



IMST – Innovationen machen Schulen Top

Schreiben und Lesen
kompetenzorientiert, fächerübergreifend, differenziert
Innovation zwischen Standardisierung und Individualisierung



MÄRCHEN REMIXED – IDEEN SIND ETWAS WERT

ID 699

VL Martin Kern

VL Barbara Gerhold

VL Bettina Bürkner

GTVS Dopschstraße 25, 1210 Wien

Alexander Schmelzer

freischaffender Künstler, Autor, Regisseur

Wien, April, 2012

Inhaltsverzeichnis

ABSTRACT	4
1 EINLEITUNG	5
1.1 Ausgangssituation	5
1.1.1 Unsere Schule	5
1.1.2 Unser Lehrerzimmer	5
1.1.3 Unsere Eltern - der Fragebogen	6
1.1.4 Unsere Märchen (Disney vs. Grimm)	7
1.2 Unsere Mediennutzung	7
1.2.2 Unsere Beobachtungen	8
1.2.2 Unsere Medienerziehung	8
2 PROJEKTVERLAUF	10
2.1 Konzeption des Projektes	10
2.2 Ablauf des Projektes	12
2.3 Abschluss des Projektes	14
3 ERGEBNISSE	15
3.1 Endprodukt	15
3.2 Genderaspekt	15
3.3 Evaluation- ein Probelauf	16
3.3.1 Von den Emotionen	17
3.3.2 Standpunktevaluation	17
3.3.3 Die Fragen und ihre Hintergründe	18
3.3.4 Auswertung der Standpunktevaluationen	19
3.4 Auswirkungen im Lehrkörper	24
4 ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK	25
4.1 Reflexion 1. Klassen	25
4.2 Reflexion 2. Klassen	26
4.3 Reflexion 3. Klassen	28
4.4 Reflexion 4. Klassen	30
4.5 Allgemeines zu den Theatertagen	32

4.6 Ausblick 33

LITERATUR 34

ABSTRACT

Wie man mit Märchen Medienerziehung bewerkstelligen kann, zwölf Filme dreht, Medienanalyse betreibt und am Ende nicht vollkommen ausgebrannt ist. Außerdem sollte sich zeigen, wie man mit Volksschülern und Volksschülerinnen sinnvoll evaluiert, ohne dass es einem alle Nerven kostet und schließlich so, dass auch die Kinder etwas davon haben (nämlich zumindest Bewegung). Und schließlich was alles dabei herauskommt, wenn man ein wenig in sich geht und Kinder ein wenig aus sich herausgehen (dürfen), und wie das alles unter großer Konzentration aller Beteiligten in einen kreativen und konstruktiven Kontext gebracht werden kann. Dass bei allen diesen Agenden der Spaß auch nicht zu kurz kam, ist hoffentlich, nicht nur zwischen den Zeilen, auch noch immer ablesbar.

Schulstufe:	Volksschule (1.-4. Klasse)
Fächer:	Deutsch (Verfassen von Texten, Lesen)
Kontaktpersonen:	Martin Kern, Alexander Schmelzer
Kontaktadresse:	1210 Wien, Dopschstraße 25

1 EINLEITUNG

Eines Tages - denn so beginnen viele Geschichten nun einmal - wurde von mehreren Lehrern der Wunsch geäußert sich mehr mit Märchen auseinanderzusetzen. Und da wir schon einige Erfahrung mit schulübergreifenden Projekten hatten, außerdem die allgemeine Hysterie über die schlechten Leseleistungen der österreichischen Schüler wieder einmal zunahm, beschlossen wir dem etwas entgegenzusetzen.

1.1 Unsere Ausgangssituation

An unserer Schule befinden sich nahezu 300 Kinder mit bisweilen undifferenzierter Medienwahrnehmung, sehr unterschiedlichen Lesefertigkeiten sowie verschiedensten Migrationshintergründen. Ein schönes buntes Durcheinander also. Als ganztägige Schulform müssen wir uns schon seit Jahren auch damit auseinandersetzen, was wir unseren Kindern am Nachmittag und am Vormittag in den Kursen anbieten. So hat sich im Laufe von nunmehr 10 Jahren ein Informatikschwerpunkt an unserer Schule gebildet, bei dem aber die bloße Wissensvermittlung im Hintergrund steht. Im Vordergrund stehen die Projekte, die man mit einem Computer als Arbeitsgerät gut und interessant umsetzen kann. Wir nennen uns daher auf unserer Homepage (www.schule21.at) sowie in unserem Schulprofil: „Schule der neuen Medien“. Man weiß ja nie, was da noch alles kommt.

1.1.1 Unsere Schule

Unser Schulgebäude war als Wohngebäude geplant worden und ist dann, noch bevor auch nur eine einzige Person jemals darin gewohnt hatte, zuerst in zwei Schulen und danach in eine Ganztageschule „umgewandelt“ worden. So besitzt jede Klasse einen eigenen Balkon. Die Lage im 21. Wiener Gemeindebezirk, mitten in der Großfeldsiedlung, hat zur Folge, dass wir ein sehr vielschichtiges Arbeitsleben führen. Sonst ist die Schule von vielen Grünflächen umgeben; wir haben ausgedehnte Hofanlagen und sogar einen Schulgarten. Aber neben all diesen Besonderheiten, die sich natürlich auch in unserem Schulprofil finden, haben wir eben auch diesen Schwerpunkt „Neue Medien“. So besitzt jede unserer Klassen ein eigenes Smartboard mit Beamer.

Das soll aber nicht Hauptthema werden, denn durch unsere langjährige Arbeit mit vermehrtem Computereinsatz ergibt sich auch die Notwendigkeit einer intensiveren Medienerziehung bzw. Auseinandersetzung mit Medien. In verschiedensten Projekten versuchen wir den Ansatz von Werner Wolf „Die Medien, das sind wir selbst“ altersadäquat umzusetzen, da für uns dieser Leitsatz beispielhaft im Vordergrund steht.

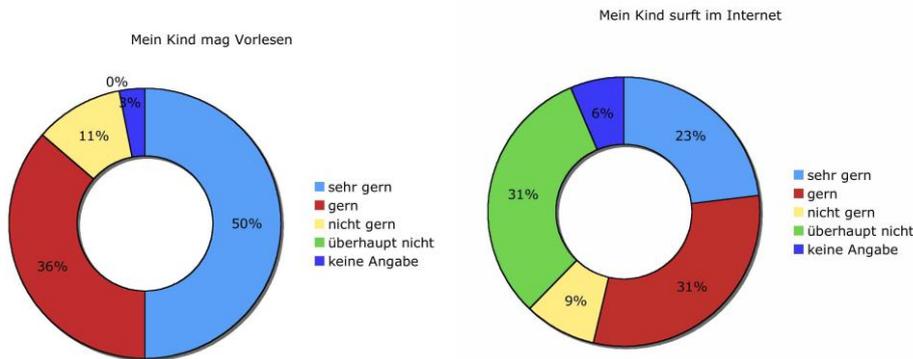
1.1.2 Unser Lehrerzimmer

Die meisten meiner Kolleginnen und (drei) Kollegen haben sich aus verschiedenen Gründen für die Ganztageschule entschieden. Trotz der immer kleiner werdenden Zahl und der scheinbaren Zunahme von Anforderungen herrscht nach wie vor ein gutes Betriebsklima, das so manche Mediation erspart. Auch altersmäßig ist von Junglehrern (na ja, 5 Dienstjahre) bis zu Volksschuloberlehrern kurz vor der Pensionierung alles vertreten. Viele sind das miteinander Arbeiten gewöhnt, weil sie durch unsere verschränkte ganztägige Form und das (leider nicht mehr existierende) Parallellehrermodell sozusagen dazu gezwungen waren. So ist es zu einer friedlichen (relativ friedlichen) Koexistenz verschiedenster Unterrichtsmodelle und Lehrauffassungen gekommen. Die Zusammenarbeit hat bei vielen Vieles bewirkt. Schulentwicklung war nicht bloß ein von einigen wenigen getragenes Wort, sondern aktiv gelebtes Beispiel; mit all den Widrigkeiten und Schwierigkeiten, die bei menschlichen Interaktionen zu erwarten sind. Also auch hier - ein bunter Haufen.

1.1.3 Unsere Eltern – der Fragebogen

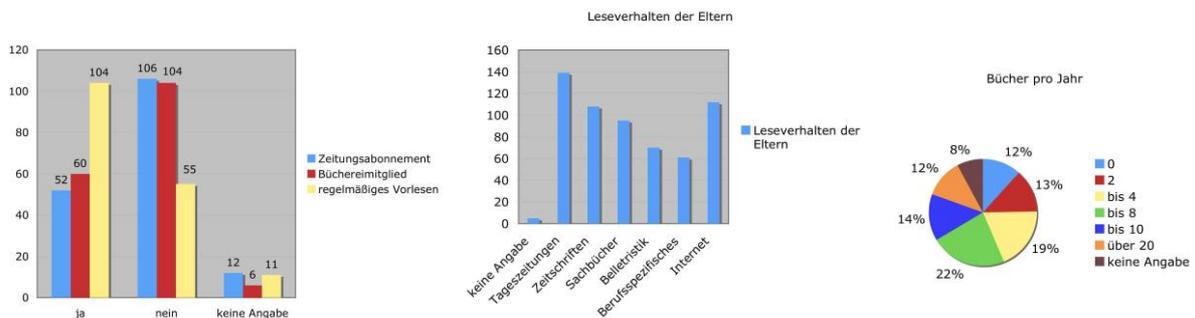
Die Idee zu unserer Lesepatenschaft und die vorangehenden Workshops sowie der Fragebogen zum Leseverhalten unserer Eltern stammen von einem IMST-Projekt, durchgeführt von der VS Kapfenberg, der wir an dieser Stelle herzlich danken möchten. Auch möchten wir den Eltern danken, die sich die Zeit genommen haben den Fragebogen auszufüllen. Von 300 ausgegebenen Fragebögen bekamen wir 170 zurück. Vielleicht ist vorweg noch zu sagen, dass viele unserer Eltern berufstätig sind und Zeit daher ein wertvolles Gut darstellt.

Im Vergleich zu Kapfenberg sind einige Fakten besonders aufgefallen. Bei beiden Standorten schätzten die Eltern, dass ihre Kinder Vorlesen besonders mögen.



(Abb. 1) Mein Kind mag Vorlesen (Abb. 2) Mein Kind surft im Internet

Das heißt für uns, dass sich Eltern der Bedeutung des Vorlesens nach wie vor bewusst sind. In Kapfenberg waren es sogar über 60%. Andererseits zeigt sich ein (zumindest für uns) wesentlicher Unterschied bei der Frage nach dem Surfverhalten der Kinder (Abb. 2). So scheint die Zahl der Kinder, die im Internet surfen, an unserem Standort größer. Beim Leseverhalten der Eltern fällt vor allem auf, dass die Kapfenberger Eltern mehr Zeitungen abonniert haben als die Wiener (Abb. 3).



(Abb. 3) Lesegewohnheiten (Abb. 4) Was lesen Eltern (Abb. 5) Bücher pro Jahr

Bei beiden Befragungen erscheint auffällig, dass Eltern die Lesefertigkeiten ihres Kindes als „sehr schlecht“ bezeichnen.

1.1.4 Unsere Märchen (Disney vs. Grimm)

Wozu überhaupt Märchen?

Eine unserer Vorgaben ist es, Märchen als Quelle von Archetypen wiederzufinden, sie als Projektionsfläche zu nutzen und als Ausgangspunkt für eigene Kreativität zu entdecken sowie die Möglichkeit zu erfahren mithilfe von Kreativität eigene Probleme zu lösen. Außerdem sollten Neuinterpretationen der Märchen (Disney) kritisch betrachtet werden.

Für die 1. Klassen haben wir das Märchen „Schneewittchen und die sieben Zwerge“ ausgewählt. Das Thema des Kleinseins ist gerade für Erstklässler von großer Bedeutung.

In den 2. Klassen wird „Das tapfere Schneiderlein“ bearbeitet. In diesem Märchen geht es ums Kämpfen und Heldsein. Kampfspiele und ihre Protagonisten gewinnen in diesem Alter zunehmend an Bedeutung.

Die 3. Klassen werden im Märchen „Aschenputtel“ mit der Bedeutung von inneren Werten konfrontiert. Den medienrelevanten Hintergrund bilden Castingshows und die Frage: Wer/was ist liebenswert?

„Dornröschen“ ist das Märchen, das uns für die 4. Klassen geeignet schien. Dabei geht es schon verstärkt um von den Medien vermittelte Frauen- und Männerbilder (Märchenprinzen und Prinzessinnen).

An den entsprechenden Stelle wird darauf noch umfassender eingegangen.

1.2 Unsere Mediennutzung

Unsere Mediennutzung dient unseren Kindern als Vorbild. Ob wir das wollen oder nicht. Das heißt, alle guten Vorsätze zählen nicht viel (das weiß man ja aus eigener Erfahrung bereits), wenn die Vorbilder, die den Kindern geliefert werden etwas ganz anderes sagen. Das heißt auf eine einfache Formel gebracht: Unser Mediennutzungsverhalten ist gleich der Mediennutzung unserer Kinder. Auch wenn sich Instrumentarien ändern (d.h.: auch wenn es neue Medien gibt, die wir vielleicht sogar ablehnen), schauen sich die lieben Kleinen ihr Grundverhalten gegenüber Medien dem unseren ab. Später bieten sich natürlich noch zahlreiche andere Vorbilder (Freunde, Schulkameraden, Geschwister) an, den Grundstock liefern aber die Eltern.

1.2.1 Unsere Beobachtungen

Emotionale Stabilität und die Möglichkeit, sich emotional ausdrücken zu können und zu dürfen, sind essenziell für gute Lernerfolge. Emotional stabile Kinder lernen leichter. Andererseits erschweren unterdrückte Emotionen das Behalten von Erlerntem oder schlicht auch nur die Aufmerksamkeit beim Lernen. Wenn wir diese Lernerschwernisse auch nur ein bisschen aus dem Weg räumen können, schaffen wir Platz den echten Interessen zu folgen und aus ihnen Kraft zu sammeln, um allen anderen Widrigkeiten des Lebens entgegentreten zu können. Derartiges Lernen schafft auch jene kleinen Erfolgsinseln des Lernens, die dann zu bereitwilligen, lebenslang lernenden, interessierten Menschen führen. In unserer Vorarbeit sind wir für uns auf folgende Grundsätze und Fragen gestoßen:

Kinder brauchen Märchen und Geschichten als Projektionsflächen.

Emotionale Stabilität sichert Lernerträge, Förderung der emotionalen Intelligenz (EQ).

Muss Medienarbeit bis zu einem gewissen Grad nicht immer emotional sein?

Wie biete ich Kindern Projektionsflächen, ohne sie mit diesem Anliegen zu überfordern?

Wie gehe ich als Lehrer mit Emotionen um?

Als fördernd sind die bisherigen Erfolge und Ergebnisse zu nennen, die sich vor allem in der Begeisterung der Kinder gezeigt haben.

Wie evaluiert man sinnvoll in der Volksschule (vor allem 6- bis 8-Jährige)? Wie aussagekräftig sind Fragebögen, ab welcher Schulstufe machen sie Sinn?

1.2.2 Unsere Medienerziehung

Muss Medienarbeit bis zu einem gewissen Grad nicht immer emotional sein? In der Medienflut der heutigen Welt müssen Besonderheiten Aufmerksamkeit erregen. Und echte Emotionalität abseits von Klischees und Normvorstellungen kann hier einiges bewirken.

Kinder im Medienzeitalter werden mit einer Summe an Eindrücken geradezu überflutet und wissen eigentlich nicht, wohin mit all den Ideen und Inhalten. Sie wissen nicht, welche Rolle sie selbst spielen und an wen sie sich mit ihren Fragestellungen bei der Medienrezeption wenden können. Hier bietet es sich förmlich an, in vorgegebene Rollen zu schlüpfen und auf diese Art und Weise Handlungsalternativen spielerisch zu erproben. Um auswählen zu können, muss man möglichst viele Alternativen kennen, besser noch erfahren haben, dann lässt sich für den Einzelnen besser abwägen, was seinem Wesen entspricht. Frei nach dem Ansatz von Werner Wolf „Die Medien, das sind wir selbst“ sollen Kinder sich als Teil einer Medienkultur erleben und sich ihrer Möglichkeiten des Eingreifens (Selbstwahrnehmung und Eigenständigkeit) bewusst werden. Die dabei entstehenden Gefühle werden als Teil der Medienwirkung wahrgenommen und thematisiert. Sie helfen selbst leere Inhalte gehaltvoll zu machen und schärfen, wenn sie einmal bewusst gemacht sind, die Wahrnehmung.

Wir verstehen Medienerziehung vor allem in diesem Spannungsfeld, denn es scheint uns nicht sinnvoll mit ständig neuen Unterrichtsprinzipien und Erlässen zu reagieren. Auch für die Ausführenden, die Lehrenden, braucht es wieder Klarheit in der Vielfalt der Handlungsalternativen und einige wenige grundlegende Prinzipien, die dann wieder in den Lehralltag einfließen können. Medienerziehung als Hilfestellung im Umgang einer Reizüberflutung, als Hilfe auf dem Weg zu sich selbst und dem, was Kindern in ihrem Wesen entspricht, könnte für uns eines dieser Grundprinzipien sein. Lehrfächer wie „Glück“ (in der Steiermark), aber auch Programme wie „Eigenständig werden“ zeigen, dass wir auf der Suche sind. Sinngebung und das tiefe Empfinden von Sinnhaftigkeit sind Grundbedürfnisse des Menschen und in der heutigen Zeit mehr denn je gefragt. Für uns sind dies jedoch nicht drei oder vier oder mehr neue Unterrichtsfächer, sondern grundlegende Prinzipien, die bei der Beschäftigung mit jedem Thema Anwendung finden könnten und eigentlich sogar müssten. Denn nur Inhalte, die auch einen Bezug zum Lernenden, zum Menschen haben, werden nachhaltig gemerkt und wirken so auch beeinflussend auf das Wesen desjenigen.

Aus leeren Lernstoffen werden keine besseren Menschen. Den Umgang miteinander kann man nicht aus Büchern lernen, dafür braucht es Vorbilder und Rollenmodelle. Und die sind Mangelware, ähnlich wie die Zeit, die man braucht sie zu finden und dann überhaupt erst noch wahrzunehmen, gestört durch das Grundrauschen der Betriebsamkeit und des allgemeinen Entertainments. So interpretieren wir den Buchtitel, aber auch die Inhalte des Buches von Werner Wolf: „Die Medien, das sind wir selbst.“ Kinder und Jugendliche müssen dazu befähigt werden Entscheidungen zu treffen, die zu ihrem eignen Wohl sind. Dafür müssen sie aber erst kennenlernen dürfen, was ihnen gut tut. In einem geschützten Rahmen, in einer Gruppe, wie dies eine Schulklasse in der Regel darstellen sollte, ist dies am ehesten möglich. Eigentlich ist diese Arbeit von Eltern kaum zu leisten, auch wenn es viele unterstützende Elemente und Möglichkeiten gäbe. Für unser Empfinden wird aber genau diesem Themenbereich nach wie vor viel zu wenig Aufmerksamkeit in den Schulen gewidmet. Zugemüllt mit Vorschriften und Papierprinzipien, immer neuen Zielen und ständigen Änderungen scheint das Wesentliche fast völlig aus den Augen verloren. Nämlich Kindern und Jugendlichen auf ihrem Weg beizustehen, der sie dann an seinem Ende hoffentlich zu Erwachsenen macht, die ihre Aufgabe gefunden haben, die ihren Platz in der Gesellschaft mit Freude und Begeisterung ausfüllen, weil sie ihre eigenen Entscheidungen treffen und mit diesen auch gut leben können; die sich selbst wichtig nehmen, aber nicht aus Eitelkeit, sondern um glücklich zu werden und zu bleiben.

2 PROJEKTVERLAUF

Ablauf des Filmprojektes in drei Phasen:

- 1.Phase: Kennenlernen des Märchens in einer Kurzfassung nach den Brüdern Grimm
- 2.Phase: Entwicklung der „neuen“ Geschichte nach der 5-Punkt-Erzählstruktur sowie zusätzliche Beschreibung und neue Eigenschaften der Hauptfiguren
- 3.Phase: Aufführung und Verfilmung des Märchens als Improvisationstheaterstück; Ergebnis: 12 unterschiedliche Videoclips (jede Klasse verfilmt ihre Märchenversion)

2.1 Konzeption des Projektes

Konzept für den Ablauf der Vorleseworkshops in Zusammenarbeit mit Alexander Schmelzer (2 UE pro 4.Klasse):

- * Einführung in die Welt der Sprache, des Lesens und der Geschichten (speziell der Märchen)
- * Zielformulierung des Projekts (Lesepatenschaft für „Kleine“; Appell an Verantwortungsbewusstsein der „Großen“)
- * Sensibilisierung für eigene Sprache und Leseverhalten im Kontext (Seriellles vs. ganzheitliches Lesen)
- * Sammeln von Blockaden beim eigenen Leseverhalten
- * kurze Interventionen zu Blockaden („Atemübungen“, Scheibenwischer...)
- * Was macht gutes Vorlesen aus? (sinnerfassendes Rezipieren des Textes = inhaltliche und emotional sinnvolle Betonungen = Hervorhebungen; Inhalt selbst emotional bewerten; Absicht des Textes, Storytelling-Struktur und deren Spannungsbogen verstehen; Bewusstheit des Vorlesens; eigenen Zeitrahmen definieren = kein Stressfaktor; Freude für sich und den/die andere/n; Verständlichkeit durch Mundaufmachen; Atmen)
- * 2er-Übung: gegenseitig einen kurzen Märchentext, der 1-2 Mal leise durchgelesen wurde, vorlesen, danach Feedback im Team; Feedback im Plenum
- * Vereinbarung zur Einhaltung der Leseregeln
- * Administrativer Ablauf für die Lesetermine (Donnerstag)
- * e-Reading: Videoanalyse (sich selbst beim Vorlesen aufnehmen mit den Netbooks); an einem Beispiel vorzeigen (alle anderen im Klassenverband mit LehrerIn)

Nachbereitung mit LehrerIn

- * Fragebogen zum Lese-flow ausfüllen

Punkte, die bei der Konzeption des Theater/Filmworkshops beachtet wurden:

- Sprachliche Analysen zu Genderfragen: Welche Sprache sprechen die Helden und Heldinnen? Wie wird Status generiert? Wie schafft die Verwendung bestimmter Keywords genderstereotype Figuren?
- Storytelling von Märchen und Geschichten im Allgemeinen: Mit Methoden aus der Theaterpädagogik wird Sinn und Zweck des sinnerfassenden Lesens erlebbar. Wie schaffe ich es, die Eckpunkte der Geschichte herauszulesen? (selektives Exzerpieren) Was ist am wichtigsten? Welche sprachlichen Mittel setze ich ein, um das Märchen selbst wiedergeben zu können?

- Visuelle Orientierung durch Schrift: Wo in den Geschichten kommen verschriftlichte Botschaften vor? Welche Relevanz haben Briefe, Plakate, usw.? Was sind Alternativen zu geschriebenen Informationen? Was würde sich im Märchen ändern, könnte Dornröschen eine SMS schreiben?

Die Märchen im Einzelnen betrachtet:

Eine genügend große Anzahl von Rollen war für das Projekt unbedingt notwendig, damit alle Kinder bei dem 2-stündigen Theater/Filmworkshop mitmachen konnten und auch im Film zu sehen sind. Außerdem sollte es möglich sein, Kinder in verschiedenen Nebenrollen einzusetzen, weil dadurch die Spielfreude erhöht wurde.

Schneewittchen und die sieben Zwerge: Die Rollen

Hauptdarsteller	Nebenrollen:
Schneewittchen	Baum
Prinz	Sträucher
böse Königin	Pferd
Spiegel	Hasen
Jäger	Rehe
Zwerge	

Das tapfere Schneiderlein: Die Rollen

Hauptdarsteller	Nebenrollen:
Schneiderlein	7 Frösche
Prinzessin (Anna)	Bauern und Bäuerinnen
Riese 1	Müller und Müllerin
Riese 2	
König	

Aschenputtel: Die Rollen

Hauptdarsteller	Nebenrollen:
Aschenputtel	Ballgäste
Prinz	Tauben
Stiefmutter	Tiere
Stiefschwester 1	Bäume
Stiefschwester 2	Blumen
2 Tauben	
Gaia (Baum)	

Dornröschen: Die Rollen

Hauptdarsteller	Nebenrollen:
Dornröschen Prinz König Königin 13. Fee (=Spinnerin)	12 Feen Adelige Gäste Koch Küchenjunge Pferd Hunde Spinnrad Dornenhecke

2.2 Ablauf des Projektes

Lesepatenschaften:

Kickoff-Veranstaltung: Regeln und Plakate zur Illustration

Lesegeschichte von unserer Frau Direktorin

Alle ersten und vierten Klassen versammelten sich dafür in unserer Aula.

Kickoff: 4.11.2011, 14-14:30

Durchführung: ab 10.11.2011 und laufend jeden 2. Donnerstag im Monat (8:00-8:30)



Im Oktober fand in allen vierten Klassen eine Veranstaltung mit Alexander Schmelzer (Schauspieler und Mediendramaturg) mit dem Titel „Vorlesetheater“ statt. Dabei wurden die Viertklässler beim „richtigen“, interessanten Vorlesen unterstützt.

Workshops: 25.-28.10.2011

Teilnehmer am Workshop: alle Kinder der drei 4. Klassen

Teilnehmer am folgenden Lesepatens-Projekt: Kinder der drei 4. Klassen und individuell zugeteilte „Patenkinder“ aus den 1. Klassen (grundsätzlich 1A+4A usw.)

Im Zuge der Lesepatenschaft (einmal im Monat, an einem Donnerstag für jeweils 25 Minuten) lesen die Viertklässler den Taferlklasslern Märchen vor, um die Kinder mit den Originalmärchen vertraut zu machen. In der Folge sollen ja alle 4 Schulstufen je ein Märchen neu interpretieren.

5-Punkt- Erzählstruktur - Abzweigungen sind erwünscht

Punkt 1: Start: „Normales“ Leben (könnte immer so weiter gehen)

Punkt 2: Plötzlich...

Eines Tages...

Punkt 3: Jetzt muss etwas passieren...

(Alternatives Verhalten)

Punkt 4: Aber...es kommt doch anders

Punkt 5: Ziel: Der/die Held/in erhält eine Belohnung (ist verändert/ bereichert)

Durch Vorgabe der von uns erarbeiteten Erzählstruktur ist es leicht und schnell (innerhalb einer Unterrichtseinheit) möglich auf die Kernthemen der Märchen zu stoßen. Die Struktur erlaubt es in fünf Schritten zum Ziel zu gelangen. Ausgehend von dieser Fünferstruktur werden „Änderungen“ am Märchen vorgenommen. Dadurch entstehen witzige Varianten der Märchen, die stark von den Alltagsthemen der Kinder beeinflusst werden. Die Schülerinnen und Schüler haben dabei analysiert, strukturiert und unter Leitung des Regisseurs und Medientrainers Alexander Schmelzer das Wesentliche herausgefiltert. Dann haben sie neue Lösungen gesucht und gefunden, Varianten ausprobiert und die Geschichte dadurch neu geschrieben. Es wird auch über den vermeintlichen Höhepunkt hinaus weiter gedacht, wodurch sich der Genderaspekt, der gerade in den Märchen mit ihren Rollenstereotypen sehr gefragt ist, passend einbauen lässt.

Die einfache Analysetechnik der Erzählweise wird sich, so denken wir, auch nachhaltig auf die Formulierungskunst, aber auch Strukturiertheit der Kinder beim Verfassen von Texten, auswirken. Ziel ist es außerdem auch die Lehrenden dazu zu bringen die 5-Punkt-Erzählstruktur auch in anderen Bereichen des Deutschunterrichtes einzusetzen.

Im November teilten wir den Fragebogen zu Lesegewohnheiten der Eltern und deren Einschätzung des Lesevermögens ihrer Kinder aus. Dieser wurde von der Volksschule Kapfenberg im Rahmen eines IMST-Projektes im Vorjahr erstellt. Im Folgenden werden die Resultate unserer Erhebung mit denen aus Kapfenberg verglichen und Schlüsse gezogen.

Im Jänner konnte unsere Lesesäule „Pflück dir ein Gedicht“ aufgestellt werden. Kinder des Schülerparlaments sorgten für die entsprechende Werbung. Auf der Säule finden sich Gedichte, Schüttelreime, aber auch Witze. Ziel ist es den Kindern zusätzliches Lesematerial anzubieten, sodass auf unaufdringliche Weise das eine oder andere Stückchen Literatur seinen Weg in das Zuhause der Kinder findet.



Theater-Impulstag

Konzept und Durchführung durch den Projektmitarbeiter Alexander Schmelzer

(freischaffender Künstler, Autor, Regisseur, Trainer)

Nach der Lektüre der originalen Grimm-Märchen (durch die Lehrenden im Klassenverband beziehungsweise bei den Lesepatenschaften) analysierte und erarbeitete der Regisseur Alexander Schmelzer mit den einzelnen Klassen 5-Minuten-Versionen der jeweiligen Märchen (je Klasse eine Einheit). Diese Neufassungen wurden am Theater-Impulstag im Rahmen des Lese-Schreib-Projektes als Mini-Dramen unter Liveregie von Alexander Schmelzer von den einzelnen Klassen gespielt (in je zwei Einheiten).

Siehe hierzu auch das Kapitel Zusammenfassung und Ausblick!

2.3 Abschluss des Projektes

Die je drei verschiedenen Filmversionen des Märchens wurden alle von den Kindern der jeweiligen Jahrgangsstufe angesehen und verglichen. Die Präsentation fand am 20.6.2012 statt. Alle Klassen eines Jahrganges versammelten sich und schauten sich alle drei Versionen „ihres“ Märchens an. Danach konnten die Kinder noch auf einem kleinen Feedback-Fragebogen ihre Meinungen zu den drei Versionen abgeben. Im Internet sind die Videos aller Klassen außerdem für alle zugänglich. So können die KollegInnen individuell weiterarbeiten.

3 ERGEBNISSE

Unsere Grundvorgabe, Kinder wieder mehr mit Märchen in Berührung zu bringen, war sehr leicht erreichbar. Allerdings die Frage zur Nachhaltigkeit und den Schlüssen, die man für andere Projekte aus diesem ziehen könnte, waren die großen Herausforderungen.

3.1 Endprodukte

Nach vielen Besprechungen und einigen Änderungen waren wir gegen Weihnachten ziemlich sicher, dass wir ansprechende Endprodukte würden haben können, und auch der Weg, den es dorthin zu nehmen galt, war klar. Was wir nicht genügend bedacht hatten, war der aufwendige Prozess der Nachbearbeitung der Aufnahmen, der viel mehr Zeit in Anspruch nahm, als wir veranschlagt hatten. Wegen des spannenden Ausgangsmaterials war der Ehrgeiz wirklich professionell zu arbeiten sehr groß. In diesem Zusammenhang ließe sich eine einfache Formel aufstellen: Vorbereitung und Drehtage mit einer Klasse sind gleich dem Schnitt des dabei entstandenen Materials. Alle 12 Filme sind unter www.schule21.at zu bewundern. Die Ergebnisse waren, trotz der knappen Zeitvorgabe unsererseits, in allen Klassen ein großer Erfolg und die von uns vorgegebenen Märchen konnten mit allen Kindern sehr individuell umgesetzt werden.

3.2 Genderaspekt

Unsere Versionen der Märchen führen nach dem Höhepunkt, der in allen vier Geschichten die Hochzeit der Protagonisten ist, noch etwas weiter in die Zukunft. Zu diesem Zweck haben wir unsere Hauptfiguren sehr bewusst mit zusätzlichen Eigenschaften (bei den Charakterblättern durch die „KANN ICH GUT“-Spalte und die „MAG ICH NICHT“-Spalte) ausgestattet. Teils werden diese von uns vorgegeben, teils werden sie von den Kindern entwickelt.

Dadurch hoffen wir Rollenklischees und Stereotypen aufzubrechen oder doch zumindest infrage zu stellen. Wie dies im Einzelnen bei den vier Märchen geschieht, ist der folgenden Aufstellung zu entnehmen:

1. Schneewittchen:

Hobby (auf den Charakterplakaten ist das die Spalte „KANN ICH GUT“): Prinzessin sein (schön, Kleiden etc.)

Hobby Prinz: Mann werden (zu schwach, um den Sarg zu heben)

Schneewittchen darf bei Zwergen anfangs nicht kochen, Staubsaugen; kleine, selbstständige Männer. Später „darf“ Schneewittchen Hausarbeiten verrichten (Wie geht das mit einem Staubsauger? Wie koche ich Marmelade?... Die Zwerge erklären es ihr)

Rettung: Der Prinz will den Sarg heben, ist aber zu schwach, lässt ihn fallen, der Apfel fällt dabei aus dem Mund Schneewittchens, Schneewittchen erwacht.

Der Prinz lernt kochen von den Zwergen

Am Ende gehen Schneewittchen und der Prinz gemeinsam im Wald laufen, Körpertraining (Kraft), später besuchen sie die Zwerge im Wald

2. Das tapfere Schneiderlein:

Hobby: basteln und tüfteln; „Erfinder“

Hobby Prinzessin (= Anna, wenn er sie im Wald trifft): Tiere retten

Das Schneiderlein erschlägt die Fliegen;

steckt auf seiner Reise ein Marmeladebrot mit toten Fliegen ein;

trifft ein Mädchen (vielleicht Anna) im Wald: sie rettet 7 Frösche aus einem trockenen Teich (denn die Riesen haben die Wasserzuflüsse zertrampelt; die Tiere und die Bauern und der Müller leiden an Wassermangel – (Trinken-Bewässerung-Mühlenantrieb));

Das tapfere Schneiderlein füttert die Frösche mit Fliegen vom Marmeladebrot; Verbindung Natur und Pragmatismus; Anna bringt die Frösche zu sich in das zu kleine Wasserbecken nachhause.

Lösung am Ende: das gewiefte Schneiderlein tüftelt eine Bewässerung aus; die Frösche haben wieder den Teich.

Das Schneiderlein sieht Anna neben dem König: „Was? Du bist die Prinzessin?!“

Sie feiern ein Wasser-Fest mit Bauern, Tieren usw.

3. Aschenputtel:

Hobby: tanzen, Gartenarbeit

Hobby Prinz: Schuhexperte

Aschenputtel tanzt unter dem Baum

Der Baum im Garten trägt Früchte (Samen); Auftrag für Aschenputtel: Samen sammeln, um neue Bäume einzusetzen

Lösung am Ende:

Sie lieben die gemeinsame Gartenarbeit: Aschenputtel und der Prinz setzen Samen vom Baum im Schlosspark ein, dabei werden beide dreckig, sind voller Erde (haben keine Starallüren)

4. Dornröschen:

Hobby: wandern gehen

Hobby Prinz: schwimmen

Dornröschen ist sehr kraftlos nach 100 Jahren Schlaf: Muskelschwund;

Der Prinz muss sie tragen, nicht weil sie eine Frau ist, sondern weil ihre Muskeln erschlafft sind.

„Du Arme, nach hundert Jahren ganz ohne Bewegung bist du sogar zu schwach zum Gehen.“

Lösung am Ende:

Der Prinz macht gemeinsam mit Dornröschen ein Schwimmtraining, um wieder Muskeln aufzubauen, dann erst können sie gemeinsam wandern gehen.

3.3 Evaluation – ein Probelauf

Hier stellte sich uns hauptsächlich eine Frage: Wie könnten wir Emotionen ansprechen, sichtbar machen und dann auch für andere nachvollziehbar darstellen? Vor allem bei den Volksschulkindern, die zwar oftmals noch viel leichter emotional werden oder sind, aber in ihren Fähigkeiten sich auszudrücken sehr eingeschränkt sind (aus verschiedensten Gründen).

3.3.1 Von den Emotionen

Aus mehreren früheren Projekten wissen wir, welche Themen Kindern besonders wichtig sind. Natürlich ist diese Liste alles andere als vollständig, aber ein Anfang ist damit gemacht. Wer möchte kann

seine Kinder ja gern einmal selbst danach fragen. Ähnlichkeiten mit der untenstehenden Liste wären rein zufällig und von den Autoren in keinster Weise unbedingt erwünscht.

WAS KINDERN WICHTIG IST:

Stärke

Schutz / Sicherheit

Schönheit

Spielen

Geborgenheit

Team

Gesundheit

Natur / Liebe

Trinken / Essen

Musik- Träumen

Freundschaft

Fröhlichkeit

3.3.2 Die Standpunktevaluation

Wir haben für die Volksschule eine neue Form der Evaluation entwickelt, wir nennen sie Standpunkt-Evaluation. Die Fragen werden dabei offen gestellt, die Kinder zeigen durch ihre Position im Raum, wie sie die Frage beantworten würden. Es sind jeweils vier Möglichkeiten vorgegeben. Als Vorteil hat sich herausgestellt, dass diese Form der Befragung den Kindern durchaus Spaß macht und sie daher nicht als Zusatzbelastung wahrgenommen wird. Durch das lustvolle und bewegungsintensive Abfragen fühlten sich die Kinder eher gestärkt als geschwächt.

Als Nachteil bei dieser Form hat sich herausgestellt, dass die Kinder sich doch von ihrer Umgebung beeinflussen lassen. Da es die meisten Schüler aber nicht gewohnt sind nach ihrer Meinung gefragt zu werden, ist es allgemein schwierig eine wirklich persönliche Meinung zu bekommen. Erschwert wird diese Situation durch die Lehrerrolle, die von den Kindern aus mit verschiedenen Erwartungshaltungen „belastet“ ist. Die Kinder wollen dem / den Erwachsenen „gefallen“ und lassen sich diesbezüglich in der Wahl ihrer Antworten beeinflussen. Das heißt, anders formuliert, dass der Fragesteller immer möglichst neutral bleiben sollte.

Genauso oder ähnlich wirkt auch die Klassensituation auf das einzelne Kind und dadurch auf die Ergebnisse der Befragung ein. Freundschaften oder Unterwürfigkeit um des Gefallen willens können Gründe für beeinflusste Entscheidungen sein. Je weniger Zeit daher zum Nachdenken oder vielmehr „um-sich-Schauen“ gegeben wird, desto eher sind die Ergebnisse auch ein Abbild der Meinungen der Kinder.

Die vier Antwortmöglichkeiten sind:

1. Absolute Zustimmung: auf den Sessel stellen
2. Zustimmung: aufstehen
3. Neutrale Haltung/Zweifel: sitzen bleiben
4. Ablehnung: auf den Boden setzen



3.3.3 Die Fragen und ihre Hintergründe

Fragen zur Standpunkt-Evaluation „Märchen“

FRAGE 1: Mir gefallen Märchen:

Diese Frage dient einer generellen Einschätzung der Ausgangslage für unser Projekt.

Auswahlmöglichkeiten: Sehr gut - gut - ein bisschen - gar nicht

FRAGE 2: Wie gut/böse will ich sein?

Soll die Kinder ein wenig aus der Reserve locken, indem bewusst Stereotypen angeboten werden und den Kindern die Möglichkeit gegeben wird ihren „STANDPUNKT“ zu zeigen und dadurch zu differenzieren. Natürlich polarisiert diese Frage auch.

Auswahlmöglichkeiten: Sehr gut - gut - ein bisschen böse - böse

FRAGE 3: So gerne wäre ich Wolf / Wölfin:

Bewusst haben wir bei dieser Frage das Adjektiv böse weg gelassen. Die Rolle des Wolfes im Märchen ist zwar die des Bösewichtes, Wölfe sind aber nicht generell böse im eigentlichen Sinne. Hier werden auch die Emotion des Böseseins und alle damit konnotierten Gefühle angesprochen. Dürfen „böse“ oder „schlechte“ Gefühle denn überhaupt sein? Und wie weit sind Kinder bereit sich in die Rolle eines Wolfes hineinzudenken.

Auswahlmöglichkeiten: sehr gerne – gerne - nicht so gerne - gar nicht gern

FRAGE 4: Prinzen und Prinzessinnen haben keine Probleme:

Prinzen und Prinzessinnen können sich alles leisten, sie sind reich. Haben sie deshalb einfach keine Probleme?

Auswahlmöglichkeiten: stimme total zu - stimme zu - weiß nicht - stimme nicht zu

FRAGE 5: So gerne wäre ich Prinz / Prinzessin:

Aus der vorherigen Frage lässt sich ablesen, worauf diese Frage abzielt. Alle Kinder wären gerne Prinzen oder Prinzessinnen, oder doch nicht? Vielleicht erkennen einige schon welcher Stress hinter dem ständigen Repräsentieren stecken kann. Jeder „Job“ hat Vor- und Nachteile.

Auswahlmöglichkeiten: sehr gerne – gerne - nicht so gerne - gar nicht gern

FRAGE 6: Hexen und Zauberer sind immer böse:

Eine weitere Verallgemeinerung, die zumindest bei den Kindern, die Merlin und Mim, den Disneyfilm, die Hexe Lilli oder Harry Potter, kennen, auf Widerstand stoßen dürfte. Nicht zu vergessen ist hier, dass der Archetypus der Hexen und Zauberer ein sehr stark angstbesetzter ist.

Auswahlmöglichkeiten: stimme total zu - stimme zu - weiß nicht - stimme nicht zu

FRAGE 7: So gerne wäre ich Zauberer/ Hexe:

Auch hier wieder die Folgefrage, die es erlaubt in eine Rolle zu schlüpfen, die aber durch die vorangegangene Frage relativiert wurde.

Auswahlmöglichkeiten: sehr gerne - gerne - nicht so gerne - gar nicht gern

FRAGE 8: Märchen haben immer Recht:

Ganz wichtig war uns hier die Antwortmöglichkeit „Weiß ich nicht“. Durch das Eingestehen der Unsicherheit werden harte Schalen ein wenig aufgeweicht und eine andere Form der Emotionalität wird möglich, muss aber nicht wahrgenommen werden. Verallgemeinerungen und Pauschalverurteilungen zu erkennen sensibilisiert, auch in dem von uns verstandenen Sinn für die Medienerziehung. Ein wichtiger Schritt vom bloßen Konsumenten zum kritischen Nutzer.

Auswahlmöglichkeiten: stimme total zu - stimme zu - weiß nicht - stimme nicht zu

FRAGE 9: Ich will noch mehr Märchen kennen lernen:

Eine Frage nach dem Interessenspotenzial der Kinder.

Auswahlmöglichkeiten: sehr gerne - gerne - nicht so gerne - gar nicht gern

FRAGE 10: „Und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute“. Trifft das zu?

Diese gern verwendete Floskel wurde vor allem von den Brüdern Grimm und Hans Christian Andersen populär gemacht, wurde von Disney aber sehr bereitwillig übernommen. „And they live happily ever after.“ Ein weiteres Versprechen der Werbeindustrie, welches sicher nicht gehalten werden kann. Diese Frage ist auch ein wenig als Kontrollfrage zu sehen, wie gut die Kinder zugehört und aufgepasst haben, bei den Jüngeren vielleicht überhaupt eine Möglichkeit das Sprachverständnis zu testen.

Auswahlmöglichkeiten: stimme total zu - stimme zu - weiß nicht - stimme nicht zu

3.3.4 Die Auswertung der Standpunktevaluationen

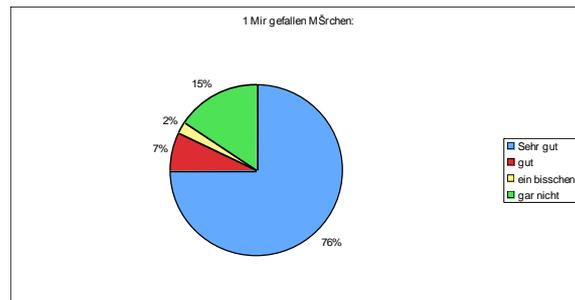
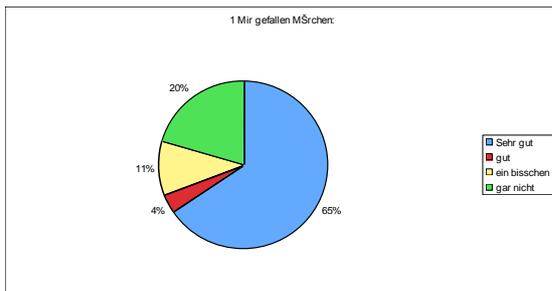
Die Evaluation konnte aus Zeitmangel nicht in allen Klassen durchgeführt werden. Außerdem wird sie von uns als Probelauf gesehen, wir wollen uns aber im nächsten Jahr noch ausführlicher damit beschäftigen und werden dazu ein Thema auswählen, das noch klarer Emotionen und Befindlichkeiten anspricht. Bei beiden Befragungen konnten wir auf die Daten von 84 Schülern zurückgreifen. Zwei erste Klassen, eine zweite und eine dritte Klasse wurden jeweils vor und nach dem Projekt befragt. Die Ergebnisse lassen uns annehmen einen gangbaren Weg für die Befragung jüngerer Kinder gefunden zu haben. Auch die Auswahl der Fragen dürfte eine nicht zu unterschätzende Rolle gespielt haben. Wir möchten hier auch nochmals auf das Problem der „Gruppenmeinung“ eingehen, denn bei den Befragungen in den Klassen zeigte sich doch auch recht deutlich, dass viele Kinder vor ihrer Antwort lieber still die Gruppe befragen (umherschauen). Was, so denken wir auch Teil eines Prozesses werden muss, bei dem die eigene Meinung wichtig genommen wird, auch von den Lehrkräften, die

Möglichkeiten für diesen Prozess schaffen müssen. Dennoch fanden sich in jeder Klasse auch wirkliche Individualisten mit sehr differenzierten Anschauungen und Meinungen. Der / die Befragende muss sich seiner / ihrer Rolle bewusst sein und die Kinder auch darauf hinweisen, dass es bei den Antworten kein Falsch oder Richtig gibt, sondern dass eben die Meinung jedes / jeder Einzelnen gefragt ist und zu einem Gesamtbild beiträgt.

Vor dem Projekt:

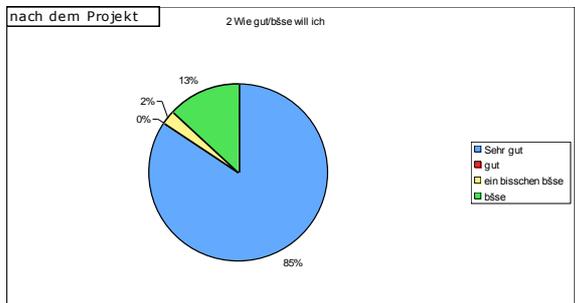
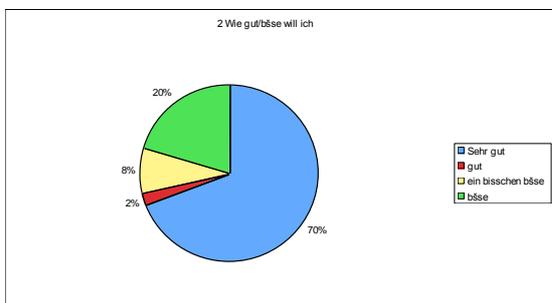
Nach dem Projekt:

Frage 1: Mir gefallen Märchen:



Bei dieser Frage zeigte sich für uns am deutlichsten, dass das Projekt Spuren hinterlassen hat. Deutlich verschob sich die Zahl derer, die nun angaben Märchen würden ihnen gefallen. Möglich wäre, dass den Kindern der Nutzen und die Relevanz von „Märchen als Spiegel der Seele“ in ihrer jeweiligen Medienbiografie nicht klar waren und sie durch das Projekt wieder mehr Sinn in den Märchen wahrnehmen konnten, sowie dass die Identifikation überhaupt erst möglich wurde.

Frage 2: Wie gut/böse will ich sein?



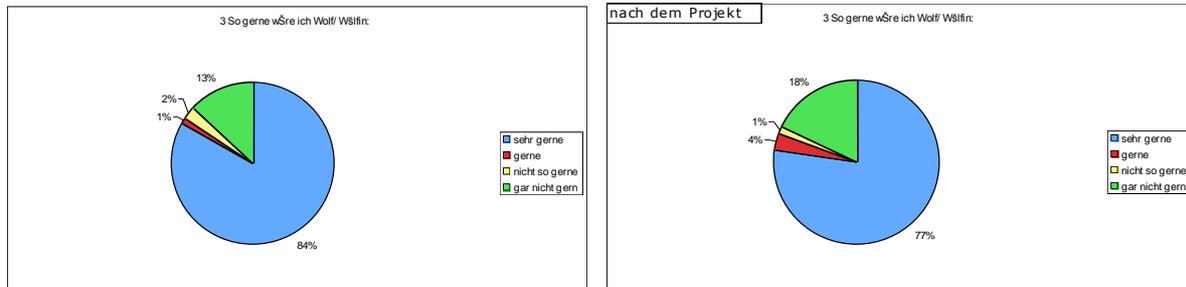
Hier zeigte sich, wie auch bei ähnlichen Fragen, dass die Polarisierung durch das Projekt eindeutig zugenommen hat. Während die Kinder größtenteils gerne gut wären, zumindest wurde das von ihnen so angegeben, zeigten sie in der nachfolgenden Frage, sowie auch in den Fragen 6 und 7, durchaus auch Interesse „am Bösen“. Vor allem kleine Kinder arbeiten noch an ihren Werten und Vorstellungen und nehmen daher oft und gerne Extrempositionen ein. Dies zeigt sich auch in den sehr bekannten Sätzen wie „mit dir spiele ich nie wieder“ oder „ du bist nicht mehr mein(e) FreundIn“. Und schon wenige Tage später sind sie wieder die „besten Freunde“. Nach unserer Auffassung bieten Märchen hier einen sehr willkommenen Übergang von der magischen Phase zu einer etwas realistischeren Sicht der Welt und ihrer Probleme. „Dem Märchen fehlt nicht nur das Gefühl für die Kluft zwischen profaner und numinoser Welt. Es ist überhaupt und in jedem Sinne ohne Tiefengliederung. Seine Gestalten sind Figuren ohne Körperlichkeit, ohne Innenwelt, ohne Umwelt; ihnen fehlt die Beziehung zur Vorwelt und zur Nachwelt, zur Zeit überhaupt.“ Lüthi, Max (1947). *Das europäische Volksmärchen*. Tübingen: Narr Francke Attemto Verlag. Seite 13

Märchen bieten also, so scheint es, eine willkommene Projektionsfläche. Das zeigte sich auch bei den Filmaufnahmen, wo es einige Kinder sehr schnell schafften in ihre Rollen zu schlüpfen (sie übernahmen Rollenvorbilder aus ihrer Umgebung oder aus den Medien) und andere sich hier deutlich schwe-

rer taten, weil die Vorgaben in den Märchen eben eher nüchtern und kühl wirken. „Märchenfiguren handeln im Grunde immer kühl. Selbst wo Zorn, Ärger, Eifersucht, Besitzwunsch, Liebe und Sehnsucht genannt werden, kann von eigentlichen Gefühlswallungen, von Gier, von Leidenschaft nicht die Rede sein.“ Lüthi, Max (1947). *Das europäische Volksmärchen*. Tübingen: Narr Francke Attemto Verlag. Seite 17

Daher rühren auch möglicherweise die Probleme bei der Darstellung.

Frage 3: So gerne wäre ich Wolf/Wölfin:



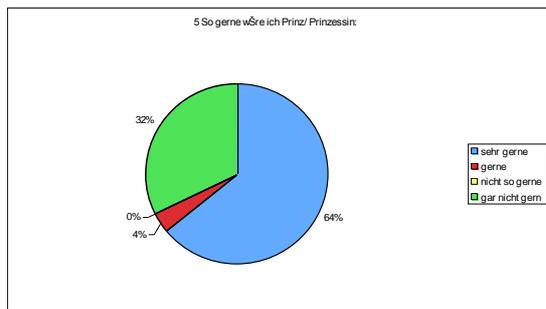
Hier scheinen die Kinder skeptischer und in ihrer Wahrnehmung differenzierter geworden zu sein. Obwohl ja in keinem unserer Märchen ein Wolf vorkam, änderten hier einige Kinder ihre Meinung, im Großen und Ganzen blieben die Daten aber ziemlich ähnlich. Ganz im Gegensatz zur nächsten Frage, die den Themenbereich „Prinzen und Prinzessinnen“ behandelt, der ja in allen vier ausgewählten Märchen ein wichtiger, und auch von uns veränderter (siehe hierzu auch das Kapitel „Die Fragen und ihre Hintergründe“), Teilbereich war.

Frage 4: Prinzen und Prinzessinnen haben keine Probleme:



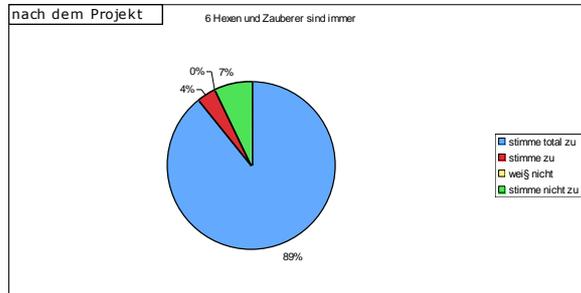
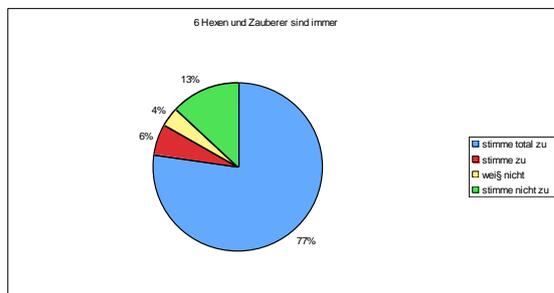
Während sich die Meinung der Kinder vor dem Projekt hier noch deutlich undifferenzierter darstellte, scheint es uns, dass das Projekt hier doch auch zu einem Umdenken geführt hat. Die Rolle des Prinzen beziehungsweise der Prinzessin scheint uns in den Medien sehr stark besetzt. Idole schlüpfen nicht selten in diese Rollen, auch äußerlich, und werden von den Kindern auch so wahrgenommen. Uns schien es hier den meisten Aufklärungsbedarf zu geben, wobei sich diese Rollen, und die damit verbundenen Bilder, auch besonders eigneten gendersensitiv zu arbeiten. Auch diverse Castingshows, aber vor allem jene mit den „Supermodels“, bedienen diese archetypischen Bilder. Anscheinend änderte die erhöhte Problemwahrnehmung (von 26 % auf 45 %) aber nichts am Wunsch der Kinder, wie die folgende Grafik zeigt:

Frage 5: So gerne wäre ich Prinz/ Prinzessin:



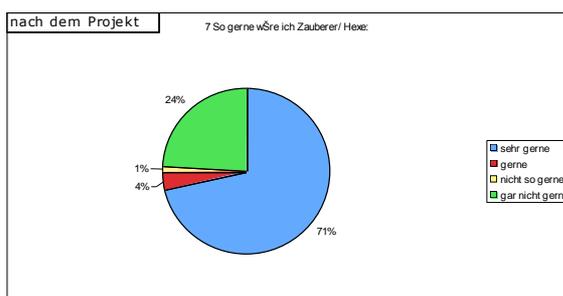
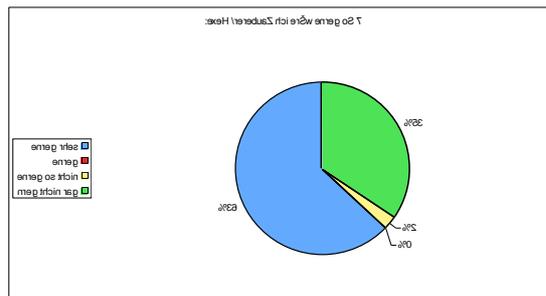
Trotzdem mehr Kindern bewusst wurde, dass auch Prinzen und Prinzessinnen Probleme haben, änderte das nichts an ihrer Grundeinstellung diesen Rollenbildern gegenüber, was für uns deren überragende Bedeutung (zumindest für die 63 %) für die Kinder abbildet. Auch hier ein willkommener Punkt anzusetzen und Rollenbilder (SängerIn, Models und Stars im Allgemeinen, auch neu-deutsch: Celebrities) und ihre Attraktivität zur Diskussion zu stellen.

Frage 6: Hexen und Zauberer sind immer böse:



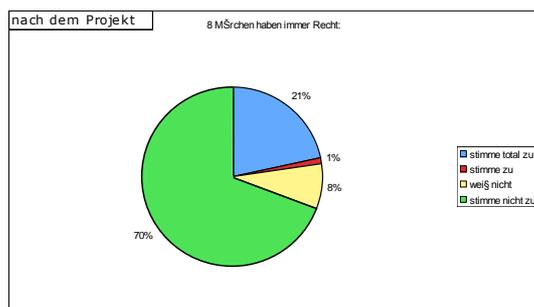
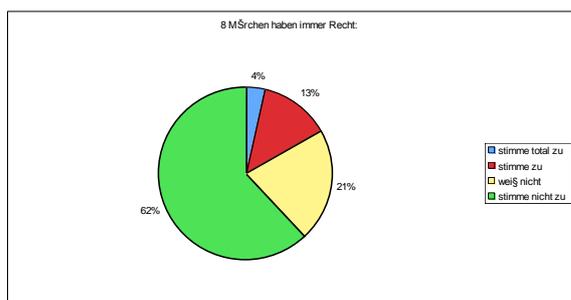
Ein Vergleich der Daten vor dem Projekt und nach dem Projekt zeigt hier eine deutliche Zunahme der Kinder, die Hexen und Zauberer als prinzipiell böse ansehen (und das trotz Harry Potter!). Hier fällt es den Kindern aber prinzipiell schwer zu differenzieren. Der Archetypus des Bösen, verkörpert durch Hexen und Zauberer, scheint tief in uns zu stecken, da ja in beiden Fällen die Zustimmung sehr eindeutig ausfällt.

Frage 7: So gerne wäre ich Zauberer/ Hexe:



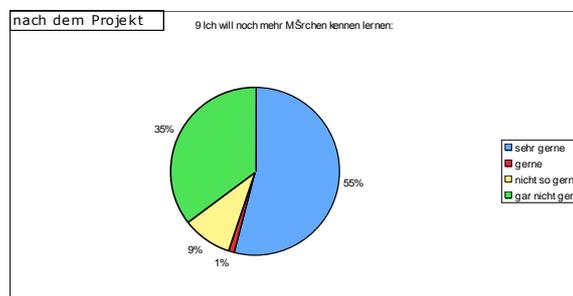
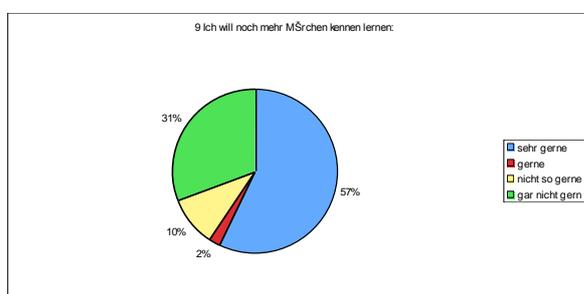
Trotz der Konnotation des Bösen bei den Figuren von Hexe und Zauberer übt diese Rolle eine gewisse Anziehungskraft auf die Kinder aus. Wir denken auch hier, dass die Phase des magischen Denkens die Wahl der Kinder beeinflusst. Auch wenn sie in vielerlei Hinsicht diesen Abschnitt ihres Lebens hinter sich gelassen haben, werden sie anscheinend doch gerne an ihn erinnert. Außerdem zeigen die Daten für uns, dass das Böse in seiner Polarität auch eine große Anziehungskraft hat. Die Beschäftigung damit aber vielerlei Tabus mit sich bringt, und daher in diesem „geschützten“ Rahmen möglich und äußerst attraktiv ist, wie es auch in der Reflexion weiter unten aufscheint (siehe auch Kapitel: Zusammenfassung und Ausblick).

Frage 8: Märchen haben immer Recht:



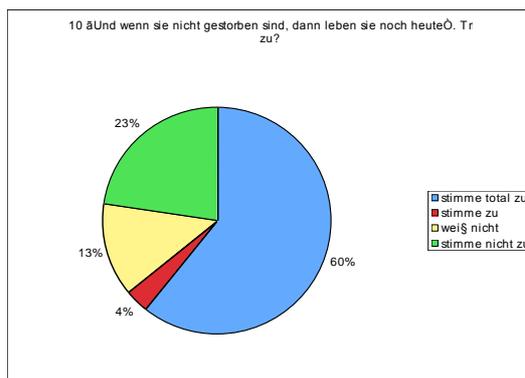
Diese Aussage wurde anscheinend von den meisten Kindern gut durchschaut. Es war ja auch in unserem Sinne mit einigen Fragen zu provozieren und den Widerspruch herauszufordern. Ein deutlicher Prozentsatz spricht sich gegen diese Aussage aus, und auch bei der Zweitbefragung ändert sich dieses Bild nur unwesentlich. Wir möchten aber gleich hier auf eine zweite Frage dieser Art weiter unten verweisen (Frage 10), bei der sich ein ganz anderes Ergebnis zeigt.

Frage 9: Ich will noch mehr Märchen kennen lernen:



Für uns natürlich ein etwas enttäuschendes Ergebnis. Andererseits zeigt es möglicherweise doch, dass die Evaluation in dieser Form zu brauchbaren Ergebnissen führt. Der fast idente Ausgang dieser Frage zeigt eben, dass grundsätzliche Einstellungen nur schwer durch einmalige Aktionen zu beeinflussen sind. Egal welche Vorstellungen der Kinder (noch mehr Arbeit oder Ängste vor darstellendem Spiel) dazu geführt haben, scheinen diese, ähnlich wie bei einer Kontrollfrage, unverändert.

Frage 10: „Und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute.“ Trifft das zu?



Obwohl hier die Skepsis einiger zugenommen hat, stimmen extrem viele Kinder dieser Aussage zu. Und obschon der Ausgang der Frage „Märchen haben immer Recht“ vermuten ließe, dass gerade bei dieser Aussage die Skepsis der Kinder ebenso groß sein müsste, ist dem nicht so. Möglicherweise zeigt sich hier noch einmal das magische Denken oder die Kinder „wissen“ etwas, das ja auch die buddhistische Religion und Philosophie postuliert, was aber den Rahmen dieser Arbeit eindeutig sprengen würde. Es spricht aber auf jeden Fall für die „Kraft der Märchen“, wenn sie mit solch einer Aussage ungeschoren davon kommen. Als Ergänzung möchten wir nur noch sagen, dass dieses bekannte Ende vieler Märchen bei keinem der von uns ausgewählten Texte verwendet wurde und auch

bei den Aufnahmen (beim Theaterspiel) keine Verwendung fand. Das heißt es wäre durchaus möglich, dass die Kinder erst zum zweiten Mal mit dieser Aussage konfrontiert wurden. Nichts desto Trotz ein sehr erstaunliches Ergebnis, das uns durchaus nachdenklich stimmt. Vielleicht bezogen die Kinder die Aussage ja auch auf die Märchen als solche und nicht auf die Figuren, womit sie zweifelsfrei Recht behalten würden, denn Märchen weisen eine noch immer ungebrochene Faszination auf, die sie, auch Dank diverser Disneyadaptionen und Verfilmungen, auch weiterhin behalten werden und in gewisser Art und Weise zeitlos machen.

3.4 Auswirkungen im Lehrkörper

Zahlreiche KollegInnen reagierten sehr begeistert. Im Zuge der Diskussionen über das Projekt wurde auch die Idee für ein Folgeprojekt geboren. Das darstellende Spiel, oder auch Theater, wurde als großartiges Mittel, um Gruppenstrukturen und natürlich das Rollenverständnis und die Rollenklischees der Kinder darzustellen und in einer bearbeitbaren Form den Kinder nahe zu bringen, erlebt. Daraus ergab sich die Idee im nächsten Jahr Klassensituationen nachzuspielen und so neue soziale Modelle und Regeln auszuprobieren. Die KollegInnen erhoffen sich dadurch spielerisch zu Regeln für das Miteinander zu kommen, die von den Kindern mitbestimmt und daher auch mitgetragen werden. Denn dieses Projekt zeigte auch wie stark sich die Kinder mit dem Film, aber auch mit „ihrem“ Märchen identifizierten. Ein solcher Gruppenkonsens lässt sich wunderbar für das Klassenklima nutzen, wie wir schon von den gemeinsam erlebten Projektwochen wissen. Generell ist das Feedback also sehr positiv ausgefallen. Als weiteren Punkt ließe sich auch noch die vermehrte Beschäftigung mit Märchen in einzelnen Klassen nennen, da das Thema seit Anfang des Jahres immer wieder präsent war und aufgegriffen wurde. Drei Klassen veranstalteten sogar eine Lesenacht und nahmen als Thema dieser Nächte Märchen. Eine Reise ins Märchenland, bei der die AkteurInnen sogar selbst gebastelte Kronen trugen, die ihnen erst den „Zugang“ zum Märchenland ermöglichten. Und wenn man weiß, dass die Mediennutzung unsere Kinder oftmals exzessiv ist, verwunderte es umso mehr, dass genau diese Kinder die Kronen nicht als uncool, sondern hilfreich für die richtige Stimmung empfanden. Wir sind nun gespannt, wie sich unser Projekt auch im nächsten Jahr vielleicht noch weiter auswirkt.

4 ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Vorbemerkung:

Bei allen vier Märchen wurde beim Theater/Filmworkshop die jeweils erarbeitete Märchenversion Szene für Szene geprobt, wobei die Hauptrollen unter der Leitung des Regisseurs (und Kameramanns) Alexander Schmelzer ihre eigenen Texte in den einzelnen Szenen selbst entwickeln sollten. Hier zeigten sich massive Unterschiede in der Sinnerfassung der jeweiligen Spielsituation (egal, welche Klassenstufe). Was wir als Lehrende im Unterricht als sinnerfassendes Lesen kennen, kommt analog - so Regisseur Alexander Schmelzer - im Improvisationstheater einer sinnvollen (d.h. situationsangepasste) Textierung der eignen Rolle gleich. In allen Fällen boten die am meisten dramatischen und mit starken, klaren Emotionen ausgeprägten Situationen im Märchen (z.B. die böse Königin muss sich vom Spiegel sagen lassen, dass Schneewittchen tausendmal schöner ist als sie) den jeweiligen Schauspielerinnen eine eindeutige Vorgabe zur Verhaltensweise: Wird der emotional-affektive Kontext verstanden, kommen auch die zu erfindenden Texte in der entsprechenden Situation ganz selbstverständlich. Dies scheint uns ein weiteres Plädoyer zu sein für die Verknüpfung von theater- und spielpädagogischen Ansätzen mit unseren kanonisierten Lernmethoden, um die körperlich-sinnliche Erfahrung und dessen kontextbezogenen Ausdruck für die Kinder spürbar zu machen.

4.1 Reflexion 1.Klassen

(Schneewittchen und die sieben Zwerge):

Wir hielten uns an die Grimm'sche Märchenversion. Im Vergleich mit der Disneyverfilmung von 1937 fiel vor allem auf, dass die Kinder keinerlei Referenzen bei den Rollen der Zwerge übernahmen, aber durch zahlreiche andere Details war klar, dass sie die Disneyverfilmung kannten.

Zwerge:

„Wisdom of the crowd“, Schwarmintelligenz wurde bei der Aufführung positiv genutzt. Die Kinder konnten in der Gruppe untertauchen. Teilweise wurde auch gemeinsam agiert. Somit war weniger Aufmerksamkeit auf dem Einzelnen, die Verantwortung wurde untereinander aufgeteilt, was eine Erleichterung für alle darstellte. Waren als Rolle sehr beliebt, der Chefwerg kümmerte sich um die Gruppe, übernahm stellenweise die Verantwortung. Die Macht als Chef wurde dabei nicht zum Thema, das Handeln war immer noch im Sinne der Gruppe. Beim Spielen und bei den Proben gab es mehrere choreografierte Gruppenprozesse, die von den Kindern begeistert aufgenommen wurden. In den Gruppen fühlten sich die Kinder wohl und konnten frei agieren. Gewisse Haltungen wurden gemeinschaftlich vertreten, was sich bis in die Körperhaltung ausdrückte. Umgekehrt waren auch bestimmte Körperhaltungen hilfreich die passenden Stimmungen zu finden und sich einzufühlen.

Prinzen und Prinzessinnen:

Hier stellte vor allem der Kuss von Prinz und Prinzessin (bekannt aus der Disneyverfilmung) ein Problem für die Kinder dar. Während die Rolle der Prinzessin jeweils sehr schnell vergeben war, stürten sich die Prinzen etwas am Kuss. Deshalb wurden ihnen Alternativen angeboten: Handkuss, angedeuteter Kuss oder der Sarg rutschte dem Prinzen aus der Hand, wodurch der vergiftete Teil des Apfels aus Schneewittchens Hals herausfiel. Die Mädchen übernahmen die Rolle des Schneewittchens sehr unreflektiert, es war den Protagonistinnen kaum möglich die Rolle auszufüllen. Trotz massenhafter stereotyper Klischeebilder dieser Kinder, stellten sie die Prinzessinnen eher fad und farblos dar. Dies war auch in allen Schulstufen zu bemerken. Den Kindern war es jedoch sehr wichtig den Prinzessinnen weibliche Vornamen zu geben, was einen Versuch der Individualisierung darstellen könnte.

Böse Königin:

Die Rolle der Stiefmutter wurde hier bewusst stets als „böse Königin“ angesprochen. Sie stellt eine „typische“ Bösewichtrolle dar, die in der Darstellung prinzipiell dankbar sind. Und obwohl in der Vorbesprechung eine Bestrafung der bösen Königin gefordert wurde, war dies eine sehr begehrte Rolle. Bei einer Klasse (1C) musste das Böse am Ende deutlich verlieren und verschwinden. Möglicherweise nahm auch hier die Disneyverfilmung Einfluss, da in dieser die Hexe in einem großen Finale die Klippen hinunterstürzt. Genauso hatten die bösen Königinnen niemals Zauberkräfte in den Interpretationen. Die „Verwandlung“ in die alte Frau wurde einfach durch eine Verkleidung erklärt. Interessanterweise redeten die Königinnen alle öfter direkt in die Kamera, ohne eine derartige Regieanweisung erhalten zu haben. Unser Eindruck war, dass sie sich mit den Zuschauern „verbrüder“ wollten.

Der Spiegel:

Das längere Stillstehen und die Armhaltung wurden als anstrengend empfunden, was sofort Einzug in das Spiel der Kinder fand. Hinter den Spiegel (d.h. hinter die Leinwand, auf die von vorne die ange deuteten Räumlichkeiten mittels Beamer projiziert wurden) stellten wir noch die Lehrkräfte und einige Kinder als stimmliche Unterstützung. Hier konnten wir feststellen, dass das versteckte Spielen die Kinder befreiter agieren ließ. Beim Text des Spiegels wurde zwar das Original vorgegeben, in einigen Fällen entwickelten sich jedoch vereinfachte Variationen des Textes.

Nebenrollen:

Die Nebenrollen stellten vor allem die Möglichkeit dar teilzunehmen ohne aufzufallen oder Verantwortung zu übernehmen. Sehr beliebt waren die Tierrollen, sie mussten erweitert werden, zusätzliche Rollen wurden geschaffen. Ob Tiere sprechen konnten oder nicht wurde meist im Klassenkonsens bestimmt, war aber von der Schulstufe unabhängig, ob die „realistischere“ oder die „phantasievolle“ Variante gewählt wurde. Hier wäre eine mögliche Interpretation, dass die Wahl der Kinder durch ihre jeweiligen Lehrervorbilder beeinflusst gewesen sein könnte. Sind die Lehrer „Realisten“ oder „Phantasten“ und was lassen sie in ihrem Unterricht und vor allem beim Geschichtenerzählen in ihrer Klasse zu.

Bei allen Klassen, aber vor allem bei den ersten Klassen, war für die Kinder das Schauspieltiming vollkommen neu. Eine klare äußere Struktur half den Kindern bei den inneren Prozessen zu fokussieren, besser in die Rolle zu finden. Szenen und Stimmungen mussten vor der Aufnahme geschaffen werden, um eine Identifikation zu ermöglichen. So wirkten die äußeren Prozesse auf das innere Empfinden.

4.2 Reflexion 2.Klassen

(Das tapfere Schneiderlein):

Hier gab es auch eine Disneyverfilmung (1954), die jedoch kein abendfüllender Spielfilm war. Die Hauptrolle des tapferen Schneiderleins wurde von Mickey Maus gespielt und findet sich nur auf einer Sammel-DVD. Bei der Vorbesprechung wurde extra darauf hingewiesen, dass die Originalversion der gedruckten Märchen 1812 erstmalig erschienen ist. 200 Jahre waren für die Kinder extrem lang und die Geschichte wurde durch ihr Alter sogar noch aufgewertet. Von diesem Märchen existierten schon zu Zeiten der Grimms mehrere Versionen. In den verschiedenen Fassungen waren die Aufgaben des Schneiderleins sehr unterschiedlich. Aus Gründen der Länge und der verfügbaren Zeit reduzierten wir auf nur eine Herausforderung durch den König, nämlich die der Riesen. So wurde auch die Vielfalt der Rollen wieder auf einige wenige Hauptrollen reduziert.

Schneiderlein:

Das tapfere Schneiderlein war die einzige männliche Hauptrolle bei den von uns ausgewählten Märchen. Anders als bei den Prinzessinnen wurde diese Rolle von sehr aufgeweckten Burschen übernommen, die sich auch als gute Schauspieler herausstellten. Sie erfanden alle ihre Texte selbst, was

nicht leicht war, da sie eigene Entscheidungen treffen mussten ohne ein Gegenüber zu haben. Diese selbstreflektiven Teile wurden mit großer Bravour gelöst. Hier wurden die Schauspieler dazu angeleitet immer wieder aus der Rolle auszusteigen, in die Kamera zu sprechen und sich mit dem Publikum zu verbünden, indem sie ihre Tricks erklärten. Bei den zweiten Klassen schafften es die Schauspieler problemlos in die Kamera zu sprechen (Transparente Ebene als Theaterfunktion).

Prinzessin:

Um die Figur der Prinzessin aufzuwerten, denn im Original ist sie als „Preis“ für das Schneiderlein ziemlich farblos, lernt der Prinz sie bereits vorher kennen. Dem Schneiderlein ist dabei jedoch nicht klar, dass es sich um eine Prinzessin handelt. Er lernt sie als Umweltaktivistin oder einfaches anonymes Mädchen kennen, die sich um das Wohl der Frösche sorgt. Durch das Kennenlernen wissen die beiden um ihre Gemeinsamkeiten, ihre Liebe zur Natur. Die dadurch entstandene Beziehung verhindert, dass die Prinzessin von ihrem Vater verschachert wird, denn die beiden wissen zwar nichts von den Hintergründen, haben sich aber richtig miteinander befreundet. Die Rettung der Frösche ist von uns erfunden worden, um ihren Zusammenhalt und ihre Beziehung vor der Verkuppelung greifbar zu machen. Dieser Teil der Geschichte wurde auch von den Kindern dankbar aufgenommen. In einigen Versionen heirateten die zwei auch nicht, sondern feiern nur Verlobung, oder die geglückte Rettung der Frösche. Die Darstellung der autonomen Prinzessin ließ das tapfere Schneiderlein weniger alleine dastehen, es musste sich auch mit einem Gegenüber auseinandersetzen.

Riesen / Riesinnen:

Sie spielten die Rolle der Feinde. Trotzdem fanden sich auch hier genug Kinder, die die Rollen übernehmen wollten. In einer Klasse meldete sich auch eine Riesin. Die Riesen waren unsensible wilde Kerle, sie zerstörten die Bewässerungsanlagen und trampelten auch sonst so einiges nieder im Königreich. Die Rolle war von großer Kraft ausgezeichnet, die Riesen spielten auf Sesseln stehend. Trotzdem fiel in der Reflexion auf, dass eher größere Kinder die Rolle spielen wollten. Der Kampf der Riesen musste choreografiert werden, die Kinder agierten aber wenig, der physische Einsatz der Schauspieler war eher zögerlich, sie schienen sich bei der Darstellung von Gewalt unwohl zu fühlen. Vielleicht steckten auch Berührungängste dahinter oder die Angst sich vor der Klasse lächerlich zu machen.

7 Frösche:

Das sofort verbindende Element waren in diesem Fall die typischen Quaklaute. Allerdings waren bei diesen Gruppen die Chorantworten kaum zu bewältigen. Möglicherweise lag es daran, dass die Rolle des Frosches weniger klar definiert ist als die der Zwerge, von denen es ja zahlreiche positiv besetzte Beispiele gibt. Oder die Quaklaute alleine waren nicht ausreichend, um ein „Gruppengefühl“ entstehen zu lassen. Dennoch schafften es die Frösche in ihrem Auftritt sehr gut die Prinzessin in ihrer Rolle zu unterstützen. Dabei war ihnen ihre Funktion und Aufgabe sehr klar und wurde positiv erfüllt. Zum Schluss feierten sie auch beim Fest sehr begeistert mit. Interessant war auch noch jene Gruppe, in der die Froschschauspieler mit den Fliegenschauspielern ident waren. Die Fliegen trugen ja als Futter zur vorübergehenden Rettung bei (die Auflösung dieses scheinbaren Paradoxons findet sich im Video).

Nebenrollen:

Dienten auch hier dazu alle Kinder mitpartizipieren zu lassen. So konnten die schüchterneren Kinder von außen zusehen und ihren kleinen Beitrag leisten, um auch eine Rolle zu übernehmen und so teilzunehmen. Außerdem weiß man aus der Methodik des Psychodramas, dass auch die Zuseher „ihre Rolle“ spielen und in Resonanz mit passenden Themen und Rollen treten.

Wie bei allen Klassen wurde die Auflösung der Beziehung von tapferem Schneiderlein und der Prinzessin genau besprochen. Die Vorschläge, dass sich die beiden zuerst einmal nur anfreunden oder verloben könnten, wurden dankbar angenommen.

Bei den zweiten Klassen besonders interessant war der Umgang mit den Requisiten, da sie bei diesem Märchen eine bedeutende Rolle spielten. A4-Blätter mit Aufschriften dienten als „die Requisiten“, was von den Kindern im Umgang besondere Kreativität und Vorstellungsgabe erforderte. Als Beispiel sei hier die Fliegenszene zu erwähnen mit den Marmeladebrotchen. In dieser Szene wurde aus den Fliegenschauspielern ein A4-Blatt mit der Zeichnung einer Fliege und der Aufschrift „Fliege“. Für die Kinder stellten diese Szenen eine große Herausforderung dar. Wir denken, dass diese Abstraktionen aber dazu beigetragen haben, dass das Gefressenwerden der Fliegen nicht als Problem wahrgenommen wurde. Eine zweite Problemstellung, die den Kindern sehr wichtig war, waren die Beweise des Todes der Riesen für den König. Hier wurde in jeder Klasse eine sehr individuelle Lösung gefunden. Einmal drehte das tapfere Schneiderlein ein Beweisvideo mit einem Handy, eine andere Klasse schoss ein Foto als Beweis, das Foto wurde von einer Zuseherin (ungefragt) sofort grafisch umgesetzt, und die letzte Gruppe entschied sich einen Schuh als Beweis für den König mitzubringen. Der Schuh bestand dabei aus fünf aneinander geklebten Zeichenblättern mit der Aufschrift „S-c-h-u-h“. Dieses Requisit stellte für die Kinder eine große Herausforderung dar. Diese Abstraktionsprozesse waren für die Kinder aller Klasse schwieriger als erwartet, beim Schauspielen erforderte es zusätzliche Zeit, um diesem Prozess seinen Raum zuzugestehen. Das Arbeiten ohne Requisiten und Verkleidungen war trotzdem richtig, da das Herstellen und das Besorgen von Requisiten einen enormen Aufwand dargestellt hätte und auch eine große Ablenkung gewesen wäre. Durch unsere Wahl Wörter an die Stelle der Gegenstände und Verkleidungen treten zu lassen, verlangte zwar Abstraktionsfähigkeit, der Fokus wurde dadurch aber mehr auf das Schauspielen gelenkt. Zudem konnte durch Verwendung von Verschriftlichungen der Kreis geschlossen werden, der in der Vorbereitung angestoßen wurde: Wo im Märchen Schrift und Geschriebenes vorkommt, welche Bedeutung Verschriftlichung haben kann (beim Theaterspiel eben die der Abstraktion von Requisiten) und wie selbstverständlich und selbstbewusst die Figuren (somit auch die Kinder) mit Sprache als semiotisches Signal umgehen können (mit dem Suggestivgedanken: „Lesen und Schreiben sind wichtig“). Dass es theaterhistorisch dazu Vorbilder bei Bert Brechts epischem Theater aus den 20er und 30er Jahren des letzten Jahrhunderts gibt (nämlich die Verwendung von Schildern, die etwa einen Schauplatz verdeutlichen), sei hier der Vollständigkeit halber erwähnt.

4.3 Reflexion 3.Klassen

(Aschenputtel/ Cinderella):

Aschenputtel ist unter dem Namen „Cinderella“ (1950) wohl neben „Schneewittchen und die sieben Zwerge“ die bekannteste Disneyverfilmung eines Märchens. Zusätzlich zeichnet sich diese Geschichte durch die teilweise extremen Unterschiede in der Darstellung im Vergleich zum Grimm-Märchen aus. Da in beiden Versionen die Naturkräfte (Vögel und Tiere des Waldes, die Tauben, der Baum beziehungsweise bei Disney die Fee und die Kutsche aus einem Kürbis) eine wesentliche Rolle spielen, beschloss ich diesem Element zusätzliche Aufmerksamkeit zu widmen. In unserer Version trägt der Baum sogar noch einen Namen, nämlich „Gaia“, die in der altgriechischen Mythologie die Erdmutter darstellt. Hierdurch wird auch die Rolle des Aschenputtel (Waisenkindes) noch unterstützt. Steht dieser Baum im Original ja auch neben dem Grab der Mutter.

Gaia:

Diese Rolle wurde in allen Klassen von Mädchen gespielt, obwohl klar war, dass es sich nur „um einen besonderen Baum“ handelt. Also wurde der Baum anscheinend auch, so wie beabsichtigt, als „Mutterersatz“ wahrgenommen. An diesen Stellen der Geschichte wurde auch immer wieder auf den Unterschied zur Disneyversion verwiesen: „In der Geschichte ist das aber so!“ So nahmen die Kinder die Disneyversion als die eigentliche Version der Geschichte wahr. Auch bei den Szenen der Vorbereitung von Aschenputtel für den Ball wollten die Kinder die Geschichte in die Richtung der Disneyverfilmung „schubsen“.

Aschenputtel:

Auch hier war den Kindern eine Individualisierung durch Vergabe eines Namens außerordentlich wichtig. Die Kinder nahmen auch das Entwicklungspotential vom Aschenputtel sehr wichtig, sie wollten unbedingt aktiv dazu beitragen, dass sie den Ball besuchen könnte und wünschten für sie, dass sie das auch dürfte. Sie schlüpfen quasi in die unterstützende Rolle der Tiere des Waldes bei Disney. Die Berührungssängste zeigten sich hier schon bei den Szenen auf dem Ball, als der Prinz mit Aschenputtel tanzen sollte. Als Lösung wurde ein abstrahiertes Tanzen angeboten, das zwar dankbar angenommen wurde, trotzdem wurden die Hände, sowie die Szene abgedreht war, sofort wieder voneinander gelöst.

Taube(n):

Diese Figur wurde von den jeweiligen SchauspielerInnen sehr gut durchdacht, wurde geschlechtsneutral wahrgenommen und mit ganz spezifischen „Zusatzfeatures“ versehen. So wurde die Stimme verstellt und eine Flugshow als zusätzliche Szene eingeführt.

Prinz:

Der Prinz wurde vor allem in seiner Rolle als leidenschaftlicher Tänzer dargestellt. Über den Tanz wurde auch die „magische“ Verbindung der beiden Hauptfiguren erklärt. Die Gemeinsamkeit der beiden als leidenschaftliche Tänzer macht eine länger dauernde Beziehung plausibler. Die Hochzeit war den Kindern jedoch so präsent, dass sie von Anfang an vehement eingefordert wurde. „Wann heiraten sie endlich?“ Doch wurde auch hier zuerst Verlobung gefeiert, mit der Aussicht auf eine Hochzeit, da ja die Verbindung über das Tanzen weiter bestand.

Böse Stiefmutter und die zwei Stiefschwestern:

Wie bei allen Klassen waren die Rollen der Bösewichte oder BösewichtInnen sehr begehrt. Auffallend war, wie stark in diesen Klassen Spiegelungen aus dem Umfeld der SchauspielerInnen hervortraten. Die Zurechtweisungen und Befehle in Aschenputtels Richtung wurden sehr wirklichkeitsnahe dargestellt. Die verbalen Vorbilder waren eindeutig zu erkennen, eine starke übernommene Rollenidentifikation wurde eingebracht. Eine Klasse forderte auch eine Bestrafung für die böse Stiefmutter. Bei den Stiefschwestern wurde „tussihafte“ Verhalten suggeriert, von den Kindern aber nicht übernommen. Sie erkannten zwar die Stiefschwestern als „Tussis“, wollten sich aber nicht so in den Figuren darstellen. Die Stiefschwestern wurden dann doch als konsumorientierte und oberflächliche Stereotype dargestellt. Zu bemerken wäre auch noch, dass in einem Fall die Rolle einer Stiefschwester mit großer Selbstverständlichkeit von einem Buben übernommen wurde. So unkompliziert es sich für den Schauspieler und die Klasse darstellte, war es dennoch wichtig die Situation insofern zu entschärfen, als die Stiefschwestern immer gemeinsam angesprochen wurden. Unsere Befürchtung war, dass beim Screening im Juni sonst von den Kindern der anderen Klassen Probleme im Umgang mit der Thematik auftauchen würden, die in diesem Rahmen nicht zu thematisieren gewesen wären.

Massenszenen:

Für zwölf bis fünfzehn Kinder war unsere Bühne fast zu klein und eine sinnvolle Erfassung mit einfachem Kameraequipment schwer zu erreichen. Daher stellten die Massenszenen eine große Herausforderung dar. Zudem war eine derartige Choreografie für die Kinder eine völlig neue Erfahrung, die ein hohes Maß an Disziplin erforderte. Diese Konstruktion einer Massenszene mit ihren vielen Teilhandlungen, Mini-Szenen und Handlungsabläufen war für die Kinder fast unüberschaubar, daher aber eine interessante neue Erfahrung, wie aus einzelnen Handlungen ein Gesamtbild entstehen kann. Vielleicht gab es an dieser Stelle auch erste Berührungen mit dem Prinzip des „weniger ist mehr.“ Das heißt die Zurückhaltung und Disziplin des Einzelnen trägt wesentlich zum Gelingen bei, tritt aber in der Szene als solches nicht hervor, sondern ordnet sich dem „größeren Ganzen“ unter. Gerade bei kleineren Kindern stellt dies eine neue, interessante Erfahrung dar.

Schuh:

Hier wurde vor allem über das Blut diskutiert, dann wurden aber ganz klare Entscheidungen getroffen. Während des ganzen Prozesses der Filmaufnahmen, der übrigens bei allen Märchen streng chronologisch und linear war, erinnerten die Kinder an die Schlüsselszenen. Bei diesem Märchen war dies vor allem jene Szene, in der Aschenputtel seinen Schuh verliert. Hier wäre es, hätten wir mehr Zeit gehabt, interessant gewesen Varianten des „Was-wäre-wenn“ zu entwickeln.

Bei den dritten Klassen wurden, wie von uns beabsichtigt, die Naturkräfte als wesentlicher Bestandteil dieses Märchens erkannt und wahrgenommen. Zu erwähnen sind auch die gruppenspezifischen Prozesse bei der Entwicklung der Massenszenen sowie die oftmalige Berufung auf die „Originalgeschichte“ von Disney, was ja, trotz mehrmaliger Verweise auf die Brüder Grimm, eine Verdrehung der Wirklichkeit darstellt, aber der individuellen Wahrnehmung der Kinder offensichtlich entspricht. Die Frage, die sich hier stellt, ist, in wie weit solche Wirklichkeitsverdrehungen im Leben der Kinder eine besondere Rolle spielen und wie eine moderne Medienerziehung darauf antworten soll, oder wie sie sich dies zu Nutze machen kann.

4.4 Reflexion 4.Klassen

(Dornröschen):

Dornröschen ist von allen Disneyverfilmungen, die bei uns Verwendung fanden, die „jüngste“ (1959). Um die Liebesgeschichte in dieser Verfilmung entwickeln zu können, lernen sich der Prinz und Dornröschen bereits im Wald kennen, wo sich bei einem Liebeslied ihre Beziehung entwickelt. Dadurch konnte im Film ein Spannungsbogen aufgebaut werden. Die dabei entstehenden Probleme mit dem Faktor der Zeit wurden auch von den Kindern in der Vorbereitung thematisiert. So gab es Diskussionen, wie sich die vergehenden hundert Jahre auf die Figuren der Geschichte und ihre Umgebung auswirken würden. In der Filmversion von Walt Disney, in der Dornröschen ja ihre ersten 16 Jahre bei den drei guten Feen im Wald versteckt wird, lernt sie den Prinzen zufällig im Wald kennen. Die (singernde) Prinzessin gibt dabei aber nicht ihre Identität preis und verabredet sich mit dem Fremden für den gleichen Abend bei sich in der Waldhütte. Die drei Feen müssen sie (- es ist Dornröschens 16. Geburtstag -) jedoch ins Schloss bringen, wo sie sich trotz versuchter Vorkehrungen schließlich doch an der Spindel sticht. Es ist der Zauber der drei Feen, der das Schloss in tiefen Schlaf schickt. Der Grund: Die Eltern der Prinzessin sollten sich nicht grämen. Plan der bösen Fee ist es, den Prinzen, den sie gefangengesetzt hat, erst nach 100 Jahren freizulassen, um ihn als über 100-jährigen Greis der nicht gealterten Prinzessin zu schicken, die nur durch den Kuss wahrer Liebe erlöst werden kann. Den drei guten Feen gelingt aber die Befreiung des Prinzen am gleichen Tag, und so „erlöst“ er Dornröschen und das Schloss, in dem alle nur einen Tag geschlafen haben.

In der Vorbereitung wurden die 13 Feen auf drei Feen und die böse Fee / schwarze Zauberin / Hexe reduziert, doch konnte in diesem Zusammenhang beobachtet werden, dass die Version des fehlenden 13. Tellers in der Verfilmung von den Kindern eingefordert wurde. Aus Platzgründen und Gründen der Spielbarkeit, die den Kindern einleuchteten, verzichteten wir auf den Großteil der Feen, waren diese ja auch für das Fortschreiten der Handlung nicht wirklich notwendig.

Dornröschen:

Anders als bei den Jüngeren zeigten sich die DarstellerInnen der Prinzessin als Mädchen ausdifferenzierter. Das Leben einer Prinzessin und die damit verbundenen Probleme des „goldenen Käfigs“ wurden zu einem Thema. So zeigten sich die bereits beginnende Pubertät und die damit verbundenen Bedürfnisse von Jugendlichen. In diesem Märchen war die Situation des „Hals-über-Kopf-Verliebenseins“ nicht zu umgehen, da der Prinz als Außenstehender nicht gleich alt wie die Prinzessin sein kann. Um dem Klischee der romantischen Liebe auf den ersten Blick etwas entgegenzuwirken, erklärten wir, dass Dornröschen nach hundert Jahren des Untätigseins sehr entkräftet wäre. Daraus folgte, dass der Prinz sie aus dem Bett heben und tragen musste, außerdem erklärte es die Bindung zwischen den beiden, die durch die folgende Pflege des Dornröschens entstehen konnte. Die Kussproblematik

wurde in den Klassen sehr unterschiedlich gelöst: In einer Klasse übergab der Prinz eine Rose, mit deren Hilfe er die Hecke geöffnet hatte, eine andere Klasse wählte den Handkuss als adäquates Mittel und in der dritten Klasse war Dornröschen schon wach und erschreckte den Prinzen, als dieser ihr Zimmer betrat. In letzterem Fall könnte eine ganz andere „Märchen“-Verfilmung Inspiration für die Kinder gewesen sein, nämlich „Shreck“, wo sich die zu rettende Prinzessin schlafend stellt.

Prinz:

Die Besetzung des Prinzen gestaltete sich auch bei den Vierten als eher schwierig aus Angst vor der Kusszene. Wie auch bei den anderen Klassen wurden den Kinder vom Regisseur Alternativen angeboten oder abgefragt (Dornröschen erwacht bereits vor dem Erscheinen des Prinzen). Die Kinder wollten die Liebesgeschichte auch über einen längeren Zeitraum entwickeln, so wie dies im Film gemacht wurde, wo sich die beiden bereits als Kleinkind und Säugling das erste Mal und später sogar noch ein weiteres Mal begegnen. Dies führte dann zur bereits erwähnten Diskussion über Zeitebenen und Abläufe, die meiner Meinung nach mit den jüngeren Kindern nicht in dieser Form möglich gewesen wären.

Die Feen:

Wie schon erwähnt, wurden die guten Feen auf lediglich drei Stück reduziert. Die Figur der bösen Fee jedoch wurde von allen drei Klassen sehr unterschiedlich angegangen. Dies zeigte sich schon bei der Wahl der Namen. Während eine Klasse sie nur als böse Fee (so wie vorgeschlagen) bezeichnete, war sie bei der nächsten Klasse eine Hexe und in der dritten Klasse sogar eine schwarze Zauberin. Die Rolle als solche war einmal mehr äußerst beliebt.

Dornenhecke:

Wegen der wichtigen Rolle, die sie im Märchen spielt, wurde auch sie von uns personalisiert. Jeweils vier bis fünf Kinder stellten mit den entsprechenden Schildern die Dornenhecke dar. Während in zwei Klassen die Frist der hundert Jahre einfach ablief und sich die Dornenhecke wieder öffnete, entschied sich die dritte Klasse für eine andere Version. Der Prinz sah eine schöne Rose in der Hecke, pflückte sie, wodurch die Hecke die romantische Liebeskraft des Prinzen erkannte und sich öffnete, und brachte sie zum Dornröschen, die dann vom Duft der schönen Pflanze geweckt wurde (siehe auch oben).

Nebenrollen:

Da wir bei den vierten Klassen davon ausgingen, dass uns mehr Zeit für Detail zu Verfügung stehen würde, wurden alle Nebenrollen für eine umfassende „Einschlafszene“ besetzt. Diese kurzen Auftritte mit spezifischen Rollenvorgaben (Koch, Küchenjunge und andere) waren sehr beliebt. Die Verantwortung war bei diesen Auftritten auf ein Minimum reduziert, aber trotzdem konnten die Darsteller in einer klar umrissenen Rolle wahrgenommen werden. Möglicherweise war das der Grund für das große Interesse an den Nebenrollen bei diesem Märchen.

Wieder erforderten die Massenszenen eine genaue Choreografie, die sich den Kindern als etwas völlig Neues darstellte. Als interessant betrachteten wir in diesem Zusammenhang auch, dass es Kindern dieses Alters kaum möglich scheint den Überblick, den ein Regisseur bei solchen Szenen braucht, auch nur ansatzweise nachzuvollziehen. In solchen Situationen verloren sich die Kinder aller Klassen in relativ gesehen unwichtigen Details ohne dabei auf das Ganze sehen zu können. Wir interpretieren das als Rückbesinnung auf das scheinbar Wesentliche, wenn der Überblick verloren geht. Vertrautes, Sicheres schiebt sich dabei in den Vordergrund und verdrängt die entstehende Unsicherheit.

Drachen:

Bei einer Klasse bestand die Tendenz das Märchen durch Hinzufügen immer neuer Rollen zu verändern. Um dem ausufernden Märchenfundusideen Einhalt zu gebieten, wurden lediglich zwei Drachen als Schutztiere für den Prinzen und die Prinzessin vereinbart. Auf der einen Seite schafften diese Schutztiere eine neue Verbindungsebene der beiden Protagonisten, andererseits stammten sie, un-

serer Meinung nach, aus den aktuellen Erfahrungswirklichkeiten der Kinder. Die kleinen Drachen zeigten in ihrer Gestaltung und Funktion auffallende Ähnlichkeiten mit den Pokemons, die nach wie vor entscheidende Elemente in der Spielumgebung von Volksschulkindern darstellen. Da aber bei diesem Märchen keine Kampfhandlungen gefragt waren, wirkten die Drachen eher verloren und ohne bestimmte Funktion. Aufgrund der Fähigkeiten von Pokemons, die sich wenig auf sprachlicher Ebene zeigen, konnten diese Drachen nicht einmal bei den Dialogen Hilfe leisten, so wie dies zum Beispiel ein Haustier (Katze) der Prinzessin bei den ersten Klassen tat.

4.5 Allgemeines zu den Theatertagen:

Höchstens zwei Kinder pro Klasse verstanden das Spielen vor einer Kamera. Trotz mehrmaliger Hinweise wurde die Kamera meist „vergessen“, was dazu führte, dass die Kinder ihr den Rücken zudrehten, was sich dann beim Ton, der zu leise und unverständlich war, zeigte. Die Konzentration, die manche aufbringen mussten, die vielen neuen Eindrücke machten es unmöglich auch noch darauf Acht zu geben. Als Lösungsidee wäre es sinnvoll im Vorfeld Übungen mit den Kindern zu machen, die sie darauf sensibilisieren, dass leises Reden und undeutliche Aussprache ein Verständnis des Gesagten erschweren. Könnte man dann jedoch den Mund des Sprechenden sehen, würde dies beim Decodieren der Inhalte unterstützen. Im Unterricht ließe sich hier auch auf die Schwierigkeiten von Gehörlosen eingehen, vor allem wenn in Gesprächen mehrere Personen gleichzeitig reden.

Eine Gruppe von Kindern, die auch bei allen Klassen auftauchten, war die der „stillen“ Beobachter. Diese Kinder begannen in den Rollen der anderen Kinder zu denken, brachten Verbesserungsvorschläge, konnten dann aber die ihnen zugedachten beziehungsweise von ihnen ausgewählten Rollen kaum ausfüllen. Sie richteten sich, meist unter vier Augen, an den Regisseur (Alexander Schmelzer), um bestimmte Rollen schlecht zu machen oder ihren Vorstellungen gemäß zu beeinflussen und verändern. Ihre Bühne war, so scheint es, eher abseits der Bühne, ihre Selbstinszenierung war nicht zum Wohle der Gruppe oder des Stückes, sondern zielte auf etwas anderes ab. Sie nutzten ihre teils sehr genauen Beobachtungen nicht für das größere Ganze (die Gruppe, den Film), sondern versuchten persönliche Vorteile daraus zu ziehen. In den extremsten Fällen wurden neue Szenen vorgeschlagen zu einem Zeitpunkt als der Ablauf schon klar besprochen war. Bei diesen Vorschlägen standen diese Kinder klar im Mittelpunkt, egal ob sie zum Märchen passten oder nicht. Diese Beiträge schienen nur Selbstzweck zu sein. In solchen Fällen verwiesen wir mit Bestimmtheit auf den Kontext und das Thema des Projektes und begründeten unsere Entscheidung auch inhaltlich klar. Eine mögliche Frage in diesem Zusammenhang könnte so formuliert sein: Was ist der Nutzen für die Gruppe, wenn du dich derartig einbringst?

4.6 Ausblick

Wie bereits angesprochen, wollen wir uns weiter den Möglichkeiten der „emotionalen“ Evaluation widmen, da wir gerne ein Tool in der Hand hätten, das es uns erlaubt, die für uns so wichtigen emotionalen Themen passend zu evaluieren. Auch den Begriff der Medienerziehung als Möglichkeit zur Selbstreflexion (Die Medien, das sind wir selbst) werden wir weiterhin zentral in unsere Medienerziehung und unsere Arbeit mit Kindern und Medien stellen, egal von welchem Medium im Einzelnen dann konkret gesprochen wird. Der Bezug kann, wie uns das Märchenprojekt gezeigt hat, auf einfachem Wege hergestellt werden, denn die Themen, die angesprochen werden und auf die Kinder ansprechen, zeigen immer wieder eine sehr ähnliche Grundstruktur, die sich mit dem Begriff „Werte“ gut umschreiben lässt. In welcher Form und unter Zuhilfenahme welcher Mittel „Werte“ sich dann in Projekten darstellen oder bearbeitet werden, ändert nur äußerlich den Umgang mit ihnen. Kinder und Jugendliche tragen in sich heutzutage, aber wahrscheinlich immer schon, ein Wertevakuum, das von ihnen gefüllt werden will. Wer auch immer sich da anbietet, ist gern gesehen und kann die Kinder mit beeinflussen, damit sie ihren Weg finden. Und genau hier beginnen auch schon die Probleme, die unsere Gesellschaft mit sich bringt. Abgesehen von dem teilweise recht fragwürdigem Umgang mit Werten im Allgemeinen, fehlt es den Kindern in diesem Alter noch an einem geeigneten

Instrumentarium Wirkungen von Medien und Verhaltensweise zu analysieren und zu bewerten. Sie sind offen für alles. Im positivsten wie im negativsten Sinne. Ziel von uns ist es hier ohne viel in das Bewerten zu verfallen, den Kindern neue Möglichkeiten und Alternativen zu zeigen und vorzuleben. Die Inhalte sind dabei sogar nebensächlich, denn so gut wie jedes Thema kann zum Träger und Verstärker von Emotionen und der kreativen Beschäftigung mit sich selbst und der Umgebung, in die man eingebettet ist, werden. Und, wie uns wieder aufgefallen ist, dieses Feld ist weit, groß und ziemlich brachliegend.

5 LITERATUR

Grimm, Jakob , Grimm, Wilhelm (1812). Kinder- und Hausmärchen. Band 1. Erstausgabe (S. 77-88; S. 88-101; S. 225-229; S.238-250). Realschulbuchhandlung.

Mamet, David (2001). Vom dreifachen Gebrauch des Messers. Über Wesen und Zweck des Dramas. Berlin: Alexander Verlag

Wolf, Werner (1989). Die Medien, das sind wir selbst. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag.

Goleman, Daniel (1995). Emotionale Intelligenz. München Wien: Carl Hanser Verlag.

Boal, Augusto (1979). Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Frankfurt am Maim: Suhrkamp Verlag.

Steiner, Claude (1999). Emotionale Kompetenz. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Servan-Schreiber, David (2003). Die neue Medizin der Emotionen. München: Wilhelm Goldmann Verlag.

Spitzer, Manfred (2005). Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Lüthi, Max (1947). Das europäische Volksmärchen. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag GmbH + Co.KG.

Caspary, Ralf (Hg.) (2006). Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.

Rogge, Jan-Uwe (1993). Kinder brauchen Grenzen. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.

Burow, Olaf-Axel, Quitmann, Helmut & Rubeau, Martin P. (1987). Gestaltpädagogik in der Praxis. Unterrichtsbispiele und spielerische Übungen für den Schulalltag. Salzburg: Otto Müller Verlag.

Kiefer, Friederike & Wuthe-Auer, Claudia (2011). Lesepartnerschaften. Zwischen LeseanfängerInnen und Fortgeschrittenen. IMST (ID 261) Kapfenberg: Eigenverlag.

ANHANG