



Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Kulturprojekts „Schauplatz – Dějiště“

vorgelegt von Susanne Zirkler, M.A.

Juli 2010

Diese Studie wurde erstellt im Auftrag der



Volkshochschule Vohenstrauß
(vhs Bildungs- und Service- gGmbH)
Wernbergerstr. 12, 92648 Vohenstrauß

und der



Farní sbor Českobratrské církve evangelické v Rokycanech
(Evangelischen Kirche der Böhmischen Brüder, Rokycany)
Jiaskova 481/II., 337 01 Rokycany

Die Finanzierung der Studie erfolgte aus Mitteln

- des "Europäischen Fonds für Regionale Entwicklung (EFRE)" Ziel 3, Freistaat Bayern - Tschechische Republik 2007 - 2013, Regierung der Oberpfalz.
- und der Volkshochschule Vohenstrauß e.V.



Einleitung	2
1. Ausgangslage: Die besondere Lage von Jugendlichen	3
1.1 Übergang von Schule in Beruf: Jugendliche im deutsch-tschechischen Grenzraum	3
1.2 Kompetenzentwicklung durch Kulturpädagogik	4
2. Die kulturpädagogischen Produktionen des Projekts Schauplatz – Dějiště	6
2.1 Die Theaterproduktion	7
2.2 Die Filmproduktion	8
2.3 Die Tanzproduktion	9
3. Evaluationsziel	11
4. Evaluationsdesign	13
4.1 Methodische Zugänge	14
4.1.1 Interviews	15
4.1.2 Beobachtungen	15
4.1.3 Dokumente	16
4.2 Datenerhebung im Feld	16
4.3 Datenanalyse	19
5. Förderung der Kompetenzentwicklung benachteiligter Jugendlicher durch kulturpädagogische Projekte	20
5.1 Überblick über die Fallbeschreibungen	20
5.2 Kurzbeschreibungen anhand von Beobachtungen	20
5.2.1 Die Theaterproduktion	20
5.2.2 Die Filmproduktion	22
5.2.3 Die Tanzproduktion	25
5.3 Ergebnisse der Teilprojekte	27
5.3.1 Kommunikation und sprachliche Fähigkeiten	29
5.3.2 Kooperation und Zusammenarbeit	31
5.3.3 Problemlösung	35
5.3.4 Verantwortungsübernahme	38
5.3.5 Selbstreflexion und Selbsteinschätzung	40
6. Zusammenfassung	43
7. Ausblick	45
Literatur	
Anlage	

Einleitung

Übergänge im Lebensverlauf stellen für die Betroffenen zumeist eine Herausforderung dar. In den ersten Lebensjahren sind diese stark an pädagogische Organisationen gebunden, wie beispielsweise der Wechsel vom Kindergarten in die Schule. Auch später spielen Organisationen (Schule und Betrieb) eine große Rolle, wenn es um den Einstieg in das Arbeitsleben geht. Jedoch ist nicht jedem Jugendlichen, der eine Ausbildung beginnen und/ oder die Aufnahme eines Berufes anstrebt, das ohne Schwierigkeiten möglich: Angesichts der wirtschaftlichen Lage mit einem zu geringen Angebot an Lehrstellen haben benachteiligte Jugendliche aus strukturschwachen Gebieten oftmals geringe Chancen einen Weg in die Arbeitswelt zu finden.

Das ursprünglich auf drei Jahre angelegte Projekt Schauplatz – Dějiště knüpft an dieser Problematik an und will mit seinen kulturpädagogischen Produktionen die Kompetenzen von Jugendlichen im deutsch-tschechischen Grenzgebiet stärken und weiter ausbauen. Zentrales Anliegen des EFRE-Förderprojekts (Ziel-3-Programm des Freistaats Bayern) ist es, den Jugendlichen Zukunftsperspektiven beim Übergang von der Schule in Ausbildung zu geben. Durch unterschiedliche kulturpädagogische Produktionen sollen die Jugendlichen ihre Handlungskompetenzen ausbauen, um so bessere Chancen für ihren weiteren Lebensweg gewinnen. Die Jugendlichen, meist noch Schüler, bringen unterschiedliche Hintergründe mit ein. Dies wird in den Projekten als Potential genutzt: Mit der Unterstützung von jeweils zwei Pädagogen aus dem jeweiligen Fachgebiet gestalten die Jugendlichen ihre Projekte selbstständig und knüpfen hierbei durchaus an eigene Erfahrungen und Vorstellungen an.

Bei der Umsetzung wird das Projekt Schauplatz – Dějiště vom Institut für Pädagogik der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen wissenschaftlich begleitet. In diesem Kontext wurden die Teilprojekte Theaterproduktion, Filmprojekt und Tanzworkshop gesondert untersucht. Durch die formativ angelegte Evaluation stehen die einzelnen Untersuchungen nicht separat für sich. Vielmehr sind sie miteinander verschränkt, um die Konzeption mit dem Projekt weiterzuentwickeln.

Der vorliegende Bericht fasst die Ergebnisse der kulturpädagogischen Produktionen des Projekts Schauplatz – Dějiště von Mai 2009 bis Mai 2010 zusammen.

1. Ausgangslage: Die besondere Lage von Jugendlichen

Das Jugendalter gilt als Entwicklungsphase, in der auf die Anforderungen und Aufgaben des Erwachsenenalters vorbereitet wird. Die jungen Menschen sollen Handlungsspielräume kennen lernen und gesellschaftliche Wert- und Normvorstellungen verinnerlichen (vgl. Wolf 2009, S. 43). Dabei befinden sie sich in einem „[...] Spannungsfeld zwischen einerseits sozio-kultureller Selbstständigkeit und andererseits sozioökonomischer Unselbstständigkeit“ (Wolf 2009, S. 44), wodurch sie zugleich kindliche und erwachsenengemäße Anforderungen zu bewältigen haben und ihre eigene Position finden müssen (vgl. ebd. S. 44f). Das Herausbilden der eigenen Identität ist ein konfliktreicher Prozess, bei dem der unmittelbare Lebensbereich der Jugendlichen wie Freunde und Familie eine wesentliche Rolle spielen sowie über Bildung und Qualifikation entscheidende Weichen für den Übergang in das folgende Erwachsenenleben gelegt werden. Aufgrund einer Dynamisierung und Rationalisierung von Bildungsprozessen und einer damit einhergehenden Ökonomisierung von Bildungswegen werden gerade die Übergänge von Schule in Beruf prekärer. Junge Erwachsene und Jugendliche sehen sich beim Eintritt in die berufliche Welt oder beim Übergang von Ausbildung zu Beruf vielseitigen Anforderungen ausgesetzt. Neben fachlicher Qualifikation gewinnen zunehmend soziale und personale Kompetenzen, so genannte „Soft-Skills“ oder Schlüsselqualifikationen an Bedeutung. Ein Blick auf die Angebote der Weiterbildungslandschaft, aber mittlerweile auch auf den curricularen Aufbau vieler Ausbildungs- und Studiengänge bestätigen den Bedeutungsgewinn „sozialer Kompetenz“ für Berufseinsteige. Sie gelten als Schlüssel, nicht nur für den beruflichen Werdegang, sondern auch für eine selbstständige und selbstbestimmte Lebensführung. Welche Chancen Jugendliche auf ihrem Bildungsweg resp. für den Übergang erhalten, hängt in Deutschland aber immer noch unmittelbar von der sozialen Herkunft der Eltern ab¹ (vgl. Manfred Prenzel et al. (Hrsg.) 2008, S. 17). Die Schulleistungsstudie PISA verweist darauf, dass Kinder aus sozial schwächeren Familien meist geringere Bildungsmöglichkeiten haben und zu den so genannten bildungsfernen Schichten zählen. Die Schule wird von ihnen oftmals ohne Abschluss verlassen, wodurch sich weitere Chancen auf eine erfüllte Zukunft mit einem guten Beruf verschließen. Damit entscheidet die schulische Laufbahn über die gesellschaftliche Position im Erwachsenenalter (vgl. Wolf 2009, S. 50f). Der Übergang ins Berufsleben – so lässt sich festhalten – ist verbunden mit einer Auseinandersetzung komplexer Anforderungen. Nicht selten gestaltet sich dieser für Jugendliche mehr als Hürde und führt zu Benachteiligung. Diese liegt demnach vor, wenn junge Menschen aufgrund ihrer sozialen Herkunft geringere Bildungschancen haben und ihnen damit der Weg in einen Beruf erheblich erschwert wird. Benachteiligte Jugendliche besitzen meist wenige Kenntnisse, wie sie ihre Stärken und andere Kenntnisse adäquat einsetzen können.

1.1 Übergang von Schule in Beruf: Jugendliche im deutsch-tschechischen Grenzraum

Als faktische Markierung hat die deutsch-tschechische Grenze historisch verwobene Regionen jahrzehntelang hermetisch voneinander abgeschirmt. Diese entstandene Abschottung beider Regionen zeichnet sich in der Fixierung gesellschaftlicher und kultureller Einheiten ab, die eine wechselseitige Beachtung und Wahrnehmung einschränkte. Mit dem Fall des Eisernen Vorhangs, dem Beitritt Tschechiens zum Schengen-Abkommen und schließlich dem Beitritt Tschechiens zur Europäischen Union geht eine sukzessive Auflösung dieser Grenzziehung als materialisierte Trennung politischer Herrschaftsbereiche einher. Auch wenn diese De-

¹ Die PISA-Erhebung von 2006 zeigt eine höhere Gymnasialbeteiligung von Jugendlichen aus höheren Schichten. Diese liegt in Bayern beispielsweise bei 47 Prozent, wogegen lediglich acht Prozent der Schüler aus sozial schwachen Familien das Gymnasium besuchen (vgl. Manfred Prenzel et al. (Hrsg.) 2008, S. 17).

konstruktion der politischen Grenzziehung die Durchlässigkeit in beide Richtungen zunehmend strukturell ermöglicht und damit Randgebiete potentiell auflöst, bleibt eine manifeste sprachliche Grenze und oftmals eine kulturell konstruierte Barriere bestehen. Das deutsch-tschechische Grenzgebiet zählt zu den strukturschwachen Gebieten, die von der EU gefördert werden, um den Menschen dort eine berufliche Perspektive zu bieten und insbesondere die Chancen für Jugendliche auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern. Im Rahmen des Projekts Schauplatz – Dějiště treffen zwei unterschiedliche Regionen aufeinander: Die Gemeinde Vohenstrauß ist von ländlichen Strukturen umgeben. Junge Menschen haben in dieser Region weite Wege in Kauf zu nehmen, um beispielsweise höhere Schulen zu besuchen. Rokycany ist eine Kleinstadt in Tschechien, die wie viele Gemeinden in der Region von Strukturveränderungen betroffen sind. Aufgrund der steigenden Arbeitslosenquote bilden sich weniger Chancen für junge Menschen ab.

Der Einstieg in eine Ausbildung resp. in einen Beruf gilt als Schlüssel, mit dem eine Perspektive für die Gestaltung des weiteren Lebensweges in Verbindung steht. Diese arbeitsmarktpolitischen Rahmenbedingungen haben Auswirkungen auf das Leben der Jugendlichen. Neben Bildung und Qualifizierung spielen in dieser Lebensphase auch die sozialen Bezüge zu der Familie und auch zu den Gleichaltrigen eine wesentliche Rolle, da hier die Freizeit verbracht wird. Peer-Groups bieten den Jugendlichen Wachstums- und Entfaltungsmöglichkeiten (vgl. Wolf 2009, S. 55). Allerdings arbeiten diese Elemente nicht immer Hand in Hand, sodass Jugendliche vor erheblichen Herausforderungen stehen und aufgrund mangelnder Qualifikationen weitere Problemstellungen die Folge sind. Die schulische Ausbildung ist, zumindest bezogen auf das Schulsystem in Deutschland, auf die reine Vermittlung von Lerninhalten ausgerichtet. Bislang fehlt es an Konzepten, um die vom Arbeitsmarkt geforderten Kompetenzen, wie kommunikative Kompetenzen, Flexibilität oder Teamfähigkeit zu vermitteln.

1.2 Kompetenzentwicklung durch Kulturpädagogik

Kulturelle Bildung liefert ein weites Spektrum an Entwicklungsmöglichkeiten und unterstützt die Identitätsentwicklung durch kreative Formungsprozesse. Durch Sinn- und Sinneserfahrung in Form von Bewegung wird die Persönlichkeit der Jugendlichen gestärkt. Zwar gilt die Sprache als wichtigstes Medium der Kommunikation, jedoch werden Botschaften nicht allein über Worte transportiert. Jede Form des Austauschs ist sowohl durch Mimik und Gestik wie auch durch Körperhaltung und Körpersprache geprägt. Folglich ist auch der Körper als Medium der Kommunikation zwischen dem Mensch und seiner Umwelt zu betrachten. So lernen die Jugendlichen durch eine gesteigerte Selbstwahrnehmung andere mehr zu achten und diese mit ihren Bedürfnissen besser einzuschätzen (vgl. Lowinski 2009, S. 70f). Die dreiwöchige Zusammenarbeit in den jeweiligen Teilprojekten Theater, Film und Tanz schafft eine Grundlage für „[...] Selbstbildungsprozesse durch handlungsorientiertes Erfahrungslernen mit Lebens- und Gesellschaftsbezug“ (Lowinski 2009, S. 74), indem an den Erfahrungen der Jugendlichen angeknüpft wird und sie ihre eigenen Geschichten einbringen können. Es werden sichtbare oder noch verborgene Fähigkeiten wie Kreativität, der Einsatz des Körpers, Kognition, der Ausdruck von Gefühlen und soziale Fähigkeiten der Jugendlichen genutzt (vgl. Lowinski 2009, S. 74). Durch ein hohes Maß an Selbsttätigkeit erfahren die Jugendlichen eine andere Lernkultur, die ihnen „[...] Selbstbildung auf kognitiver, emotionaler, sozialer, körperlicher und künstlerischer Ebene [...]“ ermöglicht (Biburger/ Wenzlich et al. 2009, S. 15). Dies ist Ausgangsbasis für das Herausbilden von Kompetenzen. Reflexive Fähigkeiten der Selbst- und Fremdeinschätzung, kommunikativer Expertise im Umgang mit Menschen unterschiedlicher sozialer und beruflicher Provenienz und Kompetenzen im Umgang mit sozialen Konfliktpotentialen, Verständigungsproblemen und damit einhergehende Bereitschaft Verantwortung zu tragen, kommen wichtige Bedeutung zu. Bei diesen Fähigkeiten oder Kompetenzen

handelt es sich um didaktisch schwer bis unmöglich vermittelbare Dispositionen, deren Erlernen oftmals informell und erfahrungsbezogen geschieht und sich so einer didaktischen Aufbereitung versperrt.

Zentrales Anliegen des Projektansatzes ist die Verbesserung der Chancengleichheit Jugendlicher im deutsch-tschechischen Grenzraum beim Übergang von der Schule in den Beruf. Um Chancen nutzen zu können, bedarf es Handlungsspielräume, die erkannt werden und auf die zugegriffen werden kann. Formale Bildungsprozesse kommen hier an ihre Grenzen. Sie vermögen nicht die von der Arbeitswelt geforderten Handlungsspielräume zu vermitteln. Dementsprechend wird nicht-formalen und informellen Bildungsprozessen eine große Bedeutung eingeräumt. Sie ermöglichen ein Lernen und einen Kompetenzerwerb in anderen – lebensnahen – Kontexten. Ein entscheidendes Kriterium für informelles Lernen ist nach Livingstone, dass es selbstständig erfolgt, in der Gruppe oder individuell ohne dem direkten Mitwirken von Lehrenden (vgl. Livingstone zit. nach Overwien 2007, S. 121ff). Im Rahmen von Schauplatz – Dějiště werden den teilnehmenden Jugendlichen zahlreiche Lernmöglichkeiten jenseits schulischen Lernens oder dem Lernen in Ausbildungseinrichtungen geboten. Neben dem zielgerichteten Arbeiten auf ein bestimmtes Projektergebnis erfahren die Jugendlichen unter veränderten Rahmenbedingungen, was Zusammenarbeit ist und das eine gegenseitige Unterstützung maßgeblich ist, um ein gemeinsames Ergebnis zu erzielen. Dabei werden gemeinsame Lernprozesse angeregt gestaltet, ohne dass es ihnen immer bewusst ist, wodurch Voraussetzungen für die Entwicklung von Kompetenzen gelegt werden. Unter Kompetenzen werden „individuelle Fähigkeiten im Sinne von Dispositionen für Handeln und Urteilen“ (Roth zit. n. Klieme/Hartig 2007, S. 19) verstanden, die die Trias von Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz umfassen. Die dem Projekt Schauplatz – Dějiště zu Grunde liegende Annahme bezieht sich auf diese drei Aspekte des Kompetenzbegriffs, indem den Jugendlichen durch das Einüben und Übernehmen einer Theaterrolle Verantwortung für sich, dem Ergebnis und der Zusammenarbeit untereinander übertragen wird sowie fachliches Wissen und Kenntnisse über Theaterproduktionen und deren Inhalte vermittelt werden. Mit der Entwicklung von Kompetenzen wird darüber hinaus eine Persönlichkeitsentfaltung impliziert, indem Handlungsmöglichkeiten erkannt und auch genutzt werden. Das schließt anwendungsfähiges Wissen sowie reflektive und selbstregulierende Prozesse mit ein (vgl. Klieme/ Hartig 2007, S. 13ff).

In diesem Kontext ist eine weitere Unterscheidung zu treffen, da Kompetenzen nicht immer bewusst reflektiert werden und der Erwerb nicht unmittelbar erkannt wird. Kompetenzen im oben genannten Sinne bezeichnen das Vermögen und bilden die Voraussetzung für Handeln. Wie die erworbenen Handlungsvoraussetzungen sinnvoll zum Einsatz gebracht werden, wird als Performanz bezeichnet: Performanz ist die Umsetzung der konkreten Handlungsdispositionen des Einzelnen unter den individuellen und institutionellen Bedingungen. Als Prozess stellt die Performanz die tatsächliche Ausführung und die konkrete Aktualisierung des Vermögens dar; als Ergebnis bilanziert sie das unmittelbare Handlungsergebnis (Leistung) und dessen Rückwirkung auf die Handlungskompetenz (vgl. Moldaschl 2006, S. 10). Das Konzept zielt auf den Erwerb von Kompetenzen in unterschiedlichsten Bereichen, indem Wissen vermittelt wird, Sozialkompetenz erworben werden und durch die Arbeit mit den Körper als Instrument des Ausdrucks Selbstreflexion und die eigenen Ausdrucksfähigkeit gesteigert wird. Wie die Jugendlichen dieses Vermögen im Alltag unter den gegebenen Bedingungen einsetzen, hängt von der Performanz ab. Je mehr sich die Jugendlichen jedoch innerhalb des geschützten Rahmens der jeweiligen Produktionen mit ihren Kompetenzen auseinandersetzen, desto mehr prägt dies auch die später folgende Performanz und macht eine tatsächliche Anwendung des Gelernten wahrscheinlicher.

2. Die kulturpädagogischen Produktionen des Projekts Schauplatz – Dějiště

Die kulturpädagogische Arbeit des Projekts Schauplatz – Dějiště setzt sich aus drei verschiedenen Elementen zusammen: Das erste in dem Rahmen durchgeführte Projekt ist die Theaterproduktion, an die sich als zweites die Filmproduktion anschließt. Abgerundet wird das Projekt mit der Tanzproduktion. Jedes einzelne Teilprojekt unterstützt auf seine Weise die Kompetenzentwicklung der teilnehmenden Jugendlichen. Aus diesem Grunde ist die pädagogische Arbeit doppelt zu fassen: Zum einen steckt sie in den Rahmen gebenden Bedingungen der Teilprojekte und zielt damit auf eine Ausweitung von Handlungskompetenzen. Andererseits steuert das zu Grunde liegende pädagogische Konzept die inhaltliche und damit produktorientierte Arbeit. An dieser Stelle lässt sich bereits festhalten, dass die Arbeit und der Einsatz des Körpers unterschiedliche Gewichtung in den drei Teilprojekte hat. Die Theaterproduktion ist in erster Linie auf die Erstellung und Durchführung eines Theaterstücks ausgerichtet. Die theaterpädagogische Arbeit muss sich daher stark auf das Herausbilden der körperlichen Ausdruckskraft konzentrieren. D. h. sie rahmt den gesamten Prozess sowohl auf den Inhalt als auch auf die Arbeitsstruktur bezogen. Die Filmproduktion dagegen hat zwei parallel laufende Linien. Die eine umfasst die Produktion des Films, in der sämtliche Bemühungen von der Charakterentwicklung bis zu der Szenengestaltung auf die Erstellung eines Films ausgerichtet sind. Die *Linie*², wie sie von den Pädagogen verfolgt wird, ist darauf ausgerichtet die Jugendlichen im Bereich der Handlungs- und Sozialkompetenzen zu schulen und das Gemeinsame zu fördern. Die pädagogische Konzeption des Tanzprojekts, wie sie ursprünglich ange-dacht war, knüpft an die Theaterproduktion an: Die Herausbildung tänzerischer Schritte und Tanelemente wird pädagogisch angeleitet und unterstützt. Aufgrund der personellen Veränderung nach der ersten Projektwoche wurde diese Linie nicht mehr weiterverfolgt. Stattdessen konzentrierten sich die neu eingestellten Tänzer auf die bevorstehende Aufführung und waren daran interessiert eine Choreographie zusammenzustellen.

Die Konzepte der Teilprojekte sind darauf ausgerichtet die Kompetenzen der Jugendlichen zu stärken, indem an praktische und lebensnahe Bereiche angeknüpft wird. Über kulturelle Bildung werden die teilnehmenden Jugendlichen mit „[...] praktischen und aktionsgeladenen Aufgaben und Problemstellungen konfrontiert, die ihr Interesse wecken und zu deren Lösung sie sich aufgerufen fühlen“ (Rother 2008). Das Besondere an kultureller Bildung ist das ganzheitliche Lernen, das auch bei allen kulturellen Projekten von Schauplatz – Dějiště eine entscheidende Rolle spielt. Im Folgenden werden die Teilprojekte genauer vorgestellt. Das Übergeordnete Thema, das grundlegend für alle Teilprojekte von Schauplatz – Dějiště sind, heißt „die Brille“. Der Gegenstand bietet eine Vielfalt an Gestaltungsmöglichkeiten und ist zugleich ein erster Anhaltspunkt für die Jugendlichen, um gemeinsam in Kontakt zu kommen und zusammenzuarbeiten. „Die Brille“ ist das Basisthema für alle anderen Produktionen, wird dort jedoch unterschiedliche stark berücksichtigt.

Teil der Produktionen ist ein zweitägiger Sprachworkshop „die andere Sprache“. Ziel des Workshops ist eine erste Idee der anderen Sprache, entweder deutsch oder tschechisch, zu erhalten. Dabei lag der Fokus auf Begriffen, die die Kinder und Jugendlichen während der einzelnen Produktionswochen benötigen. Dazu wurden in dem Workshop Grundbegriffe beider Sprachen spielerisch vermittelt. Dem Abschlussbericht ist zu entnehmen, dass die Sprachanimation an zwei Terminen im Rahmen der Theater- sowie der Filmproduktion durchgeführt wurde. Für die Kinder und Jugendlichen der Tanzproduktion war keine Sprachanimation geplant (vgl. VHS Vohenstrauß (Hrsg.) 2010, S. 32f).

2.1 Die Theaterproduktion

Als erstes Teilprojekt von Schauspiel – Dějiště wurde die Theaterproduktion durchgeführt. Die drei Produktionswochen fanden im Zeitraum von Mai bis Oktober 2009 statt. In dieser Zeit kamen die Jugendlichen aus Deutschland und Tschechien für insgesamt drei Wochen zusammen, um gemeinsam ein interkulturelles Theaterstück zu produzieren.

Szenen und Inszenierungen sind Grundlage von Theaterstücken. Sie nutzen gesellschaftliche Veränderungen und bauen auf diesen auf. Individualisierung und Pluralisierung von Lebenslagen eröffnen einen Raum, in dem Identitäten und Lebensentwürfe probiert werden (vgl. Klepacki/ Zirfas 2008, S. 72). Gekoppelt mit praktischen Tätigkeiten bringen die Teilnehmer im Theaterprojekt von Schauspiel – Dějiště eigene Erfahrungen in die Produktion mit ein und schaffen Rollen, wodurch sie so zur Entwicklung des Theaterstücks beitragen. Durch Selbstreflexionsphasen und Feedback wird das individuelle Selbstwertgefühl gestärkt (vgl. VHS Vohenstrauß 2009), wodurch weitere Lernimpulse gegeben werden. Die Theaterproduktion bietet den Raum, um Lernen in einem anderen Kontext und mit anderen Inhalten zu ermöglichen.

Die erste Produktionswoche fand im Pfadfinderhaus in Pleystein (Oberpfalz) vom 25. Mai 2009 bis 29. Mai 2009 statt. In dieser Initiierungswoche wurde die Grundlage für das später entstehende Theaterstück gelegt. Um einen ersten Einstieg mit der deutsch-tschechischen Gruppe zu finden, wurde am Anreisetag eine Wanderung mit allen Teilnehmern durchgeführt. Dadurch war es den Jugendlichen möglich, sich in einem recht geschützten, aber doch zwanglosen Rahmen auszutauschen und erste Schritte aufeinander zuzugehen. Dies ist als elementar anzusehen, da letztendlich die gesamte Produktionszeit von einem gelungenen Einstieg abhängt. Bereits zu Beginn werden die teilnehmenden Jugendlichen in Gruppen eingeteilt, die, bis auf kleinere Veränderungen, während der gesamten Produktion unverändert blieben. Die Einteilung der Gruppen verfolgt darüber hinaus noch den Zweck das Zusammenleben im Pfadfinderhaus zu organisieren, da sich die Jugendlichen dort zum großen Teil selbst versorgen müssen. Zu ihren Aufgaben gehört unter anderem sich um die Verpflegung und die damit verbundenen Besorgungen zu kümmern. In dieser ersten Woche stand das Sammeln von Ideen im Vordergrund, indem an Erfahrungen und Erlebnissen der jungen Menschen angeknüpft wird. Immer wieder verfassten die Teilnehmer Texte und schrieben bereits am ersten Tag Texte zum Thema „die Brille“ und übten Bewegungen ein, die schließlich in einer Kombination zusammenflossen.

Schon wenige Wochen später, vom 16. Juni bis 19. Juni 2009, fand die zweite Produktionswoche statt. Diesmal im Gemeindezentrum in Rokycany. Im Vordergrund dieser Woche stand die Konzeption von Rhythmik und Arbeitsszenen. Wie bereits in der ersten Woche arbeiteten die Jugendliche teilweise in Eigenregie, d. h. nach einer Einführung in eine neue Thematik hatten die Teilnehmenden in den kleinen Gruppen die Möglichkeit weitere Inhalte zu vertiefen, Schritte und Texte weiter auszuarbeiten, um so auch selbst den Weg der eigenen Rollenfindung wahrzunehmen. Die Rollenfindung war zentrale Aufgabe während dieser Produktionswoche. Dazu erhielten die Jugendlichen die Aufgabe, die bisher erarbeitete Rolle weiter auszuschnüßeln. Sie fuhren nach Pilzen, um dort Menschen zu suchen, die ihrer Rolle entsprachen. Um die Rolle wirklich spielen zu können, sollten sie sich die passende Kleidung besorgen, die der Rolle entsprach.

An die dritte Produktionswoche vom 14. bis 20. September 2009 schloss sich die Premiere an. Wiederum trafen sich die Pädagogen und die teilnehmenden Jugendliche im tschechischen Rokycany. Die Vorbereitungen waren nun konkret auf die bevor stehende Aufführung bezogen, d. h. in dieser Woche nahm das Theaterstück konkrete Formen an und wurde auch für die Jugendlichen transparenter. Je klarer die gesamte Inszenierung war, desto eher konnten sich die Teilnehmenden intensiver mit ihrer Rolle befassen und diese konkret gestalten.

Schrittweise wurden nun die einzelnen Szenen einstudiert. Zusätzlich wurde das Raum- und Lichtkonzept ausgearbeitet.

2.2 Die Filmproduktion

Die Filmproduktion ist das zweite kulturpädagogische Projekt im Rahmen von Schauplatz – Dějiště. Die drei Produktionswochen fanden von November bis Dezember 2009 mit Jugendlichen zwischen 13 und 21 Jahren aus dem deutsch-tschechischen Grenzraum statt, um zusammen ein interkulturelles Filmprojekt zu gestalten.

Die Filmproduktion lebt vom gesamten Engagement aller Teilnehmenden. Nicht alle Jugendlichen werden als Hauptdarsteller vor die Kamera treten. Jedoch bietet die Filmproduktion unterschiedliche Lernfelder rund um das Thema Film, in die alle Jugendlichen einen Einblick erhalten. Das Teilprojekt ist so konzipiert, dass die Jugendlichen Erfahrungen bzgl. der Schauspielerei erhalten. Das beschränkt sich nicht allein auf das Einüben von Rollen, Szenen und Spielen vor der Kamera. Auch die Drehbuchgestaltung liegt bei diesem Teilprojekt in den Händen der Jugendlichen, die auf diesem Weg Möglichkeiten finden, eigene Erfahrungen, Ideen und Geschichten zu verarbeiten. Zudem werden die Jugendlichen auch in die technischen Aspekte einer Filmproduktion eingebunden. In diesem Kontexte übernehmen sie die Ausstattung und Gestaltung der Drehorte, sie sind für die Requisiten und die Maske verantwortlich und wirken unterstützend bei der Kameraführung mit. Die Verschränkung von theaterpädagogischer Arbeit, die auf die Charakterdarstellung zielt, mit praktischen Tätigkeiten wird die Produktion zu einer Produktion der Teilnehmenden selbst. Selbstreflexionsphasen und Feedback nehmen auch in dieser Produktion einen wichtigen Stellenwert ein. Wie andere pädagogische Maßnahmen zur Förderung des gemeinsamen Arbeitens sind Reflexion und Feedback Elemente der so genannten *Linie 2*, wie es von den Pädagoginnen beschrieben wird. Das Reflektieren von Situationen und Erlebnissen trägt zu einer Stärkung des Selbstwertgefühls bei, da die Kinder und Jugendlichen Erfahrungen aus anderen Blickwinkeln erneut betrachten und diese damit zu Lernanlässen werden. Wie bereits unter Punkt 2.1 dargestellt, ermöglicht auch die Filmproduktion ein Lernen losgelöst von bisherigen Lernsituationen.

Die Produktion startete mit der ersten Woche vom 16. November bis 20. November in der Stützelvilla in Windischeschenbach. Im Tagungshaus bot sich der Projektgruppe ausreichend Raum, um theoretische Aspekte eines Films kennen zu lernen sowie erste Elemente des Drehbuchs gemeinsam zu entwickeln.

In der ersten Woche ging es insbesondere darum mit den Jugendlichen theoretische Grundlagen der Filmproduktion zu vermitteln und gemeinsam mit ihnen eine Geschichte für den zu produzierenden Film zu finden. Zu den theoretischen Grundlagen zählen unter anderem die technische Ausstattung, das Finden des geeigneten Drehorts sowie die Dramaturgie eines Films. Zentrales Anliegen der Projektverantwortlichen ist es, dass die Jugendlichen eigene Persönliche Erlebnisse in den Film mit einbringen. Damit wird für die kurze Vorbereitungs- und Drehzeit ein hohes Maß an Authentizität erreicht und die Geschichte wirkt nicht gestellt. Ein erster Schritt dafür war die Beschreibung eines persönlichen Gegenstands. Bereits vor Projektbeginn erhielten die teilnehmenden Jugendlichen die Aufgabe einen persönlichen Gegenstand zur Filmproduktion mitzubringen. Eine Aufgabe bestand darin das Erlebnis zu beschreiben, dass sie mit dem Gegenstand verbinden. Ein weiteres Thema, das in einer Übung behandelt wurde, ist das Thema Krise. Dabei ging es darum zu erfahren, wie die Jugendlichen mit persönlichen Krisen umgehen und was sie auch daraus gelernt haben. Mit diesen Grundlagen wurde schließlich noch ein Ausblick auf die folgenden Projektwochen geworfen, in denen es verstärkt um die Drehbuchentwicklung geht bzw. schließlich um den Filmdreh in der letzten Woche.

Die ersten Tage waren neben den inhaltlichen Aspekten stark vom Kennen lernen geprägt. Begleitet wurde dies am ersten Tag durch Übungen, mit deren Hilfe die Namen der Teilnehmenden und erste persönliche Geschichten, kennen gelernt wurden.

Durch die verschiedenen Übungen kristallisierten sich Stück für Stück einzelne Elemente der Filmgeschichte heraus, die in der zweiten Woche vom 7. bis 11. Dezember im tschechischen Rokycany intensiv bearbeitet wurden. Ziel dieser Woche war es die wesentlichen Elemente des Drehbuchs zusammenzustellen, damit dies im Anschluss an die Produktionswoche von den Pädagogen abschließend bearbeitet werden konnte. Dazu gehörte die Namensgebung für die Filmfiguren, die in gemeinsamer Arbeit und Abstimmungsprozessen festgelegt wurden. Da bereits in der ersten Woche einige Drehorte, die kostenfrei und aufgrund der Erreichbarkeit, in die engere Wahl gekommen sind, wurde in der zweiten Woche an deren Gestaltung und Ausstattung gearbeitet. Zur Verfügung standen das Gemeindezentrum, das sowohl über einen Kirchenraums als auch eine leer stehende Wohnung verfügte und der Friedhof. Hier ging es entsprechend der einzelnen Szenen darum Ideen für die Ausstattung zu sammeln und zu skizzieren. Ein weiterer wichtiger Bestandteil dieser Woche war die schauspielerische Arbeit zu intensivieren. Der Film wurde von einigen Hauptdarstellern gespielt, daneben gibt es einige Statisten, d. h. jeder Jugendliche trat als Schauspieler im Film auf, auch wenn sonst die Hauptaufgaben der Produktion nicht bei der schauspielerischen Arbeit lag, sondern beispielsweise bei der Unterstützung der Kamera oder die Verantwortung für die Maske lag. Um die Szenenarbeit zu unterstützen wurde mit theaterpädagogischen Methoden gearbeitet. Übungen wie Standbilder stellen, die langsam in eine Bewegung übergehen, zählte zu den Hauptarbeiten, um die Jugendlichen auf das Schauspielen vorzubereiten. Um die Vorbereitungen für die Drehwoche zu treffen, wurde zum Abschluss der zweiten Woche an die Jugendlichen die Aufgabe erteilt, die Dinge mitzubringen, die als Requisiten für den Dreh noch notwendig sind.

Die dritte Produktionswoche fand vom 14. bis 18. Dezember in Rokycany statt. Diese Woche war eine reine Drehwoche, d. h. sämtliche Vorarbeiten im künstlerischen Bereich fanden zuvor statt. In dieser Woche war alle Konzentration auf den Filmdreh ausgerichtet. Das bedeutet beispielsweise, dass es keine Möglichkeiten gab weiter am Drehbuch und den einzelnen Filmfiguren zu arbeiten. Jeder Jugendliche kannte seine Aufgaben und trug so zum Gelingen des Projekts bei.

2.3 Die Tanzproduktion

Tanzen verbindet Menschen ohne Wort und Sprache und zählt zu den ältesten und weit verbreiteten menschlichen Praktiken (vgl. Klepacki/ Liebau 2008, S. 8). Allein durch Bewegung bieten sich nicht nur die Möglichkeiten des Austauschs, sondern auch der Raum über kulturelle Grenzen hinweg miteinander in Verbindung zu treten. Dies will das Projekt Schauplatz – Dějiště mit der Tanzproduktion erreichen, das mit dem Tanzprojekt als drittes Teilprojekt abschließt. Dazu kamen Kinder und Jugendliche aus Deutschland und Tschechien zwischen März und Mai 2010 für fast drei Wochen zusammen und entwickelten gemeinsam eine Choreographie. Diese stellt in einer Streetdance-Performance Leben und Alltag von Jugendlichen dar. Das Thema knüpft direkt an Interesse und Lebenswelt der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen an. Es weckt ihre Motivation realistische Situationen ihrer Freizeit oder auch des „Straßenlebens“ darzustellen. Nicht zuletzt bietet sich diese Thema auch an, um eine Charakterentwicklung und damit eine Veränderung in der Person darzustellen. Diese Wandlung des Charakters, wie sie auch in Theater und Film zum Ausdruck kommt, wird durch Tanzen und so allein durch Bewegung erreicht, d. h. Tanzen erweitert den eigenen Erfahrungsraum, indem der Tänzer sich und die Welt um ihn herum als gestaltbar erfährt und so eine ästhetische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Dimensionen des Raums erfolgt. Neben den Bewe-

gungsmöglichkeiten im Raum fördert Tanzen den sozialen Austausch (vgl. Klepacki/ Liebau 2008, S. 8). Diese Intension verfolgen auch die beiden Pädagoginnen zu Beginn des Projekts. Ihr Ziel ist es, den Kindern und Jugendlichen ein Gefühl für Bewegung und für Raum zu vermitteln.

Die erste Woche des Tanzprojekts begann am 18. März 2010 im tschechischen Nectiny und endete dort am 25. März. Die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen waren in einer ruhigen und idyllischen Umgebung. Das Haus – ein Schloss – bot ausreichend Raum für die gemeinsame Arbeit sowie auch Möglichkeiten sich nach einem Trainingstag zurückzuziehen und auszuruhen. Gekennzeichnet war die Arbeit in der ersten Woche durch das gemeinsame Kennen lernen. Besonders an den ersten beiden Tagen rückte das inhaltliche Training in den Hintergrund, d. h. es wurde hier nicht an einer Choreographie gearbeitet, sondern Raum gelassen, um mit dem Thema Tanz und welcher Zweck sich dahinter verbirgt vertraut zu werden. Nach ersten grundlegenden Übungen und Trainingseinheiten konzentrierte sich die Arbeit immer mehr auf das Tanzen im Sinne von Schauplatz – Dějiště.

Die Konzeption des Tanzprojekts sah vor, die Kinder und Jugendliche in kleinen Schritten an tänzerische Bewegungen heranzuführen, mit dem Ziel diese in einer Gesamtchoreographie zu präsentieren. Um das zu erreichen, wurde einerseits in der großen Gruppe gearbeitet. Diese Arbeit ist notwendig, damit die Teilnehmenden eine Vorstellung von der Bühnenatmosphäre und dem zur Verfügung stehenden Raum auf der Bühne erhalten. Schließlich werden beim Auftritt alle Tänzer auf der Bühne sein, auch wenn diese nicht alle in Bewegung sind. Andererseits erfolgte das Training auch in kleinen Gruppen. Wie bereits in den vorangegangenen Produktionen erweist sich auch diese Struktur beim Tanz als zentrales Element des gemeinsamen Lernens und Übens. Die Gruppenarbeiten zur Vorbereitung der einzelnen Tanzszenen erfolgten in kleineren Gruppen. Gemeinsam überlegten sich die Teilnehmenden Schritte, die sie in die Choreographie einbinden können, und übten diese. Dabei arbeiteten die Kinder und Jugendlichen meist in sprachlich gleichen Gruppen, paarweise oder auch zu dritt oder zu viert. Daneben griffen die Pädagoginnen auf die Methode der Kleingruppenarbeit zurück, wenn es um die weitere Gestaltung der Tanzproduktion ging. Da auch beim Tanzprojekt „die Brille“ als verbindendes Element integriert werden sollte, bastelten die Teilnehmer in kleineren Gruppen Brillen, die dann in der Choreographie eingesetzt werden sollten.

Nach der ersten Projektwoche wurde die Arbeit nicht mehr von den beiden Pädagoginnen fortgesetzt. Stattdessen gestalteten zwei Tänzer die Choreographievorbereitung. Aufgrund der personellen Veränderungen nach der ersten Woche wurde die pädagogische Arbeit nicht mehr im Sinne der Konzeption von Schauplatz – Dějiště durchgeführt. Folglich nimmt das Tanzprojekt eine gewisse Sonderstellung bei der Evaluation ein, da die pädagogische Arbeit nicht mehr vollständig erfasst werden konnte. Das Hauptanliegen konzentrierte sich ab der zweiten Projektwoche auf die Zusammenstellung der Choreographie. Die Dritte Projektwoche diente schließlich der Feinabstimmung. Die Arbeiten hierzu fanden vom 12. bis 15. Mai in Vohenstrauß mit der abschließenden Premiere am 16. Mai statt. Die Tänzer übernahmen die Gruppe gleich zu Beginn der zweiten Woche und konnten die bisherige pädagogisch ausgerichtete Konzeption nicht weiter führen. Vielmehr konzentrierte sich ihre Arbeit auf Grundlage der bereits seit der ersten Woche bestehenden Tanelemente der einzelnen Kleingruppen eine Gesamtchoreographie zu erstellen. Lediglich das Einüben und Vertiefen der Tanzpassagen erfolgte noch vereinzelt in den kleineren Einheiten.

3. Evaluationsziel

Theater bewegt! Diese Aussage bezieht sich dabei nicht nur auf die Zuschauer, die sich von Theaterstücken hinreißen lassen, mitfiebern oder sich gar vereinzelt in den dargestellten Rollen wieder finden. Auch Darsteller verändern sich, nicht nur, wenn sie in eine Rolle schlüpfen. Film und Fernsehen haben eine besondere Anziehungskraft auf junge Menschen. Die Sendungen, in denen Jugendliche zu Stars werden, stärken das Interesse für diese Medien noch weiter. Nicht selten sind mit den Gedanken an Film auch die Wunschvorstellung als „Star“ vor der Kamera zu stehen und umjubelt zu werden verbunden. Welche Arbeit hinter einer Filmproduktion steht, ist auf den ersten Augenblick nicht gleich ersichtlich. Auch das Spielen einer Hauptfigur ist eine Besonderheit. Denn nicht immer stimmt sie mit dem eigenen Charakter überein, sodass es erforderlich ist sich als Schauspieler in eine völlig neue Rolle zu versetzen. Vergleichbares gilt für tanzen: Durch Sendungen von Musiksendern werden Interesse für Break- und Streetdance gestärkt. Dass es beim Tanzen um mehr geht als um Bewegung, soll das dritte Teilprojekt zeigen. Gezielte Übungen, die Körper und das Körperbewusstsein schulen, werden insbesondere in der ersten Projektwoche durchgeführt. Dadurch sollen die Kinder und Jugendlichen ein Gespür für ihre Ausdruckskraft erhalten.

Der Evaluation liegt die Annahme zu Grunde, dass Theaterspielen, das Spielen einer Filmrolle sowie der Tanz bewegt und Menschen in Hinblick auf die Weiterentwicklung der Persönlichkeit und der Stärkung des eigenen Charakters verändern. Bezogen auf das Theaterspielen fördert – so die Hypothese einer Untersuchung – „[...] regelmäßiges Theaterspielen bei jungen Menschen Kompetenzen im personalen, sozialen und kulturellen, künstlerischen, Handlungs- und Lern- und Leistungsbereich [...]“ (Domkowsky 2008b, S. 140). Das will sich die Initiatorin des Projekts Schauplatz – Dějiště zu nutze machen und Jugendliche in den Teilprojekten Theater, Film und Tanz die Möglichkeiten zur persönlichen Weiterentwicklung bieten, sodass diese mit einem besser ausgestatteten Repertoire an Kompetenzen fit für den Einstieg in die Arbeitswelt sind.

Ein wesentlicher Schwerpunkt, der sich auch in der zentralen Fragestellung widerspiegelt, ist die körperliche Ausdrucksfähigkeit als Grundlage für die Übernahme eines Charakters und damit verbunden auch für die Ausbildung von Kompetenzen. Der Untersuchung liegt die Annahme zu Grunde, dass die Entwicklung und die Übernahme einer Rolle – sei es nun eine Theater-, Film- oder tänzerische Rolle – Veränderungen auf der Körperebene in Form von Haltung und Ausstrahlung hervorrufen, was zu positiven Effekten auf die Ausbildung von Kompetenzen hat. Beobachtet wurden Veränderungen, die sich auf die Art und Weise des Ausdrucks und des Körpereinsatzes zeigen. Dies war Ausgangspunkt für die Entwicklung der Fragestellung: *Die Bedeutung des Körpers in Tanz, Theater und Film – Wie verändern sich Kompetenzen (soziale, personale und methodische Kompetenzen, Handlungskompetenzen) bayerischer und tschechischer Teilnehmender im Verlauf der künstlerischen Produktion?* Damit sich Haltungen herausbilden und Kompetenzen gestärkt werden, bedarf es geeigneter Rahmendbedingungen und pädagogischer Unterstützung. Dies wird in den jeweiligen Konzeptionen der einzelnen Projekte berücksichtigt: Unter pädagogischer Anleitung bringen die Jugendlichen ihre eigenen Ideen und auch Erfahrungen in die Projektgestaltung mit ein. Mit Hilfe unterschiedlicher Übungen und Methoden sowie dem Arbeiten in kleinen Gruppen erarbeiten deutsche und tschechische Teilnehmer Konzepte zu Theater, Film resp. Tanz. Eine der zentralen Aufgaben der Produktionen ist es die erforderlichen Rahmenbedingungen herauszuarbeiten. Konkret handelt es sich um die Entwicklung einer „Geschichte“, die auf der Bühne resp. vor der Kamera erzählt und dargestellt wird. In Kleingruppen sammeln die Teilnehmer mit unterschiedlichen Methoden wie beispielsweise der Erzählreise anknüpfend an den eigenen Erfahrungen Ideen, die in die weitere Gestaltung des Projekts einfließen. Zusätzlich werden in allen drei Projekten theaterpädagogische Übungen durchgeführt, um mit deren Hilfe die Teilnehmenden den bewussten Ein-

satz und Umgang mit dem Körper zu erproben. Zudem übernehmen die Jugendlichen Aufgaben, die über die schauspielerischen und tänzerischen Tätigkeit hinaus gehen, d. h. die einzelnen Produktionen sind sehr facettenreich und die Jugendlichen müssen sich sowohl um Dinge, die das Allgemeinwohl betreffen, als auch um technische Angelegenheiten oder die Wahl der Musik kümmern. Deutlich wird hier, dass die Produktionen nur durch das Zusammenwirken aller erfolgreich durchgeführt werden kann. Dies erfordert Konzentration und auch Verantwortung seitens der Teilnehmenden. In den täglich stattfindenden Reflexionen werden die jungen Leute motiviert von Erlebnissen zu berichten, den Tagesablauf kritisch zu betrachten und so der Zusammenhalt gestärkt. Auf diese Weise wird der individuellen Ebene gerecht und die Reflexionsfähigkeit der Teilnehmenden gefördert.

Sämtliche Übungsmöglichkeiten, die sich den Teilnehmenden Jugendlichen im Rahmen von Schauplatz – Dějiště boten, sind nicht auf fachspezifisch konkretisierte Lernziele ausgerichtet, wie es in schulischen Curricula der Fall ist. Vielmehr eröffnen sie Bildungsmöglichkeiten in Form von Differenzenerfahrung, d. h. die Jugendlichen nehmen die Besonderheit der körperlichen Erfahrung durch das Spielen und Tanzen wahr (vgl. Hentschel 2008, S. 84). In diesem Kontext beschreibt Ulrike Hentschel die Erfahrungsmöglichkeiten auf der Ebene der körperlichen und der individuellen Erfahrung. Die Ebene der körperlichen Gestaltung richtet die Aufmerksamkeit auf die körperliche Anstrengung, die Konzentration auf Sprechen und die Darstellung des Textes sowie die Ausführung von Bewegungen. Ergänzend hierzu ergeben sich auf der individuellen Ebene Reflexionsmöglichkeiten für die Theaterspieler. Diese Reflexionstätigkeit ist nicht losgelöst vom Spielprozess, sondern sie ergibt sich aus dem bewussten Umgang mit dem eigenen Körper (vgl. Hentschel 2008, S. 84f). Beide Ebenen werden in den jeweiligen Produktionen bewusst gefördert. In erster Linie werden die Rahmenbedingungen eines Theaterstücks, eines Films resp. einer Tanzchoreographie herausgearbeitet. Konkret sind damit das Erstellen von Texten und Lieder, die Entwicklung von Filmszenen sowie erste kleinere Choreographien gemeint.

Bei der Evaluation werden folgende Dimensionen näher betrachtet, die Hinweise auf den Kompetenzerwerb liefern können:

- Kommunikation und sprachliche Fähigkeiten
- Kooperation und Zusammenarbeit (sowie sachbezogene Fertigkeiten)
- Problemlösung (sowie sachbezogene Fertigkeiten)
- Verantwortungsübernahme
- Selbstreflexion und Selbsteinschätzung

Dabei schließen insbesondere die beiden Dimensionen Kooperation und Zusammenarbeit sowie Problemlösung auch sachbezogene Fähigkeiten mit ein, d. h. die Aufgabenstellungen und die einzelnen Tätigkeiten in der Produktion verlangen von den Teilnehmenden, dass sie sich ihrer Aufgaben bewusst sind und diese so ausführen, dass auch andere nahtlos daran anknüpfen können.

Der Fokus auf diese fünf Dimensionen schließt andere nicht aus. Als zentrale Beobachtungsdimensionen beinhalten diese weiteren Bereiche wie Teamfähigkeit, die nicht gesondert untersucht wurden, sich jedoch in den einzelnen Dimensionen wieder finden. In dieser Aufteilung zeichnen sich Hauptbereiche ab, die während der Feldphase besonders augenfällig waren und sowohl für die weitere schulische wie auch berufliche Laufbahn bedeutend sind. Durch die methodische Gestaltung der Produktionswochen und dem damit verbundenen Arbeiten in kleineren Gruppen kommen die fünf genannten Bereiche besonders zum Tragen. In Kleingruppen sind die Teilnehmer sehr auf sich gestellt, um Arbeitsaufträge zu erfüllen. Da die Gruppen meist sprachlich gemischt sind, bedarf es kommunikativer Kompetenzen, um sich auszutauschen. Sie müssen zusammenarbeiten und gemeinsame Lösungen erarbeiten. Nicht nur auf der inhaltlichen Ebene benötigen sie Problemlösekompetenz, sondern auch wenn es

um das Zusammenleben während einer Produktionswoche geht. Probleme und Konflikte treten an unterschiedlichen Stellen immer mal wieder auf und müssen von den teilnehmenden Jugendlichen gelöst werden. Die Verantwortungsübernahme bezieht sich vorrangig auf die Gestaltung des Theaterstücks, indem jeder sein ganzes Können und seine ganze Motivation gibt, um ein für alle befriedigendes Ergebnis zu erhalten. Darüber hinaus meint Verantwortungsübernahme aber nicht nur das ergebnisorientierte Arbeiten, sondern auch die Regelungen bzgl. des Zusammenlebens und der damit verbundenen gegenseitigen Wertschätzung. In den regelmäßig abendlichen Treffen reflektierten die Jugendlichen gemeinsam den Tag und blicken zusammen auf die Gruppenatmosphäre. Die Arbeit an den Texten und das gemeinsame Arbeiten in den Gruppen ermöglichen die eigenen Fähigkeiten und das eigene Wissen mit anderen zu vergleichen und damit den eigenen Lern- und Nachholbedarf einzuschätzen. Die Jugendlichen orientieren sich an den allgemeinen Zielen des Projekts und verbinden es mit ihren eigenen Zielvorstellungen. Selbstreflexion umfasst in diesen Kontext dann auch das Abschätzen der eigenen Möglichkeiten, um das übergeordnete Ziel zu erreichen.

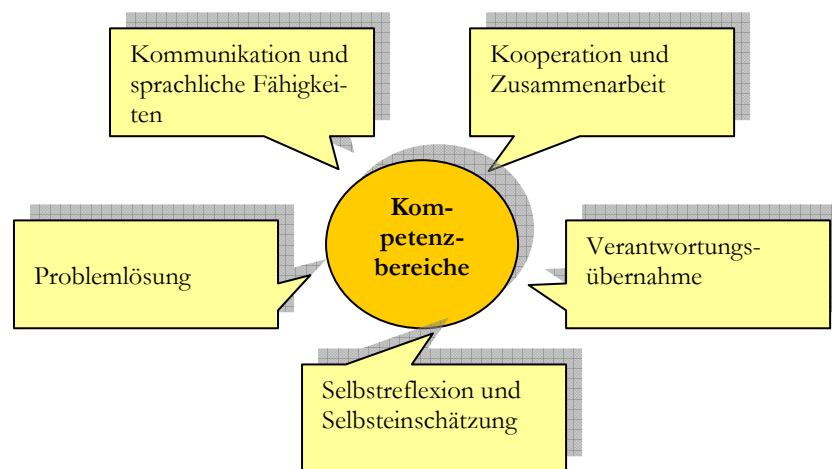


Abb. 1: Dimensionen der Evaluation

4. Evaluationsdesign

Durch den einheitlichen Aufbau der einzelnen Teilprojekte von Schauplatz – Dějiště in drei Produktionswochen ergeben sich auch für die beiden folgenden Produktionen ähnliche Möglichkeiten des methodischen Zugangs wie sie auch bei der Theaterproduktion vorzufinden waren: die narrativ geführten Interviews, Beobachtungen während der Filmproduktion und das Schriftmaterial ermöglichen eine genaue Untersuchung der Fragestellung.

In der Evaluation von Schauplatz – Dějiště spielen die Interviews eine große Rolle. Entscheidend bei den Interviews ist der hohe narrative Gesprächsanteil. Die Fragen zielen darauf ab, dass die Gesprächspartner verstärkt zur Erzählung aufgefordert werden. Die Arbeit im Feld lässt weitere Erhebungsverfahren zu, so dass zusätzlich Beobachtungen einzelner Teilnehmer sowie der (Klein-)Gruppen erfolgen konnten. Durch diese Vorgehensweise werden mehrere Methoden zur Erfassung des Gegenstands verschränkt, sodass Handeln und Interaktion der Beteiligten besser wahrgenommen werden können. Auf diesem Wege werden nicht nur der zuvor festgelegte Untersuchungsgegenstand und die Individuen in Erhebung und Auswertung betrachtet, vielmehr fällt zusätzlich ein Blick auf Interaktions- und Kommunikationsmuster der Beteiligten (vgl. Flick 2002, S. 17ff). In sozialen Bezügen haben sie entscheidenden Einfluss auf Prozesse und Entwicklungen und sind daher nicht zu vernachlässigen:

Im Rahmen der qualitativen Datenerhebung wurden die Fragen der Leitfäden dem jeweiligen Projektgeschehen angepasst. Der Gesprächsleitfaden für die erste Projektwoche der Theaterproduktion wurde nach Rücksprache mit der Auftraggeberin entwickelt. Der Leitfaden für die zweiten Interviews in der dritten Projektwoche der Theaterproduktion knüpft an den Inhalten der ersten Interviews an. Für das Filmprojekt wurden die Leitfäden um filmspezifische Inhalte ergänzt. Der zweite Gesprächsleitfaden schließt an die bereits erfolgten Gespräche im Filmprojekt an und schließt zudem Lücken, da nicht alle Fragen in der ersten Woche beantwortet werden konnten. Dementsprechend erfolgte auch die Gestaltung des Leitfadens für die Tanzproduktion. Durch dieses Verfahren kann die Fragestellung gezielt gestellt werden, sodass ein umfassendes Bild der Kompetenzentwicklung entsteht.

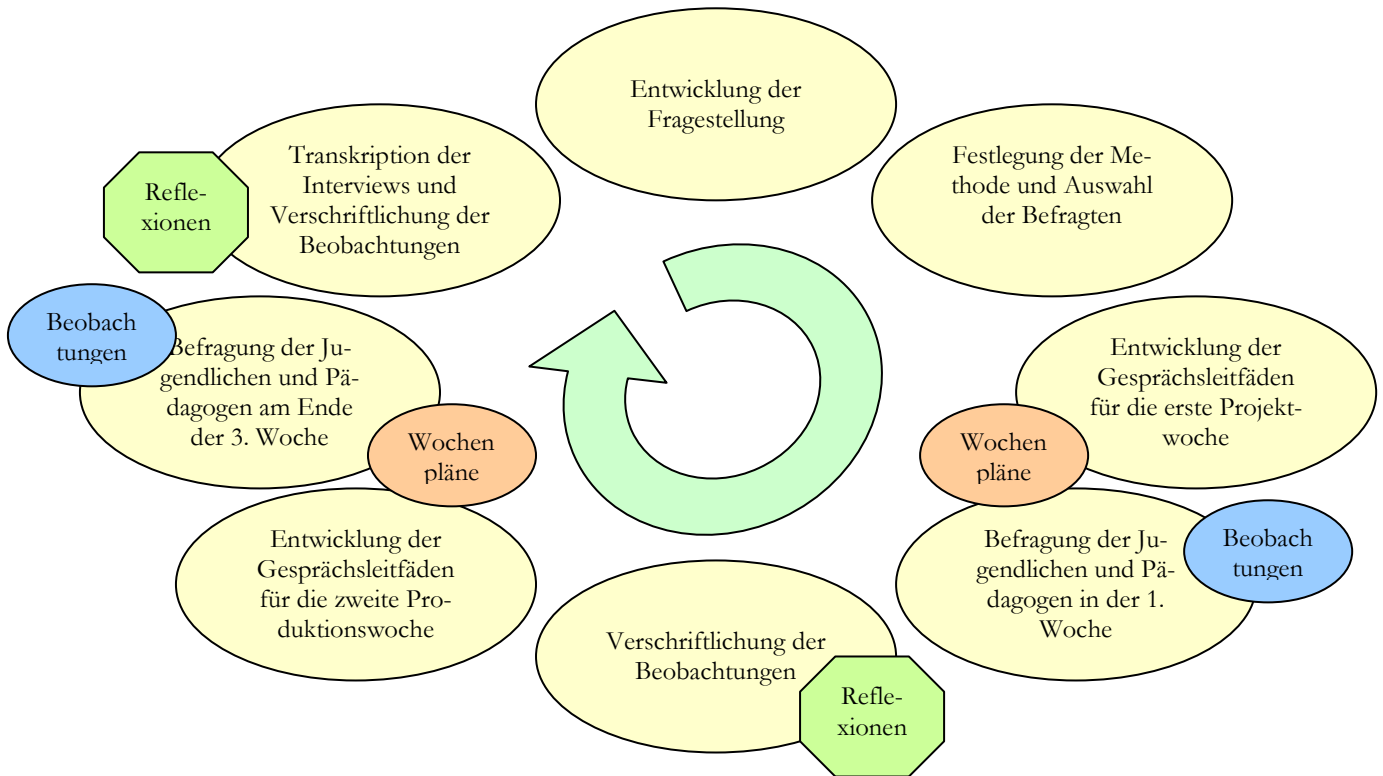


Abb. 2: Evaluationsdesign

Die erste theaterpädagogische Produktion dient als Pretest im Untersuchungsverlauf. Die damit gewonnenen Daten wurden genutzt, um die folgenden Interviews der Film- und Tanzproduktion zu schärfen. Die Teilnahme an den Interviews beruhte auf Freiwilligkeit. Keiner der angesprochenen Jugendlichen verneinte eine Befragung. Die Interviews mit den teilnehmenden Jugendlichen wurden mit Gesprächen der Pädagogen ergänzt. In der letzten Woche einer Produktion fanden die zweiten Interviews mit den Jugendlichen und den Pädagogen statt.

4.1 Methodische Zugänge

Als Dreh- und Angelpunkt der wissenschaftlichen Begleitung liefern die narrativ geführten Interviews Informationen, worauf sich die weiteren Erhebungen stützen. Zudem dienen sie als Mittel der Reflexion mit den Betreuern und stützen so die Beobachtungen im Feld. Die Beobachtungen im Feld sind ein weiterer wichtiger Bestandteil der Evaluation, da sie Entwicklungen und Veränderungen aus einer weiteren Perspektive aufzeigen. Schließlich werden Wochenpläne und Dokumentationen der Pädagogen genutzt, um Beobachtungen und Interviewergebnisse mit den zu Grunde liegenden pädagogischen Konzepten zu ergänzen.

4.1.1 Interviews

In einem ersten Schritt wurden für die Teilnehmenden und für die Betreuer jeweils Interviewleitfäden für die erste Erhebung im Feld erstellt (siehe Anlage). Die zentrale Frage der Evaluation wurde anhand mehrerer Teilfragen abgedeckt. Der Hauptfokus des Leitfadens der Jugendlichen zielte auf bisherige Erfahrungen im jeweiligen Bereich ab sowie einer persönlichen Einschätzung dessen, was die Jugendlichen besonders gut können. Die Ebene der Körpererfahrung und des Körpereinsatzes wurde bei diesem ersten Gespräch bewusst nicht in den Mittelpunkt gestellt, da die Jugendlichen zunächst allgemein zu ihren Erfahrungen mit Theater, Film oder Tanz befragt wurden. Diese Fragen geben Hinweise, inwiefern sich die Jugendlichen in Rollen einfinden und dementsprechend über den Körper einem Charakter Ausdruck verleihen können.

Bei der zweiten Befragung ging es insbesondere um das Lernen in der Kleingruppe. Diese Methode des Lernens begleitete alle Produktionen von Beginn an, da sie den Raum der Zusammenarbeit und des Austauschs bot. Zudem erarbeiten die Jugendlichen so gemeinsam ihre Charaktere, Figuren und Szenen aus.

Bei den pädagogischen Leitern der Teilproduktionen wurde bereits mit der ersten Erhebung der Bereich der Kompetenzen abgedeckt. Die Fragen zielten auch auf das Verständnis des Begriffs Kompetenz ab, da tschechische und deutsche Pädagogen zusammenarbeiten. Hintergrund ist, dass die tschechische Sprache nicht über den Kompetenzbegriff verfügt, wie er in der deutschen Sprache gebräuchlich ist. Darüber hinaus wurde das pädagogische Konzept der drei Teilprojekte thematisiert. Schließlich spielt das eine tragende Rolle, wenn es um den Erwerb der Kompetenzen der Jugendlichen geht. Entlang der verschiedenen inhaltlichen Konzepte zielen alle drei Teilprojekte auf den Erwerb resp. die Erweiterung von Kompetenzen ab, das nicht allein durch das Aufnehmen von Filmszenen geschieht. Vielmehr sind die Rahmengebenden Faktoren ausschlaggebend. Die teilnehmenden Jugendlichen werden durch gezielte Aufgaben, die in Verbindung mit der Rollenentwicklung oder anderer Aufgaben im Rahmen des Projektes stehen, in ihren Handlungskompetenzen gestärkt. Aus diesem Grunde ist das Lernen in Kleingruppen als Lernraum ein zentraler Aspekt in den Gesprächen mit den Pädagogen. Sie bietet einerseits Struktur, lässt den Jugendlichen jedoch andererseits genügend Freiraum sich auszuprobieren und zu gestalten. Der Gesprächsleitfaden enthält zudem auch Fragen bzgl. der Problembewältigung.

4.1.2 Beobachtungen

Neben den Interviews fließen auch Beobachtungen, die während der Forschungsaufenthalte in den jeweiligen Projektwochen erfolgten, in die Auswertung mit ein. Diese Methode kam zusätzlich zum Einsatz, da mit der Interviewführung auch ein Aufenthalt von jeweils zwei Tagen während einer Produktionswoche verbunden war. Dementsprechend konnte die Arbeit mit den Jugendlichen gleich zu Beginn der Produktion ins Blickfeld genommen werden. Zudem ermöglicht die Methode, dass die gesamte Gruppe und ihr Zusammenwirken und der damit verbundene Lerneffekt des Einzelnen erfasst werden kann. Gegenstand der Beobachtung waren die Entwicklung der Gruppen und die Gruppendynamik sowie wie sich der Einzelne in dem sozialen Gefüge bewegt und die ihm gestellten Aufgaben bewältigt. Die Interviewzeiten und der Ablaufplan der Teilprojekte ließen unterschiedlichen Raum für Beobachtungen. Grundsätzlich eröffneten sich bei den Erstgesprächen zu Projektbeginn mehr Möglichkeiten zur Beobachtung. Gegen Projektende waren die Arbeiten verstärkt produktorientiert und die meisten Bemühungen richteten sich auf die Feinabstimmung der jeweiligen Produktion.

4.1.3 Dokumente

Als dritte Datenquelle wurden Schriftstücke genutzt. Dabei handelte es sich meist um die Wochenpläne der Pädagogen, die einen groben Abriss der Konzeption enthielten und auf die vereinzelt in den Gesprächen selbst Bezug genommen wurde. Um Rahmendaten zu erfassen, konnte bei der Auswertung der Theaterproduktion auf den Zwischenbericht der Projektleitung zurückgegriffen. Dieser enthält zusätzlich die Ablaufpläne der einzelnen Produktionswochen. Für die weiteren Teilprojekte stand kein weiterer Bericht zur Verfügung. Schließlich wurde noch der Abschlussbericht der Projektleitung hinzugezogen.

4.2 Datenerhebung im Feld

Während des gesamten Projektzeitraums von Mai 2009 bis Juni 2010 wurden in den drei Teilprojekten insgesamt 38 Interviews durchgeführt. Die Interviewzeiträume waren jeweils zu Beginn und am Ende eines Teilprojekts (erste und dritte Projektwoche). Um eine Vergleichbarkeit zwischen den Teilprojekten zu erzielen und um Entwicklungen erkennen zu können, war geplant, dass in den Teilprojekten die pädagogischen Leiter sowie jeweils zwei deutsche und zwei tschechische Teilnehmer befragt werden. Die Gesprächspartner sollten immer gleich sein. Bereits beim ersten Projekt musste davon abgewichen werden, da sich die Teilnehmerzusammensetzung veränderte und die Gesprächspartner in der dritten Woche nicht mehr am Projekt teilnahmen. Diese Entwicklung war auch bei den folgenden Projekten Auslöser für eine Neuwahl von Gesprächspartnern. Auch bei den Pädagogen des Tanzprojekts veränderte sich die Betreuung nach der ersten Projektwoche, sodass hier die Gesprächspartner wechselten.

Interviews im Projektjahr 2009/2010

Im Zeitraum Mai 2009 bis Mai 2010 wurden jeweils zum Projektauftritt und zum Projektende insgesamt 38 Interviews geführt.

- ✚ 12 Interviews mit den beiden pädagogischen Leitungen der einzelnen Projekte
- ✚ 26 Interviews mit teilnehmenden Jugendlichen, davon waren 13 Jugendliche aus Deutschland und 12 aus Tschechien
- ✚ Aufgrund des Teilnehmerwechsels waren die Gesprächspartner nicht in allen Teilprojekten konstant.
- ✚ Bei der Untersuchung wurde versucht das Geschlechterverhältnis zu berücksichtigen, was aufgrund von Teilnehmerwechsel, Gesprächsbereitschaft der Jugendlichen, z. T. auch aufgrund der Überschneidung von Interview- und Projektzeit nicht realisierbar war.
- ✚ Die Inhalte konzentrierten sich auf Erfahrungen im jeweiligen Projektbereich sowie auf den Projektablauf. Im Gespräch mit der jeweiligen pädagogischen Leitung wurde das zu Grunde liegende pädagogische Konzept thematisiert.

Die ersten Interviews der **theaterpädagogischen Produktion** fanden in den ersten beiden Projekttagen am 25. und 26. Mai in Pleystein statt. Während dieser beiden Tage wurden zwei Interviews mit den Pädagogen und vier Interviews mit zwei deutschen und zwei tschechischen Teilnehmern geführt. Die Jugendlichen trafen zu diesem Zeitpunkt zum ersten Mal aufeinander. Einzelne kannten sich, aber die Mehrheit befand sich in einem neuen Umfeld mit unbekannt Personen. Die Wahl für diesen Zeitpunkt wurde aus organisatorischen Gründen ge-

treffen. Der Vorteil ist darin zu sehen, dass gleich zu Beginn der Produktionswoche der Einstieg und damit auch das Kennen lernen in einem freien Rahmen in Form der Wanderung stattfand. Damit war es möglich Beobachtungen zu machen und zugleich mit den Jugendlichen ins Gespräch zu kommen. So ergab sich bereits eine erste Interviewmöglichkeit schon nach wenigen Stunden am ersten Tag.

Das Thema der geführten Interviews mit den Jugendlichen bewegte sich auf der Ebene ihrer Erfahrungen und Interessen in Verbindung mit Theater. Die Gespräche mit den zwei deutschen Jugendlichen dauerten ca. 30 Minuten. Für die Interviews mit den tschechischen Teilnehmern musste mehr Zeit eingeplant werden, da ein Dolmetscher übersetzen musste. So belief sich die Gesprächszeit auf rund 40 Minuten. Auf Seiten der Pädagogen wurde in erster Linie das pädagogische Konzept beleuchtet und in welchem Kontext dies mit einer Kompetenzentwicklung der Jugendlichen steht. Die beiden Interviews dauerten über 60 Minuten.

Die dritte Produktionswoche fand zwischen dem 14. und 18. September in Rokycany statt. Die Interviews wurden am 17. und 18. September geführt. Die Gesprächszeiten bei den Jugendlichen wie auch bei den beiden Pädagogen glichen denen der ersten Woche. Aufgrund der veränderten Teilnehmerzusammensetzung wurden wiederum per Zufallsverfahren zwei Jugendliche für die Interviews gewählt. Die zweiten Interviews zielten auf die konkreten Erfahrungen im Laufe der Produktionswochen ab. Im besonderen Fokus standen Lernerfolge und welche Rolle in diesem Kontext der Körper und die Körperebene spielen.

Um den Ablauf der Theaterproduktion nicht zu stören, wurden die Interviews mit den Jugendlichen dann durchgeführt, wenn es der Ablauf zugelassen hat. Da jeweils zwei Tage im Forschungsfeld angesetzt waren, konnten die Interviews flexibel eingepasst werden. Das beinhaltete beispielsweise auch die Unterbrechung und einer damit verbundenen Fortsetzung, falls dies nötig war. Die Zeiten zwischen den Gesprächen konnten zum Teil für Beobachtungen genutzt werden.

Die **Filmproduktion** beginnt mit der ersten Woche vom 16. bis 20. November in der Stützelvilla in Windischeschenbach. Anders als bei der Theaterproduktion finden die ersten Gespräche mit den Jugendlichen resp. den Betreuern nicht gleich an den ersten beiden Tagen statt, sondern am dritten und am vierten Tag. D. h. die Jugendlichen befinden sich schon in einer Situation, in der sie das Umfeld kennen gelernt und auch untereinander schon Kontakte geknüpft haben. Wie auch bei der Theaterproduktion bewegte sich der Gesprächsinhalt auf der Ebene der bisherigen Erfahrungen und dem persönlichen Interesse am Projekt. Zusätzlich wurden Kompetenzbereiche direkt abgefragt.

Die Interviews wurden zu einem zuvor festgelegten Zeitpunkt geführt. D. h. die Gespräche wurden im Vorfeld eingeplant, so dass sie den Ablauf in der Produktionswoche nicht störten. Die Gesprächslänge variierte. Anzumerken ist, dass nicht alle Jugendlichen in Interviewsituationen gleich aus sich heraus gehen. Eine gewisse Zurückhaltung ist anfangs meist gegeben. So dauerte das erste Gespräch mit einer deutschen Teilnehmerin rund 30 Minuten, wogegen das zweite Gespräch mit einer Teilnehmerin knapp 20 Minuten dauerte. Die Gespräche mit den tschechischen Teilnehmern dauerten aufgrund der Übersetzung länger, bei beiden rund 30 Minuten.

Nach der Drehbuchentwicklung im November finden in der zweiten Produktionswoche im Dezember die Charakterentwicklung sowie die Vorbereitung der Drehorte resp. des Drehs selbst statt. Der Drehort ist im tschechischen Rokycany, dort treffen sich die teilnehmenden Jugendlichen zwei Wochen lang, um ihren Film zu drehen. Die abschließenden Interviews der Filmproduktion wurden am Ende der dritten Woche durchgeführt. Da während des Drehs nicht abschätzbar ist, wie lange und zu welchen Zeiten einzelne Teilnehmer drehen müssen,

gab es keinen festen Zeitplan. Daher fanden die Gespräche dann statt, wenn sich ein Zeitfenster öffnete.

Wie bereits bei den vergangenen Interviews variiert die Gesprächslänge. Bei den deutschen Teilnehmern dauerten die Interviews zwischen 25 und 30 Minuten. Bei den tschechischen Jugendlichen betrug die Gesprächszeit aufgrund der Übersetzung über 35 Minuten. Da eine Teilnehmerin in der zweiten Woche nicht teilnehmen konnte, wurde vor Ort entschieden eine andere Teilnehmerin zu wählen, da sich ein Teil der Fragen auf die zweite Produktionswoche bezieht. Die Gespräche mit den beiden pädagogischen Betreuerinnen dauerten jeweils über 60 Minuten.

Nachdem der erste Termin der **Tanzproduktion** verschoben wurde, startet diese am 21. März 2010 mit 21 Teilnehmern im tschechischen Nectiny. Wie bereits beim Filmprojekt werden die ersten Interviews später in der Produktion, nämlich am vierten und am fünften Tag, durchgeführt. Das hat den Vorteil, dass die Jugendlichen sich schon an den Ort und die Projektarbeit gewohnt haben. Sie sind nicht mehr fremd und können so auch mehr zum bisherigen Verlauf berichten. Im Vordergrund der Interviews stehen bisherige Erfahrungen im Bereich Tanz und was sie bisher im Projekt erlebt und gelernt haben.

Die Teilnehmer aus Deutschland sind sehr jung. Die Altersspanne reicht von zehn bis vierzehn, wogegen die tschechischen Jugendlichen zwischen dreizehn und sechzehn Jahre alt sind. Für die Pädagogen stellt dies nicht zuletzt auch aufgrund der Gruppengröße eine besondere Herausforderung dar. Besonders die Jüngeren können die Konzentration nicht sehr lange aufrechterhalten. Dies spiegelt sich auch in der Gesprächslänge der Interviews wider: Die Interviews mit den beiden deutschen Jugendlichen dauerten zwischen elf und sechzehn Minuten. Das Gespräch mit den tschechischen Teilnehmern jeweils ca. 20 Minuten. Da eine deutsche Teilnehmerin im Anschluss an das Gespräch einer Pädagogin mitteilte, sie wolle in der letzten Woche kein weiteres Interview führen, wurde mit einem weiteren Teilnehmer ein Gespräch geführt. Dieser war selbst am Gespräch interessiert und bekräftigte auch in der dritten Woche dabei zu sein.

Um den Ablauf der Produktion nicht zu stören und den Jugendlichen die Übungsmöglichkeiten nicht zu nehmen, fanden die Gespräche in den Pausen statt (vor oder nach dem Mittag- bzw. Abendessen). Dies kann auch ein Grund für die Kürze der Gespräche sein, da die Jugendlichen anstrengende Übungseinheiten absolviert haben und daher die Aufmerksamkeit gering ist.

Die personellen Veränderungen im Tanzprojekt haben Auswirkungen auf die Interviewführung. Die beiden bisherigen pädagogischen Leiterinnen wurden nach Beendigung der ersten Produktionswoche entlassen. Als Ersatz wurden zwei Tänzer engagiert, die sich auf die Entwicklung der Choreographie konzentrierten. Der Tänzer wurde zu seiner Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen befragt. Aufgrund seiner Einstellung als Tänzer konnte weniger auf die pädagogisch ausgerichtete Fragestellung eingegangen werden. Die Projektarbeit war bereits zu Beginn der zweiten Projektwoche stark auf die Gestaltung der Choreographie ausgerichtet, sodass pädagogische Elemente wie beispielsweise täglich stattfindende Rituale, die die Teilnehmer zur Eigenreflexion anregten, wegfielen. Um dennoch pädagogisch relevante Aspekte zu erfassen, wurde der Theaterpädagoge, der als Übersetzer bei der Tanzproduktion sowie bei der Filmproduktion von Beginn an die Gruppen mitbetreute und zusammen mit seinem Kollegen die pädagogische Leitung im Theaterprojekt innehatte, befragt. Aufgrund seiner Erfahrungen mit den anderen Teilprojekten und dem Verlauf der Tanzproduktion konnte der Wegfall der beiden pädagogischen Leitungen aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung aufgefangen werden.

Aufgrund der zeitlichen Kürzung der letzten Projektwoche wurde entschieden, die Interviewdurchführung an einem Tag vorzunehmen. Dadurch fehlte es an Zeit für Beobachtungen. Die Interviews starteten um 9.00 Uhr und endeten gegen 15.30 Uhr. Zwar wurde versucht zwischen den einzelnen Interviews Beobachten zu unternehmen, jedoch eröffneten sich keine Beobachtungsfenster, da die Teilnehmer zumeist zur gleichen Zeit Pause hatten.

Auf Seiten der deutschen Teilnehmer änderte sich während der drei Produktionswochen nichts, so dass am Interviewtag wiederum die gleichen Jugendlichen teilnahmen. Mit den deutschen Teilnehmern fanden wiederum drei Gespräche statt. Die Teilnehmerin, die noch in der ersten Woche signalisiert hat, an keinem weiteren Interview teilnehmen zu wollen, war nun doch bereit. Die Teilnehmerzusammensetzung auf der tschechischen Seite änderte sich in der dritten Projektwoche. Drei der Jugendlichen waren in der dritten Woche verhindert oder krank. Dabei handelte es sich auch um zwei Teilnehmende, die in der ersten Woche an den Interviews teilnahmen. Vor Ort wurden daher neue Gesprächspartner gewählt.

Wie bereits bei den vergangenen Interviews variiert die Gesprächslänge. Bei den deutschen Teilnehmern dauerten die Interviews zwischen 10 und 20 Minuten. Bei den tschechischen Jugendlichen betrug die Gesprächszeit aufgrund der Übersetzung ca. 20 Minuten. Das Gespräch mit dem Übersetzer belief sich auf ca. 75 Minuten und das Interview mit dem Tänzer dauerte rund 50 Minuten.

Die Zeiten für die Gespräche wurden im Vorfeld nicht festgelegt. Die Intension war auch diesmal die Pausenzeit zu nutzen. Vor Ort stellte sich jedoch schnell heraus, dass der Tagesverlauf wenig strukturiert war und die Teilnehmenden mehr freie Zeit zur Verfügung hatten.

4.3 Datenanalyse

Aufgrund der Verschränkung mehrerer Methoden kommen für die Analyse unterschiedliche Schritte in Betracht, die im Folgenden dargestellt werden. Zunächst stand die Transkription der Interviews unmittelbar an die Gespräche an. Anhand der Verschriftlichungen wurden Fallbeschreibungen der Betreuer sowie der Teilnehmer erstellt. Die Beobachtungen wurden schriftlich fixiert und fließen in die vorliegende Auswertung mit ein.

Zu den geführten Interviews wurden Volltranskripte erstellt. Eine Einschränkung auf eine Auswahl einzelner Interviewpassagen fand nicht statt, da relevante Inhalte über weite Teile der Interviewzeit gegeben sind. Eine Auswahl von Passagen hätte einen Inhaltsverlust nach sich gezogen. Bei den Transkripten kamen einfache Transkriptionsregeln zum Einsatz, die sprachliche Feinheiten im Gesprächsverlauf nicht abdecken. Während der Gespräche entstanden keine besonderen Ereignisse und sprachliche Feinheiten sind für die Auswertung nicht relevant.

Die Erstellung von Fallbeschreibungen dient einer ersten Beschreibung der Interviewpartner. Damit wird eine Grundlage für die weitere Analyse geschaffen, indem bei der Auswertung so genauer auf Veränderungen eingegangen werden kann.

Zur Datenanalyse wurden auch die Wochenpläne herangezogen. Sie dienten als Hilfestellung zu Beschreibung des pädagogischen Konzepts.

Während der Aufenthalte bei den Projektwochen boten sich Möglichkeiten zur Beobachtung. Die in diesem Rahmen angefertigten Notizen wurden im Anschluss an die Aufenthalte im Feld verschriftlicht.

5. Förderung der Kompetenzentwicklung benachteiligter Jugendlicher durch kulturpädagogische Projekte

5.1 Überblick über die Fallbeschreibungen

Um die Auswertung zu erleichtern, wurden anhand der Interviews der Theater- und der Filmproduktion Fallbeschreibungen erstellt. Ihr Zweck bestand darin, ein besseres Bild von den Gesprächspartnern zu erhalten. Diese Form der Zusammenschau wurde bis auf wenige Ausnahmen nach den ersten Interviews erstellt und ggf. um weitere Aspekte, die sich aus den zweiten Gesprächen ergaben, ergänzt. Um die Anonymität der Teilnehmenden zu gewähren, sind die Fallbeschreibungen nicht Teil des Abschlussberichts.

5.2 Kurzbeschreibungen anhand von Beobachtungen

Die Kurzbeschreibungen entstanden während des Aufenthalts zur Durchführung der Interviews und spiegeln die Eindrücke vor Ort wider. Die Darstellungen beziehen sich auf Notizen und Beobachtungen sowie vereinzelte Gespräche mit Teilnehmenden und den pädagogischen Leitern der Teilprojekte.

5.2.1 Die Theaterproduktion

Der Workshop beginnt mit einem gemeinsamen Treffen aller Jugendlichen und den beiden Betreuern im Stadtpark von Vohenstrauß. Ohne große Worte beginnt „Theaterpädagogik“: Die Jugendlichen werden wortlos aufgefordert sich in einem Kreis aufzustellen, auch ich bin zusammen mit den beiden Betreuern Rolf Trappe² und Leon Verdana im Kreis. Die Situation ist für die Jugendlichen anfangs recht befremdlich. Sie wirken unsicher und angespannt, zumal sie nicht wissen, was auf sie zukommt und ihnen fremde Jugendliche mit einer anderen Sprache gegenüber stehen. In einer ersten Übung wird die Gruppe durch die Pädagogen animiert Worte und Bewegungen im Kreis weiterzugeben, sodass über diese Impulse eine Dynamik entsteht. Das sorgt bei den Jugendlichen dann schnell für Verwirrungen, wenn sich die Richtung ändert und sie zügig umschalten und das „Signal“ weitergeben müssen. In einer weiteren Übung haben die Jugendlichen die Aufgabe aus einem in der Mitte stehenden Koffer eine Brille zu wählen und in ihrer Sprache ein für sie beliebiges Motto der Gruppe zu sagen, das gute Laune ausdrückt. Für die Auswahl hat jeder einzelne, nachdem von fünf auf eins heruntergezählt wurde, nur wenige Sekunden Zeit eine Brille aus dem geschlossenen Koffer zu wählen. Die tschechischen Jugendlichen sind ein bisschen offener und trauen sich eher in die Kreismitte zu gehen und eine Brille zu wählen. Das Spiel wird so lange durchgeführt bis schließlich jeder Teilnehmer eine Brille hat. Mit der Brille sind folgende Zwecke verbunden: Zum einen wurden dadurch Kleingruppen mit jeweils zwei deutschen und zwei tschechischen Jugendlichen gebildet³, die nun zumindest für die erste Produktionswoche zusammenarbeiten müssen. Zum anderen sind die Kleingruppen im Wechsel für die Organisation in der Unterkunft zuständig. D. h. jede Gruppe erhält unterschiedliche Aufgaben, wie beispielsweise Einkaufen, Spüldienst, etc. Dabei wechseln die Aufgaben unter den Gruppen. Die Jugendlichen werden noch aufgefordert die Brille außer in den Pausen immer zu tragen. Damit soll zum Ausdruck kommen, dass der Tagesablauf Arbeit ist. Schließlich wählen die Jugendlichen noch Brillen aus, die die Betreuer tragen müssen. Neben den praktischen Nutzen der Brille verbirgt

² Namen der Pädagogen und der Teilnehmenden geändert.

³ Nach jeder Wahl eines Jugendlichen tauschten die Pädagogen die Brillen im Koffer zum Teil aus, damit zweisprachige Gruppen gebildet werden konnten.

sich dahinter ein weiterer zentraler Aspekt. Als Arbeitsmaterial ist sie Grundlage und Impulsgeber für die Themenfindung.

Nach dieser ersten theaterpädagogischen Einheit beginnt eine Wanderung, bei der sich gleich die Möglichkeit ein erstes Interview mit einem der Jugendlichen zu führen eröffnete, von Vohenstrauß zum Pfadfinderhaus in der Nähe von Pleystein. Hier zeigen sich deutlich gruppendynamische Prozesse: Rolf Trappe führt mit zwei deutschen Jugendlichen die Gruppe an, danach wandern die restlichen deutschen Jugendlichen, gefolgt von den tschechischen Jugendlichen, deren Schlusslicht Leon Verdana bildet. Zu Beginn ändert sich wenig an der Reihenfolge und es scheint eine Trennlinie zwischen deutschen und tschechischen Jugendlichen zu geben. Erst nach einer Pause, die ca. nach eineinhalb Stunden Wegzeit ist, bekommen die Jugendliche die Aufgabe gestellt, sich untereinander auszutauschen und sich kennen zu lernen. Jeder soll von jedem Teilnehmer den Namen kennen und ein paar Kleinigkeiten wissen. Dies ist eine Herausforderung, da bei manchen die gemeinsame Sprache als Basis fehlt. Mit diesem Auftrag wird die Wanderung zum Fahrenberg fortgesetzt. Hier haben die Jugendlichen eine längere Pause und können auch die Brillen abnehmen. Nach der Pause findet ein erstes Fotoshooting statt. Die Jugendlichen wählen in ihrer Kleingruppe selbst einen Ort, z. B. Spielplatz für das Foto.

Nachdem alle Gruppen abgelichtet wurden, wird der Theaterworkshop mit dem Thema Hip Hop vertieft. Jede Vierer-Gruppe muss einzelne Segmente einüben, um einen bestimmten Rhythmus zu finden, der zur Gruppe passt. Unter einer ersten Anleitung von Rolf Trappe und Leon Verdana versuchen die Jugendlichen durch Klatschen auf Brust, Bein und Hände, der Kombination aus Schnippen und Klatschen, Stampfen und Gehen einen Rhythmus zu kreieren. Auffallend ist, dass eine Gruppe versucht an Vorwissen aus dem Sportunterricht anzuknüpfen und versucht Aerobic-Schritte mit einzubinden. Die Idee wurde schnell verworfen, jedoch zeigt sie, dass die Teilnehmenden Vorwissen zurückgreifen und ggf. auch nutzen. Die Jugendlichen sollen auf dem weiteren Weg nach Pleystein weiter an ihrem Rhythmus arbeiten. Dies erweist sich jedoch aufgrund der Beschaffenheit des Weges als ungünstig, sodass die Wanderung ohne weiteres Einstudieren des Beats fortgesetzt wird.

Die Gruppe kommt am Nachmittag in Pleystein an. Nachdem die Jugendlichen ihre Zimmer bezogen haben, von einer Gruppe der Einkauf erledigt wurde und alle gemeinsam gegessen haben, nutzen die Jugendlichen ihre freie Zeit und erkundeten die Umgebung. Am frühen Abend erfolgt dann der nächste Arbeitsschritt: Eine Schreibwerkstatt zum Thema „Durchblick“. Dabei soll jeder Teilnehmer für sich seine Gedanken zum Hip-Hop-Workshop machen, ohne auf Rechtschreibung, Satzbau und Grammatik zu achten. Ziel war es, die Kreativität anzuregen und möglichst viele Ideen zu sammeln. Die Jugendlichen arbeiten sehr konzentriert, nur hin und wieder finden kleine Gespräche statt. Das ist umso erstaunlicher, wenn man bedenkt, dass die Jugendlichen eine lange Wanderung hinter sich hatten. Trotz des langen und anstrengenden Tages brachten sie die Motivation und die Konzentration auf, um an einer ersten Geschichte zu arbeiten und zu schreiben.

Nach einer ersten Skizzierung der Ideen geben die Jugendlichen ihr Blatt an Rolf Trappe, der einzelne Sätze herausgreift und diese als Anregung zur Weiterarbeit an den Teilnehmer gibt. Daran schließt sich der zweite Schritt der Schreibwerkstatt mit dem Thema „Ich habe den Durchblick“ an. Auch hier schreiben die Jugendlichen ihre Gedanken auf und vergleichen sie mit ihren ersten Ideen. Die Passagen, die ihnen gefallen oder an denen sie noch weiterarbeiten wollen, werden kenntlich gemacht. Nach der Weiterarbeit oder Abänderung holen sich die Jugendlichen wieder neue Anregungen. Rolf Trappe bespricht mit jedem Einzelnen die Passagen und Ideen, an denen sie weiterarbeiten können.

So beschreibt ein Teilnehmer in der Schreibwerkstatt die Situation zu Beginn des Workshops. Der Jugendliche kam, als die erste Übung bereits im Gange war, am Morgen zu spät und wur-

de gleich aufgefordert einzusteigen. Ohne wirklich zu wissen, was ihn erwartet, sollte er sofort eine Brille aus dem Koffer wählen. Zunächst fühlte sich der Teilnehmer überrumpelt und war überrascht. Rolf Trappe gab den Ansporn an dieser Textstelle weiterzuarbeiten: „Du hast den Durchblick und weißt genau, das ist DIE Brille“. Der Auftrag war nun daraus eine Geschichte zu schreiben. Jeder einzelne erhält den Auftrag zu schreiben und schließlich den Text Stück für Stück einzustudieren. In Kleingruppen feilen die Jugendlichen wiederum an ihrem Beat. Dabei unterstützen die Pädagogen die Teilnehmer, insbesondere bei den Gruppen, die noch nicht wirklich zueinander gefunden haben.

Die zweiten Interviews im Rahmen des theaterpädagogischen Projekts starteten überraschend: Das nach Angaben der Theaterpädagogen bisher gut verlaufenden Projekt wurde von Disziplinproblemen überschattet. Am Abend von Mittwoch auf Donnerstag schlugen einige Teilnehmer über die Stränge. Das wurde bei meinem Eintreffen am Donnerstagsmorgen intensiv mit den Betroffenen besprochen, da unter anderem ein Abbruch des Projekts bzw. sofortiger Ausschluss und die damit verbundene Heimreise hätte folgen können bzw. teilweise erfolgte. Die Jugendlichen erhielten während der gesamten Projektzeit Freiheiten, d. h. die Pädagogen arbeiteten wenig mit starren Regeln und Verboten, was beispielsweise Ausgang, Bettruhe und dergleichen betraf. Damit lernten die Jugendlichen neue Seiten kennen, die ihnen bislang durch Internat oder Schule verwehrt waren. Folglich war es an ihnen erst zu lernen mit diesen Freiheiten umzugehen und dass der Tagesablauf außerhalb der Theaterarbeit durch starre Regeln nicht diktiert wird. Das Übertreten eines bestimmten Rahmens kann so gedeutet werden, dass sie nicht wussten, wie sie mit ihrer Freiheit umzugehen hatten. Durch das sehr ernst geführte Gespräch erlebten die Jugendlichen Konsequenzen für ihre Handlungen: Jede Entscheidung, auch wenn sie nur in Bruchteilen einer Sekunde getroffen wird, hat Folgen und für ihre Handlungen haben sie selbst die Verantwortung. Im Fall des Theaterprojekts hätten die Konsequenzen bis zum Ausschluss mehrerer Teilnehmer führen können, sodass das Stück gegen Ende vollständig hätte neu inszeniert werden müssen.

Aufgrund der Besprechung und der Diskussion von Konsequenzen, die nicht Gegenstand der Beobachtungen sind, verkürzte sich die Zeit im Feld. An den beiden Interviewtagen fanden daher nur wenige Beobachtungen statt. An den letzten beiden Tagen der Produktion ging es aufgrund der knapper werdenden Zeit darum das Stück insgesamt einzustudieren und an den einzelnen Akten nochmals genauer zu feilen. Anfangs wird daher noch in Kleingruppen gearbeitet und geprobt. Während dieser Zeit werden die Teilnehmer insbesondere von Rolf Trappe unterstützt. Leon Verdana ist aufgrund des Ausfalls eines Teilnehmers in das Stück eingebunden und arbeitet gleichsam an der Szene.

5.2.2 Die Filmproduktion

Die erste Produktionswoche startet am 16. November in Windischeschenbach. Dort arbeiten 16 Jugendliche, jeweils acht deutsche und acht tschechische, unter pädagogischer Anleitung zusammen, um einen Film zu produzieren. Der Ablauf zeigt eine theoretische und eine praktische Annäherung an das Medium Film. Sichtbar wird dies an den beschrifteten Flipcharts, die an der Wand hängen und u. a. die Dramaturgie eines Films verdeutlichen: Wesentliche Elemente einer Geschichte, der dramaturgische Bogen und die Charakterentwicklung.

Das Warm-up am morgen beinhaltete Bewegungsübungen zum Sammeln und zur Förderung der Konzentration. Die Körperebene kam bei einer zweiten Übung zum Einsatz, bei der es darum ging Statuen und Figuren zu modellieren. Willkürlich mussten sich die Teilnehmer zu Paaren zusammenfinden und erhielten die Aufgabe, dass einer das „Material“ ist und der andere modelliert und Bildhauer spielt. Ziel war, dass alle Teilnehmer erkennen konnten, welche Statue dargestellt wurde.

Am Vormittag dreht sich alles um die Themenfindung für die Drehbuchgestaltung. Auch hier wird auf bereits besprochenes Wissen zurückgegriffen. Das beinhaltet zum Beispiel, die Länge, die ein professionelles Filmteam benötigt, um einen Film zu drehen (zwei Minuten am Tag). In einem ersten Schritt wird ein Brainstorming gemacht, um die Rahmenbedingungen zu klären, mit der Bedingung, dass diese innerhalb des Budgets liegen, indem jeder seine Ideen auf Karten schreibt und im Plenum vorstellt. Die Punkte werden dann der Reihe nach besprochen, beginnend mit der Filmlänge. Der Film, der am Ende gedreht werden soll, wird aufgrund der Drehtage von vier Tagen ca. 15, maximal 20 Minuten lang sein. Ein Kriterium ist, dass der Film authentisch ist und dementsprechend die Teilnehmer keine Figuren darstellen, die wesentlich jünger oder älter sind, d. h. das Alter der Filmfigur entspricht dem Alter des Jugendlichen und der Film enthält keine Szenen mit alten Menschen. Da „die Brille“ als Teil des Projektlogos ein Bindeglied zwischen allen Produktionen von Schauplatz ist, wird und muss sie in irgendeiner Form im Film vorkommen. Wie das im Einzelnen ausgestaltet ist, ist offen. Anhand der ersten Drehbuchideen wird gemeinsam nach möglichen Drehorten gesucht und drei Möglichkeiten kommen in Betracht: Der Dachboden der VHS in Vohenstrauß, eine Kirche in Rokycany und das Gemeindehaus in Rokycany. Weitere Ideen wurden von den Teilnehmern eingebracht, denen auch nachgegangen wird, wie die Kaserne in Rokycany, eine Marmeladenfabrik, ein Segelflughafen oder eine Kneipe. Da keine Synchronisation erfolgen kann und auch keine Zeit vorhanden ist, den Film ein zweites Mal in einer anderen Sprache zu drehen, wird der Film mehr von der Handlung als von der Sprache leben. Dies ist dabei nicht als Notlösung zu sehen, sondern vielmehr, dass aus der Not eine Tugend gemacht wird.

Der Nachmittag beginnt im Anschluss an das Warm-up mit einer Erzählreise. Die Teilnehmer werden gebeten vor dem Raum zu warten, bis sie von der Pädagogin herein gebeten werden. Sie erhalten die Anweisung sich zu zweit wortlos auf vorher ausgebreiteten Decken zulegen, Beine auszustrecken und die Augen zuschließen. Dabei sollen sie den Boden spüren, beobachten, wo sich im Körper etwas bewegt, wie die Atmung ist etc. In der Erinnerungsreise sollen sie sich plötzlichen schwierigen Situationen, die aufgetreten sind, bewusst werden, Situationen, in der die alte Welt, die sie bis dahin kannten, nicht mehr existiert, wie sie einmal war. Sie haben entweder einen bekannten Ort verlassen, einen nahen Menschen verloren oder wurden verstoßen etc.

Dabei sollen sich die Teilnehmer für eine konkrete Situation entscheiden, wie sie sich gefühlt haben, wie ihre Stimmung war und wie sich das auf ihren Körper ausgewirkt hat. Ob sie das (noch immer) in ihrem Körper spüren (ob es irgendwo im Körper enger wird oder drückt). Sie sollen versuchen dieses Gefühl noch einmal zu spüren.

Einem weiteren Schritt geht es darum Ressourcen ausfindig zu machen, Unterstützung zu erleben, die sie aus dieser Situation heraus geführt hat. Sie sollen sich die Frage stellen, wie sie in der Situation gehandelt haben, um sie wieder zum Guten zu wenden. Und welche Unterstützung sie erhalten haben.

Schließlich soll es darum gehen, was die Teilnehmer aus dieser schwierigen Situation gelernt haben, wie sie dadurch geprägt wurden, über die eigene Person, über Werte und über das Leben. Damit verbinden sich bestimmte Bilder, was aus einer Situation gelernt wurde.

Die Teilnehmer werden gebeten ihrem Partner ihre Geschichte zu erzählen. Der andere hört nur zu.

Zweck der Übung und Erzählreise ist es auf die Charakterbildung vorzubereiten. Auch ein Hauptcharakter verändert sich in einem Film, so wie sich Menschen aufgrund von Situationen im Leben verändern.

Im Anschluss an diese Übung werden die Jugendlichen in vier Gruppen eingeteilt – eine deutsch sprechende Gruppe, eine tschechische und zwei zweisprachige Gruppen. Die Aufgabe der Gruppen ist es, gemeinsam in einer Stunde eine Geschichte zu entwickeln. Dabei können sie auf die Erzählreise zurückgreifen. In der Geschichte müssen die möglichen Drehorte

vorkommen (Dachboden, Kirche und Haus). Wie diese Elemente eingebaut werden, bleibt der Kreativität der Gruppe überlassen. Wichtig ist, dass aus der Arbeit eine Erzählung entsteht, d. h. es werden keine Dialoge geführt. Neben diesen Kriterien erhalten die Gruppen noch ein Filmgenre, in dem sich die Geschichte abspielen soll: Fantasy, Detektiv/ Krimi, Liebe/ Freundschaft und Thriller.

Nach der Stunde ist der Ergebnisstand in den Gruppen unterschiedlich. Die erste gemischte Gruppe aus zwei tschechischen Jugendlichen, einem Deutsch-Tschechen und einer Deutschen möchten weiter an ihrer Geschichte arbeiten. Für sie war insbesondere der Einstieg schwer. Allerdings merkte die deutsche Teilnehmerin an, dass sie ihre Idee nicht einbringen konnte, weil sie nichts verstand und auch den in Tschechisch geschriebenen Text nicht lesen konnte.

Die tschechische Gruppe führte eine lange Diskussion, wie die Geschichte verlaufen könnte und nutzte die letzten Minuten für den Text. Deswegen wünschen auch sie sich weiter an der Geschichte zu arbeiten.

Auch die letzten beiden Gruppen (die deutsche Gruppe und die zweite gemischte Gruppe mit zwei deutschen und zwei tschechischen Teilnehmern) wollen noch weiter an der Geschichte arbeiten. Nach der Kaffeepause wurden theaterpädagogische Übungen durchgeführt, die dazu dienen statische Elemente und einfache Bewegungen in einen Dynamik zu versetzen und als Impuls in der Gruppe weiterzuleiten.

Nach dem Abendessen haben die Jugendlichen rund zwei Stunden zur Verfügung, die sie nach eigenem Ermessen für die Weiterarbeit der am Nachmittag begonnenen Geschichte nutzen können. Die Aufgabe war zusätzlich die Geschichte lebhaft zu gestalten und mit Requisiten zu arbeiten. Auch der Einsatz von Licht und Lichteffekten soll thematisiert werden. Zudem können die Teilnehmer auch auf Verkleidung zurückgreifen oder andere Gegenstände nutzen. Um neun Uhr werden die Ergebnisse der einzelnen Gruppen vorgestellt.

Am nächsten Tag wird die Drehbuchentwicklung fortgesetzt. Aus den bisherigen Geschichten wie die persönliche Geschichte über einen Gegenstand (schon zu Beginn der Produktion), den die Teilnehmer mitgebracht haben, der Erzählreise und anderen Ideen, kristallisierten sich Grundideen heraus. In Zweiergruppen diskutieren die Teilnehmenden die Vorschläge und sammeln dabei Argumente für eine Geschichte, auf die sie sich festlegen. Im Anschluss tragen die Jugendlichen ihre Argumente für eine der Ideen vor. Manche schlagen eine Kombination mehrerer Grundideen vor und vereinzelt werden auch noch zusätzliche Ideen vorgetragen. Letztendlich entstehen zwei Konzepte: In der einen Geschichte möchte ein Mädchen zu einer Clique gehören. Um das zu erreichen, muss sie ihren Charakter verändern. In der zweiten Geschichte hat ein Mädchen mysteriöse Träume, die sie zur Wahrheit führen.

In beiden Geschichten sollen sich die Rahmenbedingungen wieder finden. Im folgenden Schritt überlegen die Teilnehmer, wie diese beiden Geschichten miteinander verknüpft werden können.

Die Pädagogin gibt an, dass sie nicht mit jeder Gruppe so intensiv an persönlichen Erfahrungen (z. T. sehr bedrückende Geschichten) ansetzen kann. Oftmals werden aktuelle Themen behandelt, die mehr über Interesse der Jugendlichen erfassbar sind. Dass hier so intensiv gearbeitet werden kann, liegt einerseits an der zur Verfügung stehenden Zeit, andererseits aber auch an der Gruppe. Trotz der enormen Altersspanne arbeiten die Jugendlichen schon in den ersten Tagen intensiv und vertraut miteinander. Insgesamt ist die Gruppe sehr „reif“.

Die dritte Woche des Filmprojekts stand gänzlich im Zeichen des Filmdrehs. Die einzelnen Akteure waren dabei unterschiedlich stark eingebunden und wieder andere waren mit Aufgaben rund um den Filmdreh vertraut: Sie unterstützten das Filmteam bei der Technik oder waren für Gardarobe/ Maske zuständig. Da beim Dreh Ruhe erforderlich ist und pädagogische Arbeiten geringeren Raum einnahmen, fanden in dieser dritten Woche keine intensiven Beo-

bachtungen statt. Zudem mussten die Interviews nun genauer abgestimmt werden, um den Dreh nicht aufzuhalten.

Da sich beim Filmdreh für einzelne immer wieder längere Pausenzeiten ergeben, stellt sich die Frage, wie diese sinnvoll gestaltet werden können. Die Theaterpädagogin räumt im Gespräch ein, dass dies eine Möglichkeit wäre die pädagogische Arbeit auszuweiten und mit den Jugendlichen noch intensiver zu arbeiten. Für das Herausarbeiten von Filmrollen in Form von Charakterentwicklung und Rollenübernahme wären dies Zeiten, in denen eine Nacharbeit möglich wäre.

5.2.3 Die Tanzproduktion

Die Tanzproduktion findet von 21. bis 26. März 2010 statt und beginnt am vierten Tag im Freien. Auf einer Anhöhe in der Nähe der Unterkunft sind die Teilnehmenden zusammen mit den beiden Pädagoginnen versammelt und bereiten sich auf das Training vor. Mit dem Kinderlied „Hacke, Spitze, hoch das Bein“⁴ üben die Kinder und Jugendlichen Bewegungen. Nach diesem ersten Warm-up, das im Anschluss an das Frühstück stattfand, wird das Training im Trainingsraum fortgeführt. Hier wird schnell klar, dass ein Tanzprojekt ausschließlich von der Bewegung und dem Training lebt. Wesentliche Elemente, die die Pädagoginnen vermitteln wollen, sind Körpererfahrungen und in Hinblick auf die zu erstellende Produktion auch ein Gefühl für Raum. Bei der Aufführung werden alle Teilnehmenden auf einer kleinen Bühne sein. Damit sie sich nicht gegenseitig behindern, bedarf es einerseits einer Choreographie, in der die einzelnen Teilnehmergruppen wechselseitig im Vordergrund sind. Andererseits müssen hierfür die Koordination und die Bewegung im Raum geschult werden. So bestand der wesentliche Inhalt einer Übung darin, Schritte und Bewegungsabläufe zu schulen sowie sich im Raum orientieren zu können. Die Teilnehmenden bildeten fünf Reihen à fünf Personen. Die Pädagogin stand vor der Gruppe und gab die Schrittfolgen – eine Kombination aus vier oder fünf Einzelbewegungen – vor, die die Kinder und Jugendlichen an den ersten beiden Tagen bereits trainiert hatten. Immer wenn eine Folge abgeschlossen war, rannte die erste Reihe nach hinten an das Ende der Gruppe und die anderen Reihen rückten auf. Diese Kombination wurde als Vorbereitung auf das Training des vierten Tages mehrere Male durchgespielt. Daran anschließend probten die Teilnehmenden in Kleingruppen erste Tanzelemente, wie sie später auch in der Choreographie zu sehen sind. Für diese Trainingseinheit arbeiteten zumeist die Jugendlichen zusammen, die sich zum Teil aus der Schule kannten. Aus diesem Grunde kam es in dieser Trainingsphase kaum zu einer sprachlich gemischten Kleingruppe. Die Teilnehmenden versuchten unterschiedliche Bewegungsformen zu kombinieren. Insbesondere die Jungs versuchen sich an Street- und Breakdanceschritten. Da jedoch nicht die gesamte Choreographie mit diesen Elementen gefüllt werden kann und auch nicht alle Teilnehmenden so ein starkes Interesse an Breakdance haben, wurde das Training mit anderen Bewegungen begonnen und erweitert. Die Pädagoginnen führten eine kleine Tanzeinheit mit langsamen Bewegungen vor. Neben einer kleinen Hebefigur bestand diese Einheit beispielsweise noch aus einer Bewegung, in der sich ein Tanzpartner über den Rücken des anderen rollt. Deutlich wird an dieser Stelle, dass nicht nur Koordination und Bewegung allein geschult werden. Auch Vertrauen ist ein wichtiges Element beim Tanzen und kann mit Hilfe derartiger Übungen „geschult“ werden. Beim Einstudieren dieser Bewegungen arbeiteten die Kinder und Jugendlichen auch in sprachlich gemischten Gruppen zusammen. Da die meisten Übungen hohe Konzentration und viel Kraft erfordern, wurde zudem die Aufgabe gegeben Brillen zu basteln, die ebenfalls in der Choreographie zum Einsatz kommen sollten. Damit entzerrte sich

⁴ Bei diesem Gehspiel gibt es eine deutsche und eine tschechische Variante. Mit der Übung werden verschiedene Bewegungsabläufe miteinander kombiniert. So brachten sich die Kinder und Jugendlichen Bewegungen und Begriffe der anderen Sprache bei (vgl. I26, Z: 680ff).

die Gruppe ein wenig und diejenigen, die an den Bewegungen arbeiteten, hatten genügend Raum um sich. Auf der anderen Seite konnten die Teilnehmenden die Zeit sinnvoll nutzen, wenn sie kleinere Pausen beim Üben benötigten. In diesem Zusammenhang ist noch anzumerken, dass die Teilnehmenden kaum Möglichkeiten suchten, um nicht trainieren zu müssen. Die wenigen, die das Training manchmal scheuten, wurden ermutigt teilzunehmen und sich nicht zurück zu ziehen.

Der Tagesablauf im Tanzprojekt war stark auf das Üben von Bewegungen und Schritten ausgerichtet. Nach dem Abendessen gab es in der ersten Woche zudem noch das gemeinsame Abendritual. In der so genannten „Fotokammer“ versammelten sich alle Teilnehmer und Betreuer zum gemeinsamen Austausch. In Abhängigkeit des Tagesverlaufs wurde dieses Ritual zur Reflexion genutzt. Täglich versammelten sich die Pädagoginnen und die Teilnehmenden hierfür in einem kleineren Raum, der abgedunkelt war und Kerzenlicht schien. Alle saßen oder lagen um Kreis, sodass alle zueinander Blickkontakt hatten. Die Fotokammer diente auch als Ort, um Geschichten zu erzählen. Das Besondere daran war, dass die Erzählungen der Teilnehmenden wahr oder auch unwahr sein konnten. In jedem Fall regten sie Kreativität an, motivierten den Einzelnen etwas in einer Gruppe vorzutragen und eröffneten so die Möglichkeit den Tag gemeinsam abzuschließen.

Diese Struktur und Reflexionsmöglichkeit fiel mit dem Ausscheiden der beiden Pädagoginnen nach der ersten Woche weg. Im weiteren Verlauf wurde kein Raum mehr geschaffen, der den Kindern und Jugendlichen die Reflexion über das Zusammenarbeiten, die Arbeitsweisen und das Zusammenleben bot.

Der Altersunterschied unter den Kindern und Jugendlichen prägte die gesamte Arbeit. Insbesondere die Jüngeren stießen bei den Übungen, die Konzentration und Übung erforderten zum Teil an ihre Grenzen. Dennoch gestalteten die Pädagoginnen ihr Konzept durchweg so, dass keine Überforderung eintrat. Unter den Teilnehmern war es interessant zu beobachten, wie sich die Teilnehmenden der beiden Kulturen aneinander annäherten. Zwischen den etwas älteren tschechischen Mädchen und den jüngsten Mädchen auf deutscher Seite entstanden schon nach den ersten Tagen enge Verbindungen, die einem geschwisterlichen Verhältnis ähneln.

Durch den Wechsel der Pädagogen veränderte sich die Zielrichtung des Projekts ab der zweiten Woche. Aus den Gesprächen und den Beobachtungen kann nur wenig Auskunft über die pädagogische Arbeit gemacht werden. Diese war weder während des Tages noch aus den geführten Gesprächen ersichtlich. Wo zuvor die pädagogische Arbeit das zentrale Element der Produktion war, rückte an dessen Stellen eine stark produktorientierte Arbeit in den Vordergrund. Deutlich wurde das in erster Linie an dem veränderten Tagesablauf: Die in der ersten Woche vorhandene Struktur im Tagesablauf wurde von den Tänzern, die als Ersatz für die beiden Pädagoginnen einsprangen, nicht fortgeführt und die gesamte Situation wirkte konfus. Es fehlte an einem geregelten Tagesablauf, der die klare Botschaft signalisiert, wann der Tag startet, wie und wann das Training erfolgt und auch deutlich wird, wann Freizeit für die Jugendlichen ist. Vielmehr wirkte der Tag unstrukturiert und willkürlich. Ersichtlich war das in den permanent auftretenden Fragen der Teilnehmenden, was als nächste anstehe. Gemeinsame Reflexion über die tänzerische Arbeit sowie über das Zusammenleben während der Projektzeiten wurden nicht mehr durchgeführt. Dieser Unverbindlichkeit schuf den Kindern und Jugendlichen einen Raum nicht trainieren zu müssen und stattdessen Übungszeit zum „Toben“ zu nutzen – frei und ohne Kontrolle von Seiten der Projektmitarbeiter.

Die Gruppe entwickelte eine Eigendynamik, deren Interesse darin bestand ein bisschen zu tanzen ohne wirklich zu trainieren. Körperübungen und Szenendarstellung, die von einer Stau in eine Bewegung übergehen, wurden nicht mehr genutzt, um ein Gefühl für Tanz und Bewegung zu bekommen. Die Bewegungen orientierten sich sehr stark an den Kenntnissen

und dem Können, das die Kinder und Jugendlichen bereits beherrschten ohne sie weiter zu fordern und zu fördern. Sichtbar wird dies beispielsweise an der Arbeit in Kleingruppen. Einerseits ist hier die Zusammensetzung zu nennen, die im Vergleich zum Projektstart unverändert war. D. h. die Gruppen waren sprachlich getrennt, sodass ein sprachlicher und kultureller Austausch über diese Struktur der Zusammenarbeit nicht weiter gefördert wurde. Andererseits wurde den Kleingruppen kaum Impulse für eine Weiterentwicklung gegeben und die Gesamtchoreographie zeigt letztendlich dieselben Elemente, wie sie bereits seit der ersten Projektwoche bestehen.

Die Choreographie lebt vor allem von Break- und Streetdanceeinlagen, die wenig trainiert werden, sondern vielmehr durch Improvisation auf der Bühne entstehen. Eine Weiterentwicklung zwischen der ersten und der dritten Woche war kaum erkennbar. Die Schritte und Tanzeinlagen stammen aus der ersten Woche.

5.3 Erweiterung der Handlungsspielräume junger Menschen – Ergebnisse der Teilprojekte

Bei der Auswertung und bei der folgenden Ergebnisdarstellung nimmt die Tanzproduktion, wie im Kapitel 2.3 dargelegt, eine Sonderstellung ein. Der Wechsel in der Projektleitung – von einer pädagogischen Leitung zu einer Leitung durch zwei Tänzer – veränderte die gesamte Produktion. Wogegen in der ersten Woche gemäß der Konzeption von Schauplatz – Dějiště gearbeitet wurde, in welcher der Prozess im Mittelpunkt stand und pädagogisch begleitet wurde, fiel diese Intension mit dem Leitungswechsel weg. Stattdessen rückte ein rein ergebnisorientiertes Arbeiten in den Vordergrund (vgl. I28, Z: 335, Z: 344ff). Die Kinder und Jugendlichen erhielten keine Möglichkeiten mehr Gruppen- und Arbeitsprozesse zu reflektieren (vgl. I28, Z: 161ff). Ein Vergleich mit der Theater- und der Filmproduktion ist daher nur vereinzelt möglich. Aus diesem Grunde fließen die Ergebnisse der Tanzproduktion nur punktuell mit ein.

Die kulturpädagogische Arbeit der drei Teilproduktionen im Rahmen von Schauplatz – Dějiště eröffnen Lernmöglichkeiten für die teilnehmenden Jugendlichen und tragen somit zur Erweiterung von Handlungsspielräumen auf unterschiedlichen Ebenen bei. Durch das gemeinsame Arbeiten an Aufgaben sowie dem Zusammenleben während einer Produktionswoche sind ein inhaltliches und ein gemeinsames Arbeiten erforderlich. Die Untersuchung machte deutlich, dass die kulturpädagogischen Projekte von Schauplatz – Dějiště jeweils aus zwei Blickwinkeln zu betrachten sind. Zum einen sind sie ergebnisorientiert, d. h. jedes Teilprojekt zielt auf sein eigenes Produkt hin ab. So ist das Ziel der Theaterproduktion am Ende der Projektzeit ein Theaterstück zu präsentieren, die Filmproduktion bringt einen Film hervor und das Tanzprojekt stellt ein Tanzaufführung zusammen, die präsentiert wird. Zentral sind an dieser Stelle auch die technischen Aspekte und eine produktorientierte Arbeitsweise (vgl. I23, Z:31ff; Z: 68ff). Wie wichtig das Ergebnis ist, zeigt sich beim Beobachten der Teilnehmenden. Diese sind mit hohem Engagement bei der Sache und wollen ein gutes Ergebnis zeigen können, sodass alle zufrieden sind (vgl. I4, Z: 395f; I4, Z: 214ff). Der zweite Fokus konzentriert sich auf den Weg der Zielerreichung und mit welchem pädagogischen Konzept dieser erreicht werden soll. Dazu sind unterschiedliche Trainingseinheiten und Übungen notwendig, um mit den Jugendlichen aus den beiden Ländern gezielt die spezifischen Anforderungen eines Projekts zu bearbeiten. Diese beiden Perspektiven gilt es durch die pädagogische Leitung der Projekte wieder zusammenzuführen.

Der Hauptfokus der Untersuchung liegt in erster Linie auf der pädagogischen Arbeit und damit auf dem Weg der Zielerreichung. Anhand der geführten Interviews sowie den Beobachtungen an den jeweiligen Produktionstagen konnten Veränderungen und Weiterentwicklungen

bei den teilnehmenden Jugendlichen erfasst werden. Neben den pädagogisch angeleiteten Übungen waren es die von den Pädagogen geschaffenen Lernumgebungen, mit denen Veränderungen erzielt wurden. Insbesondere das Arbeiten in kleinen Gruppen, das in allen drei Teilprojekten die wesentliche Arbeitsstruktur darstellte, spielt eine zentrale Rolle. Bei der Theaterproduktion eröffnete sich für die Teilnehmer ein kleiner und überschaubarer Rahmen, der es ihnen ermöglichte trotz der sprachlichen Unterschiede in einen gemeinsamen Austausch zu kommen und miteinander zu sprechen. In der Filmproduktion dienten die Kleingruppen als Ort der Ideenfindung für die Filmgeschichte. Dort wurden Szenen, Räume und Kleidungskonzepte entwickelt. Das Einstudieren von Schritten und Bewegungen im Rahmen der Tanzproduktion erfolgte ebenfalls in kleinen Gruppen⁵. Je nach Projektkonzeption blieben die Gruppen von Beginn an mit nur geringen Veränderungen in der Zusammensetzung bestehen (Theater- und Tanzproduktion). Bei der Erarbeitung von Konzepten gab es einen häufigeren Wechsel in der Zusammensetzung (Filmproduktion). Die Kleingruppenarbeit bietet den Teilnehmenden Raum zum Üben und eröffnet ihnen vor allem bei wechselnder Zusammensetzung ständig neue Lernarrangements. Sie müssen sich einerseits auf neue Aufgaben einstellen, andererseits erfordert es ein hohes Maß an Teamfähigkeit sich aufeinander einzustellen und gemeinsam an einer Aufgabenstellung zu arbeiten.

Aufgrund der enormen Heterogenität in der Teilnehmerzusammensetzung ergaben sich Lernunterschiede in den Kleingruppen. Diese Differenzen unter den Teilnehmenden sind teilweise dem Altersunterschied geschuldet. Die Teilnehmer der Theaterproduktion waren zwischen 14 und 19 Jahre alt. Die jüngsten Teilnehmer der Filmproduktion waren zwischen 13 und die Ältesten 17 Jahre. Eine ähnliche Altersspanne gab es bei der Tanzproduktion. Hier war der jüngste Teilnehmer 12 Jahre alt. Aufgrund der Altersspanne sind Unterschiede beim Lernen ersichtlich: Vor allem die älteren Teilnehmer konnten intensiver lernen, weil sie die Konzentration länger aufrecht halten konnten. Auffallend war dies beispielsweise beim Lernen der Texte für das Theaterstück, aber auch in der ersten Woche der Tanzproduktion waren die älteren Jugendlichen den Jüngeren voraus: Schritte und Bewegungsabläufe konnten sie sich schnell merken und auch selbst umsetzen.

Neben der Altersspanne ist auch Bildungsniveau an dieser Stelle zu beachten: Die meisten Jugendlichen aus Tschechien besuchen die Gesamtschule, in der keine Differenzen hinsichtlich der sozialen Herkunft⁶ ersichtlich sind. Einige der älteren Teilnehmer besuchen bereits weiterführende Schulen. Im Vergleich dazu sind die deutschen Teilnehmenden Schülerinnen und Schüler aus Haupt- und Förderschulen (vgl. VHS Vohenstrauß (Hrsg.) 2010). Damit zeigen sich unterschiedliche Entwicklungsstände bei den Jugendlichen, die in den einzelnen Projekten einen besonderen Charme haben, aber genauso auch eine Herausforderung für die pädagogische Arbeit darstellen, um die Teilnehmenden weder zu über- noch zu unterfordern. Daher achteten die Pädagoginnen der Filmproduktion bei den Kleingruppen um Ausgewogenheit. Hier fungieren einige der älteren Jugendlichen als Stabilisatoren in den vier Gruppen. Zusätzlich achteten die Pädagoginnen darauf Teilnehmer, die sich über einen längeren Zeitraum schwer konzentrieren können, wie es insbesondere bei den Jüngeren der Fall ist, nicht in eine Gruppe zu setzen.

⁵ In der ersten Woche stellten die Pädagogen für kleinere Übungen wie dem Sprach-Bewegungsspiel sprachlich gemischte Gruppen zusammen (vgl. I26, Z: 679ff). Dieses Bestreben wurde ab der zweiten Projektwoche nicht mehr verfolgt. Von da an arbeiteten die deutschen und tschechischen Jugendlichen jeweils für sich in Kleingruppen an ihren Choreographieelementen (vgl. I28, Z: 407).

⁶ Aus diesem Grunde erfolgte die Teilnehmerakquise durch die tschechischen Projektverantwortlichen in Zentren und Vereinen, die eine Anlaufstelle für Jugendlichen aus sozial schwächeren Familien darstellen. Eine Ausnahme stellt diesbzgl. die Filmproduktion dar, bei der darauf geachtet wurde, dass ein gewisses Potential bei den Jugendlichen vorhanden ist. Andernfalls wäre eine Produktion nicht möglich gewesen (VHS Vohenstrauß (Hrsg.) 2010).

Die Arbeit in der kleinen Gruppe wirkte sich insgesamt positiv auf die Art und Weise der Zusammenarbeit, das Problemlöseverhalten, der Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme sowie der Selbstreflexion und Selbsteinschätzung aus. Diese Form der Gemeinschaft ist notwendig, damit sich die Jugendlichen entfalten und kreativ arbeiten können (vgl. Biburger/Wenzlik et al. 2009, S. 51).

5.3.1 Kommunikation und sprachliche Fähigkeiten

Dem gemeinsamen Austausch und der Verständigung werden im gesamten Projekt Schauplatz – Dějiště einen hohen Stellenwert eingeräumt. Die teilnehmenden Jugendlichen sollen innerhalb der Projektzeit von drei Wochen ihre eigene Produktion von Beginn an erstellen. Dies gelingt nicht ohne den gemeinsamen Austausch. Aufgrund der Zweisprachigkeit unter den Teilnehmern ist die Sprache in Wort und Schrift nicht das alleinige Medium des Austauschs. Vielmehr kommt es in der Zusammenarbeit sowie auch in den produzierten Stücken selbst auf Mimik und Gestik an. Um den gemeinsamen Austausch zu fördern und damit schließlich auch die Zusammenarbeit zu stärken, wurde in den Produktionen darauf geachtet, das Interesse für die andere Sprache zu wecken und für das Lernen zu motivieren (vgl. VHS Vohenstrauß (Hrsg.) 2010).

Besonders der Projektauftritt der einzelnen Produktionen stellte die Teilnehmenden vor eine große Herausforderung. Die kommunikative Barriere war zu Beginn recht hoch. Das ist nicht zuletzt auf die Anfangssituation zurückzuführen: Die Jugendlichen treffen an einem fremden Ort auf fremde Jugendliche einer anderen Kultur mit einer anderen Sprache. Neugier aber auch Berührungängste vor allem in der ersten Woche (vgl. I20, Z: 18; I21, Z: 22f) sind in diesem Kontext verständlich und letztere nicht zu vermeiden, auch wenn sie die Zusammenarbeit beeinträchtigen. Die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten, insbesondere des Austauschs allgemein verbesserte sich zunehmend während der weiteren Projektetage (vgl. I22, Z: 179f, Z: 183ff), da die Teilnehmenden im Projekt zusammenleben und somit auch zusammenwachsen (vgl. I:27, Z: 358, 369). Auch wenn der Kontakt und der Austausch meist improvisiert ist und mit Händen und Füßen erfolgt (vgl. I20, Z: 229f; I8, Z: 176; I25, Z: 46).

Die Zweisprachigkeit wurde aus pädagogischer Sicht nicht als Hürde betrachtet. Vielmehr wurde sie in den jeweiligen Produktionen genutzt, um die teilnehmenden Kindern und Jugendlichen zu fordern und zur Kooperation anzuregen. In der Theaterproduktion, später auch in der Filmproduktion und zum Teil auch in der ersten Woche der Tanzproduktion arbeiteten sie daher in sprachlich gemischten Kleingruppen zusammen, was sich auch in den Ergebnissen der drei Produktionen widerspiegelt. Zwar leben diese in erster Linie von der Handlung und weniger vom Dialog, jedoch wird dieser bewusst in der Zweisprachigkeit gehalten. Damit wird die deutsch-tschechische Kooperation zum

Kommunikation und sprachliche Fähigkeiten

Die Jugendlichen lernten im Rahmen des Projekts sich trotz der bestehenden sprachlichen Barrieren zu verständigen.

Auch wenn die Sprachbarriere Arbeitsprozesse verlangsamte, gelang es den Jugendlichen eine Basis für die Zusammenarbeit zu schaffen. Der gemeinsame Austausch wurde durch die Teilnehmer besonders unterstützt, die als Vermittler tätig waren.

ausdrück gebracht. Im Theaterstück spiegelt sich das beispielsweise beim Aufbau der einzelnen Szenen wieder, einen ständigen Wechsel zwischen beiden Sprachen, meist Satz für Satz, vereinzelt aber auch Wort für Wort beinhalten. Dies erfordert von den Jugendlichen sprachliche Fähigkeiten aber auch eine intensive Zusammenarbeit und Kooperation.

Ausdruck gebracht. Im Theaterstück spiegelt sich das beispielsweise beim Aufbau der einzelnen Szenen wieder, einen ständigen Wechsel zwischen beiden Sprachen, meist Satz für Satz, vereinzelt aber auch Wort für Wort beinhalten. Dies erfordert von den Jugendlichen sprachliche Fähigkeiten aber auch eine intensive Zusammenarbeit und Kooperation.

Der gemeinsame Austausch ist zentral, wenn es darum geht ergebnisorientiert zu arbeiten und das der Gesamtgruppe zu präsentieren. Der sprachliche Hintergrund der teilnehmenden Jugendlichen in den drei Projekten war nicht einheitlich. Die Mehrheit sprach eine Sprache entweder deutsch oder tschechisch. Jedoch gab es einzelne, die beide Sprachen beherrschten. Vor allem in der Theaterproduktion, aber auch in der Filmproduktion sprachen einzelne der tschechischen Teilnehmer deutsch, einige verstehen es in einem sehr geringen Maß und einer der deutschen Teilnehmer spricht tschechisch. Beim Filmprojekt bedienten sich zwei Teilnehmer ihrer Polnisch- bzw. Russischkenntnisse, um mit den tschechischen Teilnehmern in Kontakt zu kommen. Dies erwies sich im Projekt als besonders vorteilhaft, da sie schnell mit den tschechischen Teilnehmern in Kontakt und auch ins Gespräch gekommen sind. In diesem Kontext fiel ihnen die Vermittlerposition zu, da sie in den kleinen Gruppen bei Bedarf unterstützend wirkten und Aufgaben oder Vorgehensweisen erläutern konnten (vgl. I20, Z: 60ff). Besonders beim Einstudieren von Texten und Bewegungen waren sie in ihren Gruppen eine gute Stütze und trugen zu einem schnelleren Arbeiten bei (vgl. I20, Z: 37f). Auch wenn es anfänglich eine Hürde war, entwickelten die Jugendlichen trotz der Sprachbarriere Wege des Austauschs, um gemeinsam zu arbeiten. Folglich wurde durch die Kleingruppenarbeit die Kommunikationsfähigkeit der einzelnen Teilnehmer gesteigert (vgl. I20, Z: 218ff).

Die Sprachbarriere wurde in der Filmproduktion anfangs stark umgangen, indem gleichsprachige Kleingruppen zusammengestellt wurden. Um jedoch den Projektbestimmungen inhaltlich zu entsprechen, stellen die Pädagogen schon bald sprachlich gemischte Gruppen zusammen.

„[...] ich glaube, ich hatte am Anfang s-sehr viel gleichsprachige Gruppen zusammengesetzt. Und äh die Entwicklung kam auch sehr von Mariko dann verstärkt zu sagen Ruth, nee. Wag den Sprung. Wir müssen die-, wir sind hier in einem tschechisch deutschen Projekt, setz die gemischt zusammen. Und des ham wir dann auch immer mehr gemacht, also f-, am Schluss, ich würd fast sagen, ham wir das fast ausschließlich so gemacht.“
I24, Z: 143-147)

Im Laufe der drei Projektwochen ist die Sprachbarriere zurückgegangen und der Austausch verbesserte sich. Sichtbar wurde dies unter anderem an den geringer werdenden Hemmungen sich über Mimik und Gestik auszutauschen (vgl. I19, Z: 44f; I25, Z: 46). Nach Angaben der Pädagogin hätte die Sprachbarriere in der Filmproduktion noch geringer sein können, wenn gleich zum Projektauftritt die Arbeit in sprachlich gemischten Kleingruppen erfolgt wäre (vgl. I19, Z: 145).

Während der Produktionswochen im Filmprojekt stand jedem Teilnehmenden ein Wörterbuch zur Verfügung. So konnten die Jugendlichen immer wieder nachschlagen, wenn sie Worte erklären oder verstehen wollen. Beim Tanzprojekt waren während der ersten Woche die wichtigsten Worte wie Kopf, Beine oder Arme sowie Zahlen auf großen Papieren sichtbar im Übungsraum angebracht, so dass sich die Kinder und Jugendlichen besser verständigen konnten (vgl. I26, Z: 677f).

Unterstützt wurde der Spracherwerb zusätzlich durch den Sprachworkshop im Anschluss an die erste Woche resp. zwischen der ersten und der zweiten Projektwoche. Den Jugendlichen wurde spielerisch ein Einblick in die jeweils andere Sprache gegeben (vgl. I24, Z: 149). Sie lernten einzelne Worte und wurden animiert diese im weiteren Projektverlauf zu nutzen und die sprachlichen Fähigkeiten weiter auszubauen (vgl. I22, Z: 46). Dem Abschlussbericht der Theaterproduktion ist zu entnehmen, dass der Sprachworkshop kaum wahrgenommen wurde und die Jugendlichen unentschuldig fern blieben; obwohl dieser Workshop verpflichtend für alle Teilnehmenden war und darauf ausdrücklich in den von Eltern und Teilnehmenden unterschriebenen Projektbestimmungen hingewiesen wurde. Diese lässt vermuten, dass weder den teilnehmenden Jugendlichen noch den Eltern die verpflichtende Teilnahme bewusst war und sie darüber hinaus auch den persönlichen Wert eines deutsch- tschechischen Sprachenwork-

shops insbesondere im Grenzraum von Deutschland und Tschechien nicht erkannten. Folglich konnten die Jugendlichen nicht in dem gewünschten Maße an die andere Sprache herangeführt und weniger intensiv mit den beiden Sprachen gearbeitet werden. Bzgl. der Teilnahme am Sprachworkshop der Filmproduktion liegen keine genauen Zahlen aus Berichten vor. Jedoch nahmen nach Aussagen der Projektverantwortlichen im Vergleich zur vorangegangenen theaterpädagogischen Produktion nahezu alle Jugendlichen des Filmprojekts daran teil. Für die Teilnehmer der Tanzproduktion fand keine Sprachanimation statt (vgl. VHS Vohenstrauß (Hrsg.) 2010, S. 32f).

5.3.2 Kooperation und Zusammenarbeit

Die Dimension Kooperation und Zusammenarbeit stellte sich als zentral heraus, da ein zielorientiertes Arbeiten an den Ergebnissen der einzelnen Produktionen nicht nur auf der Mitwirkung aller Beteiligten, sondern auf deren intensiven Zusammenarbeit basiert. Um eine konstruktive Grundlage zu schaffen, benötigen Gruppen aller Art rahmende Strukturen, die eine Kooperation ermöglichen. Diese wurde in den Teilprojekten von Schauplatz – Dějiště über die Arbeitsmethode der Kleingruppenarbeit geschaffen. Gleich zu Beginn der Projektwochen wurden jeweils die großen Projektgruppen, deren Teilnehmerzahl sich zwischen 16 bis 21 bewegt, in kleinere Einheiten unterteilt. Dabei hatten die Pädagogen unterschiedliche Konzeptionen. In der Theaterproduktion wurden die Kleingruppen noch während des Kennen Lernens gebildet und bleiben bis auf kleinere Veränderungen in der Zusammensetzung bis zum Ende unverändert. Um effizienter zu arbeiten, entschied sich die Pädagogin der Filmproduktion zunächst für sprachlich getrennte Gruppen. So konnte zügig an der Drehbuchentwicklung gearbeitet werden, um eine stabile Arbeitsbasis zu erhalten, da das Drehbuch schließlich das Fundament für den Film darstellt (vgl. I24; Z: 143ff). Im weiteren Verlauf der Produktion mischten sich die Kleingruppen immer wieder durch und die Zusammensetzung veränderte sich in der gesamten Projektlaufzeit. Hier dienten die Kleingruppen weniger dem ständigen Einüben von Texten, sondern waren insbesondere in der ersten Woche ein wesentliches Element der Ideenfindung, deren Ergebnisse letztendlich in die Geschichte übergegangen sind.

Bzgl. der Tanzproduktion können nur geringe Aussagen über die Zusammenarbeit in Kleingruppen gemacht werden. Bei inhaltlichen und thematischen Arbeiten wechselte in der ersten Woche die Zusammensetzung der Kleingruppen und die Kinder und Jugendlichen arbeiteten in sprachlich gemischten Gruppen (vgl. I28, Z: 451), um beispielsweise die Brillen als Element der Choreographie zu basteln. Ziel der beiden Pädagoginnen war es, die Kooperationsfähigkeit der Teilnehmenden zu bekräftigen, so dass sie lernen in Team zu arbeiten, Verantwortung übernehmen und auch zulassen, dass andere die Führung innehaben. Das beinhaltet aus Sicht einer Pädagogin auch mit anderen zu kooperieren, die einem unsympathisch sind (vgl. I26, Z: 402ff). Während der ersten Projektwoche überlegten sich die Kinder und Jugendlichen in nahezu gleicher Besetzung Tanzschritte und erste Elemente einer Choreographie und übten diese im kleinen Kreise ein. Bei der Arbeit an choreographischen Elementen handelte es sich

Kooperation und Zusammenarbeit

Die Zusammenarbeit in Kleingruppen ist die grundlegende Arbeitsstruktur. Neben der Verständigung lernen die Teilnehmenden konzentriert und zielstrebig Aufgaben zu bearbeiten. Sie müssen sich in diesem Kontext auf Vorgehensweisen und einigen und gemeinsam diskutieren. Das stärkt die Teamfähigkeit und zugleich die Sozialkompetenz.

Bei der Zusammensetzung der Gruppen ist jedoch auf ein ausgewogenes Kräfteverhältnis zu achten, sodass die Teilnehmer gefordert, aber nicht unterfordert werden.

Bei der Arbeit an choreographischen Elementen handelte es sich

zumeist um sprachlich getrennte Gruppen, die nahezu unverändert blieben und auch zum Teil in der dritten Produktionswoche bestanden (vgl. I28, Z: 407ff, Z: 419f).

Anhand der Zusammenarbeit zwischen den Teilnehmenden wird deutlich, dass die kommunikativen Fähigkeiten sich auszutauschen wesentlich für Arbeitsprozesse in Kleingruppen sind. In sprachlich gemischten Gruppen, in denen keiner der teilnehmenden Jugendlichen die andere Sprache spricht, ist die Zusammenarbeit besonders schwer. Folglich stießen die Teilnehmer bei der Zusammenarbeit dann an Grenzen und konnten ihre Weiterarbeit nur mit der Unterstützung durch die Pädagogen resp. mit Hilfe einer Übersetzung weiterverfolgen (vgl. I26, Z: 733). Trotz der anfangs bestehenden Hürde, versuchten die jungen Leute schon bald mit kleinen sprachlichen Kenntnissen sowie anderen Sprachen wie Polnisch, Russisch oder Englisch und unter zu Hilfenahme von Händen und Füßen miteinander zu kommunizieren (vgl. I22, Z: 198-203). Mit steigender Zusammenarbeit reduzierten sich die Hemmschwellen und auch sprachlich gemischt Gruppen waren schließlich weniger auf Hilfestellungen zur Bearbeitung von Aufgaben, sofern die Gruppen in ihrer eigenen Geschwindigkeit arbeiten konnte (vgl. I15; Z: 599f).

Entscheidend für ein zufrieden stellendes Ergebnis in Kleingruppen ist, dass sich die Teilnehmer gleichermaßen einbringen können und das Gefühl haben an einem Strang zu ziehen. Den Pädagogen kommt dabei die schwierige Aufgabe zu, die einzelnen Teilnehmer weder zu überfordern noch zu unterfordern. Bei allen drei Projekten stellte diese eine besondere Aufgabe für die Pädagogen dar, da die Gesamtgruppen jeweils auf ihre unterschiedliche Art und Weise sehr heterogen waren. Dabei sind nicht nur die Sprachkenntnisse relevant, sondern auch Lerngeschwindigkeiten der Teilnehmer, die zum Teil durch das Alter, zum Teil durch die Schulbildung geprägt sind. Kinder und Jugendliche lernen auf unterschiedliche Art und Weise und in unterschiedlichem Tempo (vgl. I26, Z: 573ff). In der Gruppenarbeit kommt es daher vor, dass einzelne nicht das Tempo der anderen zwei oder drei halten können und damit Schritte und/ oder Texte nicht lernen können. Folglich hinkt womöglich die gesamte Gruppe hinterher, wenn keine Hilfestellung durch die Pädagogen kommt. Das kann schnell zu Unmut und Frust in der Gruppe führen. Den Pädagogen obliegt die Aufgabe, den Einzelnen dort abzuholen, wo er steht (vgl. I7, Z: 344ff). Dabei machen sie den anderen Teilnehmern auch klar, dass nicht immer das schnellste Tempo gefahren werden muss. Vor allem zu Beginn eines Projekts ist das bedeutsam, damit nicht die Motivation nicht gleich abflacht oder gar ausbleibt.

„[...] Und dann probier da auch in der Kleingruppe auch zu besprechen. Ne, das war schon hab ich dann zweimal auch thematisiert, ne dem Jürgen gegenüber und die die anderen kriegten das auch mit. So, Mensch ihr müsst hier doch gar nicht schnell machen, entspann dich einfach und äh und so weiter und dann dann wird das schon. Ne hast doch grad gesehen, ging doch jetzt schon irgendwie und geh jetzt einfach, also er hat gar nicht gesagt, das geht nicht oder wie auch immer [...].“ (I20, Z: 331-336)

An diese Stellen kommt auch zum Ausdruck, dass zu Beginn eines Projekts eine Ebene gefunden werden muss, die den Kindern und Jugendlichen Fehler erlaubt. D. h. innerhalb einer Gruppe muss die Gewissheit entstehen, dass Fehler in Ordnung sind und sie eine Möglichkeit der Weiterarbeit darstellen, ohne dass gespottet wird und Unsicherheiten entstehen (vgl. I26, Z: 514ff). Dies ermöglicht den Kleingruppen ihr eigenes Tempo zu finden, sodass sie selbst ein für sie stimmiges Ergebnis erreichen. Wenn das möglich war, erzielte die Kleingruppe auch ohne Unterstützung der Pädagoginnen gute Ergebnisse. Dies führte auch dazu, dass die Jugendlichen ihr Potential entdeckten und es sinnvoll einsetzen können (vgl. I20, Z: 274ff). Für die Teilnehmenden war das Arbeiten in dieser kleinen Atmosphäre eine Unterstützung und zugleich die Möglichkeit sich intensiver einzubringen. Der kleine Rahmen ermutigt die Teilnehmer auch mehr aus sich heraus zu gehen (vgl. I19, Z: 61). Auch wenn die Gruppenarbeiten beispielsweise bei ungünstigen Zusammensetzungen (vgl. I20; Z: 148) nicht immer zufrieden

stellend verlaufen sind, werden diese insgesamt gut von den Jugendlichen angenommen (vgl. I19; Z: 144) und bei den Beobachtungen war zu erkennen, wie sie gemeinsam an den gestellten Aufgaben gearbeitet haben und an einem gemeinsamen Ergebnis interessiert waren.

Zu beachten ist die Zusammensetzung der Kleingruppen, wie sich bei der Theater- und der Filmproduktion deutlich abzeichnete. Bei der Besetzung der Gruppen – insbesondere im weiteren Projektverlauf – wurde darauf geachtet, dass sich die Teilnehmenden gut ergänzen und eine Ausgewogenheit in den einzelnen Gruppen entsteht (vgl. I24; Z: 150). Dies ist auch der Grund für einen Wechsel in der Zusammensetzung der Kleingruppen bei der Theaterproduktion. Unter den jungen Leuten gab es beim Filmprojekt vier, die aufgrund ihrer Persönlichkeit als Träger von Gruppenprozessen gesehen wurden. Dementsprechend wählten die Pädagogen die Zusammensetzung so, dass diese Teilnehmer jeweils getrennt in Gruppen sind.

„Man musste nur aufpassen, wen man zusammen setzt (Interviewerin: Ja). Als des ähm es gab für mich gab`s immer so so vie-, äh ich sag mal oft war`n s ja so Vierergruppen oder so. Äh, äh oder oft war`n sja vier Gruppen. Für mich gabs dann immer sozusagen Yannik, Alix, Iris und äh Egon Schwarz, die mal schon mal als ähm Stabilisatoren in dem Ganzen waren. Und dann durfte man natürlich auch nicht die ähm diejenigen, die mit Konzentration `n Problem haben, die ha-, hab ich versucht nicht zusammenzusetzen. [...] Und ähm eben was mir auch aufgefallen ist, dass in diesen neuen Kombinationen bestimmte Leute anders plötzlich anders sind“ (I24; Z: 151-160).

Wie das Zitat zeigt, spielen neben den persönlichen Merkmalen auch andere Faktoren eine Rolle im Gruppenprozess. Die Projekte verlangen von den Teilnehmern viel Konzentration und eine gute Zusammenarbeit. Insbesondere für die jüngeren Teilnehmer war es schwer die Konzentration über einen längeren Zeitraum aufrecht zu erhalten und sie ließen sich schnell ablenken, reagierten mit Kichern, was zu Unruhe führte. Wenn diese jedoch mit älteren Teilnehmenden einen Arbeitsauftrag in kleineren Gruppen nachgingen, wurden sie um einiges ruhiger und übernahmen auch verantwortungsvolle Aufgaben wie dem Präsentieren der Gruppenergebnisse (vgl. I24; Z: 162). Eine Teilnehmerin der Theaterproduktion berichtete, dass es ihr schwer fällt sich zu konzentrieren und Ideen zu finden, die sie dann aufschreibt. In der Gruppe hat sie immer wieder kleinere Anregungen bekommen, um zu schreiben (vgl. I12, Z: 99). Daran wird deutlich, dass die Zusammenarbeit unterstützend wirkt und sich die Teilnehmer gegenseitig helfen, um so ein zufrieden stellendes Ergebnis für die Gruppe zu erzielen. Dabei betonte ein Jugendlicher im Gespräch, dass seine Gruppe eine wichtige Stütze für ihn war. Vor allem das auswendig Lernen fiel ihm schwer. Aber in der kleinen Gruppe lernten die Jugendlichen gemeinsam und halfen sich gemeinsam beim auswendig Lernen. Dadurch hatte er die nötige Unterstützung, um sich auf die Rolle vorzubereiten und diese auszugestalten (vgl. I10, Z: 82, Z: 90). Positiv ist in diesem Zusammenhang auch herauszustellen, dass alle Kleingruppen ihre freie Zeit nutzten, um Texte weiter zuschreiben oder ihre Rollen einzustudieren. So übten sie beispielsweise die Teilnehmenden der Theaterproduktion auf dem Weg zwischen Gemeindezentrum und dem Hotel Schritte und Texte (vgl. I11, Z: 203). Die Entwicklung und Verwirklichung von Ideen erfolgte meist dadurch, dass die Teilnehmenden verschiedene Dinge versuchten und ausprobierten (vgl. I9, Z: 141). Wenn eine Idee ausgereift war und auch von den Pädagogen die Zustimmung kam, wurde diese festgehalten (vgl. I10, Z: 211). Zwar wurde in allen drei Produktionen versucht mit der Zusammensetzung der Gruppen ein ausgewogenes Verhältnis zwischen den Sprachen und den Stärken der Jugendlichen zu finden, aber die gruppenspezifischen Prozesse erschwerten hin und wieder auch das Arbeiten. Eine Teilnehmerin fühlte sich aufgrund ihres Auftretens in eine Führungsrolle gedrängt, die sie nicht erfüllen wollte oder konnte. Denn mit dieser Position wurden Erwartungshaltungen verknüpft (vgl. I10, Z: 80). Bemerkenswert ist, dass die Positionen innerhalb der Kleingruppen wechseln und neue Führungsrollen entstehen, die gekoppelt an Interessen wie beispielsweise Rap oder Breakdance von der Kleingruppe akzeptiert werden (vgl. I10, Z: 91ff).

In allen drei Produktionen sind die Kinder und Jugendliche für den gesamten Prozess mitverantwortlich, d. h. nur mit dem Engagement aller Beteiligten von der Entwicklung der Geschichte an bis hin zum tatsächlichen Stück ist die ein zufrieden stellendes Ergebnis erreichbar. In gemeinsamer Arbeit werden Szenen entwickelt, Räume z. B. als Jugendzimmer gestaltet (vgl. I22, Z: 22; I19; Z: 105ff; I24; Z: 114ff) und Requisiten beigeschafft (vgl. I22; Z: 346ff; I19; Z: 63ff). Zudem erarbeiteten die Jugendlichen in Kleingruppen Konzepte für das Bühnenbild resp. Filmset. Eine Teilnehmerin übernimmt beim Filmdreh die Maske und unterstützt die Schauspieler bei der Wahl der Kleidung und hilft beim Schminken (vgl. I22; Z: 32f; 74, Z: 91ff, Z: 100, Z: 256ff). Ihre Vorschläge werden angenommen und es entsteht eine Vertrauenssituation.

„Ja, ich find des toll, dass die mir vertrauen (Interviewer: Ah, okay), dass die net sagen *nein, ich mach des jetzt selber* oder das die-, oder zum Beispiel beim Abschminken hatt ich Angst der Iris weh zu tun, hab ich gesagt *da mach deine Augen lieber selber, bevor ich dir weh tu, ja.*“ .
(I22, Z: 104-107)

Der intensive Kontakt und die regelmäßige Arbeit in kleineren Gruppenstrukturen über einen Zeitraum von insgesamt drei Wochen, die nur wenig Abstand zueinander hatten, fördert das Kennen lernen der Teilnehmer, sodass sie sich auch besser einschätzen konnten:

„[...] weil da lernt man die Personen besser kennen und so weiß wie die sind.“
(I22, Z: 191f)

Hinzu kommt eine Vertrauensbasis, deren Entstehung durch die Arbeitsprozesse angeregt wird. Indem sich die Geschichten an den Erfahrungen der Jugendlichen orientieren, bietet die Partnerarbeit in der Filmproduktion beispielsweise einen geschützten Rahmen, in dem die Teilnehmenden auch private Erlebnisse einbringen, die nicht allen Projektbeteiligten zugänglich sind, aber durch die weitere Bearbeitung innerhalb des kleinen Kreises wertvolle Anregungen für das Drehbuch liefern (vgl. I 6, Z: 596f). Es zeigt sich, dass es sich um ein Projekt handelt, das von allen getragen wird. Außenseiterpositionen, wie die Pädagogen noch zu Beginn des Projekts befürchtet haben (vgl. I15, Z: 584; I24, Z: 37), entstanden nicht. Vielmehr war den jungen Leuten daran gelegen, zusammen zu arbeiten und alle gleichmäßig mit einzubinden. So wurden auch ruhigere Teilnehmer von den anderen miteinbezogen und in die gesamten Gruppenprozesse integriert (vgl. I22; Z: 312, I11; Z: 64ff).

Die Kleingruppe ist der Ort, in dem Probleme gelöst werden und zusammengearbeitet wird. Die Jugendlichen wollen ihre eigenen Ideen in die Rollen einbringen und geraten dabei untereinander in Konfliktsituationen. Um ein gemeinsames Stück zu verwirklichen, erkennen sie jedoch schnell, dass sie zusammenarbeiten müssen und sie merken, dass sie aufeinander angewiesen sind. Sie können daher nicht auf einem Niveau miteinander umgehen, auf dem verbale Verletzungen an der Tagesordnung stehen, weil sie erkennen, dass sie gemeinsam an dem Stück arbeiten und es ihr Stück ist. Hinzu kommt der Effekt, dass die Teilnehmer gelernt haben sich zu konzentrieren, d. h. sie sind ruhiger und arbeiten dadurch intensiver an den gestellten Aufgaben (vgl. I7, Z: 743ff; I8, Z: 36ff, Z: 435f).

Auch wenn im Projekt mit benachteiligten Jugendlichen gearbeitet wird, so war das für die Pädagogen der Film- und Theaterproduktion⁷ kaum erkennbar. Das Arbeiten während der Produktionswochen war insgesamt auf einem hohem Niveau und äußerst konzentriert. Nach Angabe von dem Theaterpädagogen war es nicht ersichtlich, dass es sich um sog. benachteiligte Jugendliche handelt. Die Teilnehmer arbeiteten insgesamt konzentriert und zielstrebig an den Aufgaben. Vor allem gegen Ende der Produktionen, als das Gesamtstück mehr und mehr

⁷ Im Interview mit der Tanzpädagogin wurde die Situation mit den teilnehmenden Jugendlichen kritischer betrachtet. Aufgrund der Größe sowie der Altersspanne zwischen den Teilnehmenden ergaben sich unterschiedliche Konfliktherde, sodass sie mit strikteren Regelungen arbeiten mussten (vgl. I26, Z: 443, Z: 452, Z 458ff; I28, Z: 75ff, Z: 124ff, Z: 137f, Z: 263ff).

Gestalt annahm, erhöhte sich die Intensität nochmals. Wenn von Benachteiligung gesprochen werden kann, dann laut Aussage des Pädagogen wenn in den Pausen oder in Gesprächen unter den Teilnehmern das zum Thema gemacht wurde und ihre Probleme und Fragen an die Oberfläche gerieten (vgl. I7, Z: 37f, 49ff; I8, Z: 419). Innerhalb des Projekts, so lässt sich resümieren, haben die Jugendlichen in Sachen Kooperation an Stärke gewonnen (vgl. I8, Z: 424ff, 456).

5.3.3 Problemlösung

Das Problemlöseverhalten der Kinder und Jugendlichen wurde in der Untersuchung zweiseitig erfasst. Einerseits sind mit dieser Dimension Konfliktsituationen gemeint, die innerhalb der Projektzeit aufgetreten sind und die damit verbundenen Lösungswege, die der einzelne für sich oder auch die gesamte Gruppe entwickelt hat. In Gesprächen wurden andererseits immer wieder auch persönliche Konflikte und Problemlagen angesprochen. Diese wurden in der Auswertung ebenfalls berücksichtigt. Die während der Projektwochen aufgetretenen Konflikte

Problemlösung

Aufgrund der Gruppendynamik sind Konflikte nicht auszuschließen. Durch das Bewusst machen kritischer Lebensereignisse und deren Bewältigung sowie störendes Verhalten während des Projekts werden Problemlösekompetenzen gestärkt. Dabei ist es wesentlich eigene Bedürfnisse zu erkennen und die der anderen zu respektieren.

Weiterhin wird die Problemlösekompetenz gestärkt, je mehr verantwortungsvolle Aufgaben den Kindern und Jugendlichen gestellt werden. Gemeinsam entwickeln sie Lösungen und unterstützen sich gegenseitig bei deren Realisierung.

waren unterschiedlichen Charakters. Neben jugendlichen Streitigkeiten, die in dieser Altersphase unvermeidbar und Bestandteil von Gruppenprozessen sind, gab es Konfliktsituationen, in denen gegen Bestimmungen des Projekts verstoßen wurde oder bei denen es sich um Sachbeschädigungen handelte. Gegen Ende der Theaterproduktion kam es zu Disziplinproblemen, die sich auf die gesamte Gruppe auswirkten und zu intensiven Diskussionen führte. Einige Teilnehmer verstießen massiv gegen vorher vereinbarte Projektbestimmungen. Ein Grund für das Übertreten ist

darin zu sehen, dass die Jugendlichen ihre gewonnenen Freiheiten nicht richtig einschätzen konnten. Der Regelverstoß hätte zu einem Projektabbruch gegen Ende der dritten Produktionswoche führen können. Vor dieser Maßnahme sahen die Verantwortlichen ab und verwiesen den betroffenen Teilnehmer des Projekts. Auch für die Folgeproduktionen hätte für ihn keine Möglichkeit einer Teilnahme mehr bestanden. Derartige Vorfälle kamen in keiner der anderen beiden Produktionen mehr vor. Lediglich in der Tanzproduktion verursachte ein jugendlicher im Laufe der ersten Woche einen Schaden in einer Toilette. Unter Anleitung der Pädagoginnen diskutierten sie gemeinsam eine Lösung und einigten sich zusammen darauf, dass jeder sich bei dem Ersatz beteiligt und so leistete jeder der Teilnehmenden seinen Beitrag, indem er einen Euro beisteuert.

Im Zuge der Projektarbeit entwickelten sich die Jugendlichen mit ihren Kompetenzen Stück für Stück weiter. Keiner der letztendlich feststehenden Rollen oder Charaktere im Theaterstück, im Film oder beim Tanzen, wie sie im Endergebnis präsentiert wurden, waren zu Beginn der jeweiligen Produktion festgelegt. Die Jugendlichen waren angehalten eigenständig ihre Rollen zu finden, diese im Detail auszugestalten und mit Leben zu füllen. Dabei wurden gesammelte Ideen immer wieder neu überprüft und ggf. auch wieder verworfen. Die Jugendlichen haben so während der Projektwochen in den jeweiligen Produktionen den Wert der Zusammenarbeit erkannt. Sie lernten sich gegenseitig zu unterstützen und Konflikte eigenständig zu lösen. Um beispielsweise im Theaterstück realistische Rollenbilder zu zeigen, sollten sich die Teilnehmer an reale Personen orientieren, die sie zunächst aus den Medien kannten. Bei

einem Besuch in Pilsen erfolgte dann der konkrete Auftrag mögliche Vorbilder für die Rollen zu finden, mit den Personen zu sprechen und diese um ein Foto zu bitten. Eine erste Orientierung erfolgte über typische Klischees und Stereotype, da sie Hinweise für die Jugendlichen waren und ihnen zeigten, nach welchen Personen sie suchen mussten. Auch bei dieser Aufgabe ist Problemlösekompetenz und Zusammenarbeit erforderlich. Die deutschen Teilnehmer befanden sich in einer für sie unbekanntem Stadt und standen vor der Aufgabe Personen mit einer für sie nicht mehr fremden, aber dennoch nicht vertrauten Sprachen anzusprechen. In der gemischten Kleingruppe erfuhren die Jugendlichen dann die bereits zuvor angesprochene Unterstützung und konnten sich gegenseitig helfen (vgl. I8, Z: 261ff).

Die Teilnehmer erlebten eine Art der Zusammenarbeit, in der sie selbst eine Unterstützung für andere in der Gruppe waren oder selbst Unterstützung erhalten haben. Diese Erfahrung kann ein möglicher Weg für die Jugendlichen sein auch im privaten Kreis Probleme nicht mit Schlägereien zu lösen (vgl. I8, Z: 426ff).

Die Problemlösekompetenz knüpft stark an die Dimension Kooperation und Zusammenarbeit an. Aufgrund von gruppendynamischen Prozessen und der Auseinandersetzung mit inhaltlichen und sachbezogenen Fragestellungen treten Problemsituationen in unterschiedlichster Art und Weise bei der Zusammenarbeit und der damit verbundenen Erfüllung von Aufgaben auf. Besonders bei der Theaterproduktion kamen in der zweiten Woche starke gruppendynamische Prozesse ans Tageslicht, mit denen die Teilnehmenden konfrontiert waren und die sehr intensiv und emotional geführt wurden (vgl. I7, Z: 431f). Die Teilnehmenden sind im Laufe der zweiten Woche zusammengewachsen. Es entstanden Freundschaften zwischen den deutschen und tschechischen Teilnehmern. Folglich war der Abschied am Ende der zweiten Woche sehr emotional und dies zeigte sich in der Reflexionsrunde am Ende der zweiten Projektwoche, die vereinzelt verborgene Gedanken und Erfahrungen der Jugendlichen ans Licht brachte. Das Zusammenwachsen und die entstandenen Freundschaften während der Produktionszeit führte dazu, dass die jungen Leute auch ein ganz anderes Leben kennen gelernt haben (vgl. I8, Z: 415f, 419).

Diese starke Emotionalität hatte positive Effekte auf den gesamten Arbeitsprozess und trug zu einem zügigen Arbeiten in der Theaterproduktion bei. Dies war für den weiteren Verlauf entscheidend, da in dieser zweiten Woche die Weichen für das Theaterstück gelegt wurden. Hier stellten sich die einzelnen Charaktere heraus, die letztendlich die Figuren auf der Bühne darstellen. Weiterhin wurde verstärkt an der Verknüpfung von Text und Bewegung gearbeitet.

Die im Verlauf der Projektwochen entstandenen Konflikt- und Problemsituationen ermöglichen den Teilnehmenden einen Raum des Lernens und der Kompetenzerweiterung, indem sie angehalten sind ihre Probleme eigenständig zu bearbeiten und damit für eine Fortführung der Arbeit im Projekt zu sorgen (vgl. I26, Z: 797). Bei der Konfliktlösung innerhalb der Kleingruppen oder auch bei auftretenden Streitigkeiten suchten die Jugendlichen vor allem zu Beginn noch stark den Kontakt und die Unterstützung durch die Pädagogen, indem diese vermittelnd und schlichtend tätig werden sollten.

Beim Theaterstück entstanden Konflikte beim Finden und Ausgestalten der Rollen. Das Moderatorenpaar auf der Bühne hatte beispielsweise unterschiedliche Vorstellungen darüber, wie die Rolle ausgeschmückt wird. Jeder wollte soviel wie möglich in den Charakter einbringen. Besonders auffällig war dies, als die Sprachbarriere geringer wurde: Das bestärkte die Teilnehmenden mehr an ihren Vorstellungen festzuhalten (vgl. I8, Z: 474f). So entwickelte sich ein Streit zwischen den beiden Mädchen, der auch an die Pädagogen herangetragen wurde. Jedoch wurden den beiden Mädchen keine Lösung für ihr Problem vorgeschlagen, stattdessen wurden sie ermutigt eigenständig nach einer Lösung zu suchen, da auf ihre Lösungskompetenz vertraut wurde (vgl. I7, Z: 403ff). Im Interview konnte der Streit und dessen Ursache nicht mehr rekonstruiert werden (vgl. I12, Z: 123; 128f). Eine Einigung fanden die beiden über ein gemeinsames Thema: Breakdance. Schon gleich zu Beginn des Projekts kam das

Thema auf, da vor allem die tschechischen Teilnehmer Interesse daran haben und einige den deutschen Jugendlichen ein bisschen zeigen konnten. Das nahmen sie als Anlass zur Klärung des Konflikts und konnten im Anschluss daran wieder gemeinsam und konstruktiv an der Rolle üben.

„Na ja, wir-, das hier haben wir eigentlich vergessen, und wir sind dann auf dem Hotel gewesen, und äh ich kann etwas von dem Breakdance. Und ich hab ihnen was gezeigt und äh Doris isses ganz gut gefallen, und da hat sie gefragt wie es, wie sie das machen sollte, und ich hab es ihr gezeigt und so sind wir angefangen mit m-, miteinander zu reden, und so sind wir also zu der Freundschaft gekommen“ (vgl. I12, Z: 135-139).

Auch bei der Problemlösekompetenz spielt das gemeinsame und konzentrierte Arbeiten eine entscheidende Rolle. Noch während der ersten Projektwoche der Theaterproduktion ließen sich die Jugendlichen schnell ablenken, arbeiteten weniger konzentriert und überdeckten die mangelnden Konzentrationsfähigkeit mit jugendlich-pubertierenden Scherzen, was sich insbesondere in der zweiten Woche durch die neuen Aufgaben stark verändert hat (vgl. I8, Z: 308ff). Durch die gezielt gestellten Aufgaben und den damit in Verbindung stehenden Bedingungen wurde eine Struktur geschaffen, die wenig Raum für pubertäre Streitereien öffnet und die Konzentration förderte. Die Teilnehmenden hatten schlicht keine Zeit für ihre für persönliche Konfliktherde.

Die im Filmprojekt initiierte Linie 2 unterstützt die Problemlösekompetenz der teilnehmenden Jugendlichen: Ziel ist, dass die Jugendlichen lernen ihren Bedürfnissen Ausdruck zu verleihen. Im täglichen Abendritual werden positive und auch negative Aspekte des Tages thematisiert (vgl. I22, Z: 291). So sprechen die Jugendlichen beispielsweise die unfaire Behandlung durch den Hotelier an. Nach den langen Projekttagen treffen sich einige der Teilnehmenden noch auf den Gängen im Hotel, wo es nicht immer ruhig bleibt und auch getobt wird. Folglich werden andere gestört. Der Hotelbesitzer hat bei der Aufforderung um Ruhe am folgenden Tag die falschen angesprochen, sodass sich diese unrecht behandelt fühlten (vgl. I22, Z: 293f). Beim Abendritual konzentrierte sich die Gruppe auf zwei Aspekte, nämlich die Unruhe im Hotel und die gegenseitige Rücksichtnahme.

„Ja, wir sollten zum Beispiel des mit dem zu laut, wer des g` sagt hat äh war dann zum Beispiel der Wunsch *ja, ich wünsche mir, dass es in nächster Zeit leiser wird, ruhiger, nicht so viel Streit, damit`s nicht so laut ist* und so was. [...] weil vorher war`s immer im Flur laut und des ham dann alle mitgekriegt und jetzt wenn`s laut ist, ist jeder in seinem Zimmer laut“ (I22, Z: 298-307)

Die Teilnehmer geben an, dass sich nach Diskussionen im Abendritual die Situationen verbessern und derartige Probleme zurückgehen (vgl. I20, Z: 262f, Z: 267ff, Z: 291-300). Innerhalb dieses Rahmens erfahren die Jugendlichen, wie es ist Bedürfnisse anzusprechen und lernen so auch Wünsche und Bedürfnisse der anderen kennen und respektieren.

Wie wichtig derartige Strukturen in Form von Aufgaben und Phasen der Selbstreflexion sind, wird im Vergleich mit der Tanzproduktion umso deutlicher. Aufgrund der mangelnden Struktur im Tagesablauf der Tanzproduktion ab der zweiten Produktionswoche verbrachten die Kinder und Jugendlichen sehr viel Freizeit miteinander (vgl. I28, Z: 49, Z: 688ff). Dabei waren Streitereien an der Tagesordnung. Die zumeist pubertär geführten Konflikte wurden immer wieder an die Betreuer herangetragen, ohne dass die Teilnehmenden eigenständig den Versuch unternommen haben den Konflikt selbst beizulegen. Erst mit einer Aufforderung zur eigenständigen Lösung, wurden die Kinder und Jugendlichen selbst aktiv. (vgl. I28, Z: 109ff).

5.3.4 Verantwortungsübernahme

Der Kompetenzbereich Verantwortungsübernahme spiegelt sich in den bereits zuvor aufgeführten Dimensionen Kooperation und Zusammenarbeit sowie Problemlösung wieder. Sichtbar wird dies vor allem, wenn es um die direkte Ausgestaltung der einzelnen Teilprojekte geht. Aber auch im Bereich des Sozialen und des Zusammenlebens müssen die Jugendlichen zusammenarbeiten und Verantwortung übernehmen. So sorgten sich die Teilnehmenden um die Unterkunft der Theaterproduktion in Pleystein während der ersten Projektwoche oder die Pflege des Gemeindehauses in Rokycany in der zweiten und dritten Woche des Filmprojekts. Zu Projektbeginn wissen die Kinder und Jugendlichen, dass ihre Aufgabe darin besteht, eine Produktion zu gestalten und darstellend tätig zu werden. Ziel aller ist somit ein gelungenes Projekt, sei es in Form eines Theaterstücks, eines Films oder einer Choreographie. Damit sieht sich zunächst jeder einzelne selbst in der Verantwortung seinen eigenen Beitrag zu leisten und sich zu engagieren. Das bezieht sich auf das Ausgestalten und Einbringen der eigenen Rolle. Zusätzlich übernimmt auch jede Kleingruppe Verantwortung, indem gemeinsam Rollen weiterentwickelt und geprobt werden. Mit steigender Intensität in der Zusammenarbeit erkennen die Teilnehmenden immer mehr auch den Wert der gemeinsamen Arbeit und dass so alle verantwortlich für das gesamte Projekt sind (vgl. I26, Z: 304f).

Die Jugendlichen der Theaterproduktion gaben in den Gesprächen an, dass die Zusammenarbeit in den kleinen Gruppen sehr wichtig ist. Darüber hinaus erzählt ein Teilnehmer weiter über die Zusammenarbeit. Für ihn ist in einer solchen Kleingruppenkonstellation die aktive Beteiligung von großem Wert. So hat jeder die Möglichkeit mitzuwirken und sich einzubringen (vgl. I11, Z: 72f). Die Verantwortung für das Ergebnis tragen dann alle in der Gruppe. Das wechselseitige Helfen in der Kleingruppe (vgl. I10, Z: 72ff) unterstützt die Entwicklung von Verantwortungsbewusstsein und Verantwortungsübernahme. Doch nicht immer ist die Verantwortungsübernahme gewollt: Eine Teilnehmerin sieht sich in ihrer Kleingruppe punktuell in eine Führungsrolle gedrängt, in der sie sich nicht wohl fühlt. Die Erwartungshaltung, die in dieser Konstellation an sie gestellt werden, sei zu hoch. Jedoch wechselte in dieser Gruppe diese Position und eine andere übernahm diese, sodass die Teilnehmerin erleichtert darüber war (vgl. I10, Z: 79ff; Z: 96f).

Wie sehr die Bereitschaft der Verantwortungsübernahme für das Ergebnis ausschlaggebend ist, lässt sich sehr deutlich an Übungsverhalten der Teilnehmer veranschaulichen. Die hohe Motivation ein gelungenes Theaterstück zu zeigen, so wie es ein Teilnehmer in der ersten Woche als Wunsch und als Ziel äußerte (vgl. I4, 394ff), zeigte sich dadurch, dass die Jugendlichen auch die Pausen und ihre freie Zeit nutzten, um zu üben. So diskutierten und übten beispielsweise auf dem Weg vom Gemeindezentrum in Rokycany ins Hotel Schritte und Texte (vgl. I7, Z: 206; I11, Z: 203f). Damit zeigt sich bei den jungen Leuten ein Bewusstsein für die eigene Arbeit und dass der Erfolg des Stücks von ihrem Engagement abhängt (vgl. I8, Z: 35). Ähnliches war bei den Teilnehmern der Tanzproduktion zu beobachten: Auch sie nutzen Pausen und Freizeit um Schritte zu üben sowie die Breakdanceeinlagen zu perfektionieren.

Durch die Übungen und auch die verantwortungsvollen Aufgaben rund um die Produktion haben die Jugendlichen an Ruhe gewonnen, die ihnen hilft sich besser zu konzentrieren und Überlegungen vor Handlungen stellen. Dies bestätigt Herr Verdana mit seiner Aussage, dass die Jugendlichen „[...] jetzt bei sich bleiben, ohne ohne so pubertäre Scherze zu machen [...]“ (I8, Z: 66). Entscheidend hierfür sind die Kleingruppen, die bereits am ersten Projekttag gebildet wurden und bis auf geringe Veränderungen durchgehen bestehen blieben. Nachdem sich das soziale Gefüge in den Gruppen etabliert hat (vgl. I8, Z: 294), war die Kleingruppe die wesentliche Struktur (vgl. I7, Z: 274), die zwei Möglichkeiten eröffnete: Zum einen mussten sich die Teilnehmenden arrangieren (vgl. I7, Z: 275), zum anderen liefert die Aufteilung ein gewisses Potential, was für die Entwicklung des Theaterstücks notwendig ist (vgl. I7, Z: 276). Die Jugendlichen bauten untereinander Vertrauen auf und entwickelten sogar Freundschaften.

Das kann als wesentliche Voraussetzung betrachtet werden, die zu einer Verantwortungsübernahme führt.

Die Verantwortungsübernahme der Jugendlichen ist in der letzten Woche der Theaterproduktion an ihre Grenzen aufgrund von Disziplinproblemen gestoßen. Folglich geriet der gesamte Zeitplan ins Wanken, so dass der geplante zeitliche Puffer und weitere wertvolle Probezeit schwand. Einige der Jugendlichen haben gegen wesentliche Projektregeln verstoßen und damit die gesamte Produktion gefährdet. Zwischen den Pädagogen und den betroffenen Jugendlichen gab es eine lange Diskussion. Anhand der Beobachtungen war erkennbar, dass die Jugendlichen das erste Mal ernsthafte Konsequenzen für ihr fehlerhaftes Verhalten erlebten und es ihnen in diesem Gespräch wirklich bewusst wurde. Denn schließlich hätten die Regelverstöße zum Ausschluss aus der Produktion und dem gesamten Projekt führen können, wodurch die Theateraufführung ggf. hätte abgesagt werden müssen.

Die Pädagogin des Tanzprojekts verweist im Interview auf den Unterschied zwischen den Produktionen und verdeutlicht wie sehr die Kinder und Jugendlichen der Tanzproduktion im Vergleich zum Filmprojekt verantwortlich für den gesamten Prozess sind. Wo beim Film der Regisseur korrigierend eingreifen und eine Szene so lange wiederholt werden kann, erfordert es beim Tanzen von Beginn an dauerhafte Konzentration verbunden mit einer physischen und psychischen Anwesenheit (vgl. I26, Z: 202ff). Während der ersten Woche hat sich neben der reinen inhaltlichen Verantwortung auch an anderer Stelle das Verantwortungsbewusstsein der Gruppe gezeigt und entwickelt. Die jüngsten Teilnehmer kämpften in den ersten Tagen mit Heimweh. Im Arbeitsprozess benötigten sie oftmals viel Zuspruch und detaillierte Hilfen.

„Die brauchen auch viel viel umarmt werden, die brauchen auch viel auch viel, dass die Älteren kommen. Also wir haben die Älteren jetzt fast schon soweit, dass sie so wie Patenschaften übernommen haben“ (I26, Z294ff).

Die Unterstützung durch die älteren Jugendlichen wirkte insgesamt positiv und führte zu einem Gesamtgruppenprozess unter den älteren Teilnehmern, sodass sich die Älteren um die Jüngeren kümmern und Verantwortung übernehmen, weil ein gemeinsames Arbeiten nur dann möglich ist, wenn sich alle beteiligen und integriert sind (vgl. I26, Z: 303ff). Inwiefern sich dieser Prozess ab der zweiten Projektwoche fortgesetzt hat, lässt sich anhand der Datennlage nicht rekonstruieren.

Jedoch zeigen die Beispiele, dass die Bereitschaft Verantwortung zu übernehmen in den Anfängen aller Projekte vorhanden ist und gefördert wird. Die Verantwortungsübernahme ist somit auf der Produkt- als auch auf der Prozessebene, die schließlich zum gewollten Ergebnis führen soll, unersetzlich. Deutlicher kommt dies noch bei den ersten beiden Produktionen zum Vorschein: Sowohl bei der Theater- als auch bei der Filmproduktion kommt die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme an unterschiedlichen Stellen zum Ausdruck. Um die Zusammenarbeit zu stärken und auch zu erfahren, was es heißt miteinander zu leben und zu arbeiten, initiierten die Pädagogen der Filmproduktion die so genannte Linie 2 im Projekt. Ziel ist dabei, dass die Jugendlichen lernen wert schätzend miteinander umzugehen und eine Sensibilität für andere und ihre Empfindungen zu gewinnen (vgl. I24, Z: 470ff). Von den beiden Projektleiterinnen wird das pädagogisch unterstützt, indem einerseits die Abendrituale genutzt werden. Innerhalb dieses Rahmens wird das Tagesgeschehen reflektiert sowie Aufgaben bewusst gestellt und reflektiert, die das Zusammenleben fördern (siehe hierzu auch die Ausführungen der Dimension Selbstreflexion und Selbststein-

Verantwortungsübernahme

Verantwortung für das eigene Handeln übernehmen schließt die verantwortungsvolle Übernahme lebenspraktischer ebenso wie projektspezifischer Aufgaben mit ein. Im Filmprojekt lernen die Jugendlichen miteinander zu leben und zu arbeiten, d. h. Arbeiten so abzuschließen, dass andere möglichst problemlos den Faden wieder aufgreifen können.

schätzung). Andererseits zeigt sich die Dimension Verantwortungsübernahme auch während der beiden Projektwochen im tschechischen Rokycany. Der Drehort und damit auch der Hauptaufenthaltsort der Jugendlichen ist das Gemeindehaus. Die Projektgruppe nutzt die Räume fast ausschließlich alleine und zum Zwecke des Filmdrehs. Aus diesem Grunde obliegt ihnen auch die Verantwortung für die Räumlichkeiten, d. h. sie müssen sich tagsüber um die Verpflegung kümmern und für Sauberkeit sorgen. Letzteres beinhaltet beispielsweise auch die Reinigung der Toilette, auch wenn das nicht gleich auf Zustimmung gestoßen ist und mit Begeisterung angenommen wurde (vgl. I22, Z: 272ff). Jedoch wurden auch die Arbeiten für die Hausgemeinschaft als alltägliche Aufgaben im Leben betrachtet und dementsprechend verantwortungsvoll erledigt (vgl. I20; Z: 251). Neben diesen täglichen Anforderungen übernehmen die Teilnehmenden auch Verantwortung bezogen auf ihre Rolle resp. Aufgabe beim Filmdreh. Diejenigen, die nicht als Hauptfiguren im Film zu sehen sind, unterstützen die Produktion auf unterschiedlichste Art und Weise. Zu nennen sind hier in erster Linie die technischen Aspekte. Die jungen Menschen unterstützen die Filmcrew bei der Licht- und Kamertechnik, wo ein verantwortungsbewusster Umgang erforderlich ist. Eine Teilnehmerin ist beispielsweise mit der Maske beauftragt. In diesem Zusammenhang unterstützt sie die anderen Jugendlichen bei der Auswahl der Filmkleidung und beim Schminken. Während eines Drehtages herrscht in der „Maske“ ein buntes Treiben und für manche Vorbereitungen bleibt oft wenig Zeit. Folglich ist der Raum am Ende eines Drehtags von einem großen Durcheinander gekennzeichnet. Daher ist die Aufgaben der Teilnehmer wieder für Ordnung zu sorgen und trägt daher die Verantwortung für diesen Bereich.

„Und ansonsten muss ich unsern Kostümraum, dann am Schluss alles sauber machen, alles wieder hinlegen, so wie es war. Weil wenn wir fertig sind, liegt alles so, da Lipgloss, da Wimperntusche, da ein Haarspray, da hinten dann wieder Lockenstab und ich muss alles wieder auf dem Tisch geordnet legen“ (I22, Z: 277-279).

Die Aufgabe der Maske schließt auch mit ein, sich um alle Teilnehmenden gleichermaßen zu kümmern. Dementsprechend zeigt sich wiederum die Verantwortung für die anderen teilnehmenden Jugendlichen. So wurde die Verantwortliche der Maske beauftragt ein Mädchen für die Partyszene im Film und die abschließende Projektabschlussfeier zu stylen, um sie mehr in die Gruppe zu integrieren (vgl. I22; Z: 312f).

5.3.5 Selbstreflexion und Selbsteinschätzung

Die Projekte förderten auf verschiedenen Art und Weise die Selbstreflexion der Teilnehmenden und damit auch ihre Selbsteinschätzung. Unterstützend zur Entwicklung der Selbstreflexion sind die täglich durchgeführten Abendrituale. Sie dienen der Reflexion des Tages und bieten allen Beteiligten Raum, um Probleme anzusprechen. Inwiefern diese Zeit am Abend für die Entwicklung ausschlaggebend war, war nicht Gegenstand der Evaluation. Dennoch zeigt sich in den Interviews, dass die Jugendlichen ein hohes Maß an Selbstreflexion aufweisen und davon auszugehen ist, dass einerseits das Abendritual andererseits auch die Zusammenarbeit und das Zusammenleben während der drei Projektwochen hierfür förderlich waren.

Ein Aspekt, der die Reflexionsfähigkeit fördert ist, ist die Erstellung der Texte für das Theaterstück sowie das Finden von Charakteren für den Film. Bei der Aufgabe Texte zu verfassen geht es nicht darum willkürliche Erlebnisse oder Situationen zu wählen. Vielmehr wird bei der Texterstellung an bestimmten Erfahrungen der Jugendlichen angeknüpft. Dabei wird mit abstrakten Gedanken gearbeitet genauso mit Erlebnissen der Teilnehmenden, die sie beispielsweise bei den Wanderungen oder beim Besuch in der Stadt Pilzen gemacht haben (vgl. I22, Z: 113f). Auch die Arbeit mit und an der Rolle regt zur Reflexion an. Ein Jugendlicher äußert sich im Gespräch sehr enttäuscht über die Entwicklung seiner Rolle im Theaterstück. Wegen wechselnder Zusammensetzung in der Kleingruppe und den damit verbundenen Umstrukturi-

rierungsprozessen konnte diese Gruppe in der zur Verfügung stehenden Zeit zu wenig inhaltlich arbeiten. Aus diesem Grunde wurden die Charaktere im Stück verkleinert. Im Interview reagiert er auf die Reduzierung der Rolle mit der Aussage „Das find ich schon ein bisschen wenig. Also da verstehen auch nicht alle Leute, was die da überhaupt wollen“ (I11, Z: 346). Eine Interviewpartnerin, die bereits sehr eigenständig an der Ausgestaltung ihres Charakters arbeitet, erkannte im Projekt, dass sie anfangs schwer Kritik annehmen konnte, wenn es um die verfassten Texte ging. Je mehr sie über Anregungen zu ihren Texten nachdachte, desto mehr konnte sie diese auch annehmen (vgl. I10, Z: 198-204).

Was die Weiterentwicklung der Theaterfähigkeit angeht, d. h. das Schreiben vor allem aber Lernen der Texte sowie die Verknüpfung von Sprache und Bewegung im Rap, erkennen die Jugendlichen meist eigenständig ihre Entwicklungsmöglichkeiten sowie auch Veränderungen (vgl.: I12, Z: 92f, 184ff; I9, Z: 317, 331, 325, 337).

Herr Verdana führt die verbesserte Selbsteinschätzung auf das konzentrierte Arbeiten zurück, dass sich mit zunehmender Projektdauer mehr und mehr einstellte (vgl. I8, Z: 440ff).

Ein weiterer Aspekt zur Förderung der Selbstreflexion ist die konkrete Charakterentwicklung, nachdem Grundzüge der Figuren feststanden. Die Charakterentwicklung beinhaltet auch eine Auseinandersetzung mit Klischees und Stereotypen. Zwar waren Stereotypen und Klischees zu Beginn Anhaltspunkte für die Figuren (vgl. I8, Z: 291). Jedoch mussten diese im Verlauf der Produktion bearbeitet werden, worin die Pädagogen eine große Herausforderung während der Arbeit mit den teilnehmenden Jugendlichen sahen. Der Umgang mit den Geschlechterrollen ist zum Beispiel eine besondere Aufgabe. Im Hip Hop Genre werden die Rollen von Mann und Frau in den Songtexten mit Klischees und Stereotypen verarbeitet und weiter manifestiert. Viele teilnehmenden Jugendlichen übernehmen diese Klischees. Deutlich wird das in den Texten, die die Jugendlichen in den drei Wochen erstellen. Im Theaterstück werden diese Stereotypen bearbeitet, indem sie überspitzt dargestellt werden (vgl. I8, Z: 642). Die jungen Menschen lernen so sich kritisch mit derartigen Klischees auseinanderzusetzen, so dass sie sich von eingefahrenen Denkschemata lösen können und neue Stereotype nicht ohne Hinterfragen annehmen (Schorn/ Timmerberg 2009, S. 18).

Bei der Entwicklung von Filmcharakteren stützen sich die Pädagoginnen auf Erfahrungen und Erlebnisse der Teilnehmenden. Und wählten im Rahmen der Linie 2 wählten die Abendreflexionen als Raum zur Verarbeitung und Besprechung von Tageserlebnissen.

„Und dann, was ich jetzt im-, was ich jetzt Kontemplation nennen würde, wo wo äh der Versuch is einfach ein ähm ein-, auch eine eine stille ähm Situation zu finden, wo die Jugendlichen einfach einen Moment inne halten sollen. Also, das ist noch keine Körperreise, sondern, wo die Jugend-, Jugendlichen ein ein einen äh Moment inne halten soll'n ähm, in dem se se-, in in dem Moment äh, wi se sich die Frage, die ich gestellt hab, wirklich n bisschen Zeit haben, für sich ne Antwort zu finden (Interviewe: Hm, okay, mhm). Ähm (12) wir haben ein eine extra halbe Stunde am Abend, die immer wieder dazu-, also dass is ähm, wir nennen das Abendritual“ (I15, Z: 554-561).

In dieser ruhigen Atmosphäre wurden auch Aufgaben der Selbstbeobachtung für den folgenden Tag gestellt. Ein Beispiel zeigt die Förderung der Selbst- und Fremdwahrnehmen deutlich. Die Jugendlichen erhielten in einer Meditationsrunde den Auftrag nicht nur mit denjenigen zusammen zu sein, die man besonders mag, sondern auch diejenigen mehr ansprechen, *mit denen man nicht so gut kann* (vgl. I24, Z: 521, Z: 533ff). Ziel war, dass sich alle Jugendlichen gegenseitig Komplimente machen (vgl. I:20, Z: 257ff). Aufgrund des Hintergrundes, den die Jugendlichen mitbringen, ist es durchaus vorstellbar, dass sie bislang wenig Erfahrung gemacht haben, positive und negative Rückmeldungen zu geben und zu erhalten. Die Aufforderung jedem etwas Positives mitzuteilen signalisiert, dass es an jedem Menschen Eigenschaften gibt, die besonders und einzigartig sind, auch wenn sie nicht auf dem ersten Blick ersichtlich sind. Für die eigene Lebensgestaltung sind dies wichtige Voraussetzungen, die den Jugendliche auf diesem Wege vermittelt werden. Im Zuge dessen wurde auch die Eigenreflexion erhöht: Die

Teilnehmer lernten sich selbst von einer anderen Seite kennen und sie erkannten selbst, welche Potentiale sie haben.

Eine besondere Situation war die Behandlung der Themen Tod und Sterben, da der Filmbeginn davon handelt, dass die beste Freundin der Hauptfigur gestorben ist und der Film mit der Trauerfeier startet. Sterben lernen und der Umgang mit dem Thema Tod ist längst nicht im gesellschaftlichen Alltag verankert. Selbst Erwachsene neigen dazu dem auszuweichen, sofern dies möglich ist (vgl. Göhlich/ Zirfas 2007, S. 189f). Kinder und Jugendliche reagieren verschieden. Innerhalb des Projekts war als

Selbstreflexion und Selbsteinschätzung

Die Projekte stützen sich auf Erfahrungen und Erlebnisse der jungen Leute. Durch Zusammentragen von Ideen für die jeweiligen Geschichte, z. B. anhand von persönlichen Gegenständen mit denen Erlebnisse verbunden sind, werden Situationen reflektiert.

Die Selbstreflexion wurde zudem durch das täglich stattfindende Abendritual gestärkt. Hier wurde ein Raum geschaffen, der es den Teilnehmenden ermöglichte sich über den Tagesablauf Gedanken zu machen und kritischen Themen anzusprechen.

Die Jugendliche lernen andere Seiten kennen und werden in ihrer Urteilkraft gestärkt.

erste Reaktion verhaltenes und unsicheres Lachen wie auch *berum albern* zu beobachten (vgl. I23, Z: 745). Um die Jugendliche auf die Szenen vorzubereiten, die sie spielen, bedarf es seine sensible Herangehensweise. Die Aufgabe bestand darin die Konzentration zu fördern sowie einen Bezug zum Thema Tod und Sterben herzustellen. Diese geschah durch die Arbeit von Mariko. Gemeinsam mit den Jugendlichen bearbeitete sie die Frage: *Was wäre, wenn euch mitgeteilt wird, dass ihr nur noch eine halbes Jahr zu leben hättet? Wie würdet ihr diese halbe Jahr gestalten?* (vgl. I23, Z: 773). Die Jugendlichen bewegten sich still im Raum und

dachten über diese Frage nach. Zur Überraschung der Pädagogin waren die Jugendlichen nicht daran interessiert, alle möglichen Dinge auszuprobieren. Die Antworten waren tiefgründiger und enthielten Wünsche wie die zu verbleibende Zeit mit der Familie verbringen zu können (vgl. I23, Z: 785ff).

In der ersten Woche des Tanzprojekts schufen die Pädagoginnen einen Rahmen für tägliche Reflexionen. Einerseits arbeiteten sie auf einer Ebene, um Inhalte und konkret auf das Tanzen bezogene Elemente zu reflektieren. Dies geschieht mit Hilfe von kleinen Karten, auf denen die Teilnehmenden nach dem Tanztraining eine Bewegung zeichnet, die im Trainingsraum sichtbar aufgehängt werden. Dies hat zwei Effekte: Erstens machen sich die Kinder und Jugendlichen Gedanken über den Tagesablauf und was sie gelernt resp. geprobt haben. Zweitens liefert es einen Vergleich und einen Gesamtüberblick über die Gruppe und setzt damit auch Impulse für neue Schritte und Bewegungen. Andererseits gibt es die Ebene das Gruppengeschehen sowie positive und negative Erlebnisse zu resümieren. In der täglichen „Fotokammer“ haben die Kinder Jugendlichen einen Ort für Geschichten und Erzählungen. Dabei sind die Themen durchaus weitläufig:

„Und die Themen in der Fotokammer reichen wirklich, wie was du heute gehört hast, von Tod, jemand stirbt, ist gestorben, wird sterben“ (I26, Z: 147ff).

Den Teilnehmern steht es völlig frei, ob sie in der Fotokammer eine freie Geschichte oder von sich selbst erzählen und dem, was sie bewegt.

An dieser Stelle lässt sich festhalten, dass alle drei Projekte – zumindest in der ersten Projektwoche – eine ritualisierte Form der Reflexion durchführen und damit den Teilnehmenden die Möglichkeit bieten, die Arbeit des Tages zu bearbeiten. Mit dem täglichen Auseinandersetzen der Geschehnisse sowie den Aufgaben, die punktuell im Rahmen der Reflexionen gestellt werden, wie das Beispiel aus der Filmproduktion zeigt, werden bei den Kindern und Jugendlichen Selbstreflexionsprozesse angestoßen. Die Teilnehmenden erfahren so mit Stärken und

Schwächen umzugehen, sie lernen sich und ihr Wirken auf andere kennen und können so ihr eigenes Handeln besser steuern.

6. Zusammenfassung

Die drei Teilprojekte von Schauplatz – Dějiště zielen in ihrer Konzeption auf eine *Förderung von Kompetenzen der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen* aus dem deutsch-tschechischen Grenzgebiet ab. Die Evaluation, die sich auf Interviews und Beobachtungen sowie den Wochenplänen der Pädagogen stützt, konzentrierte sich dabei insbesondere auf die Dimensionen Kommunikation und sprachliche Fähigkeiten, Kooperation und Zusammenarbeit (sowie sachbezogene Fertigkeiten), Problemlösung (sowie sachbezogene Fertigkeiten), Verantwortungsübernahme sowie schließlich Selbstreflexion und Selbsteinschätzung. Um eine Basis für das weitere Arbeiten im Projekt zu bilden, schufen die Projektleiter und Pädagogen der jeweiligen Teilprojekte die erforderlichen Rahmenbedingungen. Vor allem die erste Projektwoche trug eine pädagogische Handschrift ohne dabei das Ziel der fertigen Produktion in Form einer Aufführung oder eines Films aus den Augen zu verlieren. Dabei konzentrieren sie sich auf kommunikative und soziale Fähigkeiten und schulen damit das Gemeinsame und das Miteinander. Zusätzlich geben sie Aufgaben, in denen die Jugendlichen Verantwortung zeigen müssen und vermitteln durch alltägliche Aufgaben, was das Zusammenleben und Zusammenarbeiten in solch einem Kontext bedeutet.

Auch wenn im weiteren Projektverlauf ca. ab Mitte der zweiten Produktionswoche⁸ ein ergebnis- und produktorientiertes Arbeiten immer mehr in den Mittelpunkt rückte, sind für alle drei Projekte folgende drei Hauptsäulen zur Herausbildung dieser fünf Dimensionen charakteristisch:

- das Zusammenleben und gemeinsame Arbeiten während einer Produktionswoche
- die Struktur der Kleingruppen und
- die täglich stattfindenden Reflexionen.

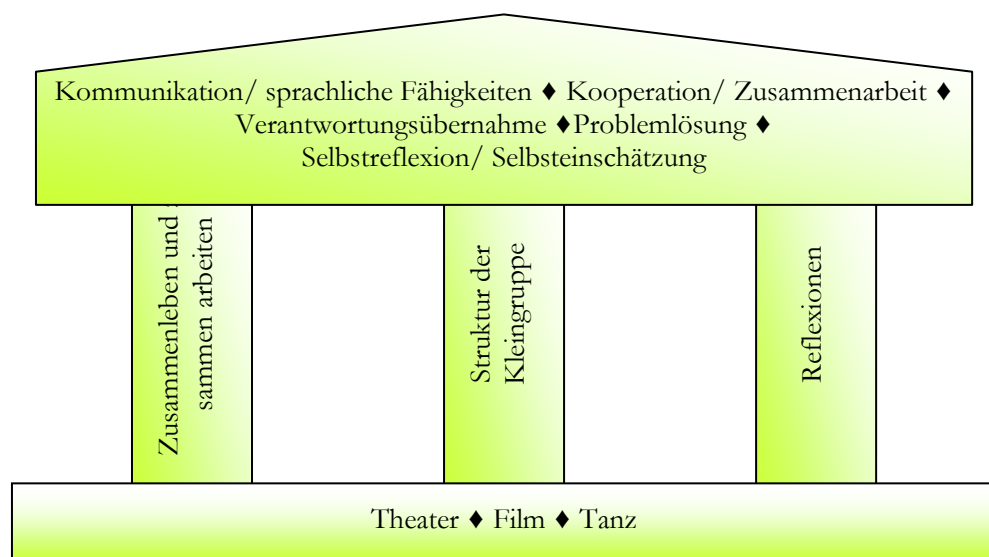


Abb. 3: Säulen der Dimensionen

⁸ Diese drei Säulen zeigen sich auch in der ersten Woche der Tanzproduktion.

Die Teilnahme am Projekt bietet den Kindern und Jugendlichen die Chance ihr gewohntes Umfeld zu verlassen. Mit dem **Zusammenleben und gemeinsamen Arbeiten** sind gleich zwei weitere Aspekte verknüpft: Zum einen hat keiner nach „Arbeitsende“ die Möglichkeit sich mit Freunden und Bekannten zu treffen oder gewohnten Freizeitaktivitäten nachzugehen. So lernten sie völlig neue Möglichkeiten der Freizeitgestaltung kennen, die zum Teil auch losgelöst vom Nutzen von Medien wie Handy und Musik war (Theaterproduktion). Zum anderen müssen die Teilnehmenden auch das Zusammenleben gestalten, d. h. sie müssen sich versorgen und einkaufen gehen, wie es beispielsweise bei der Theaterproduktion der Fall war. Hier hatte die Jugendlichen während ihres Aufenthalts in Pleystein ein Budget für die tägliche Verpflegung zur Verfügung. Mit diesem finanziellen Spielraum mussten sie eine Woche haushalten und die Einkäufe erledigen. In der Filmproduktion war es an den Kindern und Jugendlichen für Ordnung und Sauberkeit am Drehort zu sorgen. Auch wenn die Anfangsphase von Ängsten und Unsicherheiten gekennzeichnet sind, treten die Teilnehmenden aus den zwei unterschiedlichen kulturellen Kontexten, rasch miteinander in Kontakt, da sie während einer Projektwoche nicht nur an einer gemeinsamen Produktion arbeiten, sondern zugleich auch das Zusammenleben meistern müssen.

Unterstützung findet die Förderung des Zusammenlebens und des gemeinsamen Arbeitens durch die **Struktur der Kleingruppe**, die in der Theater- und Filmproduktion sowie auch zu Beginn der Tanzproduktion wesentlich für die Gestaltung von Arbeitsphasen war. Unabhängig davon, ob die Besetzung während der drei Projektwochen konstant blieb oder wechselte, lernten die Kinder und Jugendlichen konzentriert ein Thema gemeinsam zu bearbeiten und inhaltliche Anforderungen zu erfüllen. Das setzt Kompetenzen auf der Ebene der Kooperation und Zusammenarbeit (Teamfähigkeit), der Verständigung (sprachliche und kommunikative Fähigkeiten), der Verantwortungsübernahme sowie schließlich der Problemlösung voraus, die im Laufe der Produktionszeit weiter ausgebaut werden. Somit bietet diese Arbeitsstruktur ein zentrales Lernfeld zur Weiterentwicklung und Förderung von Kompetenzen, wie sie im schulischen resp. beruflichen Alltag gefordert werden. Zudem wird die Konzentrationsfähigkeit der jungen Menschen in besonderem Maße geschult. Beim Einüben der Theaterrollen oder bei der Vorbereitung zum Dreh und bei diesem selbst müssen die Jugendlichen immer bei der Sache sein oder auch besonders ruhig, um den Dreh nicht zu unterbrechen und damit in die Länge zu ziehen.

Diese beiden Säulen werden durch **Reflexionen** ergänzt. Besonders während der ersten Projektwoche erfolgen tägliche Reflexionen in den einzelnen Projekten. Thematisiert werden das Zusammenleben und der Umgang miteinander wie die Interviews der einzelnen Produktion zeigen. Durch dieses tägliche Ritual und die damit verbundenen Aufgaben, wie beispielsweise anderen Komplimente zu machen, wie es beim Filmprojekt war, unterstützt die Entwicklung der Selbstreflexion und trägt dazu bei, dass sie die teilnehmenden selbst besser einschätzen können. Dies ist nicht zu unterschätzen, wenn man bedenkt, dass im Berufsleben das Wissen um die eigenen Fähigkeiten und auch Grenzen von größter Bedeutung sind.

Im Vergleich der beiden ersten Produktionen (Theater und Film) mit der zuletzt durchgeführten Tanzproduktion wird ersichtlich, wie wichtig feste Strukturen für die Förderung der einzelnen Dimensionen sind. Das Lösen dieser Strukturen sowie das Vernachlässigen der Reflexion bremst eine Weiterentwicklung der jungen Menschen, da ihnen neue Möglichkeiten und neue Handlungsweisen nicht bewusst werden.

7. Ausblick

Die kulturpädagogische Arbeit von Schauspiel – Dějiště wird nicht weitergeführt und endet nach einem Jahr mit einem Durchlauf pro Teilprojekt. Das ursprüngliche Konzept sah eine dreijährige Projektlaufzeit vor, in der jeweils drei Produktionen im Bereich Theater, Film und Tanz durchgeführt werden sollen. Zudem wurde angestrebt, dass Teilnehmende einer Produktion auch an folgenden Produktionen teilnehmen. Dies gelang im ersten Projektjahr nur bedingt.

Für die wissenschaftliche Begleitung wäre eine weitere Untersuchung in diesem Kontext interessant, um die Weiterentwicklung von Kompetenzen anhand von Fallbeispielen genauer beobachten zu können. Weitere Untersuchungen hätten die Fragestellung *Die Bedeutung des Körpers in Tanz, Theater und Film – Wie verändern sich Kompetenzen (soziale, personale und methodische Kompetenzen, Handlungskompetenzen) bayerischer und tschechischer Teilnehmender im Verlauf der künstlerischen Produktion?* tiefgründiger erfassen und damit die Konsequenzen für andere kulturpädagogische Arbeiten mit einem ähnlichen Charakter aufzeigen können. Aus den gewonnenen Ergebnissen der drei Produktionen ergeben sich Thesen als Anreiz anderer kulturpädagogischer Projekte:

- 1. Auch wenn die Altersstruktur in grenzüberschreitenden Projekten mit Jugendlichen angesichts gruppenspezifischer Prozesse eine fördernde Wirkung hat, kann sie ein produktorientiertes Arbeiten behindern. Dies ist bei der Konzeption und den pädagogischen Arbeiten zu berücksichtigen.**
- 2. Rahmen gebende Strukturen sowie das Lösen aus alltäglichen und gewohnten Kontexten regt zum konzentrierten Arbeiten an und fördert Handlungskompetenzen auf unterschiedlichen Ebenen.**
- 3. Regelmäßige Reflexionseinheiten wirken förderlich, wenn sie während der gesamten Projektdauer durchgeführt werden. Sie regen im geschützten Rahmen Gespräche an und fördern nicht nur den gemeinsamen Austausch und die Kritikfähigkeit, sondern eröffnen den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit Bedürfnisse zu äußern.**
- 4. Ein Wechsel von einer prozessorientierten Arbeitsweise zu einer produkt- und ergebnisorientierten Arbeitsweise muss bei etablierten und stabilen Strukturen erfolgen; entstehende Leerlaufzeiten bei einer produktorientierten Arbeitsweise können für handlungsorientierte Fördersequenzen genutzt werden.**
- 5. Ein Wechsel in der pädagogischen Leitung innerhalb eines Projekts mit kurzem Zeitraum stoppt erste Entwicklungen, wenn mit begonnenen Ansätzen nicht weiter gearbeitet wird. Eine strukturierte Übergabe von Konzeption und bereits vorliegenden Erkenntnissen ist zwingend erforderlich.**
- 6. Die Entwicklung der kommunikativen Fähigkeiten wird durch länderübergreifende Projekte mit intensiver Zusammenarbeit in kleinen Gruppen angeregt. Der Spracherwerb wird durch einen einmaligen Workshop jedoch nicht intensiviert, solange die Teilnehmenden während Plenar- und Arbeitsphasen sich einer Übersetzung bedienen können.**

Literatur

- Ahrens, Gerd-Axel/ Schön, Marzena (2008): Kooperative Ansätze bei integrierter, grenzüberschreitender Verkehrsplanung auf regionaler Ebene. Leitfaden. Dresden.
URL: http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/vkw/ivs/vip/dateien/BMBF-Fkz_19B_4033_dt.pdf (Stand: 8.02.2010)
- Biburger, Tom/ Wenzlik, Alexander (Hrsg.) (2009): „Ich hab gar nicht gemerkt, dass ich was lern“. Untersuchungen zu künstlerisch-kulturpädagogischer Lernkultur in Kooperationsprojekten mit Schulen. München
- Domkowsky, Romi (2008a): Erkundungen über langfristige Wirkungen des Theaterspielens. Eine qualitative Untersuchung – Auf Spurensuche. Saarbrücken
- Domkowsky, Romi (2008): Wege zur Erforschung ästhetischen Kompetenzerwerbs beim Theaterspielen. In: Pinkert, Ute (Hrsg.) (2008): Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen. Berlin.
- Göhlich, M./ Zirfas, J. (2007): Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart.
- Hentschel, Ulrike (2008): Bildungsprozesse durch Theaterspielen. In: Pinkert, Ute (Hrsg.) (2008): Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen. Berlin. S. 82-91
- Jurczek, Peter (2002): Euroregionen an der Grenze zu Polen und Tschechien. Kommunal- und regionalwissenschaftliche Arbeiten online (KrAo), Nr. 5. Chemnitz
URL: <http://www.tu-chemnitz.de/phil/europastudien/geographie/download/krao5.pdf> (Stand 8.02.2010)
- Jurczek, Peter/ Müller, Gaby (2007): Zukünftige Entwicklungschancen und –probleme im deutsch-tschechischen Grenzraum, Beiträge zur Kommunal- und Regionalpolitik (BKR), Heft 46
URL: <http://www.tu-chemnitz.de/phil/europastudien/geographie/download/BKR46.pdf> (Stand: 8.02.2010)
- Kaufhold, Marisa (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung: Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden
- Klepacki, Leopold/ Liebau, Eckart (2008): Tanzwelten. Zur Anthropologie des Tanzens. In: Göhlich, Michael/ Liebau, Eckart (2008): Erlanger Beiträge zur Pädagogik. Münster et al.
- Klepacki, Leopold/ Zirfas, Jörg (2008): Zur performativen Anthropologie theatraler Darstellungen. In: Pinkert, Ute (Hrsg.) (2008): Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen. Berlin. S. 67-81
- Klieme, Eckhard/ Hartig, Johannes (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, Manfred et al. (Hrsg.) (2007): Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 8/2007. S. 11-29
- Maier, Joerg , Dittmeir, V.: Strukturwandel oder Strukturbruch im Grenzraum – Bevölkerungs- und Wirtschaftsveränderungen im bayerischen und böhmischen Grenzland. Bayreuth. S. 163-181
- Moldaschl, M. (2006): Innovationsfähigkeit, Zukunftsfähigkeit, Dynamic Capabilities – Moderne Fähigkeitsmystik und eine Alternative. In: Schreyögg, G./ Conrad, P. (Hrsg.) (2006): Management von Kompetenz. Wiesbaden. S. 1-36
- Lowinski, Felicitas (2009): Jugendliche fördern durch künstlerische Prozesse: ein körperorientierter Ansatz für kulturpädagogische Projekte mit benachteiligten Jugendlichen. In: Timmerberg, Vera/ Schorn, Brigitte (Hrsg.): Neue Wege der Anerkennung von Kompetenzen in der kulturellen Bildung. Der Kompetenznachweis Kultur in Theorie und Praxis. Bobingen. S. 67-77

- Overwien, Bernd (2007): Informelles Lernen. In: Göhlich, M./ Wulf, Ch./ Zirfas, J. (2007): Pädagogische Theorien des Lernen. Weinheim
- Pielorz, Mona (2009): Personalentwicklung und Mitarbeiterführung in Weiterbildungseinrichtungen. Bielefeld. S. 51-67
- Prenzel, Manfred et al. (Hrsg.) (2008): PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen. im dritten Ländervergleich. Zusammenfassung
URL: http://pisa.ipn.uni-kiel.de/Zusfsg_PISA2006_national.pdf (Stand: 9.02.2010)
- Reinders, Hein (2007): Diagnostik jugendlichen Kompetenzerwerbs durch außerschulische Aktivitäten. In: Prenzel, Manfred et al. (Hrsg.) (2007): Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 8/2007. S. 11-29
- Rother, Cornelia (2006): Grenzerfahrung. Eine Evaluation zur theaterpädagogischen Arbeit mit Bayerischen und Tschechischen Jugendlichen
URL: <http://www.rotherproduction.de>
- Rother, Cornelia (2008): Schauplatz-Dějiště, ein Bayerisch – Tschechisches kulturelles Bildungsprojekt zum Training sozialer und personaler Kompetenzen bei benachteiligten Jugendlichen
URL: <http://www.rotherproduction.de>
URL: <http://www.schauplatz-dejiste.eu/>
- Schöne, Marzena (2006): Bedeutung, Typologie und Entwicklungsperspektiven der deutsch polnischen und deutsch-tschechischen Euroregionen. Dresden.
URL: http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=981998372&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=981998372.pdf
(Stand: 8.02.2010)
- Schorn, B./ Timmerberg, V. (2009): Stärken sichtbar machen. Neue Wege der Anerkennung in der kulturellen Bildung. In: Timmerberg, Vera/ Schorn, Brigitte (Hrsg.): Neue Wege der Anerkennung von Kompetenzen in der kulturellen Bildung. Der Kompetenznachweis Kultur in Theorie und Praxis. Bobingen. S. 17-30
- VHS Vohenstrauß (Hrsg.) (2009): Schauplatz – Dějiště
URL: <http://www.schauplatz-dejiste.eu/>
- VHS Vohenstrauß (Hrsg.) (2010): Schauplatz – Dějiště 2008-2010. Abschlussbericht
URL: http://www.schauplatz-dejiste.eu/downloads/abschlubericht-schauplatz-12_2008-bis-06_2010.pdf
- Wolf, Esther (2009): Persönlichkeitsförderung benachteiligter Jugendlicher im Berufsvorbereitungsjahr. Eine komparative Analyse von Sonderbeschulung und integrativer Beschulung. Wiesbaden

Zeitschriften:

- Sting, Wolfgang (1995): Interkulturelles Lernen und Theater. In: Theaterpädagogik. Jahrgang 11. Heft 23/24/25
URL: <http://www.theaterpaedagogik.org/index.php?action=aus2&issuID=12&contID=232>
(Stand: 05.11.2009)
- Witte, Wolfgang (1995): Kulturelle Jugendbildung im gesellschaftlichen Wandel. In: Theaterpädagogik. Jahrgang 11. Heft 23/24/25
URL: <http://www.theaterpaedagogik.org/index.php?action=aus2&issuID=12&contID=235>
(Stand: 05.11.2009)

Anlage

- Gesprächsleitfaden Betreuer (erstes Interview Theaterproduktion)
- Gesprächsleitfaden Teilnehmer (erstes Interview Theaterproduktion)
- Gesprächsleitfaden Betreuer (zweites Interview Theaterproduktion)
- Gesprächsleitfaden Teilnehmer (zweites Interview Theaterproduktion)
- Gesprächsleitfaden Betreuer (erstes Interview Filmproduktion)
- Gesprächsleitfaden Teilnehmer (erstes Interview Filmproduktion)
- Gesprächsleitfaden Betreuer (zweites Interview Filmproduktion)
- Gesprächsleitfaden Teilnehmer (zweites Interview Filmproduktion)
- Gesprächsleitfaden Betreuer (erstes Interview Tanzproduktion)
- Gesprächsleitfaden Teilnehmer (erstes Interview Tanzproduktion)
- Gesprächsleitfaden Betreuer (zweites Interview Tanzproduktion)
- Gesprächsleitfaden Teilnehmer (zweites Interview Tanzproduktion)

Evaluation des deutsch-tschechischen Theaterprojekts

Schauplatz – Dějiště

Zentrale Fragestellung

Die Bedeutung des Körpers in Tanz, Theater und Film – Wie verändern sich Kompetenzen bayerischer und tschechischer Teilnehmender im Verlauf der künstlerischen Produktion?

Gesprächsleitfaden: Betreuer

Einstieg:

- Du konntest Dir ja bereits bei der Auswahl der Jugendlichen in der Schule ein erstes Bild machen. Wie hast Du die Teilnehmer dort erlebt?
- Was war denn bei der Auswahl der Jugendlichen wichtig? Was müssen sie mitbringen?
- Gibt es daneben besondere Merkmale, auf die Du geachtet hast? Warum ist das so wichtig?
- Gab es Ausschlusskriterien?
- Kommt es mehr auf den Einzelnen an? Oder wird mehr darauf geachtet, wie die Gruppe insgesamt harmoniert und damit arbeitsfähig ist?
- Wenn Du jetzt auf die ersten Stunden zurück blickst, wie würdest Du die Gruppe beschreiben?

Kompetenzen:

- Ziel der Produktion ist eine Verbesserung der Kompetenzen der Jugendlichen. Beschreib mir doch bitte mal, was für Dich Kompetenz ist?
- Inwiefern ist der Kompetenzbegriff problematisch und welches Potential hat er für pädagogische Projektarbeit?
- Welche Erfahrungen hat Du mit anderen Jugendlichen in dem Kontext gemacht: Wie werden die Kompetenzen der Jugendlichen gestärkt?
- Wie zeigen sich bisherige Lernerfolge oder Veränderungen (Sprache, Bewegung, Wissen, Umgang mit anderen...)?

Pädagogisches Konzept:

- Wie würdest Du Dein Konzept beschreiben?
- In welchem Verhältnis steht das konkrete Konzept des Teilprojekts zu den Konzepten der anderen Teilprojekte?
- Wie soll gewährleistet werden, dass die Jugendlichen Kompetenzen entwickeln, bzw. aufbauen? Wie ermittelst Du die Verbesserung von Kompetenzen?
- Die Jugendlichen sollen ja über die Produktionen lernen sich selbst und andere besser einschätzen zu können. Sie sollen sich ihrem Können besser bewusst werden und das dann auch im Alltag für sich nutzen. Wie wird das durch das Projekt erreicht?

Mitgestaltung/Mitbestimmung der Jugendlichen:

- Wie bringen sich die Jugendlichen ein (Mitgestaltung/ Mitbestimmung)?
- Welche persönlichen Ziele der Jugendlichen verfolgen diese darüber hinaus?
- Welche Wünsche/ Erwartungen werden an das Projekt weiterhin gestellt?

Evaluation des deutsch-tschechischen Theaterprojekts

Schauplatz – Dějiště

Zentrale Fragestellung

Die Bedeutung des Körpers in Tanz, Theater und Film – Wie verändern sich Kompetenzen bayerischer und tschechischer Teilnehmender im Verlauf der künstlerischen Produktion?

Gesprächsleitfaden: Teilnehmer

Fragen zur Teilnahme – Interesse

- Warum nimmst du teil? Erzähl doch mal wie es dazu kam, dass Du an dem Projekt teilnimmst?
- Was ist im Vorfeld alles passiert, wie kam es zur Entscheidung?
- Warst Du gleich davon begeistert? Warum hast Du Bedenkzeit gebraucht? Wie kam es dann, dass Du Dich dafür entschieden hast?
- Wie haben Deine Eltern, Geschwister reagiert? Was haben Deine Freunde gesagt?
- Es ging bei der Projektvorstellung ja im Grunde gleich zur Sache. Wie war das für dich, als das in der Schule vorgestellt wurde? Konntest Du Dich gleich einfinden?
- optional: Wann hast Du das erste Mal von dem Projekt gehört? Wie bist du auf das Projekt gekommen (Flyer in Schulen, Informationen zum Projekt durch Lehrer, Hinweis durch Freunde/Mitschüler...)?

Fragen zur Teilnahme – Erfahrungen

- Hast du schon Erfahrungen mit Theaterproduktionen oder ähnlichen Sachen gesammelt (Schultheater)?
- Wie ist es da so gelaufen, welche Rolle/Funktion hattest Du, wie hast Du Deine Rolle gemeistert?
- Wo kannst Du Dich Deiner Meinung nach besonders gut einbringen? Warum?
- Was fällt Dir schwer? Kennst du das aus anderen Bereichen (Schule)?
- Was kannst Du besonders gut? Wo hast Du das gelernt? Wer hat Dir das beigebracht?
- Was könntest Du tun, um anderen (z.B. Deiner Familie, Deinen Freunden, Deinen Lehrern) Deine Fähigkeiten zu zeigen? Wie würdest Du das machen?
- Optional: Wie findest Du die ersten Stunden in der 2-sprachigen Gruppe? Bist Du mit den tschechischen (bzw. deutschen) Jugendlichen schon ins Gespräch gekommen (z.B. bei der Wanderung)? Wie würdest Du die Atmosphäre bisher beschreiben?

Fragen zu den persönlichen Erwartungen (Bezug zur schulischen Laufbahn)

- Was erhoffst Du Dir von der Teilnahme am Projekt?
- Was möchtest Du vor allem lernen? Warum ist Dir das wichtig?
- Gibt es etwas, das Dich hier gar nicht interessiert?
- Was wäre für Dich ein erfolgreicher Abschluss in dem Projekt?

Evaluation des deutsch-tschechischen Theaterprojekts

Schauplatz – Dějiště

Gesprächsleitfaden Betreuer

Zentrale Fragestellung

Die Bedeutung des Körpers in Tanz, Theater und Film – Wie verändern sich Kompetenzen bayerischer und tschechischer Teilnehmender im Verlauf der künstlerischen Produktion?

Leitfrage: Wie bilden sich Potentiale und Ressourcen in Haltungen aus und wie wird das pädagogisch unterstützt?

Fragen den Rahmenbedingungen (Einstieg)

- Du hast nun die dritte Woche erlebt und das Projekt steht nun kurz vor der Premiere. Wie geht es dir?
- Wirf doch mal einen Blick auf die drei Wochen Theaterproduktion. Wie hast Du die Teilnehmer erlebt?
- Welche Veränderungen konntest du feststellen?

Fragen zur Kleingruppe als Raum zum Lernen: Die Kleingruppen bieten Raum zum Lernen. Wie wichtig ist das Lernen in einer solchen Struktur?

- Wie war die Zusammensetzung/ Struktur der Kleingruppe?
- Wie haben die Gruppen die inhaltlichen Anforderungen bewältigt?
- Wie sind die Aufgaben (Rollenstruktur der Gruppe) in den Gruppen aufgeteilt worden?
- Welchen Rahmen haben die Gruppen gehabt?
- Eine mögliche Schwäche mehrere Gruppen sind unterschiedliche Lerntempi, d. h. die Gruppen brauchen unterschiedliche Zeit, um sich neue Inhalte anzueignen. Wie seid ihr damit umgegangen? Wie wirkte sich das auf das Gesamtprojekt aus?

Fragen zur Rolle im Theaterstück: Wie haben sich die Rollen entwickelt, von der ersten Haltung bis zum Zeitpunkt auf der Bühne?

- Beschreib mir bitte, wie die Teilnehmer in und mit ihren Rollen gewachsen sind. Was war besonders bemerkenswert?
- Wie fanden die verschiedenen Rollen in den Gruppen Akzeptanz?
- Wie haben sich der körperliche Ausdruck, Gestik und Mimik verändert? (Bsp. J.)?
- Wie sehr identifizieren sich die Jugendlichen mit den Rollen, die sie spielen?

Fragen zur Problembewältigung

- Erzähl bitte mal, was für Dich bei den drei Produktionswochen problematisch war?
- Wie bist du damit umgegangen?

Fragen zur persönlichen Motivation: Wie hat sich die Motivation verändert?

- Welche Dinge sind ihnen Deiner Meinung nach besonders schwer gefallen?
- In welchen Bereichen haben die Teilnehmenden besonders viel dazu gelernt?
- Beschreib mir bitte mal, wie ihr mit den Jugendlichen gearbeitet habt, die in irgendeiner Form (auf der Körperbene) blockiert waren und nicht so aus sich heraus gehen konnten.

Blick in die Zukunft: Wie gehen die Teilnehmer aus dem Projekt raus?

- Was nehmen die Teilnehmer mit?
- Wie kann das Gelernte nun dauerhaft auch außerhalb vom Theater eingesetzt werden?
- Wo liegen (jetzt) besondere Stärken? → Bezug zu den Interviewteilnehmern sowie auch M.
- Mit wem würdest du gerne noch weiter arbeiten wollen (Bedarf)?

Evaluation des deutsch-tschechischen Theaterprojekts

Schauplatz – Dějiště

Gesprächsleitfaden Teilnehmer

Zentrale Fragestellung: Die Bedeutung des Körpers in Tanz, Theater und Film – Wie verändern sich Kompetenzen bayerischer und tschechischer Teilnehmender im Verlauf der künstlerischen Produktion?

Leitfrage: Wie bilden sich Potentiale und Ressourcen in Haltungen aus und wie wird das pädagogisch unterstützt?

Fragen den Rahmenbedingungen (Einstieg) Wurf doch mal einen Blick auf die drei Wochen Theaterproduktion. Erzähl mir bitte, wie es Dir ergangen ist? Was hast Du erlebt?

- Du hast nun die dritte Woche erlebt und das Projekt steht nun kurz vor der Premiere. Wie geht es dir?
- Was hast du besonders intensiv erlebt?
- Gibt es etwas, was Dir nicht so gut gefallen hat?
- Erzähl mir mal, wie es Dir mit den beiden Sprachen ging?

Fragen zur Kleingruppe als Raum zum Lernen: Erzähl mir bitte mal wie für die das Lernen in der Kleingruppe war? Wie hat sich die Arbeit entwickelt (in der ersten, zweiten und dritten Woche)? Wie wichtig war für Dich, dass ihr in kleinen Gruppen lernen konntet?

- Was war für Dich da besonders gut?
- Wie war die Zusammensetzung/ Struktur der Kleingruppe?
- Wie hat die Gruppe die inhaltlichen Anforderungen bewältigt?
- Wie sind die Aufgaben (Rollenstruktur der Gruppe) in der Gruppe aufgeteilt worden?
- Was hat Dir beim Lernen besonders geholfen?

Fragen zur Rolle im Theaterstück: Wie hat sich Deine Rolle entwickelt, von der ersten Haltung bis zum Zeitpunkt auf der Bühne?

- Beschreib mir doch bitte mal die Rolle, die Du nun spielst? Was gefällt Dir an der Rolle?
- Gibt es etwas, was Dir schwer gefallen ist?
- Die Rolle, die Du spielst, musstest Du ja erst lernen. Wie ist es Dir beim Lernen der Texte gegangen?
- Erzähl mal bitte, wie das mit dem körperlichen Ausdruck, Gestik und Mimik war. Ist Dir das leicht gefallen (in die Expression zu gehen)?
- Wurde Deine Rolle in der Gruppe akzeptiert?
- Wo ist die Rolle, die Du spielst für dich ein Vorbild? Wo nicht?

Fragen zur Problembewältigung

- Erzähl bitte mal, was für Dich bei den drei Produktionswochen problematisch war?
- Wie bist du damit umgegangen?

Fragen zur persönlichen Motivation: Wie hat sich Deine Motivation verändert?

- Kannst Du Dich noch an die erste Woche erinnern? Der erste Rap – Wie war das für Dich?
- Was hat sich in der Zwischenzeit verändert?

Blick in die Zukunft: Was nimmst Du persönlich aus dem Projekt mit?

- Was hat Dir das Projekt persönlich gebracht?
- Was hast Du gelernt und kannst Du künftig auch in Schule oder Beruf nutzen?
- Wo liegen Deine Stärken?

Evaluation des deutsch-tschechischen Filmprojekts

Schauplatz – Dějiště

Gesprächsleitfaden Betreuer

Zentrale Fragestellung

Die Bedeutung des Körpers in Tanz, Theater und Film – Wie verändern sich Kompetenzen bayerischer und tschechischer Teilnehmender im Verlauf der künstlerischen Produktion?

Zum Pädagogischen Konzept:

- Beschreibe mir bitte Dein pädagogisches Konzept.
- In welchem Verhältnis steht das konkrete Konzept des Teilprojekts zu den Konzepten der anderen Teilprojekte?
- Welche Rolle spielt der Körper (der Umgang mit dem Körper, Körperbewusstsein, Körperarbeit) im pädagogischen Konzept?

Körperkonzept: (ggf. Nachfragen zur Körperebene)

- Wie wird das in der (pädagogischen) Praxis konkret umgesetzt?
→ Wie wird Körperbewusstsein entwickelt
→ Wie entwickelt sich der körperliche Ausdruck? Wie wird das pädagogisch unterstützt?
→ Welche Phasen der Rollenentwicklung gibt es?
- Was ist an „Körperarbeit“ notwendig?

Kompetenzen: Ziel der Produktion ist eine Verbesserung der Kompetenzen der Jugendlichen.

- Was verstehst du unter Kompetenzbegriff und inwiefern spielt das für Dein Teilprojekt eine Rolle?
- Welche Chancen und Risiken verbindest Du mit dem Kompetenzbegriff?
- Welche Erfahrungen hast Du mit anderen Jugendlichen in dem Kontext gemacht: Wie werden die Kompetenzen der Jugendlichen gestärkt?
- Wie zeigen sich bisherige Lernerfolge oder Veränderungen (Sprache, Bewegung, Wissen, Umgang mit anderen...)?
- Die Jugendlichen sollen ja über die Produktionen lernen sich selbst und andere besser einschätzen zu können. Sie sollen sich ihrem Können besser bewusst werden und das dann auch im Alltag für sich nutzen. Wie wird das durch das Projekt erreicht?

Erweiterung der Handlungskompetenzen durch das Filmprojekt (konkret)

- Welche Erfahrungen hast Du mit gemischten Sprachgruppen? Erzähl mir bitte mal, wie Du die Jugendlichen beim Überwinden der Sprachschwierigkeiten (deutsch-tschechisch) unterstützt? (Kommunikation)
- Kannst Du mir konkrete Situationen beschreiben, wie die Teilnehmer zusammenarbeiten? Wie gehen sie miteinander um? (Kooperation und Zusammenarbeit)
- Erzähl mir mal, wie die Jugendlichen Probleme lösen. Kannst Du das an einer konkreten Situation aufzeigen (Problemlösung)
- Beschreib mir bitte mal eine schwierige (kritische) Situation, in der die Jugendlichen Verantwortung übernehmen müssen. Wie verhalten sie sich? (Verantwortungsübernahme)

Wie erfolgte die Auswahl der Jugendlichen?

- Wie hast Du die Teilnehmer bei der Projektvorstellung (in der Schule oder in den Vereinen auf der tschechischen Seite) erlebt?
- Was war denn bei der Auswahl der Jugendlichen wichtig? Was müssen sie mitbringen?
- Gibt es daneben besondere Merkmale, auf die Du geachtet hast? Warum ist das so wichtig?
- Gab es Ausschlusskriterien? (formale Kriterien, bezogen auf Kenntnisse und/ oder Kompetenzen)
- Kommt es mehr auf den Einzelnen an? Oder wird mehr darauf geachtet, wie die Gruppe insgesamt harmonisiert und damit arbeitsfähig ist?
- Wenn Du jetzt auf die ersten Tage zurück blickst, wie würdest Du die Gruppe beschreiben?

Evaluation des deutsch-tschechischen Filmprojekts

Schauplatz – Dějiště

Gesprächsleitfaden Teilnehmer

Zentrale Fragestellung

Die Bedeutung des Körpers in Tanz, Theater und Film – Wie verändern sich Kompetenzen bayerischer und tschechischer Teilnehmender im Verlauf der künstlerischen Produktion?

Einstieg: Tagesablauf – was ist von morgens bis abends passiert?

- Erzähl mir bitte, wie Du die ersten Tage erlebt hast und was da alles passiert ist?
- Nachfragen am Ende (mit Bezug zur Körperebene)

Körperebene (konkrete Situationen beschreiben lassen)

- Wie waren die ersten Aufnahmen für Dich? Kannst Du mir eine ganz konkrete Situation beschreiben?
- Wie war es für die als Du das erste Mal mit der Kamera gearbeitet hast (selbst bedient oder gefilmt worden?)
- Erzähl mir bitte, wie es für Dich war, als Du die ersten Aufnahmen angesehen hast? Kannst Du mir die Situation genauer erzählen

Kompetenzen: Im Projekt sollt ihr verschiedene Dinge lernen (Beispiel und Einzelsituationen)

- Wie gehst Du denn mit den Sprachschwierigkeiten (deutsch-tschechisch) um? Hast Du schon vorher Erfahrungen mit anderen Sprachen gehabt? Erzähl mir bitte mal, wie das für Dich war (Kommunikation)
- Wie ist für Dich das Zusammenarbeiten mit anderen? Erzähl mir doch bitte von Situationen (z. B. in der Schule), wo Du mit anderen zusammen arbeiten musstest. Wie war das für Dich? (Koope-ration und Zusammenarbeit)
- Erzähl mir mal, wie Du mit Problemen umgehst (Problemlösung)
- Beschreib mir bitte mal eine schwierige (kritische) Situation, in der Du Verantwortung übernehmen musstest (Verantwortungsübernahme)

Fragen zur Teilnahme – Interesse

- Erzähl doch mal wie es dazu kam, dass Du an dem Projekt teilnimmst?
- Wann hast Du das erste Mal von dem Projekt gehört? Wie bist du auf das Projekt gekommen (Flyer in Schulen, Informationen zum Projekt durch Lehrer, Hinweis durch Freunde/ Mitschüler...)? Was genau hat Dein Interesse geweckt?

Fragen zu den persönlichen Erwartungen (Bezug zur schulischen Laufbahn)

- Was erhoffst Du Dir von der Teilnahme am Projekt?
- Was möchtest Du vor allem Lernen? Warum ist Dir das wichtig?
- Gibt es etwas, dass Dich hier gar nicht interessiert?
- Was wäre für Dich ein erfolgreicher Abschluss in dem Projekt?

Evaluation des deutsch-tschechischen Filmprojekts

Schauplatz – Dějiště

Gesprächsleitfaden Betreuer

Zentrale Fragestellung

Die Bedeutung des Körpers in Tanz, Theater und Film – Wie verändern sich Kompetenzen bayerischer und tschechischer Teilnehmender im Verlauf der künstlerischen Produktion?

Leitfrage: Wie bilden sich Potentiale und Ressourcen in Haltungen aus und wie wird das pädagogisch unterstützt?

Fragen den Rahmenbedingungen: Erzähl mir doch bitte mal, wie die Produktionswochen verlaufen sind

- Welche Höhen, welche Tiefen gab es?
- Wie hast Du die Teilnehmer erlebt?
- Welche Veränderungen konntest du feststellen?

Fragen zur Kleingruppe als Raum zum Lernen: Erzähl mir bitte mal, wie aus Deiner Sicht das Arbeiten in den Kleingruppen war?

- Wie wichtig ist das Lernen und Arbeiten in so einer Struktur?
- Wie haben die Gruppen die inhaltlichen Anforderungen bewältigt?
- Wie sind die Aufgaben (Rollenstruktur der Gruppe) in den Gruppen aufgeteilt worden?
- Wie sind die Teilnehmer in der Gruppenarbeit mit der Heterogenität der Gruppe umgegangen (Alter, Lerntempi, Interkulturalität, etc.)

Körperkonzept: In der ersten Woche war die Drehbuchentwicklung die zentrale Aufgabe. Die konkrete Rollenentwicklung erfolgte in der zweiten (letzten) Woche. Erzähl mir bitte, wie die Charakterentwicklung abgelaufen ist (was war zuerst, was danach und wie ist es jetzt)? (ggf. Nachfragen zur Körperebene)

- Wie wird das in der (pädagogischen) Praxis konkret umgesetzt?
 - Wie wird Körperbewusstsein entwickelt
 - Wie entwickelt sich der körperliche Ausdruck? Wie wird das pädagogisch unterstützt?
 - Welche Phasen der Rollenentwicklung gibt es?
- Was ist an „Körperarbeit“ notwendig? (Thema von Hana)

Kompetenzentwicklung: Erzähl mir bitte mal, was aus Deiner Sicht für eine erfolgreiche Umsetzung so einer Produktion notwendig ist – sowohl unter künstlerischen wie auch pädagogischen Gesichtspunkten?

- Welche Rolle spielen Deine pädagogischen Vorgaben/ Dein Konzept?
- Welche Rolle spielt die Struktur/ das Setting?
- Welche Rolle spielen Inhalte und Themen?
- Welche Rolle spielt die Konfliktfähigkeit
- Wie werden die Kompetenzen der Jugendlichen gestärkt?
- Wie zeichnet sich ein „Mitnahmeeffekt“ bei den Jugendlichen ab?

Fragen zur persönlichen Motivation: Erzähl mir bitte mal, wie sich die Motivation der Jugendlichen in der letzten und in dieser Woche verändert?

- Welche Dinge sind ihnen Deiner Meinung nach besonders schwer gefallen?
- In welchen Bereichen haben die Teilnehmenden besonders viel dazu gelernt?
- Beschreib mir bitte mal, wie ihr mit den Jugendlichen gearbeitet habt, die in irgendeiner Form (auf der Körperebene) blockiert waren und nicht so aus sich heraus gehen konnten.

Evaluation des deutsch-tschechischen Filmprojekts

Schauplatz – Dějiště

Gesprächsleitfaden Teilnehmer

Zentrale Fragestellung: Die Bedeutung des Körpers in Tanz, Theater und Film – Wie verändern sich Kompetenzen bayerischer und tschechischer Teilnehmender im Verlauf der künstlerischen Produktion?

Leitfrage: Wie bilden sich Potentiale und Ressourcen in Haltungen aus und wie wird das pädagogisch unterstützt?

Fragen den Rahmenbedingungen (Einstieg): *Wirf doch mal einen Blick auf die drei Wochen Produktionswochen. Erzähl mir bitte, wie es Dir in den letzten zwei Wochen so ergangen ist? Was hast Du erlebt?*

- Du hast nun die dritte Woche erlebt und der Film steht nun kurz vor der Fertigstellung. Wie geht es dir?
- Erzähl mir doch bitte mal von einer Situation, die für Dich ganz besonders war (z. B. Drehort)?
- Erzähl mir mal, wie es mit der Verständigung geklappt hat, gibt es da eine Situation an die Du Dich erinnerst?

Zur Aufgabe der Filmproduktion: *Erzähl mir bitte mal von der Aufgabe, die Du nun hast (Regie, Kamera, Technik, Darsteller⁹)? Erzähl mir doch bitte mal, wie es dazu kam, dass du die Aufgabe..... übernimmst?*

- Was ist daran besonders spannend für Dich?
- Gibt es etwas, was Dir schwer gefallen ist?
- Was war an der Aufgabe neu für Dich?
- Wie sahen die konkreten Drehbuchvorbereitungen aus? (Namensfindung, Szenenbilder, Requisiten/ Ausstattung)
- Während der gesamten Produktion wurden immer wieder Theaterübungen (z. B. Statuen bilden) durchgeführt, um auch auf die Rolle im Film vorzubereiten. Erzähl mal bitte, was ihr da gemacht habt und wie das für Dich war.

Köperbene (konkrete Situationen beschreiben lassen: Letzte Woche wurde am Dienstag eine Zeit lang mit dem Körper gearbeitet) (Stunde von Hana)

- Erzähl mir bitte mal, was ihr da gemacht habt und wie das für Dich war.
- (Wurden von dir Kameraaufnahmen gemacht) Wie waren die ersten Aufnahmen für Dich? Kannst Du mir eine ganz konkrete Situation beschreiben?
- Wie war es für die als Du das erste Mal mit der Kamera gearbeitet hast (selbst bedient oder gefilmt worden?)
- Erzähl mir bitte, wie es für Dich war, als Du die ersten Aufnahmen angesehen hast? Kannst Du mir die Situation genauer erzählen.

Fragen zur Kleingruppe als Raum zum Arbeiten: *Erzähl mir bitte mal wie für Dich das Arbeiten in der Kleingruppe war? Wie hat sich die Arbeit entwickelt (in der ersten, zweiten und dritten Woche)?*

⁹ Geplant ist, dass jeder Teilnehmer zumindest einmal im Film auftritt.

Wie wichtig war für Dich, dass ihr in kleinen Gruppen arbeiten konntet? (Kooperation und Kommunikation)

- Was war für Dich da besonders gut?
- Wie war die Zusammensetzung/ Struktur der Kleingruppe?
- Wie hat die Gruppe die inhaltlichen Anforderungen bewältigt?
- Wie sind die Aufgaben (Rollenstruktur der Gruppe) in der Gruppe aufgeteilt worden?
- Wie habt ihr euch verständigt?

Erzähl mir bitte mal, welche Bedeutung die letzte Arbeitswoche für Dich hat (Verantwortung)

Fragen zur Problembewältigung (Problemlösung)

- Erzähl bitte mal, was da für Dich problematisch war?
- Wie bist du damit umgegangen?
- Alternativ: Kannst Du Dich an problematische Situationen der letzten zwei Wochen erinnern, was waren das für Probleme und wie bist du damit umgegangen?