlich wurde - etwas mit Arbeitsmoral und Verbindlichkeit zu tun hatte, die sie in ihrer Einstellung zu ihnen zu Einschränkungen veranlaßte. Diese leichten Differenzen werden von den zimbabwischen Schülern, wie weitere Befragungen zeigen (siehe unten "was mir wichtig ist ..., ich fühle mich akzeptiert ...") zwar wahrgenommen, bei der Frage der "Sympathie" aber nicht bewertet.

Neben vielen persönlichen Eigenarten und kleinen Schwächen, die die zimbabwischen und deutschen Schüler in unzähligen Arbeitsprozessen jeweils bei den anderen entdeckten, für die sie Sympathie, Toleranz und auch Ablehnung entwickelten, gab es immer wieder kulturell bedingte Eigenarten und Gewohnheiten, die im Kontext kulturell unterschiedlicher Tagesabläufe und Bräuche diskutiert und verstanden werden mußten. Die zimbabwischen Schüler sind es z.B. gewohnt, morgens sehr früh - etwa um 5 Uhr - aufzustehen, weil sie sehr lange Schulwege haben, die sie zu Fuß gehen müssen. Um spätestens 19 Uhr ist es dunkle Nacht, gegen 20 - 21 Uhr gehen sie schlafen. Viele der deutschen Schüler sind es gewohnt, auch abends noch Sport zu treiben, für die Schule zu arbeiten oder fernzusehen. Wenn einzelne Gruppen spät abends noch arbeiten wollten, die zimbabwischen Schüler aus Höflichkeit aber dazu nicht "nein" sagten, gab es bei den deutschen Schülern große Verstimmungen über das mangelnde "Engagement" ihrer Partnerschüler, die häufig nichts weiter als nur müde waren. Am Morgen haben diese sich dann gewundert, wenn ihre deutschen Partnerschüler nicht pünktlich in die Arbeitsgruppen kamen. Das deutsche

Universitätsteam hatte mit seinen zimbabwischen Kooperationspartnern zu Anfang des Projektes ähnliche Erfahrungen gemacht und nach den ersten fehlgeschlagenen abendlichen Arbeitssitzungen mit seinen Partnern verabredet, abendliche Besprechungen um 20 Uhr zu beenden.

Ein Aspekt, der zwischen den beiden Schülergruppen immer wieder zu Unstimmigkeiten führte, aber auch zwischen den Betreuerteams, waren die unterschiedlichen Einstellungsperspektiven zu Arbeit, Leistung und Qualitätsstandards. Da kollidierte manchmal die verbissene deutsche Arbeitsmoral und der Hang zur Perfektion mit dem eher lockeren Verständnis von Arbeitseinstellung, Qualität und Inhalt, wodurch der gemeinsame "Geist" und das Arbeitsklima belastet wurde.

Ein herausragender Aspekt "qualitativer Begegnung" ist es, daß man z.B. diese Unterschiedlichkeiten erkennt und verstehen lernt, daß sie unterschiedlichen sozio-kulturellen Erfahrungen und Perspektiven entspringen und beide Seiten beginnen, tolerant damit umzugehen.

Diese Erfahrungen der Zusammenarbeit vermögen uns insofern zu helfen, auf die Defizite der *eigenen* Kultur aufmerksam zu werden und einen *gemeinsamen* Pfad zu finden, statt einen Weg des "Entweder – Oder" zu beschreiten.

Sprachliche Verständigung

Fazit

Zu Beginn der Workshops hatten beide Schülergruppen relativ große Schwierigkeiten, sich gegenseitig zu verstehen.

Was waren die Gründe dafür, daß die zimbabwischen Schüler die deutschen Schüler zum Schluß besser verstehen konnten als umgekehrt?

"Im Gegensatz zu den zimbabwischen Schülern waren die deutschen Schüler nicht gewohnt und nicht geübt, in der englischen Sprache "frei" zu reden. Diese Sprachhemmung mußten sie in den vielen themen- und sachbezogenen Diskussionen während der Gruppenarbeit mit den zimbabwischen Schülern erst überwinden. Der fehlende Kontakt zu "native speakern" ist für die deutschen Schüler in Bezug auf Aussprache und Wortschatz sicherlich ein großer Mangel. Die zimbabwischen Schüler sind es seit Beginn ihrer Schulzeit gewohnt, in allen Unterrichtsfächern Englisch zu reden, ihrer ersten Fremdsprache."¹¹⁹

¹¹⁹ vgl. Reinhard NOLLE, in: Heinrich DAUBER, David KANDEMIRI u.a. (Hrsg.) 1998, a.a.O. S.343-344)

Auch am Ende der Workshops ist ihre Sprachkompetenz immer noch weitaus besser gewesen, so daß den deutschen Schülern oft das Vokabular fehlte, ihre Partnerschüler so zu verstehen, wie es umgekehrt der Fall war.

Die Partnerschüler sind mir vertraut

Fazit

Die geringere Vertrautheit der deutschen Schüler im zweiten Workshop hat verschiedene Ursachen. Die deutschen Mädchen hatten, bevor der zweite Medienworkshop begann, während einer einwöchigen Exkursion in ein Jägercamp im Landesinnere erhebliche private Differenzen mit einigen zimbabwischen Mädchen. Das hat sich in der Beantwortung des Fragebogens unmittelbar nach der Exkursion entsprechend niedergeschlagen. Am Ende des Workshops waren diese Differenzen wieder vergessen.

Fünf von den acht deutschen Jungen haben sich im zweiten Workshop von den anderen deutschen und zimbabwischen Schülern stark abgekoppelt. Sie waren eine eigene Rock-Musikgruppe und kooperierten mit den anderen Schülern nur zeitweise und auch nur auf deren Bitten hin. Dieses sich absondernde, manchmal abwehrende Verhalten, war für jeden Beteiligten offensichtlich und läßt sich auch in den verschiedenen Fragestellungen zum Thema "Zusammenarbeit" deutlich ablesen. Besonders während des zweiten Workshops wurde deutlich, daß sie andere thematische und musikalische Interessen hatten und zur Kooperation immer wieder überredet werden mußten. Das zeigt auch die nächste Befragung.

Was mir wichtig ist, ist den Partnerschülern auch wichtig

Fazit

Die zimbabwischen Schüler und die deutschen Mädchen sind sich relativ einig darin, daß ihnen viele Themen und Interessen gleich wichtig sind. Die deutschen Jungen können das für den zweiten Workshop nicht mehr bestätigen. Sie hatten sich auch in der Zeit zwischen den Workshops als Rock-Gruppe weiterhin getroffen, gemeinsam geübt und hatten einige gemeinsame Auftritte. Ihre inhaltlichen und musikalischen Interessen waren mittlerweile so weit von den anderen entfernt und ihre Fähigkeit zu Kompromissen und Kooperation so defizitär ausgebildet, daß es dadurch auch zwei Musikgruppen gab, die nur noch zeitweise zusammenfanden.

6.6 Zusammenfassung der Veränderungen der Einstellungen am Ende der Workshops - April 1995 -

Themenkomplexe: Sympathie, Vertrautheit, gleiche Interessen, verstanden werden, Akzeptanz und Zusammenarbeit

"Das anfängliche Sprachproblem zwischen den Gruppen hatte sich gewandelt. Bedingt durch die vielen sachbezogenen Diskussionen mit den zimbabwischen Schülern, denen sie sich nicht entziehen konnten, war die Sprachkompetenz der deutschen Schüler erheblich besser geworden.

Es fällt auf, daß die Bewertungen der zimbabwischen Schüler bei fast allen Aussagen am Ende der Workshops signifikant höher lagen als zu Beginn der Begegnung. Dort lagen ihre Wertungen generell niedriger, als die der deutschen Schüler. Am Ende der Workshops fühlten sich die zimbabwischen Schüler von den deutschen Schülern besser verstanden und akzeptiert und fühlten sich mit ihnen vertrauter als vorher. Sie fanden die Zusammenarbeit mit den deutschen Schülern leichter und sie waren ihnen sympathischer als zu Beginn.

Die deutschen Schüler hatten zu Anfang der Begegnung bei vielen Aussagen höhere Bewertungen vergeben als die zimbabwischen Schüler. Am Ende der Workshops veränderten sich ihre Wertungen bei vielen Aussagen nach unten.

Die Zusammenarbeit mit den zimbabwischen Schülern erscheint ihnen nicht mehr so einfach, die Sympathie zu ihnen ist geringer geworden.

Damit waren beide Schülergruppen in den Bewertungen der Aussagen realistischer geworden. Die einen rutschten in der Werteskala ein wenig nach oben, die anderen nach unten. In den gegenseitigen Einschätzungen und Einstellungen waren sie sich aufgrund ihrer Erfahrungen näher gekommen.

"Eines der herausragenden Ziele dieses interkulturellen Medienprojektes war es, daß beide Schülergruppen erfahren und lernen sollten, ihre individuellen und kulturellen Eigenarten zu tolerieren und zu achten. Sie sollten versuchen, sich gegenseitig zu akzeptieren. Ziel dieses Projektes konnte und wollte es nicht sein, die jeweilige Andersartigkeit für sich selbst zum Maßstab zu nehmen, sie zu "lieben" oder sie gar zu "übernehmen."¹²⁰

¹²⁰ vgl. Reinhard NOLLE, Veränderungen der Einstellungen am Ende der Workshops, in: Heinrich DAUBER, David KANDEMIRI u.a. (Hrsg.) 1998, a.a.O. S. 344-345

6.7 Motivation und medienspezifische Schwierigkeiten

Jeweils zu Beginn und am Ende der Workshops

- August 1994/April 1995 -

Ein Aspekt, etwas über die Motivation der Schüler während der Medienworkshops zu erfahren, waren die Antworten der Schüler auf die Frage, für wen sie in erster Linie die verschiedenen Videofilme, Popsongs und Theater/Kabarettstücke produzieren würden. Die Antworten konnten Aufschlüsse darüber geben, wer für sie als Kommunikationspartner wichtig ist, wem sie mit ihren Produktionen eine Botschaft vermitteln wollten, von wem sie erhofften, ein feed back zu bekommen.

Gleichzeitig gaben die Antworten aber auch Aufschluß darüber, inwieweit Medienarbeit in diesen Workshops eine "Ich-Stärkung" erzeugen kann, eine Einstellungsänderung oder -festigung zum "Sich selbst wichtig nehmen" herbeigeführt werden kann.

Die in diesem Projekt erarbeiteten Produktionen sind meiner Meinung nach vor allem wichtig für ...

Es standen neun Begriffe zur Auswahl, die die Schüler nach dem Grad der Wichtigkeit in einer Rangfolge mit Ziffern von 1 -19 bezeichnen sollten, das Wichtigste mit 1, das Unwichtigste mit 9.

Zur Auswahl standen in dieser Reihenfolge:

- mich selbst
- meine Klasse
- andere Schüler meiner Schule
- meine Freunde
- die Schüler der anderen Schule
- die Lehrer
- die Eltern
- die Öffentlichkeit im eigenen Land
- die Öffentlichkeit im anderen Land

Gesamtfazit

Beide Schülergruppen haben ihre Einstellung verändert und gelernt, sich selbst mit ihrer Arbeit und ihren Themen wichtiger zu nehmen, als dies zu Anfang der gemeinsamen Arbeit der Fall war. Die zimbabwischen Mädchen haben hierbei den größten "Sprung" gemacht. Im Vergleich dazu war die Veränderung bei den zimbabwischen und deutschen Jungen weniger groß, am geringsten bei den deutschen Mädchen. Anders gesagt: Die deutschen

Mädchen hatten von allen zu Beginn der Begegnung das größte Selbstbewußtsein, die zimbabwischen Mädchen das geringste. Der Prozeß der Zusammenarbeit hat bei ihnen wesentlich zur Stärkung des Selbstbewußtseins beigetragen.

Einschränkung

Sinn und Art einer Frage erzeugen unter Umständen erst die Aufmerksamkeit für einen Sinn- und Sachzusammenhang, der einem zuvor *so* nicht bewußt war. Geht es dabei um die eigene Person, um die Einschätzung persönlicher Eigenarten und Verhalten, die abgefragt werden, spürt man auf einmal die Bedeutung, die andere daran haben. Die Frage selbst verändert dabei die Einstellung nach der Bedeutsamkeit und erzeugt dadurch erst ein Gefühl der Bedeutsamkeit. Durch die häufige Wiederholung dieser Frage (insgesamt vier Befragungen zu diesem Themenbereich lagen vor) kann man sich auch an die soziale Erwünschbarkeit einer Antwort gewöhnen. "Es sei wohl erwünscht, daß dieser Fragenzusammenhang auch wichtig für einen selbst ist." Man mag dann zu der Überzeugung gelangen: "Na klar ist das wichtig für mich, was für eine Frage."

Die rein statistische Auswertung für diesen Fragenkomplex sollte insofern relativ betrachtet werden, Tendenz und Möglichkeiten von Veränderungen aufzeigen.

Fragen zu medienspezifischen Schwierigkeiten im Prozeß der Zusammenarbeit

Um die Hauptprobleme der Schüler in der Projektarbeit zu erfahren, wurden 10 Themen vorgegeben, die die Schüler nach dem Grad der Schwierigkeit in einer Rangfolge mit Ziffern von 1 -10 bezeichnen sollten:

- Themenfindung
- sprachliche Verständigung
- persönliche Verständigung (ich fühle mich verstanden)
- Gruppenbildung
- Organisation und Planung der Arbeitsschritte
- medientechnische Umsetzung von Ideen
- Präsentation in der Öffentlichkeit
- schriftlicher Entwurf von Geschichten/Ideen
- Zusammenarbeit mit den Medienteamern
- Zusammenarbeit mit den Lehrern.

Unter **medienspezifischen Gesichtspunkten** ergab sich für die einzelnen Produktionsgruppen am Ende des zweiten Workshops folgendes Bild (genannt werden die ersten vier Schwierigkeitsgrade):

Video

Themenfindung

Organisation und Planung der Arbeitsschritte
schriftliche Entwürfe und Umsetzung der Ideen
sprachliche Verständigung

Musik

Organisation und Planung der Arbeitsschritte
sprachliche Verständigung

Themenfindung
schriftliche Entwürfe

Theater/Kabarett

Themenfindung
Organisation und Planung der Arbeitsschritte
Umsetzung der Ideen
sprachliche Verständigung

Fazit

In der Beurteilung der wichtigsten Probleme waren sich alle Schülergruppen einig:

- Themenfindung
- Organisation und Planung der Arbeitsschritte
- schriftliche Entwürfe von Geschichten und Ideen
- medientechnische Umsetzung von Ideen
- Sprachliche Probleme

Der Themenfindungsprozeß für eine Medienproduktion ist zeitaufwendig, zäh und birgt viel gruppendifferenzielles Konfliktpotential.

Die Gruppengröße ist dabei noch der geringere Faktor. Kleine Gruppen können weniger Ideen haben, einigen sich aber schneller. Große Gruppen produzieren in der Regel mehr Ideen, haben aber auch größere Schwierigkeiten, sich zu einigen. Eine ideale Gruppengröße, das zeigen viele Erfahrungen, sind sieben bis neun Mitgliedern. Es entsteht in der Regel noch nicht das Gefühl, von der Gruppe erdrückt zu werden, die Kommunikation ist für jeden überschaubar, es finden sich genug Ideen und der Prozeß der Einigung auf ein Thema oder mehrere ist noch nicht zäh. Angefangen beim

Brainstorming bis zur Einigung dauert diese Phase in der Regel 1 ½ - 2 ½ Tage. Es sind genug Teilnehmer für die verschiedenen Arbeitsaufgaben da. Betrachtet von der Zielperspektive eines Projektes, ist es die intensivste Begegnungs-, Diskussions- und (Kennen-)Lernphase für die Teilnehmer. Der anschließende Produktionsprozeß festigt u.a. die Erfahrungen dieser Phase.

Kreativität und Kompromißfähigkeit, die Bereitschaft zuzuhören, sich zurückzunehmen, emphatisch zu sein, gleichzeitig überzeugend zu sein und konstruktiv an Lösungen mitzuarbeiten, dies kennzeichnet diesen Prozeß. Deshalb ist er so schwierig, auch wenn er gut vorbereitet und begleitet wird.

In der Auswertung wird deutlich, daß die Jungen im Projekt größere Schwierigkeiten hatten mit der Themenfindung als die Mädchen. Da es immer um persönliche (Alltags-) Themen ging, ist daraus zu schließen, daß es den Jungen, vor allem den deutschen Jungen, deutlich schwerer fällt als den Mädchen, über ihre Alltagsprobleme zu reden bzw. sie klar zu identifizieren. Das deckt sich auch mit den Bewertungen zu den persönlichen Einstellungen "Gedanken und Gefühle offen zu äußern" sowie "die eigene Meinung öffentlich zu vertreten" (Kap.6.2). Für die Jungen ist das wesentlich unwichtiger als für die Mädchen.

Dieser gruppendifamische Prozeß ist unter Mitgliedern mit gleicher Muttersprache, gleichen kulturellen Erfahrungen und ähnlicher Identität häufig schon schwierig genug. Neben Kreativität, Spontaneität und abstraktem Vorstellungsvermögen geht es vor allem um die Fähigkeit, mit seinen Ideen andere zu überzeugen, aber auch um Kompromißbereitschaft, der Annahme oder Integration anderer Ideen sowie der Einsicht, daß die eigene Idee dem mehrheitlichen Gruppenempfinden nicht entspricht, was aber kein "Verlieren", keine persönliche Abwertung bedeutet.

Das behutsame Sichannähern und Einigen auf einen "Fokus" findet häufig auf einer abstrakt sprachlichen Ebene statt. Es geht um Gedanken, Gefühle, Erinnerungen und Visionen. Wenn es schon schwierig ist, in der eigenen Sprache sich den anderen Gruppenmitgliedern verständlich zu machen, so ist es nachzuvollziehen, daß die zimbabwischen und deutschen Schüler neben den unterschiedlichen kulturellen Kontexten immer wieder auf große sprachliche Verständigungsschwierigkeiten stießen. Auch weil sie anscheinend über dieselbe Sache redeten, in Wirklichkeit aber vor dem Hintergrund der unterschiedlichen kulturellen Identität etwas anderes meinten.¹²¹ Sie machten die Erfahrung, daß das richtige Auffassen einer Sache und das Mißverstehen der gleichen Sache sich nicht vollständig einander ausschließt.

¹²¹ siehe den Videofilm "Do Goasts Exist? – One love, two views" Aug.'94, siehe dazu Kap. 10.2, Grenzen der Kommunikation

Die Unterstützung der Lehrer und Teamer war in diesen Situationen einerseits sehr wichtig, andererseits jedoch schwierig, *nicht* dominierend in die Diskussionsprozesse einzugreifen, um die Selbstbestimmung und die Selbstständigkeit der Schüler zu wahren. In diesen Situationen gab es häufig zweisprachige Klärungsprozesse. Die zimbabwischen Schüler in ihrer Muttersprache Shona, die deutschen Schüler auf Deutsch. Anschließend versuchten sie, es in Englisch zusammenzufassen.

Auffallend ist, daß alle Schüler beim Entwickeln und der Formulierung von Geschichten große Schwierigkeiten hatten, nachdem das Thema von ihnen eingegrenzt war. Geschichten zu schreiben, das Beschreiben von Stimmungen und Gefühlen, sind Schüler nicht gewohnt. Eine anspruchsvolle Medienproduktion kann jedoch ohne eine "gute Geschichte" nicht gelingen, weil sie das Gerüst darstellt, in die die inhaltliche Aussage als Handlung verpackt wird. Man erkennt sehr schnell, ob eine Geschichte "rund" ist, spannend und in sich geschlossen, ebenso Unstimmigkeiten in der Handlung und unlogische Elemente. Die geschickte Verknüpfung der vielen kleinen Knoten eines roten Fadens in aufeinanderfolgende oder parallele Handlungsabläufe, das Verweben realer, irrealer und irritativer Handlungsteile zu einem in sich verständlichen, spannenden und geschlossenem Ablauf, ist die dramaturgische Basis für eine gelungene Medienproduktion.

Wenn Schüler im Bus, in der Pause oder am Nachmittag sich ihre Alltagsgeschichten erzählen, sind darin viele der o.g. Elemente enthalten. Die Erzählstruktur ändert sich, wenn diese Geschichten im Unterricht öffentlich werden. Es ist ihnen "verlernt" worden über ihre Gefühle, ihre privaten Ängste, Freuden und Hoffnungen öffentlich zu erzählen.

Auf einmal werden im Unterricht aus ihren Geschichten Aufzählungen von Fakten mit kausalem Hintergrund. Aus Erzählungen werden Aufzählungen. Als kleine Kinder konnten sie reale Erlebnisse, Tag- und Nachtträume problemlos miteinander verweben und daraus ein schillerndes Netz von Erlebten, Erträumten und Erwünschbaren entstehen lassen.

Sie haben diese Form des Geschichtenerzählens verdrängt, weil später diese Geschichten bei den Eltern, den Erwachsenen und den Lehrern in der Schule nicht mehr erwünscht, zu "kindisch" waren. Aber sie haben sie nicht vergessen. Die Nischen, in denen Geschichten erlaubt sind, wenn auch häufig unausstehlich schlecht, trivial, dumm und geschmacklos und für die Schüler auch nur als passive Zuhörer und "Zuseher" erfahrbar, heißen Fernsehen und Kino. Manchmal verirrt sich auch ein Buch dazwischen.

Die Organisation und Planung von Arbeitsschritten steht in engem Zusammenhang mit der Fähigkeit zu kommunizieren, systematisch zu denken und selbstständig zu handeln.

Zwischen den zimbabwischen und den deutschen Schülern wurde ein weiterer sozio-kultureller Unterschied deutlich. Während die deutschen Schüler in ihrem Schulalltag gewohnt waren zu diskutieren und auch ansatzweise selbstständig zu handeln, hatten die zimbabwischen Schüler auf Grund ihrer Fixierung auf den Lehrer, den Älteren, gerade zu Anfang der Workshops damit große Schwierigkeiten. Sie waren es gewohnt, Aufgaben gestellt zu bekommen, die Reihenfolge und Art und Weise der Arbeitsschritte war festgelegt. Den Sinn zu hinterfragen, waren sie nicht gewohnt oder trauten sie sich nicht auf Grund der kulturell bedingten autoritären Strukturen, in die sie fest eingebettet waren.

Lehrer oder Eltern in ihren Anweisungen zu hinterfragen oder sie sogar abzulehnen, bedeutet in ihrem kulturellen Kontext nicht nur Auflehnung oder Ungehorsam, sie würden damit die Nichtachtung der Älteren signalisieren. Achtung und Verehrung der Älteren ist jedoch eine der zentralen Stützen zimbabwischer Kultur.

Das wird besonders deutlich an dem Beispiel, das wir oft zu hören bekommen haben, wenn uns die Schüler oder die Lehrer sagten: "Es gibt keine direkte Kommunikation zwischen den Jüngeren und den Älteren. Dafür müssen Mittelwege und ältere Vermittler gefunden werden, die in der Hierarchie den gleichen Status haben, die ältere Schwester, der ältere Bruder, Onkel oder Tante." Manchmal müssen dazu telefonisch 200 oder 300 km zurückgelegt werden.

Gerade zu Beginn der Workshops schauten sich die zimbabwischen Schüler häufig Hilfe suchend zu ihrer Lehrerin oder ihrem Lehrer um und warteten auf ein Signal, etwas sagen zu dürfen. Erst als die Lehrer sich aus diesen Prozessen herausgezogen hatten, änderte sich Schritt für Schritt die Situation und sie legten ihre Schüchternheit ab, nicht jedoch die damit verbundene Höflichkeit. Die deutschen Schüler wiederum interpretierten zu Anfang diese Schüchternheit und Höflichkeit als Desinteresse, Lustlosigkeit und mangelnde Bereitschaft zur Mitarbeit.

Beide Gruppen mußten sich in diesen Situationen mit dem "Fremden" auseinandersetzen und mit ihren Vorurteilen. Über die Ebene der Respektierung konnten sie Erkenntnis- und Lernprozesse in Gang setzen und Beziehungen zueinander neu erfahren und festigen.

Neben der Fähigkeit, die einzelnen organisatorisch-technischen Arbeitsschritte zu erkennen und dabei die Übersicht zu behalten, ist es bei jeder Produktion von Neuem erforderlich, ein hohes Maß an Kreativität, Selbständigkeit, Engagement, Verantwortung, Teamfähigkeit und Problembewußtsein zu entwickeln. Diese Eigenschaften werden im normalen Schulalltag in der Regel nicht entwickelt und gefördert. So ist es auch nicht verwunderlich,

daß gerade diese Aspekte allen Schülern Schwierigkeiten bereitet haben. In einem zukünftigen Arbeitsleben werden sie u.a. auch an diesen Eigenschaften gemessen werden.

Keine Probleme hatten die Schüler in der Zusammenarbeit mit Teamern und Lehrern, sowie mit der Präsentation der Ergebnisse in der Öffentlichkeit.

6.8 Gesamtbeurteilung des Projektes

Vom Projekt begeistert – enttäuscht:

Im Projekt viel zugetraut – wenig zugetraut:

So ein Projekt noch einmal machen:

Fazit

Aus der Ferne betrachtet nimmt die Gewichtigkeit der Enttäuschungen bei den deutschen Schülern ab. Es überwiegen die schönen Erlebnisse und die Einsicht, daß eine weitere Zusammenarbeit in einem neuen Projekt für beide Seiten von großem Wert sein kann.

Beide Gruppen sind nach zwei Jahren zufrieden bis begeistert vom Projekt und würden es sehr gerne noch einmal wiederholen.

7 Fünfte Befragung zwei Jahre nach Ende der Schülerworkshops

Februar/Okttober 1997

7.1 Soziale und ökonomische Situation der Schüler

Nach Beendigung des ersten Schulabschlusses, O-Level in der Highschool für die zimbabwischen Schüler sowie 10. Klasse Gesamtschule für die deutschen Schüler, war die weitere Ausbildungssituation der Schüler wie folgt:

Von 19 an der Befragung beteiligten zimbabwischen Schülern wurden 11 arbeitslos, davon hatten sechs Schüler einen zu schlechten O-Level, um zu einer weiterführenden Schule gehen zu können. Bei fünf Schülern konnten die Eltern kein Schulgeld für eine weitere Schulzeit bezahlen, von diesen fünf mußten zwei Schüler zu Hause auf ihre kleinen Geschwister aufpassen. Sieben Schüler gingen zu weiterführenden Schulen, um den A-Level zu erreichen. Ein Schüler bekam einen Ausbildungsplatz für eine Lehre.

Von zehn Schülern, die an dieser letzten Befragung nicht teilgenommen hatten, weil sie nicht mehr zu Hause wohnten, ist bekannt, daß weitere sechs arbeitslos wurden und z.T. in anderen Städten in Zimbabwe oder im benachbarten Ausland, Botswana oder Malawi, Arbeit suchten. Was mit den anderen vier Schülern wurde ist nicht bekannt.

Fazit

Von 29 zimbabwischen Schülern wurden mindestens 17 arbeitslos, ein Schüler bekam einen Ausbildungsplatz, und sieben konnten zu einer weiterführenden Schule gehen mit dem Ziel zu studieren. Die Arbeitslosenrate von über 50% bei diesen Schüler nach der Schulausbildung entspricht nicht dem Landesdurchschnitt bei Schülern, der bei über 70% liegen soll, wie uns eine der Projektlehrerinnen im Dezember 1998 berichtet hatte. Angesichts der dramatischen sozialen Situation, die sich hinter dieser hohen Rate verbirgt, mag es vielleicht makaber klingen, gehe ich etwas näher auf einen Bericht der Projektlehrerin Evermore Munyati ein, der die sieben A-Level Schüler aus ihrer Klasse betrifft.

Nicht ohne Stolz erzählte sie, daß von den sieben Schülern sechs mittlerweile an der Universität studieren. Normalerweise studieren von 320 Schülern eines Abschlußjahrgangs etwa ein bis zwei Schüler dieser Schule. Bei diesem Jahrgang waren es sechs und alle kamen aus der Projektklasse mit 28 Schülern. Ihr Resümee war: Am Ende ihrer Schulzeit war diese Klasse wesentlich selbstständiger, selbstbewußter und zielstrebiger und hatte insgesamt bessere

Schulabschlußtests im Vergleich zu den anderen Parallelklassen. Daß sich bei den deutschen Schülern ähnliche Veränderungen ergeben haben, kann aufgrund ihrer schulischen Leistungen nicht festgestellt werden. Die Schüler wären selbständiger geworden aber auch konfliktbereiter, wie einige Lehrer berichteten.

Von den 25 deutschen Schülern gingen 23 zur gymnasialen Oberstufe und zwei Schüler auf eine berufsbildende Oberstufenschule.

Für die deutschen Schüler stellt sich die Frage nach der beruflichen Perspektive und die Frage eventueller Arbeitslosigkeit erst nach der schulischen Ausbildung. Bekommen sie einen Studienplatz – und was dann? Bekommen sie einen beruflichen Ausbildungsplatz – und was dann? Daß im Jahre 1998 150 000 Schüler in Deutschland keinen Ausbildungsplatz gefunden haben und es Tausende arbeitsloser Akademiker gibt, beschreibt deutlich genug die katastrophale Arbeitsmarktsituation, die auch auf diese Schüler zukommen wird.

Briefkontakte zwischen den Schülern

Von 19 zimbabwischen Schülern aus der Befragung, hatten 14 Schüler noch Briefkontakt mit den deutschen Schülern. Davon fünf Schüler alle zwei Monate, vier Schüler alle drei Monate, vier Schüler jedes halbe Jahr und zwei Schüler einmal im Jahr (plus zwei Doppelnennungen). An diesen Briefkontakten waren auf zimbabwischer Seite acht Jungen und sechs Mädchen beteiligt.

Von 26 deutschen Schülern aus der Befragung hatten 15 Schüler noch Briefkontakt mit den zimbabwischen Schülern. Davon drei Schüler monatlich, vier Schüler alle zwei Monate, vier Schüler alle drei Monate, drei Schüler jedes halbe Jahr und ein Schüler einmal im Jahr (plus eine Doppelnennung). An diesen Briefkontakten waren auf deutscher Seite zwei Jungen und 13 Mädchen beteiligt.

Fazit

Auch nach zwei Jahren hatten mehr als die Hälfte der beiden Schulklassen noch Briefkontakt zueinander. Die Schüler schrieben sich im Durchschnitt alle zwei bis drei Monate. Diese Briefkontakte waren die einzigen regelmäßigen Kontakte überhaupt, die von Teilnehmern des Projektes nach Abschluß der Workshops untereinander gepflegt wurden. Die Lehrer der beiden Schulkollegien und die Mitglieder der beiden Universitätsgruppen hatten nach den Workshops keine Kontakte mehr untereinander. Die Ausnahme waren die drei wichtigsten zimbabwischen Projektlehrer, die zusammen mit dem

deutschen Universitätsteam und dem Schulleiter der deutschen Schule 1996/97 den gemeinsamen Abschlußbericht als Buch¹²² erarbeitet und veröffentlicht haben.

7.2 Einschätzung der eigenen Leistung während der Workshoparbeit

Der folgende Fragenkomplex hat einen allgemeinen Hintergrund, bezogen auf die organisatorisch, strukturellen Stärken und Schwächen der Workshoparbeit, und einen individuellen Hintergrund, bezogen auf verschiedene Kriterien zur Selbsteinschätzung der Schüler und der Erfahrungen der eigenen Wirksamkeit.

Die Frage nach der Beurteilung der eigenen Leistung der Schülern setzt voraus, daß sie gelernt haben müssen, ihre Stärken und Schwächen in der Gruppenarbeit, im Umgang mit den Medien und in der Zusammenarbeit mit Lehrern und Teamern beurteilen zu können.

Die eigenen Stärken zu erkennen ist sicherlich nicht ein so großes Problem, wie das Erkennen und das Umgehen mit den eigenen Schwächen. So erhofften wir mit den Antworten auf die folgenden Fragen eben nicht nur ein weiteres Indiz für die Motivation der Schüler während der Arbeit, sondern sie sollten uns auch aufzeigen, inwieweit sie in der Lage sind, zu sich selbst auf kritische Distanz zu gehen. Erst wenn man gelernt hat, seine eigenen Schwächen als solche zu erkennen und sie für sich anzunehmen, ist man auch in der Lage, sie zu verändern und mit den Schwächen der anderen umzugehen. Ein wichtiger Schritt in Richtung Toleranz.

Es standen neun Begriffe zur Auswahl, die in der Reihenfolge ihrer Wichtigkeit nummeriert werden sollten; das Wichtigste mit 1, das Unwichtigste mit 9.

Die Frage an die Schüler lautete:

Worauf führst Du Deine guten Leistungen im Projekt zurück?

- Das Arbeitsklima in meiner Gruppe war gut
- Ich hatte gute Lehrer
- Ich hatte gute Teamer
- Die spezielle Arbeit mit dem Medium hat mich hoch motiviert
- Das Equipment, d.h. die Technik, war gut
- Weil ich tun konnte, was mir Spaß macht - die Arbeit selbst bestimmen
- Weil ich das Thema selbst bestimmen konnte
- Ich wollte unbedingt ein gutes Ergebnis präsentieren (aufführen)
- Ich war gut, weil meine Gruppe gut war

¹²² vgl. Heinrich DAUBER, David KANDEMIRI u.a. (Hrsg.), 1998, a.a.O.

Fazit

Ausschlaggebend für die positiven Leistungen der zimbabwischen Schüler scheinen aus ihrem Verständnis heraus eher äußere Bedingungen zu sein, die auf sie Einfluß ausüben und sie zu persönlichen Leistungen anstiften. Es ist eher unwichtig für sie, die Arbeitsweise und die Themen selbst zu bestimmen, um ein gutes Ergebnis zu erreichen.

Die Voraussetzungen für eigene gute Leistungen werden von den deutschen Schülern anders benannt als von den zimbabwischen Schülern: "Das Arbeitsklima in einer guten Gruppe, daß man das tun kann, was einem Spaß macht, die Arbeitsweise selbst bestimmen kann und durch das Medium motiviert wird", sind für die deutschen Schüler die wichtigsten Voraussetzungen für gute Leistungen. Für sie sind die inneren, von ihnen beeinflußbaren Bedingungen ebenso wichtig wie die äußeren Bedingungen – Technik, Medium und Anleitung, die sie nur wenig beeinflussen können. Wichtig für sie ist die Teamarbeit in einer guten Gruppe, die sowohl von ihnen beeinflußbar, wie auch vorgegeben ist durch äußere Bedingungen.

Unwichtig für eigene gute Leistungen sind für sie: Gute Lehrer, ein gutes Ergebnis präsentieren, ein Thema selbst bestimmen (Jungen) sowie die Technik (Mädchen). Die deutschen Schüler trennen klar zwischen der Qualität ihrer eigenen Leistung und der Qualität einer guten Ergebnispräsentation, d.h. sie trennen zwischen der individuellen Leistung und der Gruppenleistung.

Die Gegenfrage nach der nicht so guten Leistung im Projekt steht im Kontext zu der vorherigen Frage an die Schüler zu ihren guten Leistungen im Projekt und dient der Kontrolle der Stichhaltigkeit ihrer Antworten. Darüber hinaus kann man etwas über die Fähigkeit der Schüler zu Selbsteinschätzung und Selbstverantwortung erfahren sowie organisatorisch strukturelle Schwächen in der Projektarbeit deutlich machen. Die Frage an die Schüler lautete:

Worauf führst Du Deine weniger guten Leistungen im Projekt zurück?

Es standen wieder neun Begriffe zur Auswahl, die in der Reihenfolge ihrer Wichtigkeit von 1 bis 9 nummeriert werden sollten; das Wichtigste mit 1, das Unwichtigste mit 9.

- Ich hatte oft keine Lust zur Arbeit
- Ich wußte sehr oft nicht genau, was ich machen sollte
- Das Arbeitsklima in meiner Gruppe war schlecht
- Die Lehrer konnten bei inhaltlichen Fragen nur wenig helfen
- Die Teamer konnten bei technischen Schwierigkeiten nur wenig helfen
- Ich war nicht gut, weil meine Gruppe nicht gut war
- Ein gutes Ergebnis zu präsentieren war mir egal

- Ich habe viele der Themen nicht gewollt und konnte nichts damit anfangen
- Die spezielle Arbeit mit dem Medium hat mir keinen Spaß gemacht

Zwischenfazit zimbabwische Schüler

Ich gehe davon aus, daß es einfacher ist, die Ursachen für die eigenen guten Leistungen zu benennen, auf die man stolz sein kann, als die Ursachen für die weniger guten Leistungen, die einem peinlich sein könnten. Von daher nehme ich an, daß die genannten Gründe für die guten Leistungen subjektiv eher zutreffen, als einige Begründungen für die nicht so guten Leistungen. Auch wenn aus den o.g. Gründen diese Antworten vielleicht nicht so ernst genommen werden können, stimmen sie doch in einem Punkt mit den Gründen für die guten Leistungen überein. Es sind im Wesentlichen äußerliche Gründe für die nicht so guten Leistungen, die sie als Ursachen anführen. Gründe, die sie persönlich verantworten müßten - die Mädchen sagen "ein gutes Ergebnis war mir egal" -, werden sonst nicht weiter benannt.

Zwischenfazit deutsche Schüler

Bei den deutschen Jungen widerspricht sich eine Antwort in Bezug auf die Stichhaltigkeit zu der vorhergehenden Frage nach den guten Leistungen. Bei den guten Leistungen sagen sie, "die Gruppe war gut" (4. Rang). Bei den schlechten Leistungen sagen sie, "die Gruppe war schlecht" (5. Rang).

Bei den Mädchen widerspricht sich auch eine Antwort. Bei den guten Leistungen sagen sie, "konnten die Themen selbst bestimmen" (5. Rang). Bei den schlechten Leistungen sagen sie, "habe viele Themen nicht gewollt" (5. Rang).

Da es sich bei beiden Fragen um identische Inhalte und mittlere Ränge handelt, kann man diese Antworten als "sowohl als auch" werten.

Neben äußerlichen Gründen, wie "Lehrer konnten wenig helfen" oder "habe viele Themen nicht gewollt", benennen die Schüler auch persönliche Gründe, wie "ein gutes Ergebnis war mir egal", oder "hatte oft keine Lust zur Arbeit".

Fazit für beide Gruppen

Ausschlaggebend für die positiven und negativen Leistungen der zimbabwischen Schüler scheinen aus ihrem Verständnis heraus eher äußere organisatorisch strukturelle Bedingungen zu sein. Aus ihrer Sicht hängen sie, um gute Leistungen zu erreichen, erheblich mehr von den Fähigkeiten anderer Personen ab, die sie anleiten (die auch die Verantwortung tragen?),

und von der Atmosphäre, dem Ziel und den Fähigkeiten ihrer Arbeitsgruppe, als von den eigenen Möglichkeiten und ihrer individuellen Disposition der Aufgabe und Situation gegenüber. Das belegt auch, daß sie - um ein gutes Arbeitsergebnis zu erreichen - es eher für unwichtig halten, die Themen und die Arbeitsweise selbst zu bestimmen; die Jungen betrifft das noch stärker als die Mädchen.

Anders herum begründen sie folgerichtig aus ihrer Perspektive ihre nicht so guten Leistungen mit den Themen, die sie nicht wollten, die sie aber mitbestimmt haben, den Defiziten ihrer Anleiter sowie ihrer schlechten Gruppe. Persönliche Gründe als Ursachen werden kaum angeführt.

Die zimbabwischen Schüler hatten im Gegensatz zu den deutschen Schülern so gut wie keine Erfahrungen mit selbstbestimmter Arbeit und mit Gruppenarbeit während ihrer Schulzeit.

Verordnungspädagogik mit Frontalunterricht, Repetieren von Texten und das Abschreiben von der Tafel kennzeichnen ihren Schulalltag. Die Anweisungen der Lehrer sowie anderer "Anleiter" und die vorgegebenen äußeren Rahmenbedingungen sind so eng definiert, daß der schmale Spielraum für eigene Entscheidungen nur wenig oder keinen Raum läßt für eigene Verantwortung. Diesen Spielraum durch Kreativität und selbstbestimmtes Handeln zu erweitern hieße zuerst, die rigiden Strukturen zu erkennen, sich ihnen zu verweigern und Anstrengungen zu entwickeln, sie zu verändern.

Zu erkennen, daß die Qualität der eigenen Arbeit auch von einem selbst abhängig sei setzt voraus, daß auch die Ziele, der Arbeitsprozeß, die Gestaltung und die Arbeitsabläufe in Teilen von einem selbst abhängig sind; man also Mitspracherechte und damit Mitverantwortung zugestanden bekommt. Sonst reduzieren sich die Beurteilungskriterien für die Qualität eigener Arbeit auf die Qualität der Ausführung einzelner Handgriffe, zu denen man angeleitet worden ist. Damit verkümmert auch das Bewußtsein, Verantwortung für sein Handeln zu übernehmen. Andererseits garantieren autoritäre Strukturen, denen man sich unterwirft, auch ein relativ konfliktfreies, unbekümmertes Zusammenleben. Die Verantwortungen liegen "über" einem, man muß sich an die Vorgaben halten und sich um nichts anderes kümmern. Es gibt sowohl interne Ursachen für dieses Verhalten wie auch externe.

Die internen Ursachen liegen sicherlich in dem Unvermögen bzw. in der nicht zugestandenen Freiheit, eine kritische Haltung gegenüber eigener Wirksamkeit einzunehmen bzw. nicht gelernt zu haben, zu entscheiden, daß man sehr wohl um seine Kompetenzen weiß, sie aber nicht einsetzen will, weil man z.B. keine "Lust" hat, etwas anderes faszinierender findet oder einfach nur müde ist.

In einem stark hierarchischen System mit klarer Rollenzuschreibung widerspricht dies dem Diktat der Autoritäten, immer bemüht, effektiv und fleißig zu sein. Nach außen darf man diesen Widerspruch nicht zeigen. Was nichts damit zu tun hat, daß er nicht existiert.

Das Dilemma für die Schüler ist, daß die Autoritäten, die ihnen dieses Verhalten diktieren, mit ihrem eigenen Handeln oft keine Vorbilder sind. Das monieren die Schüler dann auch in ihrem letzten Kabarettstück im April 1995.¹²³

Die externen Ursachen haben einen sozio-kulturellen Hintergrund und sind verbunden mit dem tief verwurzelten Glauben an die spirituelle Macht der Ahnen. Er ermöglicht es, außerhalb ihres vermeintlich persönlichen Einflußbereiches Gründe zu finden, die nicht *sie* zu verantworten haben, sondern für die die Ahnen, die "spirits", zuständig sind. Die Ursache war dann ein Fehlverhalten gegenüber den Ahnen, die sie mit "Unlust" oder "Müdigkeit" gestraft haben. In vielen privaten Gesprächen mit Lehrern und Mitarbeitern der Universität, kam die mentale Abhängigkeit zu den "spirits" immer wieder zum Ausdruck.

Vor diesem Hintergrund ist es plausibel, daß sich beide Schülergruppen erheblich von einander in der Fähigkeit unterscheiden, auf der Grundlage von Erfahrungen eine Einschätzung der eigenen Wirksamkeit zu entwickeln.

Das Prozeßschema zur Erfahrung der eigenen Wirksamkeit, wie es Heinrich DAUBER vorstellt, unterscheidet vier Phasen.¹²⁴

¹²³ siehe das Kabarettstück "Important Discussion", April 1995

¹²⁴ Heinrich DAUBER, Prozeßschema zur Erfahrung der eigenen Wirksamkeit, nach FLAMMER und PETZOLD, Kassel 1998, unveröffentlichtes Manuskript

Prozeßschema zur Erfahrung der eigenen Wirksamkeit im Gestaltzyklus

I Initialphase	(vorstellen, wahrnehmen) Ereignisse aus eigenem Handeln wahrnehmen, dabei eigene und fremde Wirkungen unterscheiden - <u>Was bewirke Ich?</u> -
II Aktionsphase	(erfassen, begreifen) Wirkungen und Grenzen eigenen Handelns erkennen und bewußt Wirkungen verursachen und Maßstäbe für Erfolg und Mißerfolg entwickeln - <u>Was darf ich machen / bewirken? -</u>
III Integrationsphase	(verstehen, aneignen) Vielfalt der Einflußmöglichkeiten kennen und bewußt einsetzen oder darauf verzichten. Differenziert einschätzen, welche Anforderungen gestellt sind und über welche Kompetenzen zum Erreichen bestimmter Wirkungen ich verfüge. - <u>Was kann ich bewirken? -</u>
IV Neuorientierungsphase	(übertragen, anwenden) kann bewußt zwischen verschiedenen Zielen unterscheiden und entwickle neue Selbstbilder und Selbstwertgefühle - <u>Was will ich bewirken? -</u>

Nach diesem Phasenmodell bewegen sich die zimbabwischen Schüler in der Aktionsphase, indem sie sich in ihrem diktieren Handeln immer wieder fragen müssen, "Was darf ich wie machen?" Da ihnen Entscheidungskompetenzen im Handeln verwehrt werden, fehlt ihnen die Erfahrung des eigenen Repertoires der Kontroll- und Einflußmöglichkeiten und wie diese bewußt eingesetzt oder verweigert werden können. Die zimbabwischen Schüler sind sich der Beschniedung emanzipatorischer Rechte sehr bewußt.

In den verschiedenen Medienproduktionen¹²⁵ und den Veränderungen ihrer persönlichen Einstellungen zu diesen Themen (siehe Kap. 6.2) wird das deutlich. Das Projekt war für sie in dieser Hinsicht ein Freiraum. Wie im Kontext ihres Alltags diese Rechte zu erzwingen sind, ist vielen unklar und unter den herrschenden Strukturen wohl auch nur im Einzelfall zu realisieren.

¹²⁵ siehe den Videofilm "Let's talk all about it", Februar 1994, Parents-Song, August 1994, Videofilm "Love behind the border", August 1994

Nach dem Projekt gab es zahlreiche Versuche, aus den Fesseln auszubrechen. Einige wurden mit schmerzhaften Repressalien von Lehrern und der Schulleitung geahndet, wie uns Projektlehrer berichteten. Zwei Jahre nach dem Projekt bezieht die Mehrzahl von ihnen die Frage nach guten oder schlechten Leistungen nicht auf sich selbst, auf die eigene Wirksamkeit. Sie suchen die Ursachen immer noch außerhalb ihres Verantwortungsbereiches. Sie sehen sich **nicht** im Mittelpunkt ihres Handelns.

Die deutschen Schüler benennen für ihre guten und schlechten Leistungen sowohl persönliche von ihnen beeinflußbare Gründe, wie auch äußere Rahmenbedingungen. Wichtig für sie ist die Teamarbeit in einer guten Gruppe, die sowohl von ihnen beeinflußbar ist, wie auch vorgegeben durch äußere Bedingungen.

Das Arbeitsklima ist ihnen ebenso wichtig wie die Arbeitsweise und die Möglichkeit, Themen selbst zu bestimmen. Unwichtig für sie ist, in diesem Kontext als Gruppe ein gutes Ergebnis zu präsentieren. Sie trennen die persönliche Leistung von der Gruppenleistung. Darin sind sich Jungen und Mädchen sehr einig.

Ihre weniger guten Leistungen hängen auch damit zusammen, daß sie mal keine Lust zum Arbeiten hatten. An erster Stelle für ihre nicht so guten Leistungen steht jedoch die Begründung, daß sie oft nicht genau wußten, was sie machen sollten. Die Arbeitsaufgaben waren untereinander nicht klar abgesprochen. In diesem Punkt sind sich die deutschen und die zimbabwischen Schüler sehr einig. Es scheint ein grundsätzliches Problem in den Gruppen gewesen zu sein.

Projekte sind durch ihre Interdisziplinarität sehr komplex. Einerseits wird dadurch eine ganzheitliche Herangehensweise ermöglicht, andererseits muß vieles noch Unbekanntes erst erforscht werden, welches - um handlungsorientiertes, erfahrungsoffenes Lernen zu gewährleisten - natürlich **nicht** immer vorgeplant und vorstrukturiert werden darf und kann.

Vor allem in den Phasen der Themenfindung, der Projektorganisation und der konkreten Planung der Arbeitsschritte wurde deutlich, daß die deutschen Schüler eher mit komplexen, mehrschichtigen Situationen umgehen konnten und sich auch oft nicht davon abhalten ließen, augenscheinlich nicht zu realisierende Vorhaben doch wenigstens einmal zu probieren oder flexibel einen neuen, gangbareren Weg zu suchen.

Viele deutsche Schüler erleben ihren Alltag komplex und mannigfaltig. Seien es die unterschiedlichen Technologien, die sie scheinbar spielend beherrschen lernen, von der Videoanlage über ihr HiFi-Gerät bis zum Computer und den vielen unterschiedlichen elektrischen Haushalts- und Küchenhilfen. Ihre Freizeitaktivitäten in verschiedenen Vereinen, Klavier- und Gitarrenstunden,

Reiten, Mal- und Bastelkurse müssen organisiert und koordiniert werden. Transportorganisation stellt sich nur selten als Problem dar.

Wenn sie diese erlernten Fähigkeiten in den Workshops komplex ausagierten, bekamen sie in vielen Situationen während der Produktionsprozesse automatisch eine "Führungsposition", in der *sie* die Richtung vorgaben und den zimbabwischen Schülern schließlich nur übrigblieb, sich dem anzuschließen oder sich zu verweigern. Letzteres kam jedoch nur sehr selten vor.

Die emotionale Stimmung in den Gruppen wurde durch dieses Verhalten zeitweise erheblich negativ beeinflußt. Die inneren Planungen und Strukturen der jeweiligen Arbeitsgruppe bedürfen gemeinsamer Diskussionen und Absprachen zu Thematik, Organisation der Arbeitsaufgaben, Arbeitsschritten und Produktionsablauf. Da jedes Projektvorhaben in sich neu ist, ist dieser Prozeß, auch wenn die Arbeitsgruppen sich schon länger kennen, jedesmal auch mit einem Neuanfang, mit neuem Lernen und beziehungsorientierten Einlassen verbunden. Alle Phasen der Themenfindung und Projektorganisation müssen neu durchgespielt werden, Rollen neu verteilt werden.

Das "Zimbabweprojekt", in dem über 100 Medienproduktionen entstanden sind, hat viele dieser Neuanfänge erlebt. Und die Schüler haben über 100 Mal kommunikative, soziale sowie handlungs- und beziehungsorientierte Kompetenzen neu erprobt und ausgehandelt.

Neben dem Problem, daß interne, organisatorische Absprachen in den Gruppen und mit Lehrern und Teamern für alle Schüler nicht immer klar waren, Verständigungsprobleme und der Grad der inneren Anwesenheit spielten hier eine Rolle, hat es auch öfter Schwierigkeiten bei thematischen, kulturellen und interkulturellen Fragen gegeben.

Das zeigt deutlich der Aspekt, "die Lehrer konnten wenig helfen", der bei allen Gruppen auf den vordersten Rängen zu finden ist und mit der vorhergehenden Frage eng zusammenhängt.

Hier stellt sich der Bezug zu organisatorischen und inhaltlichen Fragen.

Einerseits sollten die Gruppen in relativ großer Autonomie ihre Themen bearbeiten ohne die Hilfe der Lehrer, andererseits spürten sie die Erwartungshaltung der Lehrer und Medienteame gegenüber ihren Themen und der Produktion. Sie befanden sich in dem Spannungsfeld, ihre eigenen Themen so zu bearbeiten, daß nicht nur sie selbst und alle Gruppenteilnehmer mit dem Ergebnis zufrieden sind, was schon schwierig genug erscheint, sondern auch die Lehrer und Teamer.

Lehrer und Teamer waren schon aus ihrer Aufgabenstellung heraus nicht frei von eigenen Beurteilungskriterien auch mit dem Blick auf die parallel arbeitenden Gruppen. Sie befanden sich in einem Balanceakt zwischen

vorsichtigem Helfen, eingreifendem Helfen, Vormachen, Anweisungen geben und dem Anspruch, die Selbstbestimmtheit der Schüler zu fördern.

7.3 Wie war das soziale Klima im Projekt? Rückblick nach zwei Jahren

Die Antworten auf diese Frage sind, bezogen auf Nationalität, Geschlecht und den Produktionsgruppen Video und Theater/Kabarett, recht einheitlich. Die Mädchen und Jungen aus den Video- und Theater/Kabarettgruppen sagen, daß das soziale Klima im Projekt gut war, bis auf die zimbabwischen Mädchen der Videogruppen. Sie sagen "teils-teils".

Die zimbabwischen Jungen aus der Musikgruppe sagen, das soziale Klima war eher schlecht. Die zimbabwischen Mädchen aus der Musikgruppe sagen, es war sehr schlecht.

Für die deutschen Jungen aus den Videogruppen und der Musikgruppe war das soziale Klima gut. Die deutschen Mädchen aus der Videogruppe sagen auch, daß es gut war.

Die deutschen Mädchen aus der Musik- und der Theater/Kabarettgruppe werteten das soziale Klima in der Tendenz als sehr gut.

Aus diesen Wertungen ist ersichtlich, daß die zimbabwischen Schüler in der Musikgruppe große, teils sehr große soziale Probleme mit den deutschen Schülern der Musikgruppe gehabt haben müssen. Dieser Eindruck spiegelt sich jedoch **nicht** in der Wertung der deutschen Schüler der Musikgruppe wieder. Er steht geradezu im Gegensatz zu ihren Wertungen am Ende der Workshops 1995, wo die zimbabwischen Jungen der Musikgruppe den deutschen Schülern bescheinigen, daß sie sympathisch und kooperativ sind und die zimbabwischen Mädchen sagen, sie seien sogar sehr sympathisch und kooperativ.

Für die Bereiche Video und Theater/Kabarett lagen die Bewertungen etwas niedriger.

Zusammenfassung

Nach zwei Jahren bewerten dieselben zimbabwischen Schüler der Musikgruppe das soziale Klima als sehr schlecht, also wesentlich niedriger. Die zimbabwischen Schüler aus den Videogruppen bewerten das soziale Klima als gut bis teils-teils, (s. oben), also auch niedriger als im letzten Workshop. Die zimbabwischen Schüler der Theater/Kabarettgruppen bewerten das soziale Klima nach zwei Jahren noch als gut, in der Tendenz damit sogar besser als unmittelbar nach den Workshops, (s. oben). Die Mädchen werten in der Tendenz niedriger als die Jungen.

Ganz anders stellt sich das Bild bei den deutschen Schülern dar. Die

deutschen Jungen der Musikgruppe sagen unmittelbar nach den Workshops über die zimbabwischen Schüler in ihrer Gruppe, sie seien teils-teils sympathisch aber nicht kooperativ.

Aus meinen Kenntnissen der Arbeitsprozesse in dieser Gruppe und zahlreichen Gesprächen, haben die zimbabwischen Jungen mit ihrem Verhalten auf das unkooperative Verhalten der deutschen Jungen reagiert.

Die deutschen Mädchen der Musikgruppe sagen über die zimbabwischen Schüler in ihrer Gruppe, sie seien sehr sympathisch, aber nur teils – teils kooperativ.

Nach zwei Jahren bewerten dieselben deutschen Schüler in der Musikgruppe das soziale Klima als gut, und in den anderen Gruppen Video und Theater/Kabarett als gut bis sehr gut.

Diese Wertungen lagen damit höher, als zwei Jahre zuvor, unmittelbar nach den Workshops. Wie schon bei den zimbabwischen Schülern, geben die Mädchen in der Tendenz niedrigere Wertungen ab als die Jungen.

Um das Problem aufzuklären, warum die zimbabwischen Schüler der Musikgruppe nach zwei Jahren wesentlich niedriger werten als unmittelbar nach Ende der Workshops, habe ich alle deutschen Schülerinnen der Musikgruppe mündlich zu diesem Thema befragt.

Es stellte sich heraus, daß nach dem ersten gemeinsamen Workshop, der in Deutschland stattfand, ein oder zwei deutsche Schülerinnen einigen zimbabwischen Schülern und Schülerinnen Hoffnungen auf zukünftige gemeinsame Lebens- und Arbeitsperspektiven in Deutschland gemacht hatten. Als sich für die deutschen Schülerinnen dann herausstellte, daß diese Vorstellungen unmöglich zu realisieren sind, trauten sie sich nicht mehr, sich klar von möglichen gemeinsamen Lebensperspektiven zu distanzieren.

Auch während des zweiten Workshops in Zimbabwe hatten sie immer noch Hoffnungen für gemeinsame Zukunftsperspektiven bei einigen zimbabwischen Schülerinnen und Schülern geweckt, die schon entsprechende finanzielle und organisatorische Planungen in ihren Familien vornahmen.

Nach den Workshops ließen dann die deutschen Schülerinnen nur noch sporadisch etwas von sich hören. Von gemeinsamen Zukunftsperspektiven war keine Rede mehr.

Die zimbabwischen Schüler fühlten sich tief enttäuscht von einigen deutschen Mädchen der Musikgruppe, die - ob realistisch oder nicht - ihre Versprechungen nicht einhalten wollten oder konnten. Aus dieser Enttäuschung heraus sind die letzten Wertungen der zimbabwischen Schüler der Musikgruppe zu erklären.

7.4 Hypothetische Fragen zur Erziehung

Wenn Du einmal Kinder hast, worauf wirst Du bei der Erziehung den größten Wert legen ?

Zur Bewertung waren die folgenden Begriffe in dieser Reihenfolge vorgegeben:

- - Bescheidenheit
- Toleranz gegenüber anderen Ideen und Meinungen
- Fleiß und Ausdauer
- Ehrlichkeit
- Kritikfähigkeit, unabhängiges Denken
- Glaube an Gott, Einhalten der 10 Gebote
- Demokratisches Verständnis
- Fremden ohne Vorurteile zu begegnen
- Dem zu folgen, was die Älteren raten

Die zimbabwischen und die deutschen Schüler haben sehr unterschiedliche Erziehungsziele für ihre zukünftigen Kinder.

Jungen und Mädchen sind sich jedoch in ihren Erziehungszielen einig.

Für die zimbabwischen Schüler sind folgende Wertbegriffe wichtig (in dieser Reihenfolge):

1. Ehrlichkeit
2. Fleiß und Ausdauer
3. Glaube an Gott, Einhalten der 10 Gebote
4. Dem zu folgen, was die Älteren raten
5. Bescheidenheit
6. Toleranz
7. Fremden ohne Vorurteile zu begegnen
8. Kritikfähigkeit
9. Demokratisches Verständnis

Für die deutschen Schülern sind folgende Wertbegriffe wichtig (in dieser Reihenfolge):

1. Ehrlichkeit
2. Toleranz
3. Kritikfähigkeit
4. Fremden ohne Vorurteile zu begegnen
5. Fleiß und Ausdauer

6. Demokratisches Verständnis
7. Bescheidenheit
8. Dem zu folgen, was die Älteren raten
9. Glaube an Gott, Einhalten der 10 Gebote

Fazit

Für die zimbabwischen Schüler sind konventionelle, moralische Erziehungsziele wichtig im Gegensatz zu den deutschen Schülern, für die politisch-demokratische Erziehungsziele wichtiger sind.

Beide Schülergruppen sind sich darin einig, daß Ehrlichkeit zu den wichtigsten Erziehungsidealen gehört.

Die deutliche Orientierung auf konventionell-moralische Werte hat ihre Ursachen in der traditionellen Stammesgesellschaft. Stammesgesellschaften oder auch kleine Dorfgemeinschaften, wie sie bei uns in ländlichen Gebieten noch zu finden sind, unterliegen einer ausgeprägten sozialen Kontrolle durch die zahlreichen Mitglieder der Großfamilie und durch die anderen Dorfbewohner, die man bei dieser sozialen Größenordnung alle als "Nachbarn" definieren kann.

Jeder weiß aus eigener Erfahrung, wie argwöhnisch Nachbarn das Geschehen beim Nachbarn beäugen. In beiden Systemen herrscht ein eindeutiges patriarchalisch Prinzip vor, dessen Strukturen auf Machterhaltung sowie sittlichen und ethischen Normen beruhen. In der traditionellen zimbabwischen Kultur kommt hierzu noch der Glaube an die Macht der Ahnen.

Diese Strukturen können nicht in Frage gestellt werden, weil man sich sonst aus dem schützenden Kreis der Familie begibt, der Älteren und der "Ahnen", die darüber wachen in ihrer Machtrolle nicht hinterfragt zu werden. Bricht man mit der *extended family*, hetzt sie, zumindest als Drohung, den "städtischen" Abtrünnigen dann in ihrer Verzweiflung und im weiteren Rückgriff auf die sogenannte Tradition, die schwarze Magie und die geballte Macht der Rachegeister auf den Hals. Deshalb wird dieser Schritt höchst selten unternommen.¹²⁶

Während die afrikanische Großfamilie und ihre Familienbande auch aus diesem Grunde heute noch, trotz einer zunehmenden Verstädterung, im allgemeinen intakt ist, gibt es diese Traditionen und Familienbande bei der deutschen Kleinfamilie schon lange nicht mehr. An die Stelle einiger sittlich-ethischer Grundwerte sind Wertvorstellungen gerückt, die der individuellen Freiheit eines jeden einen größeren Platz einräumen.

¹²⁶ vgl. Sabine FIEDLER – CONRADI, 1995, a.a.O. S. 240

8 Zusammenfassung der Auswertungen

8.1 Einstellungsänderungen im Prozeß der Zusammenarbeit

Allgemeine Zusammenfassung

Handlungsorientierte Aktive Medienarbeit, die konzeptionell thematisch an der Alltagsrealität und den Alltagserfahrungen der Schüler anknüpft, metatheoretische Reflexionsprozesse unterstützt, eine gemeinsame Medienproduktion und Präsentation zum Ziel hat, fördert im Prozeß der Zusammenarbeit positive Einstellungsänderungen, die auch nach einem längeren Zeitraum noch verifizierbar sind.

Besondere pädagogische und politische Bedeutung erhält dieses Ergebnis angesichts der notwendigen Forderung, für ein friedliches Zusammenleben verschiedener Nationen und kultureller Gruppen einzutreten und gegenseitiges Verständnis und Toleranz untereinander zu entwickeln und zu fördern.

Beide Schülergruppen zeigen deutliche positive Änderungen in ihren Einstellungen bei Fragen zur Selbstbestimmung, zum Selbstbewußtsein, zur Zusammenarbeit und dem toleranten, sozialen Klima in den Arbeitsgruppen. Auch zwei Jahre nach den Workshops haben sich diese Einstellungen nicht verändert. Sie zeigen positive Veränderungen in ihren Fähigkeiten, sich sozial und arbeitstechnisch selbst zu organisieren, sich für eigene Ziele und die der Gruppe zu engagieren, sich kritisch, aber nicht abwertend, mit der Andersartigkeit des "Fremden" auseinander zu setzen, hierarchischen Strukturen und vorgegebenen rassistischen und geschlechtskonformen Rollenverhalten kritisch zu begegnen. Sie zeigen außerordentlich erweiterte fremdsprachliche Kompetenzen, Selbstsicherheit und Fähigkeiten, diese im interkulturellen Dialog anzuwenden. Der Zuwachs an Sprachkompetenz betrifft vor allem die deutschen Schüler, die nur Schulenglisch kannten und keine "native speaker" gewohnt waren. Die Einstellungen zur Einschätzung der eigenen Zukunft und die ihres Landes haben sich nicht verändert. Die zimbabwischen Schüler sehen sie eher positiv, die deutschen Schüler deutlich negativ. Das gilt auch nach zwei Jahren.

Themen- und gruppendifferenzierte Zusammenfassung

Für alle Schüler wurde es am Ende der Workshops - im Gegensatz zur Erstbefragung - immer bedeutsamer, das Leben selbst zu bestimmen, die Gedanken und Gefühle offen zu äußern, eine eigene Meinung öffentlich zu vertreten,

ernstgenommen zu werden und etwas auszuprobieren, was man noch nie vorher gemacht hat.

Im Kontext traditioneller Rollenzuschreibungen, stehen die zimbabwischen Mädchen in der sozialen Rangskala in ihrer Gesellschaft auf der untersten Stufe. In den interkulturellen Workshops war diese Rollenzuschreibung weitgehend aufgehoben.

Von den vier Schülergruppen, deutsche und zimbabwische Mädchen und Jungen, zeigen die zimbabwischen Mädchen bei Fragen zur Selbstbestimmung (das Leben selbst bestimmen, Gedanken und Gefühle offen äußern, eigene Meinung öffentlich vertreten, ausprobieren, was ich noch nie gemacht habe, andere Länder besuchen) mit großem Abstand zu den anderen Gruppen die deutlichsten positiven Einstellungsänderungen, gefolgt von den zimbabwischen Jungen, den deutschen Mädchen und den deutschen Jungen. Für die deutschen Jungen ist es jedoch, im Gegensatz zu allen anderen, unwichtig, Gedanken und Gefühle offen zu äußern. Auch nach zwei Jahren haben sich diese Einstellungen nicht verändert.

Die Erwartungshaltung der beiden Gruppen gegenüber der Qualität der Zusammenarbeit (Sympathie, vertraut sein, verstanden werden, Akzeptanz, Kooperation) war zu Beginn der Workshops sehr unterschiedlich. Die zimbabwischen Schüler waren sehr euphorisch, die deutschen Schüler eher pessimistisch. Am Ende der Workshops beurteilen beide Schülergruppen die Zusammenarbeit als positiv bis sehr positiv. Im Rückblick nach zwei Jahren ändert sich ihre Meinung nicht. Mit Ausnahme der zimbabwischen Schüler in der Musikgruppe, die auf nicht eingehaltene deutsche Versprechungen, die sich *nach* den Workshops für sie erfüllen sollten, mit Enttäuschungen reagierten und diese in der letzten Befragung dokumentieren.

In beiden Gruppen ist eine positive Veränderung des Selbstbewußtseins zu erkennen. Sich selbst ernst zu nehmen, ist für die zimbabwischen Mädchen von allen am Wichtigsten. Ihnen folgen die zimbabwischen und die deutschen Jungen. Die deutschen Mädchen zeigen in dieser Frage nur geringe Veränderungen, sie waren von Anfang an die Selbstbewußteren.

Den deutschen Schülern wird am Ende der Workshops eine wesentlich bessere englische Sprachkompetenz bescheinigt als zu Beginn.

Am Ende der Workshops bewerten die zimbabwischen Schüler das Projekt insgesamt besser als die deutschen Schüler. Im Rückblick nach zwei Jahren sind beide Gruppen gleichermaßen begeistert vom Projekt. Beide Gruppen würden es gerne noch einmal wiederholen wollen.

Die zimbabwischen Schüler haben am Ende der Workshops sowie zwei Jahre danach - trotz selbst erlebter Arbeitslosigkeit - ein unverändert großes Vertrauen in die Glaubwürdigkeit von Politik und Wirtschaft in Bezug auf die ökologische und ökonomische Entwicklung ihres Landes. Im Gegensatz zu

den deutschen Schülern, die schon während der Workshops sehr skeptisch waren. Nach zwei Jahren ist ihre Einstellung gegenüber der Politik und Wirtschaft ihres Landes weiterhin sehr pessimistisch.

8.2 Sozio-kulturelle Unterschiede

Rollenzuschreibung

Daß die zimbabwischen Mädchen am deutlichsten ihre Einstellungen geändert haben ist zu verstehen, wenn man ihre soziale Position betrachtet. Im kulturellen Kontext traditioneller Rollenzuschreibung in einer von Männern dominierten zimbabwischen Gesellschaft sind es die auf Unterdrückung und Unfreiheit angelegten Kindheitskonzepte der Mädchen, die ihnen in der Familie den niedrigsten Rang zuweisen und den geringsten persönlichen Freiheitsgrad. Wie schon bei den Fragen zu den Aspekten Freizeit und Familie sehr deutlich zu erkennen war, stehen sie auf der Leiter der persönlichen Freiheiten gegenüber den zimbabwischen Jungen und erst recht gegenüber den deutschen Schülern auf der untersten Sprosse. Sie haben die wenigsten Rechte und die meisten Pflichten in der Familie.

In der Zeit der Workshops konnten sie Erfahrungen machen, wie es ist, ohne deutliche Rollenerwartungen und -zuschreibungen, Angst vor Tabubrüchen und Einschränkungen persönlicher Freiheiten, sich auszuprobieren und zu entfalten. Zuerst distanzierten sie sich von der lockeren Umgangsart der deutschen Schüler, die sie als Ungehorsam und Mißachtung traditioneller Regeln und Tabus auslegten. Sie lernten jedoch bald, daß es genau *diese* Regeln und Tabus sind, die sie gefangen halten.

Image

Für die zimbabwischen Schüler war es das erste Mal, ohne elterliche Kontrolle und mit wohlwollenden Lehrern weit weg von zu Hause zu sein. "Overseas" zu gehen ist für jemanden, der bis dahin nicht einmal seine Stadt oder sein Heimatland verlassen hat, ein für uns kaum vorstellbarer Imagegewinn in seinem sozialen Umfeld. Mit den Erfahrungen aus der "Fremde" und den schier unglaublichen Geschichten, die sie erlebt haben, ragen sie soweit aus ihrem sozialen Umfeld heraus, daß es sich auch ins Gegenteil kehren kann.

Die zimbabwischen Mädchen haben uns nach dem ersten Workshop in Deutschland erzählt, daß ihre Brüder und Schulkameraden in Zimbabwe zu ihnen auf Abstand gegangen sind, weil sie, als die "starken Männer", ein Gefühl der Unterlegenheit, des nicht "Wichtigseins" verspürten.

Die Mädchen standen im Ansehen auf einmal über ihnen, das waren sie traditionell nicht gewohnt.

Die deutschen Schüler, für die viele dieser Freiheiten alltäglich und damit selbstverständlich sind, beurteilen von einem anderen Freiheits-Level, den sich zimbabwische Schüler zu Hause, in der Schule und in der Gesellschaft, wenn überhaupt, erst noch erkämpfen müssen.

Die deutschen Schüler werden auch künftig noch reisen und andere Länder und Kulturen besuchen können. Für die meisten zimbabwischen Schüler wird es über diese Workshops hinaus kurzfristig ein "weiteres Mal" wahrscheinlich nicht geben. Daß die Erfahrungen des Projektes sich langfristig auf ihre Lebenskonzepte auswirken können, ist nicht auszuschließen.

Gefühle

Für die deutschen Schüler, vor allem für die Jungen, ist es im Gegensatz zu den zimbabwischen Schülern offenbar unwichtig, ihre Gedanken und Gefühle offen zu äußern. Diese Einstellung ändert sich bei ihnen auch nach zwei Jahren nicht.

In unserem Kulturkreis werden Gedanken und Gefühle nur selten offen geäußert. Wenn überhaupt, teilt man diese nur seinen besten Freundinnen oder Freunden mit. Es ist nicht nur eine Frage kultureller Mentalität, es ist auch eine Frage wie "offen" man mit sich selber umgehen kann, zu seinen Gefühlen steht und wie groß die Angst ist, sich zu offenbaren, gegenüber anderen möglicherweise als Versager, Schwächling oder Sensibelchen zu erscheinen. Vor allem Jungen wird das von ihren Vätern, aber auch von ihren Müttern, von früh an antrainiert: "Ein Junge weint nicht!"

Ob man Gefühle zuläßt und darüber spricht oder sie versucht zu verstecken, sie äußern sich in körperlichen Reaktionen. Diese versucht man zu verheimlichen, indem man künstlich "gequält" lächelt, verkniffen in die Ferne schaut oder an sich herunter, um dem anderen im Blick nicht zu begegnen. Den Körper angespannt, Nicht-Betroffenheit signalisierend, steht man steif dem anderen gegenüber, redet über Dinge und tägliche Arbeit und versucht, Stärke zu demonstrieren.

Die Körpersprache der zimbabwischen Schüler, wie sie gehen, diskutieren, singen und miteinander Spaß haben signalisiert, daß sie einen anderen Zugang zu ihren Gefühlen und ihrem Körper haben. Ihre Gesichtsmimik wechselt von herzlichem Lachen zu ernsten Minen, fragenden Augen zu schelmischem Blick. Und immer ist ihr Körper, sind ihre Arme und Hände in Bewegung, schildern, ummalen und unterstreichen das Gespräch, ihre Lieder und die Späße, die sie miteinander haben.

Hier wird eine unterschiedliche kulturelle Orientierung zum eigenen Körper sichtbar, wie sie unserer Mimik und Gebärdensprache nicht gegensätzlicher sein kann. In vielen gemeinsamen Medienproduktionen der Schüler lassen sich diese Unterschiede erkennen. Kulturelle Orientierungen haben etwas mit tradiertem Verhalten, mit Erziehungskonzepten und dem alltäglichen Verhalten der Eltern zu tun, die nachgeahmt werden.

Arbeit

Die zimbabwischen und die deutschen Schüler haben eine unterschiedliche kulturelle Orientierung zu dem Begriff "Arbeit". Arbeit war im kolonialen Zimbabwe für die schwarzen Arbeiterinnen und Arbeiter immer erzwungene Lohn- und Fronarbeit für wenig Lohn unter unsäglichen Bedingungen, verbunden mit harten Strafen für kleinste "Vergehen".¹²⁷

Für die zimbabwischen Schüler, die diese Zeit zwar nicht erlebt, aber von ihren Eltern oft geschildert bekommen haben, hat Arbeit erst einmal wenig mit Spaß, Freude, Ausprobieren und Kreativität zu tun. Das ist in ihren Kindheits- und Jugendkonzepten nicht zu entdecken. Arbeit heißt für sie, "hart arbeiten" und "ein gutes Ergebnis erzielen". Im Rahmen zahlreicher öffentlicher Feierlichkeiten für dieses Projekt wurden diese Forderungen an die Schüler in Ansprachen der Schulleitung, der Schulverwaltung und des Kultusministeriums oft wiederholt. Dabei ging es oft nur um den moralischen Wert, selten um den Inhalt von Arbeit in diesem Projekt.

Für die deutschen Schüler heißt "Arbeit" nicht zwangsläufig "ein gutes Ergebnis erzielen". Für sie sind "Erfahrungen zu machen" wichtiger, aus denen man die Wege ableiten kann, problemorientiert Lösungsmöglichkeiten zu erproben. Daß sie gleichwohl, wie ihre zimbabwischen Partnerschüler, auf den Feldern der Medienproduktionen sehr leistungsorientiert waren, haben viele Produktionsprozesse und die verschiedensten Medienergebnisse gezeigt. Erfahrungen zu machen ist für sie jedoch wichtiger, als gute Ergebnisse zu erzielen.

Dieses Ergebnis verwundert insofern, als in vielen Schulen und Lehrerköpfen es immer noch herum spukt: "Lernen hat nichts mit Probieren, Spaß und Freude zu tun, dafür ist das Leben zu ernst und Schule hat auf den Ernst vorzubereiten." Den deutschen Schülern in diesem Medienprojekt scheinen offensichtlich Eltern und Lehrer begegnet zu sein, die der traditionellen Verordnungspädagogik zumindest kritisch gegenüber stehen und persönliche Erfahrungen, die ohne Handlungszusammenhänge nicht möglich sind, als etwas Wichtiges zu würdigen wissen.

¹²⁷ vgl. Sabine FIEDLER-CONRADI, 1995, a.a.O. S.113-169

Wirksamkeitserfahrung

Beide Schülergruppen unterscheiden sich erheblich voneinander in der Fähigkeit, auf der Grundlage von Erfahrungen, eine Einschätzung der eigenen Wirksamkeit zu entwickeln. Die hierarchischen Strukturen im Alltag der zimbabwischen Schüler sowie die autoritäre Pädagogik der zimbabwischen Schule, lassen ihnen nur wenig Freiraum für eigene Entscheidungen und selbständiges Handeln.

Im Gegensatz zu den deutschen Schülern, die in ihrem Alltag und zuweilen auch in der Schule, einen relativ großen Entscheidungsspielraum zugestanden bekommen, fehlt den zimbabwischen Schülern die Erfahrung des eigenen Repertoires der Kontroll- und Einflußmöglichkeiten und wie sie bewußt eingesetzt oder verweigert werden können. Ihr Handeln wird begleitet von den Fragen: "Was **bewirke** ich?" und "Was **darf** ich bewirken?"¹²⁸ Sie kennen die Wirkungen, aber auch die Grenzen eigenen Handelns.

Die Maßstäbe für Erfolg und Mißerfolg entwickeln sie aus dem Umfang der ihnen zugestandenen Freiheitsgrade, den zur Verfügung gestellten Mitteln und Räumen sowie den Kompetenzen ihrer "Anleiter". Ausschlaggebend für die positiven und negativen Leistungen der zimbabwischen Schüler, so ihre Wertungen zu diesem Fragenkomplex, sind äußere organisatorisch strukturelle Bedingungen. Aus ihrer Perspektive hängt ihre Wirksamkeit erheblich mehr ab von der Fähigkeit anderer Personen, die sie anleiten, von der Atmosphäre, dem Ziel und der Qualität ihrer Arbeitsgruppe, als von den subjektiven Möglichkeiten, der individuellen Einstellung gegenüber der Aufgabe und der Arbeitssituation. Persönliches Wohlbefinden oder Unwohlsein, "Lust" oder "keine Lust" zur Arbeit zu haben, spielt in ihren Wertungen keine Rolle.

Ganz anders die deutschen Schüler. Sie benennen für ihre guten und schlechten Leistungen sowohl persönliche, von ihnen beeinflußbare Gründe, wie auch äußere personelle und technische Rahmenbedingungen. Über die Fragen hinaus: "Was **bewirke** ich?" und "Was **darf** ich bewirken?" wird ihr Handeln begleitet von den Fragen: "Was **kann** ich bewirken?" und "Was **will** ich bewirken?"¹²⁹ Aufgrund der Erfahrung bei der Bewältigung ihrer Alltagsorganisation, ihrer Erfahrungen in einem weniger rigiden Umfeld mit Erwachsenen, wie auch ihrer schulischen Erfahrungen sind sie sich ihrer Kontroll- und Einflußmöglichkeiten bewußt, wissen über welche Kompetenzen sie verfügen, und sie können zwischen verschiedenen Zielen unterscheiden.

¹²⁸ vgl. Heinrich Dauber nach FLAMMER und Petzold, Kassel 1998, a.a.O.

¹²⁹ ebd., a.a.O.

Erziehungsziele

Beide Schülergruppen haben sehr unterschiedliche Erziehungsziele für ihre zukünftigen Kinder. Während die zimbabwischen Schüler an erster Stelle eher konventionell-moralische Erziehungsziele benennen, sind für die deutschen Schüler politisch-demokratische Einstellungen in der Erziehung ihrer Kinder wichtiger. Beide Gruppen sind sich jedoch darin einig, daß Ehrlichkeit das wichtigste Erziehungsziel ist.

Die deutliche Orientierung der zimbabwischen Schüler auf konventionell-moralische Werte hat ihre Ursachen in der traditionellen Stammesgesellschaft. In den "extended familys" oder kleineren Dorfgemeinschaften, wie sie bei uns in ländlichen Gebieten heute noch zu finden sind, unterliegen die Mitglieder einer ausgeprägten sozialen Kontrolle. In beiden Systemen herrscht ein eindeutiges patriarchalisches Prinzip vor, dessen Strukturen auf Machterhaltung sowie sittlichen und ethischen Normen beruhen.

Eingebettet und abhängig von diesen Strukturen, kann man die Machtrolle und die Sinnhaftigkeit der Normen zwar für sich hinterfragen, aber man kann nicht offen dagegen opponieren ohne gezwungen zu werden, den schützenden Kreis der Familie zu verlassen. Dieser Schutz ist bei sozialen Verhängnissen oder Unglücken wie Krankheit, Arbeitslosigkeit, Tod eines Familienmitglieds jedoch für das Überleben notwendig.

Während die afrikanische Großfamilie und ihre Familienbande auch heute noch, trotz einer zunehmenden Verstädterung, im allgemeinen intakt ist, gibt es diese Traditionen und Familienbande bei der deutschen Kleinfamilie nicht mehr. An die Stelle einiger sittlich-ethischer Grundwerte, sind Wertvorstellungen gerückt, die der individuellen Freiheit eines jeden einen größeren Platz einräumen.

9 Geschichten und Wirklichkeit

9.1 Dieses ist meine Geschichte

Im Zimbabweprojekt bin ich oft gefragt worden, ob es denn der Wirklichkeit entspricht, worüber die Schüler in ihren Medienproduktionen, aber auch in den Fragebögen berichten. Ich habe häufig mit der Gegenfrage geantwortet – was denn das Gegenteil von Wirklichkeit wäre? Bezogen auf unterschiedliche Wahrnehmungsmuster ist das Gegenteil der Wirklichkeit eine andere Wirklichkeit. Über die – für *beide* Seiten - *gültige* Wirklichkeit muß man sich verständigen. Der Wirklichkeit liegt die individuelle Wahrnehmung aller Sinnesorgane zugrunde. Die Verständigung darüber ist die gemeinsame Wirklichkeit.

Unsere alltägliche Wahrnehmung und unser Bewußtsein wird von einem naiven Realismus beherrscht.¹³⁰ Wir glauben, daß die Welt wirklich so ist, wie sie uns durch unsere Sinnesorgane als konstruktive Gesamtheit erscheint.

Zur Darstellung konstruktivistischer Grundannahmen und ihrer Entwicklungen schafft Dauber einen anschaulichen Überblick¹³¹, den ich im Folgenden in ausgewählten Passagen zusammenfassend darstelle:

Was wir wahrnehmen von dem sich uns erschließenden Sinnesfeld, hängt davon ab, wie wir uns darin bewegen und von der Perspektive, aus der wir die sog. Wirklichkeit betrachten und nicht zuletzt von der organismischen Ausstattung unserer Sinne. (Blinde, mit ihrer Ausprägung auf das Hören und Tasten, nehmen die Welt anders "wahr", als Sehende.) Die *innere* Bedeutung der eigenen Wahrnehmung äußerer Ereignisse bestimmt, was wir für wahrnehmen. Solange wir ausschließlich in einem bestimmten Zusammenhang wahrnehmen und in diesem "Bedeutungs-Zusammenhang" verhaftet und eingebunden bleiben, kann ihre "relative" Wahrheit nicht gesehen werden. Häufig wird diese "innere" Deutung entsprechend dem eigenen Befinden nach außen projiziert und die Wirklichkeit der anderen entsprechend interpretiert. (Wenn ich ärgerlich bin, halte ich die anderen für ärgerlich etc.) Welche Bedeutungen dem Umfeld, den anderen und ihren Handlungen, den eigenen Handlungen und Erfahrungen und der eigenen Beziehung zur Welt gegeben werden, auch welche moralischen Urteile damit verbunden sind, hängt ganz wesentlich mit der eigenen, prägenden Lebensgeschichte zusammen. Es ist die Art der Inszenierung des sich-in-Beziehung setzen zwischen

¹³⁰ vgl. Horst SIEBERT, Pädagogischer Konstruktivismus, Neuwied, Kriftel 1999, S. 1-15

¹³¹ vgl. Heinrich DAUBER, Grundlagen Humanistischer Pädagogik, Integrative Ansätze zwischen Therapie und Politik, Bad Heilbrunn 1997, Kap. 2.1.1, S. 66 ff

uns, unserer Erfahrung (Lebensgeschichte) und individuellem Hintergrund, der momentanen sinnlichen und rationalen Befindlichkeit, unserer emotionalen und kritischen Fähigkeit mit der Welt. (Ich beabsichtige, ein gelbes Auto zu kaufen. Auf einmal entdecke ich überall in der Stadt gelbe Autos. - Ich war noch sehr klein. Unser Nachbar, auch ein Lehrer wie mein Vater, auf der selben Etage des Schulhauses, in dem ich aufgewachsen bin, verprügelte regelmäßig seine Kinder. Anschließend spielte dieser "fromme" Mann laute Choräle auf seinem Harmonium. Noch heute hat Harmonium-Musik für mich auch etwas bedrohliches. R.N.) Wir sehen die Welt so, wie unsere Erfahrungen, Prägungen und momentanen Interessen, aber auch unsere Visionen dies zulassen. Die Re-Aktionen auf diese (Be)-Deutungen verändern sich deshalb, manchmal nur graduell, fortwährend. Durch die *eigene* Bedeutung, die wir *uns* geben und *unserer Beziehung* zur Welt, erschaffen wir diese als innere Konstruktion erneut und spiegeln sie der (Außen-) Welt. Dieses Konstruieren von Bedeutungen ist eine fortlaufende Entwicklung im Prozeß veränderter Erfahrungen und Erkenntnisse und wie Fuhr und Gremmler-Führ es ausdrücken, "macht es den experimentellen und existentiellen Charakter menschlichen Lebens aus".¹³²

"Ich habe das aber ganz anders gesehen oder wahrgenommen", ist in Gesprächen häufig eine alltägliche Irritation. Wenn es uns möglich ist in diesen Situationen aus uns heraus einen Schritt zur Seite zu treten, begeben wir uns auf eine Metaebene mit erweiterter Perspektive, die uns erkenntnistheoretisch eine neue Sichtweise erschließt.

Spätestens seit Max Planks Formulierungen zur Quantenmechanik und Albert Einsteins Experimentalversuchen zu Photoeffekt und Photonen im Jahre 1905,¹³³ die die Teilchentheorie als unüberbrückbaren Widerspruch zur bis dahin als unumstößlich geltenden Wellentheorie bestätigte, wurde auch für die seit der Aufklärung von der Ratio dominierten Naturwissenschaften mit ihren drei Grundprinzipien – Kausalität, Stetigkeit und Objektivierbarkeit – deutlich, daß je nach Versuchsaufbau und *Ziel* des Experiments, jedenfalls im Micro- und Nanobereich, es die *gleichberechtigte* Existenz *zweier* verschiedener Wirklichkeiten gibt. Die bis dato gültige Behauptung:

Gleiche Ursachen erzeugen gleiche Wirkungen, - "natura non facit saltum", die Natur macht keinen Sprung -, verlor damit seine Geltung. Ein allgemein-verständliches Beispiel erkenntnistheoretischer Irritation ist das bekannte

¹³² Reinhard FUHR, Martina GREMMLER-FUHR, Gestalt-Ansatz, Köln 1995, S. 25 f.

¹³³ vgl. Stephan W. HAWKING, Eine kurze Geschichte der Zeit. Die Suche nach der Urkraft des Universums, Hamburg 1988, sowie Mind and Life Institut, Boulder, Colorado/USA , Wer erklärt uns die Welt? Wie wirklich ist die Wirklichkeit? in: GEO, Nr.1 1999, S. 128 - 155

Märchen "Des Kaisers neue Kleider" von Hans Christian Anderson. Nachdem alle den neuen Rock des Kaisers bewundern, ruft am Ende der Geschichte ein kleines Mädchen: "Aber der hat ja gar nichts an."¹³⁴

"Objektive" Gültigkeit für die eigene Wahrheit zu beanspruchen heißt, man fordert zum Gehorsam und zur Gefolgschaft auf. Wer behauptet, seine Urteile seien "objektiv" unterliegt einer ausgeprägten "subjektiven" Verzerung.¹³⁵

"Subjektiver Konstruktivismus" ist in diesem Kontext sehr anschaulich von Italo CALVINO beschrieben worden:

"Auf zweierlei Art kommt man nach Despina: Mit dem Schiff oder mit dem Kamel. Die Stadt zeigt sich verschieden, kommt man vom Land oder vom Meer.

Der Kameltreiber, der am Horizont der Hochebene die Spitzen der Wolkenkratzer, die Radarantennen, die weißroten Luftsäcke, die rauchausstoßenden Schornsteine sieht, denkt an ein Schiff, weiß wohl, daß es eine Stadt ist, aber denkt es sich als großes Schiff, das ihn von der Küste wegbringt, als Segler, der im Begriffe ist, in See zu stechen bei dem Wind, der in die noch gerefften Segel fährt, oder als Dampfschiff, dessen Kessel im eisernen Rumpfe stampft, und denkt an alle Häfen, an die Güter aus Übersee, die von Kränen auf die Molen entladen werden, an die Spelunken, wo die Besatzungen verschiedener Flaggen sich die Flaschen über die Schädel schlagen, an die erleuchteten Fenster zu ebener Erde, ein jedes mit einer sich kämmenden Frau. Im Dunst der Küste unterscheidet der Matrose die Gestalt eines Kamelhöckers, eines mit glänzenden Fransen verzierten Sattels zwischen zwei gefleckten Höckern, die sich schaukelnd vorwärtsbewegen, weiß, daß es eine Stadt ist, aber er denkt es sich als Kamel, von dessen Tragsattel Schläuche und Doppelsäcke mit kandierten Früchten, Dattelwein, Tabakblättern hängen, und sieht sich schon an der Spitze einer langen Karawane, die ihn fortbringt von der Meereswüste zu Süßwasseroasen im gestreiften Schatten von Palmen, zu Palästen mit dicken Kalkmauern und Innenhöfen, belegt mit Kacheln, auf denen Tänzerinnen barfüßig tanzen und ihre Arme ein wenig unterm Schleier, ein wenig überm bewegen. Jede Stadt bekommt ihre Form von der Wüste, der sie sich entgegenstellt, und so sehen Kameltreiber und Matrose Despina, die Grenzstadt zwischen zwei Wüsten."¹³⁶

¹³⁴ vgl. Horst SIEBERT, 1999, a.a.O. S.1-15

¹³⁵ vgl. Heinrich DAUBER, 1997, a.a.O., S. 70

¹³⁶ Italo CALVINO, Die unsichtbaren Städte, München 1977, S. 22 f, in: Heinrich DAUBER, 1997, a.a.O., S.70

Despina gibt es nur in den Wunschvorstellungen des Kameltreibers und des Matrosen. Sie sehen die Stadt vor dem unendlichen Raum der "Wüste", aus der sie kommen und im Firmament ihrer Träume.

Die Wirklichkeit ist das, was wahrgenommen wird. Die Wahrheit ist *die* Geschichte, auf die wir uns verständigen *über* die Wirklichkeit. Methodisch bedeutete dies im Kontext des Zimbabweprojektes: Die Schüler mußten Selbsterfahrungen haben, Selbstbilder und Selbstvorstellungen. Sie mußten von der Selbstvorstellung her anfangen, eine Geschichte zu erzählen. Die Wirklichkeit ist dann *die* Geschichte, über die sie erzählen. Die Wirklichkeit der Gruppe ist die Geschichte, die sie über die Wirklichkeit dieser Gruppe erzählen.

Die Schüler entwickelten eine große Anzahl von Erzählungen auf verschiedenen, größeren Ebenen. "Dieses ist meine Geschichte", das bin *nicht ich*, dieses ist meine *Geschichte*. Dieser Punkt ist über allen beliebigen Konstruktivismus hinaus wichtig, da man über "Dieses ist meine Geschichte" auf die Bestätigung der Gruppe angewiesen ist. "Sehen die anderen mich auch so?" Dies bedeutet nicht einen radikalen Konstruktivismus mit impliziter Individualisierungsthese¹³⁷, sondern einen Konstruktivismus, der einer sozialen Bestätigung bedarf.¹³⁸

Die Gruppe konnte antworten: "Ja, das stimmt, wir sehen es genauso. Das ist unsere Geschichte. Das ist unsere kollektive Geschichte." Sie konnten ihre individuellen Eindrücke gemeinsam ausdrücken. Oder sie konnte es verneinen und die Geschichte wieder zurückgeben. Die Gruppe hatte es entweder verstanden oder sich selbst darin nicht verstanden gefühlt.

Der dialogische Prozeß im Zimbabweprojekt entwickelte sich häufig als Metakommunikation aufgrund soziokultureller Unterschiede, andersartigem Verhalten, Eigenarten und Alltagserfahrungen sowie unterschiedlicher Sprachkompetenzen. Diese Abläufe in einem Projekt sind metatheoretisch und entwickeln sich bis zur Präsentation am Ende des Projektes auf verschiedenen Ebenen und Metaebenen, in denen immer wieder reflektiert und dokumentiert wird, daß es die *gemeinsame* Geschichte ist, die jetzt gerade erzählt wird.

¹³⁷ "siehe Horst SIEBERT, 1999, a.a.O. S.9

¹³⁸ vgl. Horst SIEBERT, 1999, a.a.O. S.10 ff.

10 Ein erweiterter medienpädagogischer Ansatz

10.1 Metatheoretische Reflexionsprozesse

In Projekten Aktiver Medienarbeit, wenn es um Alltagserfahrungen, um die eigenen Geschichten geht, bedeutet eine inhaltliche Fokussierung auf verschiedene Ebenen der Metakommunikation eine klare Erweiterung des medienpädagogischen Ansatzes. Medien sind in diesem Kontext nicht technische Geräte zur adaptiven Produktion sekundärer Wirklichkeit, wie Fernsehen, Video oder z.T. auch Computer, sondern schließen ein erweitertes Verständnis von **Medien= Medium** mit ein.

Im Kontext persönlich bedeutsamen Lernens, als ein selbsttätiges, auf Selbstverantwortung basierendes Beteiligtsein an den eigenen Handlungen und Prozessen, gehören **die** Medien, mit denen man gemeinschaftlich gestaltend im Kontext von Alltagserfahrungen Geschichten entwickeln und vor Publikum präsentieren kann: Theater, Kabarett, Fotografie, Musikproduktion, Video, Multimedia etc. und unter bestimmten Bedingungen auch Printmedien, wenn adäquate, auf die Gruppe fixierte, Präsentationsmöglichkeiten gewährleistet sind.

Mit Medien ist in diesem Zusammenhang nicht das technische Verständnis von Medien gemeint, nicht das, was technisch-gestalterisch dazwischen liegt oder die auf die Anwendung und Produkte orientierte **Medienkompetenz = Bedienkompetenz**. Medium heißt in diesem Kontext: Ich versuche meine Erfahrungen und Geschichten noch einmal in einer spezifischen Weise und auf veränderten Ebenen zu vermitteln. Ich muß symbolische Abstraktionen verwenden, wenn ich sowohl meine eigene Geschichte, wie die der Gruppe, wie die unserer kollektiven Themen auf einer verstehbaren symbolischen Ebene noch einmal darstelle und mich dann vergewissern muß; "Ist das eine Geschichte, die uns alle betrifft?" Auf der Symbolebene heißt das: "Sind das unsere gemeinsamen Symbole? Treffen sie auf alle zu oder sind es nur individuelle Symbole?"

Dieser **metatheoretische Reflexionsprozeß**, den die Medien als Medium bis zum Ende des Projektes erzeugen, bietet durch neue Perspektiven und Standpunkte Identifikationselemente an, die die Voraussetzung für Einstellungsänderungen bilden. Dann sind Medien "wichtige Instrumente der Selbstbildung, die eine aktiv von den Heranwachsenden betriebene Persönlichkeitsentwicklung unterstützen."¹³⁹

¹³⁹ Hans-Rudolf LEU, Prozesse der Selbstbildung bei Kindern – eine Herausforderung an Forschung und Pädagogik, DJI München – Das Forschungsjahr 1998, S. 174

Ohne es explizit formulieren zu müssen, es geht dabei auch um kritische inhaltlich-ästhetische Bedienkompetenz. Die metatheoretischen Reflexionsprozesse sind in allen Prozeßabläufen vorhanden, auch in den sogenannten technischen Produktionsphasen. "Welche Einstellungsperspektive wähle ich? Welchen Ausschnitt? Wie setzte ich das Licht? In welchem Kontext steht diese Einstellung zu nächsten? Welche Anschnitte benutze ich? Kommt die intendierte Aussage so rüber? Welche Betonung der Worte, Mimik, Gestik zur Unterstützung der Wortbedeutung, zur Unterstützung einer Liedzeile, des Körperbildes, das ich darstelle ..." Hier finde ich die gleichen kommunikativen Anteile auf einer ***metakommunikativen*** Ebene. Daraus entsteht der metatheoretische Reflexionsprozeß. Er wird nur nicht so ***offensichtlich***, weil es vordergründig um technische, gestalterische und darstellerische Elemente gemeinsamen Handelns geht. Dies sind jedoch keine nebenschälichen oder zufälligen Tätigkeiten, es geht um bewußtes Handeln, dem auf der Metaebene metatheoretische Reflexionsprozesse zu Grunde liegen. Diese Prozesse sind genauso wirksam wie die dialogischen Prozesse vorher, bei denen sich die Schüler gegenseitig beim Spielen einer Szene oder beim Singen einer Strophe betrachten und zuhören oder gar ihr Spiegelbild erkennen. Die gesturalen, aktiven, leiborientierten, vorbewußten Interaktionen kommen plötzlich ins Bewußtsein. Sie sind in dem vorher gemeinsam geplanten und nun aktiven Handeln enthalten.

Wichtig ist, daß jemand mit den Schülern am Monitor das Ergebnis der Videoaufnahmen oder die auf der Bühne entwickelten Handlungen kompetent begleitet. Lehrer und Medienteamer müssen auch für diese Prozesse ausgebildet und sensibilisiert sein.

Aus den Erkenntnissen dieser Prozesse und vor dem Hintergrund der erkenntnistheoretischen Grundlagen integrativer humanistischer Pädagogik lassen sich hierzu allgemeine Grundfragen integrativer pädagogischer Arbeit formulieren:

- Was tun wir? Wie tun wir es? Welchen Sinn und Bedeutung geben wir unserem Handeln?
- Wie begegnen wir dem "Anderen", dem Fremden? Wie nehmen wir die eigenen Signale und die Signale des "Anderen" wahr? Können wir ihm zuhören?
- Welche Gefühle empfinden wir?
- Wie können wir unser Verständnis für unser tun mit Blick auf ein ganzheitliches Verständnis erweitern?

- Wie finden wir die Balance zwischen Selbstverwirklichung einerseits und Gedankenversunkenheit und /oder Selbstverneinung andererseits, um die Gefühle und Strukturen unseres Erlebens und Handelns besser zu verstehen?
- Auf welche verschiedenen materiellen, gesellschaftlichen, sozio-kulturellen, und moralische Kontexte beziehen wir uns? Wie werden wir von ihnen beeinflußt? Welchen Anteil haben wir an ihrer Gestaltung?¹⁴⁰

Eine sensible Auseinandersetzung mit diesen Fragen setzt eine hohe personale und soziale Kompetenz voraus, die sich nur in längeren Bildungsprozessen entwickeln kann, in deren Mittelpunkt die Veränderung der persönlichen Denk- und Fühlmuster steht. Vor diesem Hintergrund handelt es sich um *keine* medienpädagogische Arbeit, solange sie sich nur auf die inhaltlich-analytischen und technisch-produktiven Verfahren und Abläufe der AV-Medien wie Video, Fernsehen, Multimedia, Internet etc. bezieht. Was hier vorgeschlagen wird, ist ein erweiterter Medienbegriff in dem Sinne, daß alle Formen der individuellen und gemeinschaftlichen, selbstvergewissernden Verständigung über unsere Sicht der Wirklichkeit auf allen Ebenen, körperlich, geistig, seelisch, aber auch sozial-kulturell zum Thema medialer Bearbeitung werden.

Ein Königsweg

Der Kern dieses erweiterten medienpädagogischen Ansatzes besteht darin zu sagen: Indem wir alle diese Ebenen einbeziehen und gleichzeitig reflektieren, gewinnen wir neue exzentrische Positionen und Sichtweisen. Wenn in der Planung eines Unterrichtsprojekts und in Medienproduktionen diese Elemente praktisch-systematisch mit einbezogen werden, kann eine (Schüler-) Gruppe von der ersten individuellen Selbstdarstellung über ein mehrere Tage dauerndes Unterrichtsprojekt hinweg bis zur Präsentation einer gemeinsamen großen Medienproduktion am Ende zu einer Form kommen, die wirklich in dieser Weise, via regia ist (Königsweg), weil diese komplexen, metakommunikativen Interaktionen und metatheoretischen Reflexionsprozesse in anderer Weise in gleicher Art nicht erreichbar sind. Der Ansatz - Video, Fernsehen und Internet als Medien zur Vermittlung von Medienkompetenz und Medienerziehung - stellt in diesem Kontext ein zu enges Medienverständnis dar.

¹⁴⁰ vgl. Heinrich DAUBER, 1997, a.a.O., S. 184, unter Verwendung von vier Grundfragen

10.2 Projektphasen und dialogisches Prinzip

Die Phasenorientierung in einem Projekt, wie im Phasenmodell Kap. 2.2 dargestellt, ist nicht nur strukturell im Sinne eines vertikalen Ablaufs eines Projektes zu verstehen. Über- oder untergreifend zu den Phasen steht das dialogische Prinzip. Das dialogische Prinzip liegt auf der horizontalen Ebene und beinhaltet, daß wir als Menschen unsere Wirklichkeit nur *daraus* schaffen, daß wir uns individuell und gemeinschaftlich darüber verständigen, welchen *Sinn* etwas für uns hat. Dieses Verständnis entsteht im Dialog mit uns selbst und mit anderen. "Bedeutungsbildung ist stets ein inter-subjektiver Prozeß. Dazu bedarf es nicht unbedingt eines realen "physischen" Gegenübers. In Form (zumeist vorbewußt bleibender) innerer Dialoge vollziehen sich ständig Prozesse der Bedeutungsbildung."¹⁴¹

Auf der senkrechten Verlaufsebene sind die planbaren Projektphasen angeordnet, auf der waagerechten Ebene, als übergreifendes, erkenntnistheoretisches Prinzip, steht der Dialog, ein *reflexives* Moment für alle Ebenen. Alle vertikalen Phasen leben davon, daß sie jeweils dialogisch interpretiert und dokumentiert werden, in Interaktionen, Teilergebnissen der Produktionen oder späteren Diskussionen. Ziel ist, Konsens über den Dissens zu erreichen oder vielleicht sogar Dissens über den Dissens. In der interkulturellen Arbeit kann schon als Gelingen bezeichnet werden, wenn Bewußtheit über den Dissens im Dissens erreicht wird. Was soviel heißt wie: "Wir erkennen, daß wir im Dissens über den Dissens sind. Wir kennen uns schon lange und verstehen, oder glauben zu verstehen, warum wir das unmöglich finden, was wir gerade erleben."

Im folgenden Kapitel werde ich näher auf den *interkulturellen* Kontext des dialogischen Prinzips einer Konsens-Dissens Kommunikation im eingehen.

¹⁴¹ Heinrich DAUBER, 1997, a.a.O., S. 66

11 Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Kommunikation

Zu Anfang möchte ich eine kleine Geschichte¹⁴² erzählen, die sich im April 1993 zugetragen hat in Harare/Zimbabwe, in einem Büro der Universität von Zimbabwe.

Seit drei Stunden warte ich jetzt hier.

Dr. Jaji wollte mit mir um 12.00 Uhr nach Chitungwiza fahren, 35 km vor Harare. Hier findet der gemeinsame interkulturelle Medienworkshop der deutschen und zimbabwischen Lehrer statt zur Vorbereitung für die interkulturellen Schülerworkshops. Meine Gruppe, vier deutsche und vier zimbabwische Lehrer, wartet seit 13.00 Uhr auf mich.

Ich trinke die fünfte Tasse Tee. Alle 10 Minuten kommt Jaji ins Büro, lächelt mir zu, sucht etwas auf seinem Schreibtisch, fragt, ob denn der Workshop gut läuft, ob es Probleme gibt, telefoniert mit Kollegen, macht Termine, bespricht organisatorische Details der Faculty, erzählt, daß in seinem Büro ein Gast aus Deutschland sei. Er ruft seiner Sekretärin durch die offene Tür etwas zu, sie wechseln ein paar Worte in Shona, er setzt sich zwei Minuten zu mir. Dann, jetzt sind vier Stunden vorbei, kommt Jaji wieder zur Tür herein, diesmal mit hoch erfreutem Gesicht und meint, wir könnten ja sein Auto nehmen, das unten auf dem Parkplatz steht und doch eigentlich nur auf uns warte.

Ich bin sprachlos und springe auf. Er bremst mich ab, lächelt und meint, er müsse erst nachsehen. Schwupp, ist er wieder draußen. Diesmal dauert es nur fünf Minuten. Er lächelt ein wenig säuerlich und sagt, daß gerade im Moment seine Frau mit dem Auto weggefahren sei.

Inzwischen ist es 16.30 Uhr. Ich verliere den Rest meiner Beherrschung und will laut meinen Unmut äußern, als er mich in den Arm nimmt und mir bühnenreif erklärt, daß wir beide nun ganz allein hier seien, der Parkplatz sei schon fast leer, die Sekretärin sei auch schon gegangen, wir seien nun wie auf einer Insel, nur wir beide ganz allein. Dabei hat er ein umwerfendes Lachen im Gesicht, mit dem er meinen Ärger besiegt. Nun muß auch ich lachen. Mein Ärger ist vorerst verflogen.

Er ist ein sehr höflicher, sensibler und liebenswerter Zeitgenosse, ein großartiger Schauspieler.

50 Minuten später ist dann doch irgendwie ein Auto da. Um 18 Uhr sind wir in Chitungwiza. Dieser Workshoptag ist fast vorbei, in meiner Gruppe ist nur

¹⁴² vgl. Reinhard NOLLE, Das Projekt "Warten", in: Heinrich DAUBER, David KANDEMIRI u.a.(Hrsg.) Frankfurt 1998, a.a.O. S.280

noch ein zimbabwischer Lehrer und die vier deutschen Lehrer. Die Musikgruppe nebenan ist noch fleißig am Proben.

Was ist das Wesen der Kommunikation?

Kommunikation (lat. Communicare) heißt soviel wie: teilen, geben, empfangen, und "auf dem gleichen Grund stehen".

Im Kontext dieser eben gehörten Geschichte möchte ich das Augenmerk darauf richten und zu erklären versuchen, *wie* wir kommunizieren, *welche* Botschaften dabei bewußt und unbewußt gesendet und empfangen werden und *wie* es kommt, daß Verständigung manchmal so schwierig und gestört sein kann.

Verkürzt gesagt ist ***Kommunikation der Austausch von Nachrichten***.

Es gibt einen Sender und einen Empfänger für diese Nachrichten.

Schaut man sich eine Nachricht genauer an, die wahrnehmbaren Zeichen, Symbole, Mimiken und Gesten, erkennt man viele ***verschlüsselte Botschaften***, die die zwischenmenschliche Kommunikation kompliziert und störanfällig werden läßt, aber auch abwechslungsreich, mannigfaltig und spannend.

Betrachten wir "vom Sender aus gesehen" vier psychisch herausragende Seiten einer Nachricht:¹⁴³

Den Sachinhalt - worüber informiere ich?

Die Selbstoffenbarung - was gebe ich von mir kund, wie stelle ich mich dar? Körpersprache: wach, müde, engagiert, Mimik, Gestik

Die Beziehung - wie stehen wir zu einander, was halte ich von dir? Tonfall, Betonung, Körpersprache, Mimik, Gestik

Der Appell - wozu möchte ich dich veranlassen? Einfluß nehmen: - zum Nachdenken, Revidieren der Meinung, zum Handeln.

Der Empfänger müßte eigentlich, wie Schulz von Thunes beschreibt, für diesen Vorgang vier Ohren haben.¹⁴⁴

Ein Ohr für den Sachinhalt - wie ist der Sachverhalt zu verstehen?

Ein Ohr für die Selbstoffenbarung - was ist das für einer, was ist mit dem?

Ein Ohr für die Beziehung - wie redet der eigentlich mit mir, wen glaubt er vor sich zu haben?

Ein Ohr für den Appell - was soll ich tun, denken oder fühlen?

¹⁴³ vgl. Friedemann SCHULZ v. THUN, Miteinander reden, Bd.1, Hamburg 1998, S.25 f.

¹⁴⁴ vgl. Friedemann SCHULZ v. THUN, Hamburg 1998, a.a.O., S.44 f.

Kommunikation ist also etwas sehr Ganzheitliches, ein kopf-, bauch- und körperbetonter Vorgang, den wir täglich individuell ritualisieren. Und oft haben wir Mühe, dieses Ritual in unserem eigenen Kulturkreis zur Zufriedenheit aller zu Ende zu spielen.

Zurück zur Ausgangsgeschichte:

Ich hatte am Vormittag des besagten Tages in der Uni einige Gespräche. Jaji gab mir tags zuvor die Nachricht: Ich fahre dich mittags zum Workshop nach Chitungwiza.

Er hatte es sehr bestimmt gesagt. War sehr höflich und freundlich, strahlte Vertrauen aus und breitete dabei seine Arme auseinander, wie er es oft tat, als Geste willkommen zu sein. Diese Signale interpretierte ich so, daß ich mir sicher war, pünktlich an meinem Ziel anzukommen.

- Was ich nicht ahnte war, daß er nicht wußte, ob sich das überhaupt organisieren ließe.
- Ich ahnte auch nicht, daß er in der Situation vor allem höflich und freundlich sein wollte.
- Ich stellte mir nicht die Frage, ob das pünktliche Eintreffen bei dem Workshop für ihn so wichtig war wie für mich.
- Auch nicht, ob ihm, als dem organisatorisch Verantwortlichen der Universität Zimbabwe für dieses Projekt, der Workshop und die Lehrer so wichtig waren wie mir.
- Ob unsere Ziele der pädagogischen Arbeit auch halbwegs die seinen waren.
- Und auch nicht, ob ich ihn in seinem eigenen Tagesablauf stören würde.

Sein Angebot als Nachricht an mich, seine Körpersprache und Mimik interpretierte ich vor dem Hintergrund meiner eigenen *Kulturerfahrungen*, und den wenigen

privaten Erfahrungen mit ihm.

Als ich nach fünf Stunden immer noch in seinem Büro in der Uni hockte und vor Ärger fast die Beherrschung verlor, erlebte ich eine neue Variante der Kommunikation und Bewältigung einer scheinbar schwierigen Situation.

Wie schon erwähnt: Er nahm mich in den Arm und erklärte uns beide zu den Leidtragenden dieser Situation.

Später habe ich erfahren, daß diese Form der Situationsbewältigung, sich auf die Stufe des Betroffenen zu stellen, sich dort einzuklinken und den mißlichen Zustand gemeinsam zu erleben, im Kontext der Shonakultur verstanden werden müsse. Jaji hat die Situation umdefiniert und so sein Gesicht gewahrt.

Und letztendlich: angekommen sind wir ja.

Dieses kleine Beispiel sollte aufzeigen, daß es viele Möglichkeiten gibt, Kommunikation, vor allem aber interkulturelle Kommunikation, kompliziert und sehr störanfällig werden zu lassen, wenn man das, was man fühlt und zu sehen glaubt, nur vor dem Hintergrund seiner eigenen sozio-kulturellen Erfahrungen interpretiert und bewertet.

11.1 Möglichkeiten interkultureller Kommunikation

Die Beschreibungen der Workshops und die Interpretationen der Prozeßphasen haben deutlich werden lassen, daß die Schüler die Möglichkeiten interkultureller Kommunikation erfolgreich erprobt und ständig neu ausgehandelt haben. Auf der Schülerebene war das Projekt ein großer Erfolg.

Was die Schüler erreicht haben, nämlich "in Beziehung zueinander zu treten durch das Entdecken von Gemeinsamkeiten", ist den Erwachsenen in diesem Projekt, den Wissenschaftlergruppen der Universitäten und den Lehrern der beiden Schulen nicht gelungen. Sie konnten, bis auf wenige Ausnahmen, ihre Gemeinsamkeiten nicht entdecken.

Für die beiden Lehrergruppen war die Zusammenarbeit mit den Schülern und ihre organisatorische Mitarbeit selbstverständlich, das bedingte auch das gemeinsame Erlernen der spezifischen Medientechnik. Die Zusammenarbeit der beiden Lehrergruppen untereinander war jedoch schon kurz nach Beginn des zweiten Workshops in Zimbabwe massiv gestört.

In beiden Universitätsgruppen war vereinbart worden, das Austausch- und Begegnungsprojekt der beiden Schulen als handelnde Forscher im Sinne der Konzepte *handlungsorientierter Feldforschung*¹⁴⁵ zu begleiten, zu beraten und dort - wo es möglich war - in den Workshop-Prozessen mitzuarbeiten. Das zimbabwische Universitätsteam hat diesen Weg nie beschritten.

Die Zusammenarbeit der beiden Universitäten wurde kompliziert und schließlich chaotisch, als der zimbabwische Projektleiter, Cowden Chikombah, vor Beginn des ersten gemeinsamen Schülerworkshops das Projekt verließ, um an einer südafrikanischen Universität eine pädagogische Fakultät aufzubauen. Die neue zimbabwische Projektleitung wurde durch ihn delegiert. Das hatte fatale Folgen für die Organisation und den weiteren Verlauf des Projektes.

Am ersten Schülerworkshop in Deutschland nahm der neue Projektleiter schon teil. Mit ihm wurden umfangreiche organisatorische Fragen für den zweiten Workshop in Zimbabwe diskutiert. Gemeinsam wurden Konzepte erarbeitet und Verantwortlichkeiten vereinbart. Schon bald nach dem

¹⁴⁵ vgl. Heinz MOSER, Freiburg i.Br. 1995, a.a.O.

Workshop wurden die schriftlichen und telefonischen Kontakte jedoch immer spärlicher.

Zu Beginn des zweiten Schülerworkshops in Zimbabwe brach der kleine Rest der Kommunikation vollends zusammen. Das Projekt wurde im Beisein des "Senior Secretary in the Presidents Office"¹⁴⁶, dem ehemaligen Staatssekretär im Kultusministerium, Isaiah Sibanda, beendet, jedoch ohne Beteiligung der Universität von Zimbabwe. Wie konnte es zu diesem Mißverhältnis kommen?

11.2 Grenzen der Kommunikation

Institutionelles Programm und persönliche Begegnung - ein Widerspruch?¹⁴⁷

Interkulturelle Begegnungs- und Kooperationsprojekte entwickeln aufgrund ihrer inhaltlichen, organisatorischen und personellen Komplexität eine eigene Dynamik, die ein hohes Maß an Flexibilität, Offenheit, persönlicher Neugier und Faszination bei allen Beteiligten voraussetzt. Kostenintensive, große Projekte benötigen für die finanzielle Absicherung in der Regel staatliche institutionelle Projektpartner, in deren Ziel- und Aufgabenplanung die Zielvorstellungen des Projektes hineinpassen müssen. Entsprechend präzise müssen vorab die Ziele des Begegnungsprojektes, der zeitliche Rahmen, die Verantwortlichkeiten und der finanzielle Bedarf geklärt und konkretisiert werden, um die Zusagen für die notwendigen Ressourcen zu erhalten. Im Idealfall stimmen die institutionellen Ziel- und Planungsvorgaben mit den eigenen Ziel- und Themenstellungen überein. Im Normalfall werden sie den staatlichen institutionellen Anforderungen (z.B. inhaltliche Schwerpunkte und Einschränkungen im Haushaltsrecht) angeglichen. Diese Ziele müssen jedoch den in unserem Fall wissenschaftlichen Selbstverständnissen, Anforderungen und Zielvorgaben der eigenen Institution, aus der heraus die Anträge gestellt werden, noch entsprechen.

Bei dieser verwirrenden Zielvorgabediskussion sind die ideellen, persönlichen Ziele noch gar nicht benannt worden. Und gerade *die* sind es, die in der Regel das Projektvorhaben überhaupt erst in Gang gesetzt haben. In großen interkulturellen Begegnungsprojekten treffen also verschiedene "Ziel- und Programmträger" zusammen, deren unterschiedliche Ansprüche koordiniert und aufeinander abgestimmt werden müssen. Vorausgesetzt, diese Koordinations- und Programmplanung wurde erfolgreich durchgeführt, ist

¹⁴⁶ vergleichbar: Kanzleramtsminister

¹⁴⁷ vgl. Heinrich DAUBER, Widersprüche, in: Heinrich DAUBER, David KANDEMIRI u.a. (Hrsg.), Frankfurt 1998, S.293 f.

der Erfolg damit noch nicht gesichert. Ein wirklicher Erfolg und nicht nur der auf einem Papier, kann nur über die **persönlichen** Beziehungen der Menschen herbeigeführt werden, die dieses Projekt ausfüllen: Die Projektleiter, die Organisationsteams und nicht zuletzt die Gruppen, auf deren Begegnung und gemeinsame Aktivitäten alles gerichtet ist.

An dieser Stelle wird aus einem ursprünglich institutionellen Projekt ein Projekt persönlicher Beziehungen. Solange die persönlichen Gemeinsamkeiten, die ideellen und persönlichen Ziele tragfähig sind, können institutionelle Zwänge in der Gesamtplanung ertragen oder sogar als selbstverständlich wahrgenommen werden. Werden sie gemeinsam als störend für die persönliche Beziehung erlebt, kann sich daraus solidarisches Verhalten entwickeln, um die institutionellen Spielregeln in Frage zu stellen und größeren Einfluß auf die Gestaltung der Gesamtplanung einzufordern. Sind die persönlichen Beziehungen ab einem gewissen Zeitpunkt zu schwach ausgeprägt oder sogar gestört, ist es ein leichtes, bei Differenzen, die Institution vorzuschieben und als Schutzschild vor Angriffen aus der gestörten Beziehung zu verwenden. Dann ist der Zeitpunkt allerdings auch absehbar, wann die ursprünglich persönlichen, ideellen Ziele an dem Projektvorhaben nicht mehr erfahrbar und durchsetzungsfähig sind. Ein innerer kompletter Rückzug aus dem Projekt ist dann wahrscheinlich.

Die Qualität der persönlichen Beziehungen steht in einem wechselseitigen Verhältnis zur Struktur der institutionellen Bedingungen. Die positive Fortentwicklung eines Projektes ist maßgeblich abhängig von einer sich beeinflussenden kritischen Balance beider Polaritäten.

Begegnungsprojekte, das zeigt dieses Beispiel, hängen letztlich vom **Umfang der Bedingungen der persönlichen Beziehungen ab und dann erst von den Bedingungen der institutionell vereinbarten Programme**. Diese können noch so glatt und perfekt organisiert sein. Sie unterliegen einer anderen Logik als den Voraussetzungen der Fähigkeit und der Pflege persönlicher Beziehungen in einem Begegnungsprojekt.. An eben diesen, sich daraus ergebenden spezifischen Widersprüchen krankte auch das Zimbabweprojekt.

In der Anfangsphase war es einerseits ein freiwillig gewähltes institutionelles Kooperationsprojekt, das sich auf der zimbabwischen Seite von einem selbstbestimmten zu einem nicht freiwillig gewählten, delegierten Projekt veränderte und andererseits war es ein weitgehend selbstbestimmtes informelles Begegnungsprojekt. Das persönliche Kooperations- und Begegnungsprojekt der Schüler ist geglückt. Das institutionelle Kooperationsprojekt der Lehrer und der wissenschaftlichen Begleitung ist gescheitert.

Gleiche Ziele?¹⁴⁸

Die Ziele, die wir verfolgten, waren lange vor Beginn der aktiven Projektphase mit der zimbabwischen Seite, mit Chikombah entwickelt und diskutiert worden. "Sie paßten jedoch überwiegend nicht in die momentanen Lebens- und Arbeitskonzepte vieler Menschen, mit denen wir in Kontakt traten, die in dieses Projekt, besonders auf zimbabwischer Seite, abgeordnet wurden.

Einige Ziele, z.B. kritisches Bewußtsein bei den Schülern zu fördern aber auch bei den Lehrern, standen konträr zu ihrem eigenen Bewußtsein und ihren traditionellen Vorstellungen von Recht, Gehorsam und Achtung. Diese Ziele wurden zwar nie explizit formuliert, ließen sich aber zwangsläufig aus einigen Medienproduktionen ableiten und aus dem veränderten Verhalten der Schüler **und Lehrer**.

Es war nicht verwunderlich, daß die neuen "Partner" unserem "Tatendrang" nicht folgten. Im Gegenteil, wir störten sie in der Verfolgung ihrer eigenen beruflichen und privaten Ziele. Viele von ihnen müssen aus ökonomischen Gründen noch in einem zweiten oder dritten Nebenjob arbeiten. In diesem Geflecht aus beruflichem und privatem Tagesablauf sorgten wir erst einmal für Turbulenzen, von denen wir aber - zumindest am Anfang - nichts mitbekamen. Wie hätten wir in **ihrer** Situation reagiert?

Konflikte und Verbindlichkeiten

Daß in der Shonakultur Konflikte selten offen ausgetragen werden, haben wir in vielen Situationen beispielhaft erlebt und von Zimbabwern auch erläutert bekommen. In Konfliktsituationen ist man stets bemüht, das eigene Gesicht, aber auch das des anderen zu wahren. Streitigkeiten, vor allem in der Öffentlichkeit, sind undenkbar. Höfliche Fragen oder Vorschläge, das eine oder das andere zu tun oder zu organisieren, wurden ebenso höflich angenommen und akzeptiert, ohne jedoch dabei zwangsläufig an die Konsequenzen einer Umsetzung zu denken oder diese überhaupt in Betracht zu ziehen.

In den seltensten Fällen wurde im Vorfeld abgewogen und "nein" gesagt. Das wäre auch unhöflich gewesen. Verbindlichkeiten, die wir in vielen Situationen aus höflichen Zusagen der einen oder anderen Sache abgeleitet haben, hatten für uns eine andere Gewichtung. Wir nahmen sie ernst. Unsere Erwartungen waren entsprechend.

¹⁴⁸ vgl. Reinhard NOLLE, Das Projekt Warten, in: Heinrich DAUBER; David KANDEMIRI u.a.(Hrsg.) Frankfurt 1998, a.a.O., S. 283 ff.

*Wie können wir mit diesen Erfahrungen umgehen?*¹⁴⁹

Dazu noch einmal eine kleine Geschichte als Resümee:

Zweiter gemeinsamer Schülerworkshop. Es ist der Morgen des ersten Workshoptages. Eine Woche gemeinsamen Buschaufenthalts mit den deutschen und zimbabwischen Schülern liegt hinter mir.

Heinrich Dauber war mit dem Restteam in Harare geblieben. Zwei Stunden, bevor wir aus dem Busch nach Harare zurückkamen war noch nicht geklärt, wo der Workshop stattfinden wird, wo die Schüler, die Lehrer und das Universitätsteam schlafen werden. Welches Ministerium die Kosten für die Verpflegung und den Transport in Zimbabwe übernimmt.

Heinrich Dauber hat am Morgen angefangen, alle Hebel in Bewegung zu setzen. Wieder einmal war es der ehemalige Staatssekretär im Kultusministerium und jetzige Büroleiter des Präsidenten, der das Projekt in allen seinen Phasen begleitet und gefördert hat, der in letzter Minute an allen Fäden zog: Die sich streitenden Ministerien und die zimbabwische Universität an einen Tisch brachte und auf eine Entscheidung pochte. Im Vorfeld waren Briefe zwischen den Ministerien und der Universität von Zimbabwe geschrieben worden. Die waren nie angekommen hieß es von den drei Seiten. Es ging um Kompetenzbereiche und damit um die Finanzierung, wer welche Kosten übernehmen sollte.

Zur Vorsicht war von unserer Seite ein Notquartier im Goethe-Institut organisiert worden.

Mit Dauber hatte ich am Abend unserer Rückkehr aus dem Busch, nachdem wir endlich in St. Mary's, unserem vorläufigen Workshop-Ort, mit den Schülern eingetroffen waren, ein langes Gespräch über das, was sich in der Zwischenzeit ereignet hatte und was jetzt vor uns lag.

Eindringlich hatte er darauf beharrt, daß alles Weitere nun wirklich der Part der Zimbabwer sei. " Wir sind hier. Die Schüler haben ein Dach über dem Kopf, und die Verpflegung ist vorerst gesichert."

Wir waren uns einig gewesen, von jetzt an die Organisation ganz der anderen Seite zu überlassen, wie es abgesprochen war und uns nicht mehr "hineinzuhängen", es sei denn aus unmittelbarer Verantwortung den Schülern gegenüber, und das hieß: Sicherheit, Schlafen und Essen.

In diesem Gespräch wird noch einmal deutlich:

Wir müssen unsere Erwartungen aus dem Workshop im letzten Jahr in Deutschland zurücknehmen. Das sind deutsche Erwartungen unter anderen Vorzeichen, wir sind aber jetzt in Zimbabwe.

¹⁴⁹ vgl. Reinhard NOLLE, Das Projekt Warten, in: Heinrich DAUBER; Reinhard NOLLE u.a.(Hrsg.), Frankfurt 1998, a.a.O., S.285

Wir müssen unsere Ziele verändern können und flexibel mit dem Zeitbegriff umgehen. Wir wollen mit den Schülern den zweiten gemeinsamen Medienworkshop gestalten. O.K.

Nur weil wir sieben Arbeitsgruppen haben, müssen wir nicht auch sieben Produktionen erstellen. Wenn die Schüler drei fertig bekommen, in jedem Medium eine Produktion, ist das auch genug. Dafür haben wir allemal Zeit genug. Alles andere wird sich finden. Was wissen wir wirklich von den Schwierigkeiten, von den Bedingungen, unter denen die zimbabwischen Lehrer diesen Workshop organisieren müssen? Wir müssen mehr Vertrauen haben in die zimbabwischen Strukturen, gerade weil sie anders sind. Etwas Vertrautem zu vertrauen, ist einfach.

Und diese Unverbindlichkeiten? Was haben Sie uns schon alles versprochen! Wir müssen frühzeitiger unterscheiden, was wichtig und was unwichtig ist.

Vor allem müssen wir **warten** können. Wir müssen **warten lernen**, abwarten was Kommt, und uns nicht schon im Vorfeld in andere Verantwortlichkeiten einmischen. Wir müssen uns viel mehr in Geduld üben. Das schaffen wir nur, wenn wir unsere eigene Verbissenheit und Ungeduld ein Stück zurücknehmen und unsere Toleranzgrenzen ein Stück ausweiten.

12 Schlußfolgerungen aus dem Zimbabweprojekt

12.1 Bedingungen interkultureller Begegnung und Zusammenarbeit

Die Quintessenz der Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Zimbabweprojekt, bezogen auf Aktive Medienarbeit und qualitative, interkulturelle Begegnungs- und Partnerschaftsprojekte, läßt sich in folgenden Empfehlungen und Forderungen zusammenfassen:

Gleichberechtigte Partnerschaften

Interkulturelle Begegnungs- und Partnerschaftsprojekte zwischen Nord-Süd haben wenig Chancen längerfristig zu überleben, solange sie konzeptionell, finanziell und personell vom Norden dominiert werden. Partnerschaften können nur auf *gleichberechtigter Ebene* sinnvoll gestaltet werden. Das beginnt bei der Konzeption und der Festlegung der Ziele. Es muß eine Balance hergestellt werden zwischen institutionellen und persönlichen Zielen. Institutionelle und personelle Verantwortlichkeiten müssen auf beiden Seiten gleichmäßig verteilt sein. Verantwortlichkeiten und Verbindlichkeiten bedürfen in laufenden Prozessen der interkulturellen Interpretation der jeweiligen Erwartungshaltungen.

Ökologischer Zivilisationsentwurf

Die "Eine Welt" ist eine kulturell politische Vision der industrialisierten Länder des Nordens. Die Vision des Südens ist eine andere. Es ist der gleichberechtigte Zugang zu den Annehmlichkeiten der konsumorientierten, technologischen Lebensweise des Nordens. Aus global ökologischen Gründen liegt das nicht im Interesse der Industrieländer des Nordens.

Daher müssen die eigenen Konzepte ökonomischer Strategien zu Gunsten eines ökologisch vertretbaren Zivilisationsentwurfs überdacht und revidiert werden. Diese strukturell neuen Entwürfe sind solange *nur* Papier, wie sie nicht auch erfahrbar gelebt werden. Nur dann macht es einen Sinn, sie in einen globalen interkulturellen Dialog einzubringen.

Die Suche nach dem gemeinsamen Grund

Im Mittelpunkt einer interkulturellen Begegnung steht die Entdeckung des gemeinsamen "Grundes". Die Themen repräsentieren nicht die globalen Überlebensfragen der Menschheit. Es sind die gemeinsamen Erfahrungen alltäglicher Kontroversen und Konflikte und ihre Wirkungen im sozialen und

zwischenmenschlichen Bereich, die bedeutsam und Ausgangspunkt für *qualitative* Begegnung werden.

In diesem Sinne findet eine qualitative Begegnung nur selten während der obligatorischen Kulturprogramme statt. Die Gruppen finden sich während der Kulturangebote meist in ihren nationalen peer-groups zusammen und tauschen sich aus, vor allem, wenn sie bei ihren Gastgebern in den Familien wohnen. Im Rahmen interkultureller Begegnungen sind solche "peer-group meetings" für die Rückversicherung und Klärung in der "eigenen" Gruppe sehr wichtig. In einer qualitativen Begegnung sollten sie jedoch nicht den Schwerpunkt darstellen.

Discos, Theater, Sportveranstaltungen und "sight seeing tours" bieten wenig Gelegenheit, die generativen, sinnstiftende Fragen aufwerfenden Themen zur Aussprache zu bringen. In den *Problemen* der Alltagskonflikte spiegeln sich ähnliche menschliche Erfahrungen, sie bilden den gemeinsamen "Grund". Diese verbindenden Elemente sind die Ebenen, auf der sich qualitative Begegnung ereignet.

Der handlungs- und beziehungsorientierte Prozeß

Es gilt einen handlungs- und beziehungsorientierten Prozeß anzustiften, in dem die gleichen, verbindenden Erfahrungen aus den Problemen und Konflikten des Alltags entdeckt und in erzählten Geschichten "Gestalt" bekommen können, die, über AV-Medien, zum Handeln und Darstellen anregen. Im Prozeß der Zusammenarbeit, des Suchens, Erkennens und der Bearbeitung bedeutsamer Themen, durch das gemeinsame Gestalten einer Medienproduktion und der gemeinsamen Präsentation bekommt Begegnung einen qualitativen Wert, dessen Ziel nicht das "Lieben lernen" oder gar das Übernehmen fremder Eigenarten und Lebensweisen ist, sondern ihre *Tolerierung*. Es gilt, das "Fremde" als "*anders*" zu begreifen, nicht als "besser" oder "schlechter". Es gilt, das "Fremde" zu verstehen als etwas, das dennoch *nicht* ganz begreifbar sein wird.

13 Medienpädagogische Folgerungen

13.1 Aktive Medienarbeit im Rahmen von Projektunterricht

Aktive Medienarbeit, die sich an Alltagsthemen und bedeutsamen Erfahrungen und Bedürfnissen der Schüler orientiert, ist in besonderem Maße geeignet, die traditionelle Aufteilung der Unterrichtsthemen und -gegenstände in einzelne Fachdisziplinen - zugunsten eines Konzeptes ganzheitlichen Lehrens und Lernens - zurückzunehmen.

Statt die Bedürfnisse, Interessen und Neigungen der Schüler im Dienste der Zukunftsorientierung schulischen Lernens zu unterdrücken und die eigenen Erfahrungen und Sichtweisen der Schüler als nicht maßgeblich aus dem unterrichtlichen Geschehen zu verbannen, nimmt handlungs- und erfahrungsoffene Medienarbeit diese zentralen schülerorientierten Anliegen ernst und stellt sie in den Mittelpunkt pädagogischen Handelns.

Aktive Medienarbeit ist in besonderem Maße geeignet, signifikante positive Einstellungsänderungen bei Schülern zu bewirken. Das haben Langzeitstudien im Zimbabweprojekt deutlich gezeigt.

Das Ziel Aktiver Arbeit mit Medien ist - in unterschiedlichen Funktionen und Schwerpunkten - Verknüpfungen curricularer Zielvorgaben mit handelndem, erfahrungs- und beziehungsorientierten Lernen zu ermöglichen. In Fächern, Unterrichtsreihen und Kursen sowie in interdisziplinären Unterrichtsprojekten soll Medienarbeit grundlegend in selbstbestimmtes, selbstständiges und aktives Handeln und Lernen einführen.

Im folgenden Kapitel versuche ich, konkrete Tips und Vorschläge für die Planung, Organisation und Durchführung von Unterrichtsprojekten mit Aktiver Medienarbeit zu geben. Ich beziehe mich auf diese Projektform, weil sie den idealen pädagogischen und organisatorischen Rahmen für Medienarbeit bietet und andere unterrichtliche Vorhaben daraus abgeleitet und übertragen werden können.

Am Anfang: Die Visionen

Handlungsorientierte Medienarbeit im schulischen oder außerschulischen Bereich lebt zu Beginn oft von Visionen. Es ist die eigene Freude am gestalterischen, kreativen Prozeß mit den Medien und die Faszination, Schüler auf einem freudvollen, kreativen und komplexen Erfahrungs- und

Erkenntnisprozeß zu begleiten. Ziel ist, ihnen Erfahrungen von Gemeinsamkeit und individueller Wirksamkeit¹⁵⁰ zu ermöglichen.

Im Gegensatz zum alltäglichen Unterricht mit den für LehrerInnen *und* SchülerInnen vorgegebenen curricularen Strukturen und sozialen Beziehungen sind Projektphasen oder Wahlpflichtkurse für *LehrerInnen und SchülerInnen* in ähnlicher Weise motivierend. Wenn die eigene Freude und Faszination an der Arbeit mit Aktiven Medien von den LehrerInnen bei den Schülern nicht "ankommt", ist es schon zu Beginn eines Medienprojektes sehr schwer, unschlüssige oder unmotivierte Schüler zu begeistern.

Der selbstmotivierende Charakter der Medien setzt häufig erst mit Beginn der praktischen Produktionsphase, *nach* dem schwierigen, zeitaufwendigen und inhaltlich anspruchsvollen Themenfindungsprozeß, ein. Für "Anfängergruppen" in Aktiver Medienarbeit ist es von daher ratsam, gleich zu Beginn eines Projektes einige inhaltlich einfache Kurzproduktionen von ein bis zwei Minuten Lauflänge herzustellen, z.B. Selbstdarstellungen der Schüler, Interview des Lehrers, formal ästhetische Bilder und kleine Handlungen auf dem Schulhof und im Schulgebäude, um über das schnelle, kreative Gestalten und den unmittelbaren Erfolg, Freude und Lust an der Medienarbeit aufzubauen und eine Motivation für die inhaltliche Fortsetzung des Medienprozesses bei den Schülern zu entwickeln.

Im Folgenden möchte ich *die* Aspekte Aktiver Medienarbeit herausarbeiten, die im Zimbabwe-Projekt von großer Bedeutung waren und für künftige Medienprojekte übertragbar sind. Dabei beschränke ich mich ausschließlich auf die AV-Medien, die im Zimbabwe-Projekt verwendet wurden: Video, Musikproduktion sowie Theater/ Kabarett. Dort, wo ich genauer ins Detail gehe, werde ich das am Beispiel der Videoarbeit deutlich machen.¹⁵¹

¹⁵⁰ vgl. Albert BANDURA, 1982, a.a.O. S.122-147

¹⁵¹ Video genießt durch seinen hohen kreativen und produktiven Anteil und der Möglichkeit, daß Schüler sich relativ schnell thematisch in filmischen Rollenspielen darstellen können, große Attraktion bei Pädagogen. Weitere Gründe sind: Video ist in seinen handwerklichen Grundanforderungen (ruhige und klare Bilder, Bildaufteilung und Perspektive, scharf und richtig belichtet, verständlicher Ton) mit der heutigen, automatischen Kameratechnik relativ schnell zu erlernen. Die Ergebnisse sind sofort präsent und kontrollierbar. Die ästhetischen Präsentationsformen von Video kommen den Sehgewohnheiten und -erfahrungen der Schüler mit Fernsehen und Videofilmen am ehesten entgegen. Video ist als einfache Grundausstattung mit Camcorder und Videorecorder mittlerweile an fast allen Schulen verfügbar und von allen AV-Medien am weitesten verbreitet.

Von der Vision zur Realität

Viele Projekte beginnen mit Visionen, die beflügeln und vorwärts treiben. Sie können sich jedoch schnell ins Gegenteil verkehren, wenn die technischen, organisatorischen, didaktischen und schulspezifischen Strukturen *im Vorfeld* zu wenig beachtet werden. Einen großen Anteil der zur Verfügung stehenden Zeit verbringt man vor und während des Projektes mit organisatorischen Arbeiten, die sich vom Zeitaufwand deutlich verringern, je mehr Praxiserfahrungen die LehrerInnen und SchülerInnen in der Durchführung von Medienworkshops bekommen.

Wann können Medienworkshops stattfinden?

Terminliche und zeitliche Aspekte von Medienworkshops im Rahmen von Unterrichtsprojekten:

Im Zimbabweprojekt waren die Workshops schulorganisatorisch für die deutschen Schüler jeweils in die letzte Woche vor einem Ferienbeginn bzw. vor Ausgabe der Halbjahreszeugnisse gelegt worden. Zur Auswahl standen vier bis fünf Termine je Schuljahr, von denen in jedem Jahr (1993-1995) drei bis vier genutzt wurden. In der Regel dauerten die Workshops vier bis fünf Tage, von Montag bis Freitag. Gearbeitet wurde in der Regel zwischen acht und neun Stunden täglich mit einer Stunde Mittagspause und kleineren Zwischenpausen. Kleinere Gruppen haben hin und wieder, vor allem dicht vor der Präsentation, auch am Abend noch gearbeitet. Die Eltern haben dann bei Transportproblemen geholfen. Am Donnerstag- oder Freitagabend fand die schulöffentliche Präsentation der Ergebnisse vor allen Eltern und Lehrern der Klasse statt.

Medienprojekte im Rahmen von Wahlpflichtkursen und AG's:

Schwieriger von der Ablauforganisation sind Medienprojekte in der Kurs-schiene. Die einzelnen Arbeitsabläufe sind zeitlich auseinander gerissen, kontinuierliches Arbeiten gibt es nur phasenweise und wird durch den Stundenplan unterbrochen. Die Motivationskurve bei SchülerInnen, aber auch LehrerInnen, kann daher sehr schwankend sein. Von Vorteil ist eine größere Anzahl von Stunden. In der Regel wird dieses Plus jedoch durch das wenig effektive, unkontinuierliche Arbeiten wieder verschenkt.

Organisatorische Fragen vor Beginn eines Workshops

Örtliche und personelle Aspekte:

- Sind Gruppenräume für jede Arbeitsgruppe vorhanden?
- Gibt es ggf. weitere Räume für mögliche Untergruppen, z.B. auf dem Flur?
- Gibt es einen großen Vorführraum für genügend Gäste, in dem alle Mediengruppen sich entsprechend präsentieren können?
- Ist für Essen und Trinken während der Mittagspause gesorgt?
- Gibt es Transportmittel für die mobilen Gruppen, vor allem für die Videogruppen?
- Gibt es einen Vertretungsplan für die Lehrer? Können andere Lehrer in einer Freistunde ggf. aushelfen?
- Können die Gruppen möglicherweise auch alleine arbeiten? Das ist abhängig vom Stand der Arbeitsabläufe, von der Erfahrung der Schüler mit ähnlichen Workshops und vom Grad der Selbstständigkeit der SchülerInnen.
- Gibt es andere "Medienspezialisten", z.B. Kollegen, Eltern, Studenten, ältere Schüler, die ggf. technisch helfen und beraten können?
- Gibt es ggf. externe Experten zur Einführung in ein Thema?

Technische Aspekte:

- Sind die notwendigen technischen Geräte alle vorhanden und betriebsbereit?
- Wo gibt es ggf. Ersatzgeräte?
- Sind alle Betriebsanleitungen vorhanden?
- Stehen alle festen technischen Geräte an ihrem Platz und sind richtig verkabelt?
- Gibt es genügend Scheinwerfer? Sind die Scheinwerferbrenner in Ordnung?
- Wo sind bei Kurzschluß die Sicherungskästen und der Schlüssel dafür?
- Sind die Akkus für die Videokameras und externen Mikrofone vorhanden?
- Sind die Akkus frisch geladen? Volle Akkus höchstens 1-2 Tage liegenlassen!
- Gibt es genügend Ersatzakkus?
- Ist genügend technisches Verbrauchsmaterial (Videobänder, Toncassetten, Film zur fotografischen Dokumentation, Computerdiscetten) vorhanden?
- Sind Musik CD's oder Musik-Toncassetten für die Musikunterlegung vorhanden?
- Gibt es genügend große Papierbögen (Zeitungsendrollen), dicke Filzstifte und Klebeband zum Aufhängen? (Wird für die Themenfindung benötigt.)

Inhaltlich thematische Aspekte:

- Kann ich Themen verschiedener Fächer integrieren und zu einem übergeordneten WorkshoptHEMA zusammenführen ?
- Gibt es KollegInnen, die mir helfen können oder sich dem Projekt anschließen?
- Kann für einen themenzentrierten Workshop das Thema ggf. im "normalen" Unterricht schon vorbereitet werden, z.B. durch curriculare Bestandteile anderer Fächer, durch schriftliche Informationen, externe Experten, Informationsmaterial von den Schülern, Brainstorming der Schüler, Bibliotheksaufträge für die Schüler, Zeitungsarchiv etc.?
- Bezieht sich das Thema auf die unmittelbaren Alltagserfahrungen und Lebenszusammenhänge der SchülerInnen?
- Können die SchülerInnen bei der Bearbeitung des Themas eigene Erfahrungen auf globale Themen übertragen? Transfer
- Können die SchülerInnen in ihrer näheren Umgebung spiel-dokumentarisch zu diesem Thema arbeiten?
- Gibt es altersgemäße Themen bei den Schülern, die curricular nicht verankert, aber dennoch für sie sehr wichtig sind?
- Kann eine Gruppenaufteilung für verschiedene Produktionsgruppen schon vorher im "normalen" Unterricht erfolgen?
- Gibt es ggf. Experten, die während der Themenfindungsphase von den Schülern persönlich oder telefonisch interviewt werden können?
- Steht der genaue Termin der Vorführung, der Ort und die Zeit fest?
Wichtig!!! Er darf nicht verschoben werden
- Sind andere Schüler, Freunde, Lehrer, Eltern und ggf. die örtliche Presse informiert?
- Gibt es Ankündigungsplakate oder Informationszettel?

Aspekte der Gruppenorganisation und der Arbeitsabläufe:

Langjährige Erfahrungen mit Medienworkshops haben gezeigt, daß aufgrund inhaltlicher, organisatorischer und medientechnischer Aspekte eine Gruppengröße von 7 - 9 Teilnehmer je Arbeitsgruppe ideal ist.

Die immer wiederkehrenden Arbeitsabläufe in den einzelnen Produktionsprozessen sind abhängig vom Medium, mit dem man arbeiten will und sehen, bezogen auf alle AV-Medien, etwa wie folgt aus (inhaltliche Arbeit bezogen auf die Gruppengröße):

- Themenfindung, Themeneingrenzung - Brainstorming - GANZE GRUPPE
- Recherche und Literatursuche - KLEINGRUPPEN/ EINZELNE SCHÜLER
- Entwickeln einer Geschichte - Handlungsrahmen - GANZE- BZW. KLEIN-GRUPPE
- Schreiben des Drehbuches/Textbuches - KLEINGRUPPEN/EINZELNE SCHÜLER
- Schreiben der Dialoge - KLEINGRUPPE/EINZELNE SCHÜLER
- Schreiben der Texte für die Songs - KLEINGRUPPE/EINZELNE SCHÜLER
- Melodien komponieren, arrangieren - KLEINGRUPPE/EINZELNE SCHÜLER
- Aufgabenverteilung: Künstlerische und technische Produktion - GANZE GRUPPE
- Präsentation: - GANZE GRUPPE

Gliederung und Verteilung der Arbeitsaufgaben nach Produktionsmedien:

<i>Videoproduktion</i>	<i>Musikproduktion</i>	<i>Theater / Kabarett</i>
Regie	Regie	Regie
Schauspielen	Komposition	Schauspielen
Kameraführung	Arrangement	Bühnenbild
Licht/Ton	Gesang-Solo	Bühnenbau
Organisation/Requisite	Gesang-Chor	Bühnentechnik
Szenen-Bandprotokoll	Instrumentalbesetzung	Toneinspielung
Schnittprotokoll	Choreographie	Requisite
Videoschnitt	Technik	Lichtführung
Kommentar	Sound-Effekte	Texthilfe
Musikauswahl	Tonaufnahme-Mehrspur	Videoaufzeichnung
Tonmischung	Endabmischung	
Titel/Abspann	Videoaufzeichnung	

Präsentationstermin

Der zu Beginn des Projektes festgesetzte Präsentationstermin, ***muß sein! und darf nicht verschoben*** werden. Er setzt die Schüler, aber auch die Lehrer, unter Organisations-, Produktions- und Zeitdruck wenn unabdingbar feststeht, daß in jedem Fall, komme was da wolle, etwas präsentiert wird. Und seien es die Ausschnitte eines Drehbuchs, die von allen Schülern vor Publikum vorgelesen werden mit dem Begründungszusammenhang, warum die Produktion nicht zu Stande gekommen ist. Diese Bedingung spornt an, schafft Ernstcharakter und Verbindlichkeit und verhindert das Abgleiten in Beliebigkeiten. Niemand wird sich die Blöße geben wollen, zu begründen, warum das, was man sich vorgenommen hat, nicht zu Stande gekommen ist. Bis auf Ausnahmen, z. B. technischer Art, sind die Gründe entweder schlechte Organisation, zu umfangreiche Themen oder unverbindliches Verhalten der Beteiligten am Arbeitsprozeß. Dann hat jedoch das Thema nicht ihre wirklichen Interessen getroffen, sie nicht wirklich berührt.

Präsentation der Ergebnisse aller Gruppen

Am Ende eines jeden Workshops führen die Gruppen in einer Abendveranstaltung ihre Ergebnisse schulöffentlich vor. Zu dieser Veranstaltung werden andere Schüler, Freunde, Lehrer und die Eltern eingeladen.

Dieser Präsentationsabend ist von außerordentlicher Bedeutung für die Produktionsgruppen: Als Möglichkeit ihre Sicht der Wirklichkeit mit der Zuschauer in einem dialogischen Prozeß zu vergleichen, als Feedback und Anerkennung der Schüler und Gruppen ***untereinander*** wie auch als öffentliche Anerkennung ihrer geleisteten Arbeit, als persönliche Erfahrung ihrer Selbstwirksamkeit, zur Stärkung des Gruppengefühls, zum Aufheben emotionaler persönlicher Differenzen während der Produktion und zur weiteren Motivation für folgende Workshops.

Nicht zuletzt ist es auch ein Stück wichtige Öffentlichkeitsarbeit für die Schule, besonders wenn die örtliche Presse und potentielle Sponsoren eingeladen werden.

Sicherung der Arbeitsergebnisse

Wichtig für die Schüler wie auch für die betreuenden LehrerInnen, sind die Reflexionsphasen nach der öffentlichen Vorführung zum nächstmöglichen Termin. Wenn die Möglichkeit besteht, sollten die Ergebnisse noch einmal als Video vorgeführt werden. Die Theater- und Musikgruppe sieht dann wahrscheinlich zum ersten Mal ***ihre*** Produktion komplett. Für ***diese*** Gruppen ist es wichtig zu erfahren, wie ihr Stück aus der Sicht der Zuschauer erlebt wird.

Die Überprüfung der eigenen Rolle, das Zusammenspielen bzw. das Zuspielen auf andere Gruppenmitglieder, der Gesamteindruck der Gruppenproduktion und letztlich die Kritik und Korrektur der eigenen Rolle.

Jede Gruppe berichtet am Ende *ihrer* Vorführung kurz über den Entstehungsprozeß, die *gewollten*, aber vielleicht nicht realisierten inhaltlichen Aussagen, berichtet über Arbeitsabläufe, verwendete Tricks und besondere Erlebnisse. Nachfragen der anderen Workshopteilnehmer und kurze Diskussionen vervollständigen die Transparenz. Zum Schluß sollte von allen Beteiligten eine Auflistung erstellt werden zu positiven und negativen Erfahrungen mit der Organisation. Hierbei können die LehrerInnen auch eigene Erfahrungen mit einbringen. Über diese Reflexion sollte zur eigenen Gedankenstütze von LehrerInnen und/oder SchülerInnen ein Kurzprotokoll erstellt werden. Der nächste Workshop läuft dann wahrscheinlich ein wenig besser.

Der Faktor Zeit:

Projektzeit, Produktionszeit, Spielzeit fertige Produktion

Dieser Katalog von möglichen Fragen/Antworten, kurzen Erläuterungen und organisatorischen Strukturen stützt sich auf meine praktischen Erfahrungen aus zahlreichen Projekten handlungsorientierter Aktiver Medienarbeit mit Schülern, Studenten und Erwachsenen in den vergangenen 30 Jahren, aus den Erfahrungen mit dem Zimbabweprojekt und einigen Folgeprojekten in Jugendzentren und Schulen.

Die Strukturen haben sich von Workshop zu Workshop entwickelt. In ihrer Gesamtheit wurden sie sehr selten umgesetzt.

Das größte Hindernis war dabei der Faktor Zeit. So waren z. B. die Reflexionsphasen manchmal zu kurz geraten, oder es wurde den Teilnehmern nicht genügend Zeit für die Themenfindung und die Ausarbeitung des Themas gegeben. Oft war die Zeit für die Postproduktion – Bildschnitt/Tonschnitt/Titel – zu kurz bemessen. Manchmal hat uns auch die Technik einen Streich gespielt.

Ein Fehler, der immer wieder gemacht wird, ist jedoch die Planung einer zu langen Filmlaufzeit bei Videoproduktionen oder Theater/Kabarettstücken.

Beispiele, welche Zeiten für welche technischen Produktionsschritte berücksichtigt werden sollten:

- Themenfindung und Ausarbeitung des Themas (Brainstorming, Themenentwurf, Drehbuch, Textbuch, etc.) ca. ein bis zwei volle Tage.
- Eine gut beschriebene Seite in einem Drehbuch entspricht der Lauflänge von ca. 1 ½- 2 Minuten fertig geschnittenem Film.
- Ein voller Arbeitstag (8 Std.) als Produktionszeit ist für 25-30 Minuten Rohfilmmaterial notwendig. Dieses Rohmaterial reicht für ca. 3-4 Minuten fertig geschnittenen Film. D.h., man benötigt für 3-4 Minuten fertigen Film einen vollen Arbeitstag.
- Für eine Minute fertig geschnittenen Film benötigt man ca. vier bis acht Minuten Rohmaterial.
- An einem Tag, 6-8 Stunden, schafft man ca. 4-5 Minuten vorführfertig geschnittenen Film (Grob-, Feinschnitt und Tonschnitt)

Zeitplan für ein kleines Videoprojekt, keine Vorbereitung im Normalunterricht :

• Themenfindung, Ausarbeitung, Dialoge und Drehbuch	12 Std.
Parallel dazu in kleinen Gruppen: Requisite, Bühne, Besichtigung Drehorte	
• Drehen des Rohmaterials (50 Min.) für einen geplanten 8-Minutenfilm	14 Std.
• Videoschnitt für einen geplanten 8-Minutenfilm	12 Std.
• Vertonung des Films mit Musik und Geräusch	2 Std.
• Filmtitel und Abspann mit Darstellern und Technik	2 Std.
• Vorbereitung der Präsentation: Monitor oder Video-Beam, Video-recorder, Tonverstärker, Leinwand, Stühle aufstellen, verdunkeln	<u>1 Std.</u>
	43 Std.

13.2 Bedingungen der Gruppenorganisation im interkulturellen Kontext

Die 56 zimbabwischen und deutschen SchülerInnen konnten sich entsprechend ihrer spezifischen Medievorerfahrungen und -spezialisierung in eine von sieben Medienproduktionsgruppen einwählen. Angeboten wurden drei Videogruppen, zwei Musikgruppen, eine Theatergruppe und eine Kabarettgruppe.

In jeder Gruppe arbeiteten im Schnitt vier zimbabwische und vier deutsche Schüler zusammen. Betreut wurden sie jeweils von einem zimbabwischen

und einem deutschen Lehrer, deren Aufgabe es war, die Schüler bei inhaltlichen Fragen zu beraten sowie organisatorische Hilfestellungen zu geben. Nicht unerheblich war z.B. - - vor allem zu Anfang des Workshops - die Frage des *gewohnten* Ansprechpartners bei schwierigen, kulturabhängigen, inhaltlichen Aspekten sowie bei ungewohnten lernorganisatorischen Anforderungen: Darf ich jetzt selbstständig arbeiten? Mich mit anderen SchülerInnen ohne die Zustimmung des Lehrers beraten? Zum selbständigen Arbeiten den Raum verlassen?

Die geplanten Medienproduktionen sollten medientechnisch einen Standard erreichen, daß sie auch einer größeren Öffentlichkeit vorgeführt werden könnten. Jede Arbeitsgruppe wurde daher von einem Medienteamer der Medienwerkstatt der Uni Kassel mit langjähriger professioneller und pädagogischer Erfahrung im jeweiligen Produktionsmedium begleitet und beraten.

Widersprüche

Dieser semiprofessionelle Anspruch der beiden interkulturellen Workshops hatte jedoch in sich einen Widerspruch zu klären.

Mit Blick auf den reformpädagogischen Grundrahmen des Projektes, der den Schülern ein Maximum an Handlungsorientierung, Erfahrungsoffenheit und Eigenverantwortlichkeit gewährleisten sollte, schien diese Lehrer- und Teamerpräsenz für jeweils acht Schüler überrepräsentiert zu sein.

Da die Schüler "ihre Themen" vor dem Hintergrund sehr unterschiedlicher Kulturerfahrungen diskutieren mußten, schien es doch ratsam, die Lehrer als Berater und "Foculizer" (im Sinne von: auf den Punkt bringen) den Gruppen zuzuordnen. Den Anspruch, die Medienproduktionen auch veröffentlichen zu können, wollten wir aus wissenschaftlichen, multiplikatorischen und nicht zuletzt legitimen Gründen gegenüber unseren Finanzmittelgeber nicht aufgeben. Aus *heutiger Sicht* würde ich lieber den professionellen Anspruch ein wenig zurücknehmen und versuchen, in internen Fortbildungen die Lehrer medientechnisch noch besser auszubilden. Damit wäre mehr Verantwortung bei den Lehrern und Schülern verblieben.

Das Risiko: Warten

Bei inhaltlichen Fragen und technischen Aspekten zu beraten und helfen, war immer eine Gratwanderung zwischen "rechtzeitigem Eingreifen" oder "Aushalten der Situation".

Bei einem freien Themenfindungsprozeß kommt es häufig vor, daß die Gruppe sich zuerst auf ein bestimmtes Film-Genre einigt. Bei der weiteren Ideensammlung werden zentrale Handlungen, Handlungsorte und Charaktere

beschrieben. Damit entstehen in den Köpfen der Teilnehmer neue Bilder und Verknüpfungen. Wenn die Gruppe kreativ ist, schaukeln sich die Ideen der Teilnehmern gegenseitig hoch und inspirieren sich. Langsam entsteht das grobe Gerüst einer Geschichte. Zentrale Themen ergeben sich, wenn individuelle, persönliche bzw. soziale Zusammenhänge erkannt werden, zu denen die Schüler etwas (aus)sagen können, weil es *ihre* Erfahrungswelt oder Positionen (z.B. von Erwachsenen) betrifft, die sie ablehnen oder die sie zu einer anderen Auslegung provozieren.

Was häufig vorkommt ist, daß sich in einer Gruppe unterschiedliche Meinungen polarisieren, siehe Kapitel 3.4 am Beispiel des "Geisterfilms". Seltener ist, daß die Teilnehmer die unterschiedlichen Positionen explizit zum *Thema* erklären.

Im Gegensatz zu einer von außen vorgegebenen, themenorientierten Medienproduktion, die - wenn auch zielperspektivisch - eine inhaltliche Grundrichtung und Aussagetendenz vorgibt, ist die freie Themenwahl für die Gruppe zunächst mühsamer und zeitaufwendiger. Die Chance, daß die Gruppe *ihre* relevanten Themen findet, sich damit inhaltlich und persönlich auseinandersetzt, sich damit identifiziert und sich deshalb mit hoher Motivation an die filmische Umsetzung begibt, ist sehr groß. Die Frage für den betreuenden Pädagogen ist, wie lange er den für ihn "inhaltslosen Schwebezustand" des Themenfindungsprozesses aushalten kann ohne auf die Uhr zu schauen, ohne erklärend oder gar führend einzugreifen.

"Dem Vertrauen ist zwar die Gefahr der Enttäuschung immanent, doch fordert jeder pädagogische Verstehungsakt vom Erzieher diese Risikobereitschaft."¹⁵²

Das galt auch für die Position der Medienteame während der Workshops. Doch wenn die Zeit drängte, berührten sie mal dort einen Knopf, zeigten eine andere filmische Perspektive, machten formal-ästhetische Vorschläge, waren beim "Glätten" der Texte oder bei der Melodiesuche behilflich und fanden den Fehler beim Steuer-Computer schneller. Dieses Meister-Schüler-Verhältnis, wie man es noch heute aus den Kunsthochschulbereichen kennt, funktioniert solange, wie das Beraten und Unterstützen genügend Raum zu eigenem Handeln und Lernen läßt, und die Teilnehmer das Produkt, an dem sie arbeiten, noch als *ihr* Produkt begreifen und sich damit identifizieren können.

¹⁵² Elmar REß, Die Faszination Jugendlicher am Grauen, Würzburg 1990, S. 159

Wer bin ich? Was ist mir wichtig?

Bevor man den Schritt zu einem interkulturellen Medienprojekt wagt, das auch in Klassenverbänden mit unterschiedlichen Ethnien durchgeführt werden kann, ist es notwendig, daß sich die Schüler über ihre eigenen Positionen, ihre Eigenarten und Gefühle, Vorlieben und Besonderheiten klar werden.

Die Frage ist: Wer bin ich? Was ist mir wichtig? Was lehne ich ab? Worüber freue ich mich? Wofür würde ich mich engagieren? Wo habe ich Anteil an der Gestaltung meiner Umwelt? Für die Bearbeitung dieser Fragen bietet das folgende Medien-Projekt Anregungen.

13.3 Projekt zum Einstieg in die Aktive Medienarbeit

Die Aufgabe besteht darin, zu den o.g. Themen über sich selbst einen kurzen Videofilm zu drehen. Dieser Film sollte nicht länger als ein bis zwei Minuten sein. Unterlegt wird er mit einer Musik, die man liebt, die Erinnerungen auslöst. Praktischerweise läßt sich dieses Vorhaben am besten in einem Team mit zwei Teilnehmern realisieren. Der eine denkt sich *seine* Geschichte aus, entwickelt daraus ein Drehbuch und erklärt der Kamerafrau oder dem Kameramann exakt, was und wie die verschiedenen Bilder und Szenen zu drehen sind. Wenn das Rohmaterial für den Film abgedreht ist, geht es für den nächsten Film andersherum. Die Rollen werden getauscht.¹⁵³

Sich selbst in einem Video zu erleben, sich im Kontext der eigenen Lebenswelt zu erfahren, heißt, sich von außen zu betrachten, ein Stück Distanz zu sich zu gewinnen, einen Perspektivwechsel vorzunehmen. Der Videoschnitt dieser kurzen zwei Minutenfilme, unterlegt mit Musik, dauert in der Regel 2-5 Std. je Film. Diese Zeit der Arbeit am Schnittplatz, sitzt man vor den Videomonitoren, sieht sich selbst in den unterschiedlichsten Bewegungen,

¹⁵³ Dieser themengebundene Einstieg in die Aktive Medienarbeit ist Schwerpunkt eines speziellen Seminars an der Universität Kassel, das ich seit 10 Jahren für LehramtsstudentInnen und SozialwesenstudentInnen anbiete. Titel der Veranstaltung: "Einführung in die Aktive Medienarbeit am Beispiel Selbstdarstellung in einem Videoclip." Das Seminar beginnt mit einem 25stündigen vorstrukturierten Crashkurs in Videotechnik und Filmdramaturgie. Danach beginnt der selbständige, selbstorganisierte Produktionsprozeß für die StudentInnen, untergliedert in Hauptproduktion und Videoschnitt. Die TeilnehmerInnenzahl ist aufgrund der vorhandenen Gerätekapazitäten und der erforderlichen Betreuungszeit für den Videoschnitt auf 32 beschränkt. Alle StudentInnen produzieren ein eigenes Selbstdarstellungsvideo. Über den Prozeß der Produktion, über ihre Gefühle und Gedanken während der selbständigen Teamarbeit, müssen alle TeilnehmerInnen eine schriftliche Reflexion erstellen. Seit Beginn dieses Seminartyps 1992 sind zu diesem Thema mehr als 500 Videos und schriftliche Reflexionen entstanden. Besonders herauszuheben sind die Erkenntnisprozesse zur Selbst- und Fremdwahrnehmung während der Produktionszeit und die hohe Effektivität beim Erlernen der Videotechnik sowie der Film- und Schnittdramaturgie. Den einzelnen Produktionsschritten kann sich niemand entziehen, will man dieses Seminar erfolgreich durchlaufen und beenden.

Handlungen, Perspektiven und Großaufnahmen, sieht sich in *seiner* Rolle und muß lernen, sein Abbild zu ertragen, sich zu akzeptieren. Alle zwei bis drei Minuten muß man sich entscheiden welche Szene ausgewählt und geschnitten werden soll. Die unterlegte, einem selbst sehr *wichtige* Musik verstärkt emotional diesen Vorgang. Positive wie auch negative Gefühle des Annehmens oder Ablehnens stellen sich ein. Man fühlt sich bestätigt oder auch unvertraut und fremd.

Relativierung

Die Präsentation in der Gruppe, wenn z.B. 20 Teilnehmer ihre Filme vorführen, führt zu weitergehenden Erfahrungen. Das gemeinsame Betrachten des eigenen Abbilds im Film im Kontext der Videos der Gruppe relativiert die ursprüngliche Selbsteinschätzung - nicht nur dem eigenen Abbild gegenüber. Die Frage, was mir wichtig ist, wie ich gesehen werden möchte, wofür ich mich einsetze, wie ich gestaltend Einfluß auf meine soziale Umgebung nehme, relativiert sich im Kontext der anderen Selbstdarstellungen und beantwortet sich oft - ohne professionelle Hilfe von außen - von selbst.

Im Spiegel des Fremden sehe ich mich aus einer anderen, ungewohnten Perspektive, die mir hilft, auf mich bezogene neue Fragen zu formulieren und neue Antworten zu finden. Wenn von der Gruppe ein positives Feedback kommt, kann das Selbstvertrauen gestärkt werden und das Gefühl entstehen: "Sie haben mir zum ersten Mal zugehört und zugesehen. Sie finden mich gut. Im Vergleich mit anderen finde ich mich o.k."¹⁵⁴

In den oft schwierigen Teamprozessen beim Drehen und Schneiden verändern sich die gespannten Beziehungen zwischen den beiden Partnern letztlich zum Positiven.

"Gleichwohl, ob schwere oder einfache Situationen, ob vor oder hinter der Kamera, mit fortschreitender gemeinsam verbrachter Stundenzahl, reiften wir zu einem Team zusammen – die Selbstdarstellung des anderen wurde genauso wichtig wie die eigene, und damit wurde der jeweils andere genauso wichtig für die eigene Selbstdarstellung wie man selbst."¹⁵⁵

¹⁵⁴ Zitat schriftliche Reflexion zur Selbstdarstellung mit Video in einem studentischen Seminar, Universität Kassel, FBe Erziehungswissenschaften und Sozialwesen, Sommersemester 1998, aus Datenschutzgründen werden die Namen nicht genannt.

s.a.: Liliane SCHAFIYHA, Fotopädagogik und Fototherapie, Weinheim und Basel 1997

¹⁵⁵ Zitat schriftliche Reflexion zur Selbstdarstellung mit Video in einem studentischen Seminar, Universität Kassel, FBe Erziehungswissenschaften und Sozialwesen, Wintersemester 1998/1999

Ein Kollege fragte mich einmal, ob das denn ehrlich sei, was die Teilnehmerinnen und Teilnehmer über sich erzählen? Bei Selbstdarstellungen in Videos geht es nicht um *die* "Wahrheit", was immer das in diesem Kontext auch sein mag. Es geht vielmehr um das, was die Teilnehmer von sich erzählen und preisgeben wollen. Es geht um das, was sie empfinden, was für sie authentisch ist, um ihre *individuellen* Antworten zu der Frage "Wer bin ich?".

In den Geschichten der anderen Teilnehmer relativiert sich die eigene visualisierte und nicht visualisierte Geschichte.

Für den Beginn eines interkulturellen Dialogs ist diese Selbstabklärung, das Einschätzen eigener Einstellungen und Vor-Urteile, sehr hilfreich, kann es doch vor Projektionen auf andere bewahren.

14 Prozeßorientierte Spielfilmarbeit und Medienkompetenz

14.1 Prozeßorientierte Spielfilmarbeit

Die von mir in den letzten Jahren entwickelte Methode der prozeßorientierten Spielfilmarbeit unterscheidet sich in einigen wesentlichen methodisch-didaktischen Bedingungen vom traditionellen Ansatz aktiver Medienarbeit, wie er z.B. noch im Zimbabweprojekt praktiziert wurde. Einige neue Elemente dieses Ansatzes wurden dort jedoch schon erprobt und realisiert.

- Während in der traditionellen Medienarbeit die Vermittlung von Medienkompetenz sowie die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema im Vordergrund steht, um selbstbestimmt und eigenverantwortlich themenorientierte Medienprodukte selber herstellen zu können, überträgt die Methode der prozeßorientierten Spielfilmarbeit den technischen Produktionsprozeß dem verantwortlichen Lehrer, Medienbetreuer oder professionellen Medienteamern, die für die technisch-dramaturgische Qualität des Medienproduktes verantwortlich sind und alle technischen Arbeiten weitgehend erledigen. In diesem Rahmen können die Teilnehmer natürlich auch wichtige technische Assistenzarbeiten in den verschiedenen Produktionsbereichen übernehmen, wie Kamera, Ton, Licht, und Schnitt, sofern sie das wollen.
- Gegenstand und thematischer Inhalt der Filmgeschichte sind die eigenen Alltagserfahrungen der Teilnehmer. Die Kerngeschichte basiert ausschließlich auf selbst erlebten Geschichten der Schüler.
- Jeder Teilnehmer schreibt zu einem vorgegebenen Thema eine Geschichte, die er selbst erlebt hat. In speziellen methodischen Schritten werden die Kernaspekte aller Geschichten zu *einer* dramaturgisch spannenden Geschichte verknüpft. Keine Einzelgeschichte eines Schülers darf dabei gänzlich herausfallen.
- Alle Teilnehmer der Gruppe bekommen eine Rolle im Film. Nach Verteilung der Rollen schreiben die Teilnehmer gemeinsam ihre Filmdialoge.
- Sofern die Teilnehmer diese Kompetenz nicht besitzen, schreiben die Medienteame die Kerngeschichte und die Dialoge zu einem dramaturgisch funktionierenden Drehbuch um, das stufenweise mit der Teilnehmergruppe rückgekoppelt und bestätigt wird.
- Der Medienworkshop ist terminlich begrenzt (eine Woche, ein Monat, zwei Monate etc.). Zu *Beginn* des Medienworkshops wird der genaue Termin für die Premiere der Produktion festgelegt. Er wird nicht mehr verändert. Zuschauer, Freunde, Bekannte, die örtliche Presse etc. werden zu

diesem Termin eingeladen. Filmplakate und ein festlicher Rahmen sind anzustreben.

Zusammenfassung

Sieben Eckpunkte prozeßorientierter Spielfilmarbeit:

1. An Alltagserfahrungen der Schüler anknüpfen, eigene selbst erlebte Geschichten, keine adaptierten Themen aus dem Fernsehen. Keine nachgespielten Themen aus dem Fernsehen oder Video
2. Gemeinsame Geschichte (Kerngeschichte) aus den einzelnen Handlungsfragmenten der Schülergeschichten entwickeln (fiktive Elemente, dramaturgisch, Rhythmus, Spannung, verändern eines Charakters)
3. Jeder Schüler muß einen Teil seiner Geschichte wiederfinden, Identifikation
4. Sozialarbeiter, Lehrer, Medienteamer sind verantwortlich für die technische und dramaturgische Qualität des Spielfilms
5. Arbeiten in Zeitblöcken $\frac{1}{2}$ oder ganze Tage, auch einmal am Wochenende und am Abend
6. Schüler sind verantwortlich für Geschichte, Dialoge, Schauspiel, Präsentation, Diskussion (Betreuer helfen sprachlich dramaturgisch beim Drehbuch)
7. Präsentationstermin zu Beginn des Projektes festlegen: Ort, Zeit, Zuschauer und Presse einladen

Für diesen Ansatz gibt es verschiedene ***Begründungszusammenhänge***, die sich auf das Zimbabweprojekt und weitere spezifische Projekterfahrungen vor allem der letzten zehn Jahre in der schulischen und außerschulischen Bildung stützen.

- Die Teilnehmer von Medienprojekten, und das bezieht sich vor allem auf die Altersstufe ab 14 Jahre, bringen als Bewertungs- und Identifikationsmaßstab mit, was sie im Fernsehen oder im Video gesehen haben. Wenn auch schulische Videofilme so aussehen, daß die Schüler spontan sagen: "Das sieht ja schon fast so aus wie im Fernsehen", gewinnen wir sie leicht für diese Projekte.
- Um Veränderungen im Alltagsverhalten zu erzeugen, muß die Alltagsrealität transparent gemacht werden. Medienproduktionen, die mit der Alltagsrealität und den Alltagserfahrungen der Teilnehmer nichts oder nur sehr wenig zu tun haben, werden emotional wenig bewirken. Es kommt dann nur bedingt zu reflexiven und selbstreflexiven metakommunikativen Prozessen, die, wenn überhaupt, die Auslöser für Verhaltensänderungen

sein können, indem man in diesen Prozessen andere, neue Einstellungen erfährt und mit den eigenen reflexiv vergleicht .

- Der zu Beginn des Projektes festgesetzte Präsentationstermin, zu dem auch die Einladungen schon verschickt worden sind, muß sein und darf nicht verschoben werden. Er setzt die Schüler, aber auch die Lehrer, unter Organisations-, Produktions- und Zeitdruck wenn unabdingbar feststeht, daß in jedem Fall, komme was da wolle, etwas präsentiert wird. Und sei es das Drehbuchs, das von den Schülern in verteilten Rollen vor Publikum vorgelesen wird mit dem Begründungszusammenhang, warum die Produktion nicht zustande gekommen ist. Diese Bedingung spornt an, schafft Ernstcharakter, Disziplin und hohe Verbindlichkeit und verhindert das Abgleiten in Beliebigkeiten. Niemand wird sich die Blöße geben wollen, zu begründen, warum das, was man sich vorgenommen hat, nicht zustande gekommen ist. Bis auf Ausnahmen, z. B. technischer Art, sind die Gründe entweder schlechte Organisation, zu umfangreiche Themen oder unverbindliches Verhalten der Beteiligten am Arbeitsprozeß.

14.2 Die Kerngeschichte entsteht aus vielen Geschichten

Die Strukturschritte im einzelnen:

- **Die eigenen Erfahrungen**, die zu **einem** vorgegebenen oder verabredeten Thema, (z.B. Liebe, Gewalt, Mobbing, Rassismus, Alkohol, Drogen) bearbeitet werden sollen, müssen als Geschichten von jedem Teilnehmer aufgeschrieben werden,
- die Teilnehmer müssen sich diese **Geschichten vorlesen**,
- sich dabei über einen gemeinsamen Horizont **verständigen**, indem sie sich ihre Geschichten gegenseitig verständlich machen,
- zu jeder Geschichte vier bis fünf **Hauptstichworte** (Geschichtenfragmente) suchen und aufschreiben,
- dabei **Gemeinsamkeiten** und Verschiedenheiten erkennen und ansprechen,
- auf eine weitere Metaebene transformieren in **gemeinsame Geschichten**, Aussagen oder ähnliche Erfahrungen,
- aus den Geschichtenfragmenten **eine gemeinsame Geschichte** (Handlungsverlauf) entwickeln, in der von jedem ein Teilstück seiner Geschichte enthalten sein muß, (**wichtig für Identifikation**) und dabei
- **Orte finden**, an denen **verschiedene** Geschichten gleichzeitig passieren können, z.B. Schulhof, Disco, Jugendzentrum, Klassentreffen, Geburtstagsfeste, Bolzplatz, Basketballplatz, Treffpunkt auf einem zentralen Platz, etc.

- in eine *dramaturgische Form* bringen (Reihenfolge, roter Faden, Spannungsbogen, positive Veränderung eines oder mehrerer Rollencharaktere),
- demokratische *Rollenverteilung* (jeder kann sich einmal selber wählen und für jede weitere Rolle muß man einen Vorschlag machen),
- *Dialoge* erarbeiten (Kommunikation über Dialogkommunikation),
- ein gemeinsames Skript z.B. *Drehbuch* erarbeiten,
- *proben* in verteilten Rollen, Dialoge lernen
- die technische *Umsetzung* (Aufnahmetechnik, Requisite, Drehorte) organisieren und vorbereiten,
- *Originalaufnahmen* nach Drehorten abdrehen, Filmschnitt und Tonschnitt,
- in einer festlichen *Präsentation* das gemeinsame Produkt einer Öffentlichkeit vorstellen und in einem dialogischen Prozeß mit dem Publikum die "Wirklichkeit" ihrer Geschichten und Botschaften mit der des Publikums überprüfen.

Die gemeinsame Geschichte

In unterschiedlichen metatheoretischen Kommunikations- und Reflexionsprozessen wird auf diese Art eine gemeinsame Geschichte entwickelt, die in ihrem Kern auf den persönlichen Geschichten aller Workshopteilnehmer beruht. Es ist unabdingbares Prinzip dieser "Methode einer gemeinsamen Geschichte", daß jeder Teilnehmer die relevanten Anteile seiner Geschichte in der gemeinsamen Geschichte wiederfindet.

Nur so läßt sich die persönliche Identifikation zur Gesamtgeschichte herstellen und eine Bereitschaft zu reflexiven Prozessen erzeugen. Die Geschichten und Erfahrungen werden aufgedeckt, kommentiert und prozeßhaft reflektiert. Dieses geschieht jedoch vordergründig nicht aus einer anklagenden Situation heraus, sondern vor dem Hintergrund kausale Zusammenhänge ihrer Alltagserfahrungen und persönlichen Einstellungen zu erfahren zur Konstruktion einer Geschichte, um einen gemeinsamen Film zu produzieren. Würde Anklage und Ursachenforschung als vordergründiger Selbstzweck im Mittelpunkt stehen, die pädagogische Arbeit wäre zum Zeitpunkt der Themenfindung schon wieder zu Ende.

In einem nächsten methodischen Schritt werden auf der Basis der Kerngeschichte die einzelnen Filmrollen verteilt. Jeder Teilnehmer kreuzt zuerst die Rolle an, die er selber gerne spielen würde, danach macht er für jede weitere Filmrolle einen namentlichen Vorschlag. Die Besetzungsliste ist damit relativ schnell entschieden. Auf der Basis der Kerngeschichte und den verschiedenen Teilhandlungen ergibt sich die Zusammensetzung der Dialoge: Wer spielt mit

wem in welcher Szene? Welche Dialoge gibt es in diesen Szenen?
Die Dialoggruppen, als Pärchen, Dreier- oder Vierergruppen, setzen sich zusammen, und entwickeln gemeinsam ihre Dialoge.
Der Handlungsablauf der Geschichte zusammen mit den geschriebenen Dialogen ergibt in einem nächsten Arbeitsschritt das Drehbuch, das so lange umgearbeitet werden muß, bis alle Schüler mit dem Inhalt der gesamten Geschichte und ihrem eigenen Geschichtenanteil einverstanden sind.

Bleibt zum Schluß die Frage, wie und wo Lehrer und Sozialarbeiter sich die Medienkompetenz aneignen können, um themengerecht und medienadäquat Medienproduktionen mit ihren Schülern erstellen zu können?

14.3 Weiterbildung: Medienkompetenz für Lehrer und Sozialarbeiter

Von herausragender Bedeutung für das Gelingen eines Medienprojektes ist die Frage, welche Medienkompetenz (thematisch, technisch und dramaturgisch) die Lehrer und die Schüler haben. Einerseits meint Medienkompetenz ein komplexes analytisch bewertendes Nutzerverhalten und andererseits komplexe Schlüsselqualifikationen, die angestrebt werden: Ein sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreativ und sozial verantwortliches Verhalten in einer von neuen Medien durchdrungenen Welt.

Zur Aneignung eigener Medienkompetenz gibt es verschiedene Weiterbildungsmöglichkeiten, die von den Stadt- und Kreisbildstellen, den Landeszentralen für politische Bildung, Landesfilmdiensten, Offenen Kanälen oder den Instituten für Lehrerweiterbildung medienspezifisch angeboten werden. Generell gilt jedoch z.B. für das Videofilmen und speziell für pädagogische Spielfilmarbeit: So viel wie möglich gute Filme ansehen und sich immer die Fragen stellen "Wo steht die Kamera?" - "Wie bewegt sich die Kamera?" - "Bewegt sie sich überhaupt?" - "Wie sehen die Szenenübergänge aus?".

Bei der Bildgestaltung und der Kameraführung lernen sie bei den Profis: Menschen immer aus der Unterperspektive aufnehmen, von einer zur anderen Einstellungsänderung fast immer die Einstellungsgröße ändern, Kamera nicht herum schwenken, nur wenn sie etwas im Bild verfolgen und kein!!! Zoom während der Aufnahme. Bei bewegten Szenen oder Aktionszenen vor der Kamera, die Kamera vom Stativ nehmen und aus der Hand leicht mitführen.

Bei Tonaufnahmen mit dem Mikrofon angeln. Das Mikrofon wird auf eine ca. 3m lange Stange (Mikroangel) geschraubt. Mit dieser Angel geht man so dicht wie möglich an den oder die Schauspieler von oben!! heran, daß das Mikro gerade nicht mehr im Bild ist und zielt dabei genau auf den Punkt

zwischen den beiden Augen. Regel für gute Tonaufnahmen: Der Abstand vom Micro zur Schallquelle darf 80 cm nicht überschreiten

Videofilmen kann man nur lernen, in dem man selber kleine Videofilme herstellt, so wie man zeichnen nur lernen kann, in dem man zeichnet. Im Anhang ist eine ausgewählte Fachliteraturliste aufgeführt, die sich sehr gut zum Selbststudium eignet.

Bei weiterführenden Fragen zu Medienprojekten in der Schule, Planung medientechnischer Geräte, technischen Problemen oder medienpädagogischer Weiterbildung, z.B. als interne Medienweiterbildung in der eigenen Institution, wenden sie sich bitte an den Autor und die MedienWerkstatt der Universität Kassel unter: nolle@uni-kassel.de

15 Medienprojekt gegen Rassismus und Gewalt¹⁵⁶

Konzept für die Durchführung eines Videoprojektes mit prozeßorientierter Spielfilmarbeit.

Thema: Gegen Rassismus und Gewalt

Zielgruppe: Schüler ab Jahrgangsstufe 8,

Zeitdauer: ca. 14 Tage, aufgeteilt in Zeitblöcke

15.1 Thematischer Hintergrund und methodische Vorüberlegungen

Gewalt an Schulen, Bedrohungen durch Jugendgangs, Terror rechtsradikaler Skinheads, die zunehmende Gewaltbereitschaft von Jugendlichen und die Gefahren für die Gesellschaft, die von Rechtsextremismus, Antisemitismus und extremen Nationalismus ausgeht, fordert von der Schule besondere pädagogische Angebote, die den Schülern Anleitung zu einem veränderten Handeln und Umdenken bieten und gleichzeitig Außenwirkung in den Stadtteil haben. Aktive Medienarbeit als Videospielfilmarbeit bietet sich in besonderem Maße für die thematische Bearbeitung an. Mit spannend gemachten realistischen Kurz-Spielfilmen über Gewalt und Rassismus, die thematisch auf den Alltagserfahrungen der Schüler basieren, kann sich die Schule in der Jugendszene, in Stadtteil bezogene Gewaltmilieus, in Jugendzentren und im eigenen schulischen Kontext in die Diskussion über Gewalt, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus und Rechtsextremismus einmischen.

Schüler ab 14 – 15 Jahren bringen für ihre eigenen Medienproduktionen als Bewertungs- und Identifikationsmaßstab das mit, was sie im Fernsehen oder im Video gesehen haben. Schüler verfügen normalerweise jedoch nicht über die filmtechnischen und filmdramaturgischen Kompetenzen, um ihrem eigenen Anspruch gerecht zu werden. Sie benötigen daher, und fordern das auch ein, kompetente Hilfe von Lehrern, Sozialarbeitern, Medienteamern oder externen Experten, die sie bei diesem Vorhaben unterstützen. Es sei denn sie wollen "Filmchen" machen zu ihrer eigenen Belustigung aus dem vorrangigen Bedürfnis nach spaßiger Selbstdarstellung. Wenn ihr Anspruch darüber hinaus geht, gilt es dieses berechtigte Bedürfnis aufzugreifen und

¹⁵⁶ Nolle, R.: unveröffentl. Manuskript, Universität Kassel 2001. Dieses Spielfilmprojekt habe ich zusammen mit zwei studentischen Tutoren der MedienWerkstatt der Universität Kassel, Jasmin Amir Sehhi, Christian Norden sowie einem betreuenden Lehrer mit einer Klasse 8 der Offenen Schule Waldau/Kassel im April/Mai/Juni 2001 durchgeführt.

Info: Jochen Bulawski, Offene Schule Waldau, Stegerwaldstr. 45, 34123 Kassel oder Dr. Reinhard Nolle, Universität Kassel, MedienWerkstatt, Arnold-Bode-Str. 10, 34109 Kassel, nolle@uni-kassel.de

mit den Schülern gemeinsam zielgerichtet auf einen inhaltlich und filmtechnisch gut gemachten Film hin zu arbeiten. Wenn auch schulische Videofilme ein wenig so aussehen, daß die Schüler spontan sagen: "Das sieht ja aus wie im Fernsehen," gewinnen wir sie leicht für diese Projekte.

Verantwortlich für die technische und dramaturgische Gestaltung der Filme können bei diesem Anspruch nur die Lehrer, Betreuer oder Medienteame sein.

Die Kameraarbeit und der Filmschnitt muß nicht in jedem Fall immer von den Schülern gemacht werden. Sie identifizieren sich mit ihrem Videofilm auch dann, wenn ihnen kompetent geholfen wurde.

Für sie ist es wichtig, daß die Geschichte von ihnen stammt, daß sie die Dialoge geschrieben haben, daß sie vor der Kamera spielen und am Ende eines Projektes ihren Freunden und anderen Schulklassen einen guten und spannenden Film zeigen können.

Um Veränderungen im Intoleranz- und Gewaltverhalten zu erzeugen, muß Alltagsrassismus und Alltagsgewalt transparent gemacht werden. Die Schüler werden mit ihren persönlichen Einstellungen, Erfahrungen und Handlungen konfrontiert und lernen Alternativen für ein verändertes Handeln zu entwickeln.

Motivation

Es geht eine große Faszination von den Selbstdarstellungsmöglichkeiten und den kreativen Arbeitsprozessen in spielfilmorientierten Videoproduktionen aus. Nicht zuletzt durch diese Motivation entwickeln Schüler unglaubliche Arbeits- und Kreativpotentiale, die man bei ihnen aus normalen pädagogischen oder sozialpädagogischen Prozessen ohne handlungs- und erfahrungsorientierte Medienarbeit nur selten kennt. Die Motivation sich an einer Medienproduktion zu beteiligen, ist der Wunsch, an einem Film mitzuarbeiten, in dem sie sich darstellen und beweisen können und in sinnstiftendem Handeln in ihrer Sprache kommunizieren.

Das funktioniert jedoch nur, wenn am Ende des Projektes eine große schul-öffentliche Filmpremiere steht. Die Zuschauer sind es, von denen sie schließlich ein Feed-back, Bestätigung und Anerkennung erwarten.

Die eigene Geschichte

Auch die dümmsten Filme haben eine Geschichte. Das wird jedem Beteiligten schnell klar. Will man einen authentischen Film über Gewalt produzieren, müssen die (subjektiven) Geschichten dieser Gewalt, die Ursachen und Hintergründe, das wie man es selbst erlebt hat, erzählt werden.

Basis der Filmgeschichte ist von daher eine dramaturgisch spannend zusammengefügte Filmhandlung, die auf den Alltagserfahrungen der Teilnehmer beruht und aus selber erlebten Geschichten entstanden ist. Dabei ist es unerheblich, ob die Geschichte in jedem Punkt objektiv wahr ist, oder mit verdeckten oder fiktiven Inhalten erweitert worden ist. Beim Erzählen oder später beim Spielen schwingt die tatsächliche Geschichte im Kopf des Autors immer mit. Im Wesentlichen muß aber die Geschichte den authentischen Erfahrungen der Schüler entsprechen.

Nur so kann die Identifikation mit der eigenen "Geschichte" aufgebaut werden, als Voraussetzung für selbstreflexive, metakommunikative Prozesse.

Die Schüler werden aufgefordert, zu einem vorgegebenen Rahmenthema eine Geschichte aufzuschreiben, die sie selber erlebt haben. Das Rahmenthema für dieses Projekt heißt: Gewalt, Rassismus, Sexismus, In verschiedenen methodisch strukturierten Schritten werden die relevanten Teilhandlungen der einzelnen Geschichten zu einer Gesamthandlung zusammengefügt. (siehe Kap.13)

15.2 Schlüsselqualifikationen und Medienkompetenz

Der Erwerb von sozialen Schlüsselqualifikationen steht in diesem Projekt über den der fachlichen Lernziele. Dieses sind Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Erkundungs-, Handlungs- und Konfliktkompetenz, Kreativität, das Vermögen vernetzend zu denken und Teamfähigkeit. Medienarbeit gelingt nur als perfektionierte Teamarbeit, oder das Projektziel, ein gut gemachter Spielfilm, wird nicht erreicht. Teamarbeit vermittelt das Gefühl für Fairness, Disziplin, Grenzen und Regeln. Teamarbeit vermittelt die Begegnung mit andersartigem Denken und Handeln. Teamarbeit vermittelt das "Andersartige", das "Fremde" zu tolerieren, es als "anders" zu begreifen, ohne qualitative Wertung von "besser" oder "schlechter". Inhaltliche, mediendramaturgische, -technische und -ästhetische Erfahrungen haben während der Produktionsphase einen hohen Stellenwert.

Das Erlernen der Spielfilmtechnik, das erleben der einzelnen Produktions-schritte, die häufigen Wiederholungen von Dialogsequenzen, bis die Szene wirklich gut gespielt und die Dialoge gut an kommen erweitert ihre Medienkompetenz und das Verständnis und die Einsicht gegenüber dem Spielfilmgenre, dem Genre, das sie am häufigsten sehen. Die eigenen Erfahrungen im Spielfilm wirken gleichzeitig desillusionierend gegenüber dem Mythos der Helden in "ihren" Fernseh- und Videofilmen.

Anerkennung und Selbstwert

Das Erzählen der eigenen Geschichten, das Üben und Spielen vor der Kamera in den von den Teilnehmern selbst festgelegten Rollen und Dialogen und schließlich die Konfrontation mit den Zuschauern vermittelt ihnen Respekt und Anerkennung. Es erschließt neue Möglichkeiten jenseits von deviantem Verhalten, illegalen Gruppenaktivitäten und Straßengewalt, - Achtung, Anerkennung und Selbstwert - zu erlangen. Aspekte der Selbstvergewisserung und die Erfahrungen eigener Wirksamkeit während der Produktion haben deshalb in den Arbeits- und Handlungsprozessen einen wichtigen Stellenwert und bekommen sinnstiftenden, Einfluß nehmenden Charakter, aus denen positive Veränderungen persönlicher Einstellungen möglich sind.

15.3 Struktur und Ablauf der Medienproduktion

Projektstruktur/Projektphasen

- Vor Beginn des Projektes! Steht der genaue Termin der Präsentation, der Ort und die Zeit fest? Wichtig! Er darf nicht verschoben werden!
- Gewöhnungsphase vor der Kamera: Kurze Video-Bilderfilme gedreht von Schülern als Einführung: Kameratechnik, Bildaufbau, Kameraführung, eigenes Abbild, Stimmerleben, wichtiger Tipp: Kein Schwenk, kein Zoom!!!
- Oberthema wählen (siehe Kap.13)
- Themenbesprechung: Erzählen und Aufschreiben selbst erlebter Geschichten
- Eigene Geschichten der Schüler vorlesen
- Zusammenfügen der Geschichten zu einem Handlungsverlauf
- Casting, Besetzung der Rollen,
- Handlungsverlauf und Szenenplan ausarbeiten zur Entwicklung der Dialoge
- Entwickeln der Dialoge von den besetzten Rollen
- Proben der Dialoge in verteilten Rollen,
- Schlußfassung Dialoge,
- Zusammenfügen des Handlungsverlaufs und der Dialoge zu einem Drehbuch
- Szenenplan, Storybord: Einstellungsgrößen und Einstellungsübergänge festlegen
- Erstellung Produktionsplan: Ablauf, Zeitplan, Terminplan
- Statisten und Requisite
- Produktion: Originalaufnahmen nach Drehorten abdrehen
- Postproduktion: Bildschnitt, Tonschnitt, Töne angleichen, Titel, Abspann
- Präsentation: Videoprojektion vorbereiten, festlicher Empfang

Produktionsablauf, Zeitplan: Lauflänge des Films: 10 - 12 Min.

• Filmtechnische und –ästhetische Vorübungen, 5 Stunden	0,5 Tag
• Themenfindung, Geschichten schreiben, Handlungsverlauf, 6-8 Std.	1,0
• Rollenverteilung, Dialoge und Drehbuch, 8 Stunde	1,0
• Einüben der Szenen, üben von Stuntszenen, 6-8 Stunden	1,0
• Drehzeit: 3-4 Tage (6-8 Stunden)	4,0
• Materialsichtung, Bandprotokoll, Schnittplan, digitalisieren des Materials in den Computer: 1 Tag	1,0
• Rohschnitt und 1. Feinschnitt:: 2 Tage	2,0
• 2. Feinschnitt und Tonbearbeitung: 2 Tage	2,0
• Titel, Abspann, Musik und Geräusche: 1 Tag	1,0
• Präsentation vorbereiten: Plakate, Einladungen, Aufbau 5 Std.	0,5

Gesamt ca. 14,0 Tage

Produktionsablauf: Zeitblöcke

Vorarbeiten: Themenfindung, Dialoge, Drehbuch, Proben	3,5 Tage
Produktion: 4 Tage drehen, z.B. 2 X 2 Tage Wochenende	4 Tage
Postproduktion:	6 Tage
Präsentation: Vorbereitung und Durchführung:	0,5 Tage
	14,0 Tage

Literatur- und Quellenverzeichnis

ALTHEN, Cary (Ed.), Lerning across Cultures, Second Edition, Washington 1994

ANFANG, Günter, BLOECH, Michael, HÜLTNER, Robert, Vom Plot zur Premiere, München 1994

BAACKE, Dieter, SCHULZ, Theodor, Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens, Weinheim/München 1993

BAACKE, Dieter, Medienpädagogik, Grundlagen der Medienkommunikation, Bd. 1, Tübingen 1997

BANDURA, Albert, Self-efficacy mechanism in human agency. American Psychologist 37, 1982, in: Institut für den wissenschaftlichen Film, Publikationen, Serie 4, Nr. 8, Jugendprobleme, Erscheinungsformen Verhaltensmodifikationen, Göttingen 1988

BASTIAN, Johannes, Lehrer im Projektunterricht. Plädoyer für eine profilierte Lehrerrolle in schülerorientierten Lernprozessen. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, H6/1984

BECK, Johannes, Der Bildungswahn, Hamburg 1994

BEHÖRDE für SCHULE, JUGEND und BERUFSAUSBILDUNG Hamburg, Richtlinien über Ziele, Gestaltung und Organisation der Ausbildung im Vorbereitungsdienst für die Lehrämter an Hamburger Schulen, Hamburg 1996

BOHM, David, Der Dialog, das offene Gespräch am Ende der Diskussion, Stuttgart 1998

BOLZ, Norbert, Theorie der neuen Medien, München 1990

BOLZ, Norbert, Am Ende der Gutenberg-Galaxis. Die neuen Kommunikationsverhältnisse, München 1993

BONFADELLI, Heinz.: Die Sozialisationsperspektive in der Massenkommunikationsforschung. Neue Ansätze, Methoden und Resultate zur Stellung der Massenmedien im Leben der Kinder und Jugendlichen, Berlin 1981

BORNEMANN/HÄMEL, Zimbabwe, 3. Aufl. Berlin 1989

BREITENBACH, Dieter (Hrsg.), Kommunikationsbarrieren in der internationalen Jugendarbeit, 5. Band, Universität Saarbrücken 1980

BRENNER, Gerd, NIESYTO, Horst (Hrsg.), Handlungsorientierte Medienarbeit, Weinheim/München 1993

- BRINKMÜLLER-BECKER, Heinrich (Hrsg.), Die Fundgrube für Medienerziehung in der Sekundarstufe I und II, Berlin 1997
- BRONKE, Karl / HOPPENSACK, Hans-Christoph, Warum kommunale Sozialverwaltung Praxisforschung braucht, in: HEINER, Maja (Hrsg.), Praxisforschung in der sozialen Arbeit, Freiburg 1988
- BUROW, Olaf-Axel, Gestaltpädagogik, Trainingskonzepte und Wirkungen. Ein Handbuch, Paderborn 1993
- BUROW, Olaf-Axel, Das Future-Search-Konzept: Ein Leitfaden zur Entdeckung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft meiner Praktikumschule, in: DAUBER, Heinrich, KRAUSE-VILMAR, Dietfrid (Hrsg.), Schulpraktikum vorbereiten, Pädagogische Perspektiven für die Praxis, Bad Heilbrunn 1998
- CALVINO, Italo, Die unsichtbaren Städte, München 1977
- CORNARO, Astrid, Zimbabwe, Köln 1991
- DAUBER, Heinrich, KANDEMIRI, David, KIMBINI, Venus, KÜHNEMUND, Bernhard, MUNYATI, Evermore, NOLLE, Reinhard (Hrsg.), Das Projekt war doch ein Erfolg: Schulen im interkulturellen Dialog. Ein medienpädagogisches Forschungs- und Kooperationsprojekt zwischen Deutschland und Zimbabwe, Frankfurt 1998
- DAUBER, Heinrich, Der Lehrer in der Schule der Zukunft: Coach oder Pädagoge, in: DAUBER Heinrich, KRAUSE-VILMAR, Dietfrid (Hrsg.), Schulpraktikum vorbereiten, Pädagogische Perspektiven für die Praxis, Bad Heilbrunn 1998
- DAUBER, Heinrich, Grundlagen Humanistischer Pädagogik. Integrative Ansätze zwischen Therapie und Politik, Bad Heilbrunn 1997
- DAUBER, Heinrich, Lernfelder der Zukunft, Perspektiven Humanistischer Pädagogik, Bad Heilbrunn 1997
- DAUBER, Heinrich, Prozeßschema zur Erfahrung der eigenen Wirksamkeit, nach FLAMMER und PETZOLD, Kassel 1998, unveröffentlichtes Manuskript
- DAUBER, Heinrich, Lernen auf zwei Kontinenten, in: Schüler 98, Zukunft, Selze 1998

- DAUBER, Heinrich, NOLLE, Reinhard, Nord-Süd-Dialog, Die Zukunft der einen Welt aus zwei Perspektiven, Ein medienpädagogisches Forschungs- und Kooperationsprojekt zwischen zwei Universitäten/Schulen in Deutschland und Zimbabwe, in: A.Scheunpflug, A. Tremel (Hrsg.), Entwicklungsbezogene Bildung, Bilanz und Perspektiven in Forschung und Lehre, Tübingen/Hamburg 1993
- DEHNBOSTEL, Karin, Pädagogik-Technik-Ästhetik, in: Karin DEHNBOSTEL, Heinz HENGST u.a., Lernziel Praxis, München 1995
- DEWEY, John, Democracy and education, London/New York 1916
- DEWEY, John, Demokratie und Erziehung, Braunschweig/Berlin 1949
- DONATH, Reinhard, VOLKMER, Ingrid (Hrsg.), Das transatlantische Klassenzimmer, Hamburg 1997
- DTV-Lexikon, Band 7, München 1970
- edp-Entwicklungsrecht, Dokumentation, 9/97, Frankfurt a.M. 1997
- EHMER, Hermann K. (Hrsg.), Visuelle Kommunikation, Beiträge zur Kritik der Bewußtseinsindustrie, 6.Aufl., Köln 1975
- FABIAN, Rainer, Idole in unserer Zeit, Freiburg i.Br. 1967
- FAßLER, Manfred, HALBACH, Wulf (Hrsg.), Geschichte der Medien, München 1997
- FAULSTICH, Werner, Grundwissen Medien, 2. Aufl., München 1995
- FIEDLER-CONRADI, Sabine, Arbeit und Recht im kolonialen Zimbabwe, Dissertation Justus Liebig Universität Gießen, FB Gesellschaftswissenschaften, Gießen 1995
- FIGUEROA, Dimas, Paulo Freire zur Einführung, Hamburg 1989
- FLUSSER, Vilém, Gesten. Versuch einer Phänomenologie, u.a. "Die Geste des Fotografierens", "Die Geste des Video", Düsseldorf 1991
- FLUSSER, Vilém, Lob der Oberflächlichkeit, Für eine Phänomenologie der Medien, 2. Aufl., Mannheim 1995
- FUHR, Reinhard, GREMMLER-FUHR, Martina, Gestalt-Ansatz, Köln 1995
- GALTUNG, Johan, Struktur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über sachsonische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft, Freie Universität Berlin 1983

GARLICH, Ariane, GRODECK, Norbert (Hrsg.), Erfahrungsoffener Unterricht. Beispiele zur Überwindung der lebendfremden Lernschule, Freiburg i.Br. 1978

GESELLSCHAFT für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie e.V. (GwG), Rogers und die Pädagogik, Theorieanspruch und Anwendungsmöglichkeiten des personenzentrierten Ansatzes in der Pädagogik, Weinheim/München 1987

GEIGER, Wolfgang, Lernziel und politischer Unterricht, Gegenwartskunde 1/74, Opladen 1974

GUDJONS, Herbert, Handlungsorientiert lehren und lernen, Schüleraktivierung, Selbstdäigkeit, Projektunterricht, 4. Auflage, Bad Heilbrunn 1994

HÄNSEL MÜLLER, Dagmar H. (Hrsg.), Das Projektbuch Sekundarstufe, Weinheim 1988

HART, Andrew, Understanding the Media. A Practical Guide, London/New York 1991

HARTFIEL, Günter, Wörterbuch der Soziologie, Stuttgart 1976

HARTWIG, Helmut (Hrsg.), Sehen lernen, Kritik und Weiterarbeit am Konzept "Visuelle Kommunikation", Köln 1976

HASELOFF, Otto Walter (Hrsg.), Kommunikation, Forschung und Information, Bd. 3, Berlin 1971

HAUG, Wolfgang Fritz, Kritik der Warenästhetik, 6. Aufl., Frankfurt a.M. 1977

HAWKING, Stephan W., Eine kurze Geschichte der Zeit. Die Suche nach der Urkraft des Universums, Hamburg 1988

HEINRICH, Michael, Medien-ent-täuschung, Rendsburg 1988

HENGST, Heinz, Medien und Kulturarbeit, in: Karin DEHNOSTEL, Heinz HENGST u.a., Lernziel Praxis, Weiterbildung für die Medienarbeit, München 1995

HENTIG, Hartmut v., Kreativität, Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff, München/Wien 1998

HESSISCHE LANDESZENTRALE FÜR POL. BILDUNG, Verfassung des Landes Hessen und Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Wiesbaden 1996

HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM, Hessisches Schulgesetz, Schriftenreihe rechtliche Verordnungen, Wiesbaden 1997

HICKETHIER, Knut, LÜTZEN, Wolf Dietrich, Krimi-Unterhaltung, in: HARTWIG Helmut (Hrsg.), Sehen lernen, Kritik und Weiterarbeit am Konzept Visuelle Kommunikation, Köln 1976

HIEGEMANN, Susanne, SWOBODA, Wolfgang H. (Hrsg.), Handbuch der Medienpädagogik, Opladen 1994

HNA, Hessische Allgemeine, 28.12.1998, Jugendarbeitslosigkeit, Quelle: Meinungsforschungsinstitut Dimap, im Auftrag der Zeitung "Welt am Sonntag"

HURRELMANN, K, Ulrich, D. (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim 1991

HÜTHER, Jürgen, Sozialisation durch Massenmedien, Opladen 1975

HÜTHER, Jürgen, Medienpädagogische Konzepte in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen, in: HIEGEMANN, Susanne, SWOBODA, Wolfgang H., Handbuch der Medienpädagogik, Opladen 1994

INSTITUT FÜR DEN WISS. FILM, Publikationen zu wissenschaftlichen Filmen, Jugendprobleme, Erscheinungsformen und Verhaltensmodifikationen, Serie 4, Nr.8, Göttingen 1988

JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL (Hrsg.), Jugend '97, 12. Shell Jugendstudie, Opladen 1998

KABOU, Axelle, Weder arm noch ohnmächtig. Eine Streitschrift gegen schwarze Eliten und weiße Helfer, Basel 1993

KLOOCK, Daniela, SPAHR, Angela, Medientheorien, München 1997

KOHLS, Robert L., KNIGHT, John M., Developing Intercultural Awareness, A Cross-Cultural Handbook, Second Edition, Yarmouth, Maine 1994

KORFF, Friedrich W., Der Kübel Nichts, in: Auswege, Frankfurt 1985

KÖHLER, Margret (Hrsg.), Alternative Medienarbeit. Videogruppen in der Bundesrepublik, Opladen 1980

KÖNIGSTEIN, Horst, Es war einmal ein Western: Stereotyp und Bewußtsein, in: Hermann K. EHMER (Hrsg.), Visuelle Kommunikation, Beiträge zur Kritik der Bewußtseinsindustrie, 6. Aufl., Köln 1975

KÜBLER, Hans Dieter, Didaktik und exemplarische Praxis der Medienpädagogik, in: Medien und Kommunikation, Konstruktionen von Wirklichkeit, Funkkolleg, Studienbrief 12, Weinheim/Basel 1991

KÜBLER, Hans Dieter, Schule und Medien, in: Hüther J./Schorb B./Brehm-Klotz C., Grundbegriffe Medienpädagogik, München 1997

- KYKER, Keith, CURCHY, Christopher, Video Projects for Elementary and Middle Schools, London/New York 1995
- LAUFFER, Jürgen, THIER, Michaela (Hrsg.), Ländliche Heimaträume, Ländliche Medienkultur im europäischen Integrationsprozeß, Bielefeld 1992
- LEE, Don, Antiracist Multicultural Education as a Subject for Study in England, Münster 1992
- LEICASTER, Michael, Multicultural Curriculum or Antiracist Education – Denying the Gulf, in: Multicultural Teaching, Vol. 4, 1986, No. 2, 4-7
- LEONTJEW , A. N., Probleme der Entwicklung des Psychischen, Berlin 1975
- LEU, Hans-Rudolf, Prozesse der Selbstbildung bei Kindern – Eine Herausforderung an Forschung und Pädagogik, DJI - Das Forschungsjahr München 1998
- LOENHOFF, Jens, Interkulturelle Verständigung. Zum Problem grenzüberschreitender Kommunikation, Opladen 1992
- LUHMANN, Niklas, Die Realität der Massenmedien, 2. Aufl., Opladen 1996
- MANDER, Jerry, Schafft das Fernsehen ab! Eine Streitschrift gegen das Leben aus zweiter Hand, Hamburg 1979
- MASPFUHL, Renke, PEACH, Joachim (Hrsg.), Medienpraxis: Öffentlichkeit für Schüler und Lehrlinge, Reihe Roter Pauker, Heft 15, Materialien für die Unterrichtspraxis, Offenbach 1978
- Mc LUHAN, Marshall, POWERS, Bruce R., The Global Village, Der Weg der Mediengesellschaft in das 21. Jahrhundert, Paderborn 1995
- MEDIENZENTREN UND VIDEOGRUPPEN IN DER BRD (Hrsg.), Das andere Video. Zehn Jahre politische Videoarbeit, Hamburg 1984
- MIND and LIFE INSTITUT, Boulder, Colorado, Wer erklärt uns die Welt? Wie wirklich ist die Wirklichkeit?, in: GEO, Nr. 1, Hamburg 1999
- MÖLLER, Klaus, Lernen durch Tun, Frankfurt a.M. 1987
- NEGT, Oskar / KLUGE, Alexander, Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit, 6. Aufl., Frankfurt 1978
- NIESYTO, Horst, Erfahrungsproduktion mit Medien, Selbstbilder, Darstellungsformen, Gruppenprozesse, Weinheim/München 1991
- NOLLE, Reinhard, ACKERMANN, Elisabeth, STRUTWOLF, Volkhardt, Hintergründe und Informationen zum Kinderfilm "Bellende Fäuste", Haus Forstbachweg, Stadtjugendpflege Kassel 1973

NOLLE, Reinhard, Didaktische Materialien zur Filmtrilogie: "Peru, Volk über den Wolken", Diakonisches Werk, Stuttgart 1976

NOLLE, Reinhard, Medienproduktionen in der Bildungsarbeit, Diplomarbeit, Erste Staatsprüfung Lehramt Sek.II, Gesamthochschule Kassel 1977

NOLLE, Reinhard, LOHMANN, Armin, Hospitation und Zensurendruck, in: BECK, Johannes, BOEHNKE, Heiner (Hg.), Jahrbuch für Lehrer 1979, Hamburg 1978

NOLLE, Reinhard, Projektorientierte Medienarbeit vor dem Hintergrund musisch-technischer, sozialer sowie interessen- und bedürfnisorientierter Lernziele im integrierten Kunst/Sozialkunde Unterricht einer Klasse 8, Pädagogische Prüfungsarbeit, Zweite Staatsprüfung Lehramt, Sek. II, Studienseminar I, Kassel 1979

NOLLE, Reinhard, Die Fotografie von Schminke. Selbstdarstellung in Gruppenfotos, in: ERDMANN, LORENZ, Die grüne Lust der roten Touristen, Hamburg 1986

NOLLE, Reinhard, Active Media Work. Media Education Based On Action And Open To Experience, Seminarmanuskript, Universität Zimbabwe, Harare 1993

NOLLE, Reinhard, Bausteine Aktiver Medienarbeit zur Gewaltreflexion und -prävention mit Jugendlichen, Videoprojekt "Gewalt-Western", unveröffentlichtes Manuskript, Universität Gh Kassel, FB Sozialwesen 1999

NOLLE, Reinhard.: Aktive Medienarbeit. An Alltagserfahrungen der Schüler in Projekten anknüpfen. In: Das Lehrerhandbuch. Loseblattsammlung, Raabe-Verlag, C 4.16, Berlin 2002

NOLLE, Reinhard.: Prozeßorientierte Spielfilmarbeit mit Strafgefangenen im Jugendstrafvollzug. In: DAUBER, Heinrich, FUHR, Reinhard, Forschung und Praxisentwicklung im Bildungsbereich – ein integraler Forschungsansatz, Bad Heilbrunn 2002

PEACH, Joachim (Hrsg.), Schülerfernsehen – Schüler machen Filme, Didaktik der Massenkommunikation 3, Stuttgart 1977

POSTMAN, Neil, Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung, 2.Aufl., München 1997

POSTMAN, Neil, RICHTER, Tobias, Der Auftrag der Schule heute. Wirklichkeit und Unwirklichkeit in der Erziehung, Stuttgart/Berlin 1998

PROJEKTGRUPPE MEDIENCURRICULUM, Massenmedium Fernsehen. Mit Medien über Medien lernen. Block Produktion. Lehrmaterial. Schriftenreihe des Institut Jugend Film Fernsehen, Opladen 1986

RAMSEY, Sheila, Methods in intercultural Teaching and Training, in: SEELYE, H. Ned (Ed.) 1996, a.a.O.

REIN, Antje v. (Hrsg.), Medienkompetenz als Schlüsselbegriff, Bad Heilbrunn 1996

REINHARDT, Klaus, Öffnung der Schule. Community Education als Konzept für die Schule der Zukunft? Studien zur Schulpädagogik und Didaktik, Bd. 6, Weinheim/Basel 1992

REß, Elmar, Die Faszination Jugendlicher am Grauen, Würzburg 1990

ROHR, Bernhard, Handelnder Unterricht, 2. Aufl., Heidelberg 1982

ROPERS, Norbert, Vom anderen her denken. Empathie als paradigmatischer Beitrag zur Völkerverständigung. In: Reiner Steinweg, Christian Wellmann, Die vergessene Dimension internationaler Konflikte: Subjektivität, Frankfurt a. M. 1990

ROSZAK, Theodore, Der Verlust des Denkens. Über die Mythen des Computerzeitalters, München 1988

RUMPF, Horst, Die übergangene Sinnlichkeit, München 1981

SACHER, Werner, Audiovisuelle Medien und Medienerziehung in der Schule, München 1994

SCHMIEDERER, Rolf, Politische Bildung im Interesse des Schülers, Frankfurt 1977

SCHAIFIYHA, Liliane, Fotopädagogik und Fototherapie, Weinheim und Basel 1997

SCHELL, Fred, Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen, Opladen 1989

SCHELL, Fred, SCHORB, Bernd, PALME, Hans-Jürgen (Hrsg.), Jugend auf der Datenautobahn, Sozial-, gesellschafts- und bildungspolitische Aspekte von Multimediea, München 1995

SCHELL, Fred, Aktive Medienarbeit, in: Hüther/Schorb/Brehm-Klotz (Hrsg.) Grundbegriffe Medienpädagogik, München 1997

SCHIEFELE, H., Lernmotivation und Motivlernen. Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre, München 1974

SCHORB, Bernd, STIEHLER, Hans Jörg (Hrsg.), Neue Lebenswelt-neue Medienwelt? Opladen 1991

- SCHORB, Bernd, Zwischen Reformpädagogik und Technozentrik. Über Kinoreformer und die "Keilhacker-Schule" zu einer handlungsorientierten Medienpädagogik, in: HIEGEMANN, Susanne, SWOBODA, Wolfgang H. (Hrsg.), Handbuch der Medienpädagogik, Opladen 1994
- SCHORB, Bernd, Medienalltag und Handeln, Medienpädagogik in Geschichte, Forschung und Praxis, Opladen 1995
- SCHORB, Bernd, STIEHLER, Hans Jörg (Hrsg.), Medienlust und Medienlast, Was bringt die Rezipientenforschung den Rezipienten? München 1996
- SCHRATZ, Michael, Bildung für ein unbekanntes Morgen, München 1991
- SCHULZ v. THUN, Friedemann, Miteinander reden, Bd.1, Hamburg 1998
- SCHWARZ, Reent, Schule und Massenmedien, in: Reent SCHWARZ (Hrsg.), Manipulation durch Massenmedien – Aufklärung durch die Schule? Didaktik der Massenkommunikation, Bd.1, Stuttgart 1974
- SEELENMEYER, Ole, Musikbusiness in Deutschland. Rockmusiker Jahrbuch 1995/96, Lüneburg 1995
- SEELYE, H. Ned (Ed.), Experimental Activities for Intercultural Learning, Yarmouth, Maine 1996
- SEEßLEN, Georg, WEIL Claudio, Western-Kino, Geschichte und Mythologie des Western-Films, Hamburg 1979
- SIEBERT, Horst, Pädagogischer Konstruktivismus, Neuwied, Kriftel 1999
- STRAKA, Gerald A, FABIAN, Thomas, WILL, Jörg, Aktive Mediennutzung im Alter. Modelle und Erfahrungen der Medienarbeit mit älteren Menschen, Heidelberg 1990
- SUHR, Martin, John Dewey zur Einführung, Hamburg 1994
- THEUNERT, Helga, PESCHER, u.a. (Hrsg.), Zwischen Vergnügen und Angst, Fernsehen im Alltag von Kindern, Berlin 1992
- TEICHERT, Willi, Fernsehen als soziales Handeln, Rundfunk und Fernsehen, 20.Jg. 4/1972
- TULODZIECKI, Gerhard, SCHLINGMANN, Andrea u.a., Handlungsorientierte Medienpädagogik in Beispielen. Projekte und Unterrichtseinheiten für Grundschulen und weiterführende Schulen, Bad Heilbrunn 1995
- ULRICH, Wolfram, BUCK, Peter (Hrsg.), Video in Forschung und Lehre, Weinheim 1993

VARELA, Francisco, THOMPSON, Evan, ROSCH, Elenor, Der mittlere Weg der Erkenntnis, Der Brückenschlag zwischen wissenschaftlicher theorie und menschlicher erfahrung, München 1995

VATTIMO, Gianni, WELSCH, Wolfgang (Hrsg.), Medien-Welten, Wirklichkeiten, München 1997

VOGELSANG, Waldemar, Jugendliche Videocliquen, Opladen 1991

WEISBORD, Marvin R., Discovering common ground, Berret-Koehler Publishers, San Francisco 1992

WEIZENBAUM, Joseph, Die Macht der Computer und die Ohnmacht der Vernunft, Frankfurt a.M. 1990

WILDENHAHN, Klaus, Über synthetischen und dokumentarischen Film. Ein Lesebuch, Frankfurt a.M. 1975

WITZENBACHER, K., Handlungsorientiertes Lernen in der Hauptschule, München 1985

Ausgewählte Fachliteratur zum Selbststudium "Videoproduktion"

- Millerson, G.: Vom Profi lernen, Band 3, Die Videokamera – Technik, Einsatz, Bildgestaltung, ARES Enterprises, 5000 Köln, Altenburgerstr.111, 1990
- Katz, Steven D.: Die richtige Einstellung, Verlag Zweitausendeins, 2000
- Arijon, D.: Grammatik der Filmsprache, Verlag Zweitausendeins, 2000
- Vineyard, J.: Crashkurs Filmauflösung, Verlag Zweitausendeins, 2001,
- Cowgill, Lida J.: Wie man Kurzfilme schreibt, Verlag Zweitausendeins, 2001
- Seger, L.: Von der Figur zum Charakter, Alexander Verlag, Berlin 1999
- Kruse, O.: Kunst und Technik des Erzählens, Verlag Zweitausendeins, 2001
- Dunker, A.: Licht und Schattengestaltung im Film, 3.Aufl., München 2001
- Truffaut, F.: Mr. Hitchcock, wie haben sie das gemacht?, München 1984
- Rother, R.(HG): Sachlexikon Film, Hamburg 1997
- Field, S.: Das Handbuch zum Drehbuch, Verlag 2001, 10.Aufl. 1997
- Armer, Alan, A.: Film- & Fernsehregie, Verlag 2001, 1998
- Anfang, G. u.a.: Vom Plot zur Premiere, KoPäd, München 1994
- Kandorfer, P.: DuMont's Lehrbuch der Filmgestaltung, Köln 1984
- Langford, M.: Langfords Fotokurs, (zur Bildgestaltung) Bern 1982

Verzeichnis audio-visuelle Medienliste

Eigen- und Gemeinschaftsproduktionen, die ich als freier Produzent hergestellt oder als Lehrer bzw. Medienteamer im Rahmen sozial- oder schulpädagogischer, universitärer bzw. interkultureller Medienarbeit betreut habe. Ein Großteil dieser Medien ist in dieser Arbeit zitiert.

"Autobruch", Kinderfilm, Super 8 mm Film, 12 Minuten, Autobruch und Flucht durch die Siedlung, Haus Forstbachweg, Stadtjugendpflege Kassel 1972

"Wir", Kinderfilm, Super 8 mm Film, 11 Minuten, Film zur Selbstdarstellung, Haus Forstbachweg, Stadtjugendpflege Kassel 1972

"Scharfe Sprüche", Kinderfilm, Super 8 mm Film, 11 Minuten, Film über Schimpfworte und Sprüche, Haus Forstbachweg, Stadtjugendpflege Kassel 1972

"Bellende Fäuste", Kinderwestern, Super 8 mm Film, 24 Minuten, Haus Forstbachweg, Stadtjugendpflege Kassel 1973, gesendet in der ARD am 27.12.73

"Fünf Minuten", Super 8 mm Film, 5 Minuten, Spielfilm über Gewalt, Alkohol und das Verhalten von Jungen und Mädchen untereinander, Diskussionsfilm für andere Jugendzentren, Haus Forstbachweg, Stadtjugendpflege Kassel 1974

"Motion Art", 16 mm Film, 44 Minuten, Filmportrait über den afro-amerikanischen Maler Compton Kolawole, interkulturelle Gemeinschaftsproduktion mit C. Kolawole u.a., für Deutsche Welle Köln, Paris/München/Kassel 1974

"Goldspur des Todes", Kinder- und Jugendwestern, Super 8 mm Film, 35 Minuten, Haus Forstbachweg, Stadtjugendpflege Kassel 1974/75

"Peru, Volk über den Wolken", Dokumentarfilmtrilogie, 16 mm, Filme zu "Ursachen von Unterentwicklung", 22/19/24 Minuten, interkulturelles Filmprojekt mit Beteiligung peruanischer Bauern im Hochland von Huaraz/Peru, Zusammen mit G. Hartfield, P. Vinzenz, Auftragsproduktion Diakonisches Werk Stuttgart, Kassel/Lima 1975

"Zoff im Club", Jugendfilm, Super 8 mm Film, 22 Minuten, Spielfilm über Gewalt und Alkohol, Haus Forstbachweg, Stadtjugendpflege Kassel 1975/76

"Medienproduktionen in der Bildungsarbeit", Super 8 mm Filme, 14/28 Minuten, Lehrfilme zu Film- und Videoarbeit in der außerschulischen Bildung, Diplomarbeit, Gesamthochschule Kassel 1977

"Schüler-Fernsehmagazin", Schülervideoproduktion, VCR, 45 Minuten, 9. Klasse, Christian-Rauch-Gymnasium Arolsen, 1978

"Sternenraum", Schülerfilm, Material-Trickfilm, Super 8 mm Film, 21 Minuten, 11. Klasse, Christian-Rauch-Gymnasium Arolsen, 1978

"Variationen zum Thema Schule", Schülerfilm, Super 8 mm Film, 28 Minuten, 10. Klasse, Christian-Rauch-Gymnasium Arolsen, 1978

"Von Tauschern zu Täuschern oder die Blütezeit der Tara", Schülerfilm, Super 8 mm Film, 35 Minuten, 10. Klasse, Christian-Rauch-Gymnasium Arolsen 1978/79

"Grundschule mit Förderstufe Harleshausen", U-Matic SP Video, Videodokumentation, 16 Minuten, Schulreformkonzepte in einer Grundschule mit Förderstufe, Kassel 1981/82

"Offene Schule Waldau", VHS, Videodokumentation, 22 Minuten, pädagogische Konzepte in einer Gesamtschule, Kassel 1983

"Ausbildungswerkstatt Felsberg", VHS, Videodokumentation, 18 Minuten, Dokumentation über ein selbst organisiertes Berufs-Ausbildungsprojekt, Felsberg/Kassel 1984

"Komm nach Kassel!", U-Matic SP/ Betacam Video, 28 Minuten, Werbefilm für die Universität Kassel, 1986/87

"Alltag im offenen Unterricht", VHS, 38 Minuten, Videodokumentation, drei Filme: "Morgenkreis, Projektarbeit, Freies Arbeiten", Grundschule Vollmarshausen mit Ariane Garlichs und Ernst Purmann, Universität Kassel 1988-1989

"Bilder einer Stadt", S-VHS Video, 46 Minuten, Städte-Portrait: Kassel/Jaroslawl, interkult. Projekt mit Studenten aus Deutschland und der Sowjetunion, Auftrag Stadt Kassel, gesendet im russischen Fernsehen, Kassel/Jaroslawl 1989 - 1991

Medienproduktionen im Zimbabweprojekt (Auswahl)

1991 – 1995

Medienteamer/innen:

Susanne Vogt, Christiane Hardes, Heidi Sieker, Werner Loose, Michael König, Harald Wehnhard, Thomas Thiel, Bernhard Kühnemund, Werner Zülch, Reinhard Nolle

Lehrerproduktionen

Chitungwiza, zimbabwische Lehrer, Video, 12 Minuten, April 1992
Portrait der Stadt Chitungwiza mit historischem Hintergrund

Immenhausen, deutsche Lehrer, Video, 18 Minuten, September 1992,
Portrait der Stadt Immenhausen mit historischem Hintergrund

1. interkultureller Lehrerworkshop in Deutschland:

Woher kommt die Milch? zimbabwische Lehrer, Video, 11 Minuten, Februar 1993,

Ausgehend von der Frage, wo im Winter in Deutschland die Kühe sind, werden ein Bauernhof und eine Molkerei vorgestellt.

Kassel – Portrait einer Stadt, zimbabwische Lehrer, Video, 9 Minuten, Februar 1993, Bilder über Kassel und seine Geschichte

Eislaufen, zimbabwische Lehrer, Video, 8 Minuten, Februar 1993

Auf dem Wasser(Eis) kann man laufen, es macht viel Spaß und man benutzt Schuhe mit "Messern" darunter.

2. interkultureller Lehrerworkshop in Zimbabwe:

Frauen in Zimbabwe, deutsche Lehrer, Video, 14 Minuten, April 1993,
Über das schwere Leben der Frauen auf dem Land und in der Stadt.

Nationale Schülerworkshops in den Schulen:

Engel und Teufel, deutsche Schüler, Video, 11 Minuten, Juli 1993.

Auf einer Schülerinnenparty bekommt eine Schülerin heimlich eine Speed-Droge in ihr Glas. Der Horror beginnt.

Going shopping, deutsche Schüler, Video, 12 Minuten, Februar 1994

Eine Schülerin fährt in die Stadt, um eine Jeanshose zu kaufen. Sie erlebt den Verkehr, den Gestank und die Konsumwerbung als Horrorvision.

Happy Family, deutsche Schüler, Theater/Video, 16 Minuten, Februar 1994

Gewalt, Alkohol und Mißbrauch in der Familie am Beispiel von zwei Familiengeschichten.

1. Gemeinsamer Schülerworkshop, August 1994 in Deutschland:

Parents, Musikgruppe , Video-Playback

Ein Song, der Gewalt und Mißbrauch gegen Mädchen in der Familie anklagt.

Love song, Musikgruppe, Video-Playback

Die Liebesgeschichte eines schwarzen Schülers und einer weißen Schülerin.

Shy, Shy, Shy, Musikgruppe, Video-Playback

Ein Song der zimbabwischen Schüler, die sich darüber freuen, mit ihren Freunden in Deutschland zusammen zu sein.

Love behind the border, Video, 12 Minuten

Ein schwarzer Schüler und eine weiße Schülerin werden in ihren jeweiligen Familien unterdrückt bzw. nicht ernst genommen und flüchten jeder für sich zu den Streetkids auf die Straße, um endlich Freunde zu finden.

Do Ghosts Exist? One love, two views, Video, 13 Minuten

Ein Film über den unterschiedlichen Umgang mit Geistern und der Schwierigkeit, Toleranz zu üben.

Bad influence, Video, 14 Minuten

Ein Mädchen trifft eine Straßengang, die sie zu Diebstahl, Alkoholkonsum und Prostitution anstiftet, aus der sie sich nur mühsam befreien kann.

Streetkids, Theatergruppe, 24 Minuten, geschnittene Videoaufzeichnung

Ein Theaterstück über Streetkids, Alkohol, Drogen und den Konflikt mit den Eltern.

Die Hochzeit, Kabarettgruppe, 19 Minuten, geschnittene

Videoaufzeichnung

Ein Schwarzer, der Manfred heißt, und eine Weiße, die Jeannis heißt, wollen heiraten und werden von ihren Eltern, Geschwistern und Freunden wechselseitig mit Argumenten aufgefordert, diesen "Unsinn" zu lassen.

2. Gemeinsamer Schülerworkshop, April 1995, in Zimbabwe:

We can make it together, Video, 12 Minuten

Die Liebesgeschichte einer Weißen und eines Schwarzen, ihre kulturellen Unterschiede und Gewohnheiten sowie ihre Ängste vor einer gemeinsamen Zukunft.

The wrong key, Video, 10 Minuten

Eine gute Schulbildung ist nicht alles, um auch einen guten Job zu bekommen. Man muß auch den richtigen Schlüssel haben, d.h. Beziehungen um weiterzukommen.

Panikmache vor der Fremde, Theater, 14 Min., geschnittene

Videoaufzeichnung

Die unterschiedlichen, Panik auslösenden Warnungen der deutschen und zimbabwischen Lehrer an ihre Schüler vor der großen Fahrt in die Fremde.

Important discussion, Kabarett, 28 Minuten, geschnittene

Videoaufzeichnung

Eine Podiumsdiskussion als Persiflage mit wichtigen Vertretern aus Ministerien, Universität, Schulverwaltung und deutschen Eltern zu den organisatorischen "Erfolgen" des gemeinsamen Workshops in Zimbabwe.

We'll make fun, Musikgruppe, Video-Playback

Song über Freizeit, Freunde, Parties und Konsum

Girls are girls and boys are boys, Musikgruppe, Video-Playback

Song über die Sehnsucht, nicht fremd in der Fremde zu sein, sondern zu sein wie die anderen und so akzeptiert zu werden.

**Medienproduktionen
der MedienWerkstatt der Universität Kassel, FB 04
Leitung: Dr. Reinhard Nolle**

**Aus der Antirassismus- und Antigewaltfilmreihe
"Wege aus der Gewalt",**

Produziert von Studenten/innen der MedienWerkstatt der Uni-Kassel in wechselnden Produktionsteams jeweils über einen Zeitraum von sechs bis elf Monaten.

DeadEnd, Western-Spielfilm, Videoproduktion, 35 Min., 1999

Die Gewaltspirale am Beispiel eines Westerns. Regie: Daniela Leese, Alexander Raiber

Die Besiegbaren, Spielfilm, DV-Produktion, 74 Min., 2000/2001, Türkisch-Deutsche Studenten/Schülerproduktion. Ein Spielfilm über Rassismus, Gewalt und die Hintergründe. Regie: Benny Kury, Torsten Husman, Reinhard Nolle

Das Gewissen schläft nie, Spielfilm, DV-Videoproduktion, 32 Min.

2001/2002, Ein Film über Gleichgültigkeit, Ignoranz und Zivilcourage, Regie: Jasmin Amir Sehhi, Christian Norden

Wir seh'n uns, Spielfilm, DV-Videoproduktion, 8 Min., 2001, Offene Schule Waldau-Kassel, Schüler Jg. 8, Medienteamer: Jasmin Amir Sehhi, Christian Norden. Ein Spielfilm über Eifersucht, Gewalt und Rassismus auf der Straße.

**Medienproduktionen
im Rahmen des Forschungsprojektes:**

Prozeßorientierte Spielfilmarbeit mit Strafgefangenen im Jugendstrafvollzug. JVA Wiesbaden , 2001 – 2002,

Projektleitung: R. Nolle

Medienteamer: Torsten Husmann, Alexander Raiber, Leonid Bozhko

Alles umsonst, Kurzspielfilm, 7 Minuten, 2001

Thema: Gewalt, Sexismus, Rassismus

Ein Film über Raub, Schlägereien, und Drogen. Doch letztlich war "alles umsonst".

Die Wandlung, Kurzspielfilm, 12 Minuten, 2001

Thema: Grenzen und Preis der Freiheit

Film über Rappsongs, Einbruch, Beziehungskisten, Schlägerei und eine gute Tat.

Das Experiment, Kurzspielfilm, 21 Minuten, 2001

Thema: Beziehungen

Die Filmgruppe diskutiert über zwei reale Filme, die sie gemacht hat sowie über einen dritten fiktiven Film zum Thema "Beziehungen", der erst während der Diskussion bei den Teilnehmern in ihren Fantasien entsteht.

Akte Felix, Kurzspielfilm, 28 Minuten, 2001/2002 (Zwei Workshops a'8 Tage)

Thema: Straftat, Strafe und Bewertung

Ein Juraseminar an einer Universität diskutiert Tatbestandsmerkmale und Hintergründe einer Straftat. Die "Studenten" müssen zu einem einheitlichen Votum kommen. Der Fall und die Argumentationen der "Studenten" basieren auf den authentischen Kindheits-, Familien- und Taterfahrungen der Gefangenengruppe.