

31.01.2011

Ausgangspunkt/Beobachtung/Überlegung:

Im Sinne einer Gliederung von BNE nach Ökonomie, Sozialem, Ökologischen und dem Querschnittsbereich Kultur, interessieren mich insbesondere die Strukturen und Beziehungen im Bereich des Sozialen und Ökonomischen, von welchen sich dann erst die ökologischen Szenarien ableiten und gegebenenfalls normativ besetzen lassen.

Das künstlerische Projekt für Überlebenskunst.Schule vorrangig unter dem ökologischen Paradigma des Nachhaltigkeitsdreiecks zu betrachten, erhöht die Gefahr der Illustrierung, der Umsetzung eines „Themas“ anhand der Kunst - nicht die *Thematisierung* von Strukturgefügen *durch* die Kunst.

Ausgehend von de Haans Denkschema des Kreises, scheint es m.E. notwendig sich von innen nach außen zu begeben, also im ‚ökonomischen und sozialen System‘ zu beginnen und dann erst zum äußeren Kreis der ‚Umwelt‘ zu kommen - und diese Wege zu untersuchen und zu reflektieren. Kultur im praxeologischen Verständnis (siehe den Term des „doing culture“ wie er in den Sozial- und Kulturwissenschaften der letzten Jahre populär geworden ist), ist dabei für mich der Ansatzpunkt für meine eigenen Handlungen und Handlungsanweisungen innerhalb des Projektes mit den Schüler_innen und durchaus antizipierter Wunsch, dass im „Tun“ der Schüler_innen ihnen die Performativität und Veränderlichkeit menschlichen Handelns (der sozialen und kulturellen Praxen) bewusst wird. In der Folge, wird Kultur „weniger differenzierungstheoretisch, normativ oder totalitätsorientiert gefasst.“ (vgl. Moebius 2009) Vielmehr wird ein Verständnis von Kultur aufgebaut, welches die Sinn- und Symboldimensionen, die historische Kontingenz der sozialen Praktiken, der Lebensweisen, der materiellen Artefakte, der kognitiven Wissensordnungen und Wahrnehmungsmuster betont. (vgl. Reckwitz 2005)

Als Knackpunkt betrachte ich den Diskurs über/zu *GERECHTIGKEIT*:

welche verschiedenen Handlungs- und Denkmuster ergeben sich aus den jeweiligen Prinzipien der Verteilungs-, Leistungs- und Besitzstandsgerechtigkeit?!

Wie strukturieren die jeweiligen Vorgänge die Sicht auf sich selbst und diese Welt?

Dies hat für mich *selbstverständlich* mit Ökonomie und Sozialen zu tun.

Ich persönlich komme beruflich und Interessehalber aus dem entwicklungspolitischen Diskursfeld, welche als Abgrenzung zur BNE „Globales Lernen“ genannt wird und in wissenschaftlicher Bearbeitung mal als Unterpunkt, mal als „Schwester“, mal als Oberklammer von BNE konzipiert wird (im Maastrichter Vertrag bspw. wird BNE als Teil des Globalen Lernens verstanden).

Deswegen merke ich, wie sich vieles in mir als Widerspruch regt, bei Argumentationen die eine Zukünftigkeit als Blickpunkt nehmen, die jetziges Handeln im quasi Hegelschen und Marxschen Sinne teleologisch manifestieren!

Globale Gerechtigkeit als *diffuser Terminus* ist kein Zukunftsszenario, sondern ein Gegenwartsszenario, welches die Auswirkungen der vergangenen und jetzigen, globalen ökonomischen und sozialen Verhaltensweisen betont. Mir erscheint es manchmal als Hilfskonstrukt der BNE an das eigene (klimawandelbedrohte) Überleben in der Zukunft zu appellieren, da scheinbar und sicherlich auch die Appelle, Didaktiken und Methoden der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit nur bedingt fruchtbar waren/sind, welche ein gegenwärtiges Überleben(skämpfen) jetziger Generation auf anderen Kontinenten betont.¹

¹ Aus meiner Diplomarbeit: Der evolutionär begründete Ansatz Globalen Lernens betont die systemtheoretische Analyse der Weltgesellschaft in Anschluss an Luhmann. Anstatt normativ gesetzter Bildungsziele rücken konzeptionell die

31.01.2011

Pädagogische Eignung/Qualität + nachhaltige Wirkung:

Asbrand und Scheunpflug führen dies darauf zurück, dass eine globale Sozialität dem Individuum zu abstrakt erscheint. Doch genauso abstrakt ist eine individuelle Zukunftsantizipation. Das Dilemma liegt also immer noch in der Entfernung, der zeitlichen als auch der räumlichen. Normative Ansprüche an eine globale Sozialität, respektive Generationengerechtigkeit teile ich persönlich sehr wohl, doch in meiner pädagogischen als auch künstlerischen Tätigkeit dürfen diese nicht Ausgangs- und zugleich Zielpunkt sein, wie es m.E. häufig mit Kunst- und Vermittlungsprojekten derzeit geschieht.

Meine Arbeit soll an den Individuen und ihren strukturellen/sozialen Motoren ansetzen, respektive erst einmal an der Erkundung und Erfahrung eben dieser. Dazu Brecht: „Das neue Theater wendet sich so an den gesellschaftlichen Menschen, denn der Mensch hat sich gesellschaftlich geholfen in seiner Technik, Wissenschaft und Politik. Der einzelne Typus und seine Handlungsweise wird so bloßgelegt, dass die sozialen Motoren sichtbar werden, denn nur ihre Beherrschung liefert ihn dem Zugriff aus. Das Individuum bleibt Individuum, wird aber ein gesellschaftliches Phänomen, seine Leidenschaften, etwa werden gesellschaftliche Angelegenheiten und auch seine Schicksale. Die Stellung des Individuums in der Gesellschaft verliert ihre Naturgegebenheit und kommt in den Brennpunkt des Interesses. Der V-Effekt ist eine soziale Maßnahme.“ Und: „Die entscheidenden Vorgänge zwischen den Menschen, welche eine Dramatik der großen Stoffe heute darzustellen hätte, finden in riesigen Kollektiven statt und sind vom Blickpunkt eines einzelnen aus nicht mehr darzustellen. Der einzelne Mensch unterliegt einer äußerst verwickelten Kausalität und kann Meister seines Schicksals nur als Mitglied eines riesigen Kollektivs werden.“ (Aus: Werner Hecht (Hrsg). Brechts Theorie des Theaters Suhrkamp Frankfurt am Main 1986)

Die Konstruktion und Beschaffenheit „des einzelnen Blickpunkts“ ist jedoch Ausgangspunkt für meine Arbeit mit den Schüler_innen! Schule als Ort des Einübens gesellschaftlich erwünschter und relevanter Fähigkeiten und Beziehungs-, respektive Handlungsmuster gilt es zu untersuchen.²

anthropologischen und lerntheoretischen Überlegungen in den Vordergrund. Ausgehend von gleichen Prämissen weltweiter Vernetzung, räumlich-zeitlicher und sachlich-sozialer Komplexitätssteigerung, sehen Annette Scheunpflug und Barbara Asbrand das Einüben einer „abstrakten Sozialität“ als notwendig an. Diese könne, im Gegensatz zur normativen Solidarität, die Wahrnehmungsdiskrepanzen zwischen Nahbereich und globalen Zusammenhängen überwinden. (vgl. Scheunpflug 2008:2) Die menschliche Problemlösefähigkeit ist am sozialen Nahbereich, an überschaubaren Gruppen und zeitlichem Vorstellungsvermögen orientiert, weshalb sich ein ethisch verantwortliches Handeln bezogen auf entfernte, unbekannte Menschen oder zukünftige Generationen als problematisch erweist. Nicht Empathie oder Toleranz sondern abstraktes Denken soll diese „unzureichende Problemlösefähigkeit“ überwinden helfen (ebd.). Die lerntheoretische Annahme eines solchen Konzeptes Globalen Lernens, geht davon aus, dass nachhaltige Verhaltensweisen und Einstellungen nicht durch normativ orientierte Bildungsangebote bestimmt werden können (vgl. Asbrand/Scheunpflug 2005:474f). Lernen wird nicht als „Vermittlung von Werten oder Wissen sondern als selbstorganisiertes Lernen“ verstanden, als autopoetischer selbstreferenzieller und generierender Vorgang. Die Pädagogik „hat keinen methodischen Zugriff auf das Bewusstsein der Lernenden.“ (Scheunpflug 2008:2) So müsse also auch Zurückhaltung herrschen bei der Annahme, dass ein normativ handlungstheoretischer Ansatz Globalen Lernens die anvisierten Lernprozesse, Verhaltens- und Einstellungsveränderungen im Sinne der gewünschten „weltweiten Gerechtigkeit und Solidarität“ auch wirklich folgen ließe. (ebd.)

² Aus meiner Diplomarbeit: Die größten Herausforderungen an eine Didaktik und Vermittlungslogik der Pädagog_innen bilden die Notwendigkeit, die „globalen Probleme in komplexe Zusammenhänge pädagogisch so zu vermitteln, dass die Lernenden ermutigt werden, Globalisierung kompetent zu gestalten sowie die Schwierigkeit, aufrichtig Theorie und Praxis miteinander zu verbinden [...]“ (Lang-Wojtasik/Lohrenscheidt 2003:16).

Wenn sich Didaktik mit der Frage beschäftigt, wie aus einem Thema, welches vom Pädagogen oder der Gesellschaft als relevant erachtet wird, ein Gegenstand werden soll, der von Lehrenden und Lernenden konstituiert und bearbeitet wird, lässt sich der Begriff der Methodik gleich mitdenken.

31.01.2011

Um an die globale/komplexe Komponente heranzukommen, müssen m.E. erst die eigenen ökonomischen Beziehungsgefüge, Muster und Strukturen beobachtet, analysiert und bearbeitet werden. Die Kunst ist dann Formfrage, Fragezeichen und Verfremdungseffekt zugleich!

Idee & künstlerisches Vorgehen:

Anfangs verschiedene Rechercheaufgaben an die Schüler_innen, durch die Medien/anhand der Medien: Körper, Beziehungen, Sprache, Foto/Film, Objekte aus dem Ort Schule (Schulmaterialien in Form der Texte, Bücher, etc..., Schulessen, Innanraumausstattungen).

Die Untersuchung des Mediums dient zugleich als Materialgenerierung!

Die Schülerinnen erfahren und erlernen durch den Umgang mit dem Medium über dieses selbst mehr (bspw. Fotografie) und über den Umgang mit dem spezifischen Medium erfahren sie etwas über sich und ihre Umwelt, über Strukturen und Beziehungen.

Dies ist inhärentes Material, ohne neues zu erzeugen. Zumindest bleibt dies noch als Frage/Behauptung stehen. Auch in Bezug zu einer Auffassung von Nachhaltigkeit, die sich auf Materialproduktion bezieht.

Spezifische Fragestellungen, die auch illustrierend/plakativ aufgefasst werden können:

- nach Einkommensverhältnissen, eigenen Ausgaben, Klassenunterschieden
- Untersuchung von Tausch-, Erwerbs-, Handelsstrukturen innerhalb der Schule
- Wie wird Ökonomie als System in der Schule präsent?
- Ökonomie der Sprache (nach Bourdieu)
- Welche Beziehungsgefüge sind für die Schüler_innen relevant? Partizipation, Teilhabe, Untersuchung der eigenen Beziehungen/Relationen im gesellschaftlich besetzten Lernort Schule und zur eignen Weltauffassung- und verortung.
- Ökonomie des Lernens und Lehrens in der Schule

Gesellschaftliche Darstellungsformen von ökonomischen/sozialen Beziehungen können über eigene Übung und Untersuchung von Darstellungen und Herstellung von ‚Dargestelltem‘, also bspw. Fotoarbeiten, Körperstandbilder etc, hinterfragt und strukturell erkannt werden. Zumindest ist dies erstmal meine Behauptung.

Verschiedene **Module** der Medien werden über das Schuljahr hinweg von mir und Arne angeleitet, wobei sie nicht eine chronologische Abarbeitung erfahren, sondern sich – erhofft - miteinander verzahnen. Wahrnehmungsschulung im Sinne einer Wahrnehmungserweiterung ist durchaus ein Angelpunkt. ‚Modul‘ meint Medium-Methode-Fokus.

Im Folgenden zähle ich Elemente auf, die methodisch anvisiert sind, wobei nicht alle zum Tragen kommen werden. Was, das wird sich zeigen. Der experimentelle/spielerische

Die didaktische Planung der Vermittlung der Themen ist also nicht nur auf die Theorie der Lehrinhalte fokussiert, sondern ist sich ihrer Grenzen bewusst: die Themenvermittlung kann vorstrukturiert und teilweise antizipiert werden, „aber wegen der Eigentätigkeit der Lernenden“ nicht vollkommen determiniert werden.

Wie ersichtlich geworden aus den vorangegangenen Ausführungen, verwende ich Globales Lernen als einen Oberbegriff für all jene didaktischen Bemühungen, die sich auf die Anwendung und Strukturierung von Vermittlungsgegenständen richten, „deren Fokus die gesamtgesellschaftliche Lebenspraxis darstellt“. (vgl. Adick 2002:399)

Jörg-Robert Schreiber bezieht die Inhalte Globalen Lernens auf die Themenfelder der sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung, „die damit verbundenen ökologischen, politischen und kulturellen Aspekte sowie auf die Wechselwirkungen zwischen lokaler Lebenswelt und globalen Zusammenhängen [...]“. (Schreiber 2008:8).

Mittels handlungsorientierter Methoden, welche Perspektivenwechsel ermöglichen und die Erfahrungsdimensionen des affektiven, kognitiven und psychomotorischen menschlichen Lernens ansprechen sollen, können Kompetenzen im Bereich des komplexen Erkennens, Bewertens und Handelns erlangt werden (vgl. ebd.).

31.01.2011

Grundcharakter (Neugier an den Schüler_innen, Neugier am Material, Neugier am Ausprobieren der Medien/Methoden) soll freie Möglichkeiten für die Untersuchungen/Recherchen mittels verschiedener Übungen lassen. Dabei ist die Ziehung von künstl(eris)chen Differenzlinien im Sinne einer schriftlichen/wörtlichen Darstellbarkeit immer auch limitierend.

Elemente im Modul Theater (soziale Gefüge): V-effekt, Forumtheater/Statuentheater, Performance (Tanz), Objekttheater, Körper im Raum, Körper als Raum, Text- und Spracharbeit (Texte aus dem Unterricht)

- 1) Ein Beispiel für Materialgenerierung Körperarbeit: Die Schüler_innen haben die Aufgabe im Raum aufeinander zuzugehen und die Hände auszustrecken, die Hände werden in verschiedene Positionen gedreht. Ausgehend von verschiedenen körperlichen Begrüßungsriten werden diese Formationen extrahiert und analysiert. Also die Hand wird ausgestreckt zu einem Handschlag und dann auf ein kollektives Zeichen hin (oder individuell) um 90 Grad gedreht, so dass die offene Handfläche nach oben zeigt. Diese Handhaltung wird meistens mit einer Forderung/Bitte/Bettelei im hiesigen kulturell-gesellschaftlichen Kontext assoziiert. (Diese Idee entstand in Anlehnung an ein Projekt von LIGNA). Oder auch als Aufforderung „high five“ zu geben. Diese kulturelle Markierung wird ‚performed‘. Über solche Körperübungen- und erprobungen können die Schüler_innen soziale Praxen multiperspektivisch erfahren und darauf aufbauend, können weitere Körperarbeiten zu Szenarien ausgebaut werden. Und beispielsweise im öffentlichen Raum experimentiert werden.

Ein Beispiel für Spracharbeit- und reflexion findet sich bei Arne.

Elemente im Modul Foto/Film: Sehgewohnheiten ohne Technik – die Übungen menschliche Kamera wie in meinem ÜLK Workshop werde ich so auch mit den Schüler_innen durchführen, Technik (analoge, digitale Fotografie), Video/Film (basale Kenntnisse von Filmperspektiven und Schnitt/Blickhaftigkeit)

- 2) Beispielsweise die Nutzung von filmfähigen Handys zur Rechercheaufgabe: Du hast einmalig 60 Sekunden pro Tag Zeit den Augenblick einzufangen, an welchem Du Dich beschenkt fühlst, in welchem Du etwas bekommen/gewonnen hast. (Liebe, Geld, Objekte, immaterielles oder materielles.) Die Reflexion „Was war der reichste Augenblick des gestrigen Tages“ wird dann beim nächsten Treffen gezeigt und reflektiert. (bspw: Was verstand jede_r individuell darunter, was macht die Zeitlichkeit der Aufgabe mit einem selbst? Welche Perspektive wurde gewählt, was ist im Bild nicht zu sehen?) Was macht das Medium Handy mit einer Nutzerin? ... auch die Frage nach Produktion eben dieser Handys kann gestellt werden (offensiv globale Komponente).

Elemente im Modul ‚Street-Art/Öffentlichkeit‘: Strategien der Street-Art, Öffentlichkeit/Nicht-Öffentlichkeit, Schule als nicht-öffentliches/öffentliches Hybrid, politische Dimensionen von ‚Räumen‘

- 3) Beispiel: Schulinnenarchitektur wird ins außen transportiert, Objekte aus dem Lern- und Instruktionsort Schule werden versuchsweise genutzt um außerhalb der Schule etwas zu lernen/über die Welt zu erfahren. Schüler_innen laufen mit Mikroskop aus dem

31.01.2011

Biologieunterricht eine Woche lang außerhalb der Schule durch ihren Alltag und versuchen Verwendung für dieses Instrument zu finden.

Oder: Schüler_innen versuchen eine Woche lang Menschen, mit denen sie nichts im Kontext Schule zu tun haben, ‚etwas beizubringen‘. Protokollieren diese Versuche. Wie wird gelernt? Wie wird ‚gelehrt‘?

Oder: Rezitiere, was Du heute in der Schule über Kaufen/Verkaufen gelernt hast, beim nachmittäglichen Shoppen in der Stadt.

Oder: Male Diagramme, die Du heute in der Schule als abstrakte Illustration von ‚Weltlichem‘ kennengelernt hast, in der Stadt an konkreten Orte -> Kreisdiagramme an Kreisen, wie Gullideckeln, etc.

-> Übertragbarkeit, Einübung, räumliche Abstraktheit, Verknüpfung von Unverknüpfbarem... Gedankenspiele soweit erstmal.

Ergebnisse/Präsentation:

Offenheit gegenüber dem Ergebnis möchte ich mir und den Schüler_innen bewahren, da es für mich um den Prozess geht.

Jedoch um ein als gesellschaftlich anerkanntes und den Förderern entgegenkommendes präsentables ‚Produkt‘ zu antizipieren, als auch als Motivation für die Schüler_innen und mich, soll eine einwöchige ‚**performative Installation**‘ am und im Schulgebäude (in den noch zu recherchierenden Strahlarmen der selbigen) den Abschluss des Gesamtprojektes am Ende des Schuljahres bilden. Verschiedene Szenarien kommen so über eine zeitlich klar definierte Zeitspanne zusammen – Tanz/Körper im Schulraum, Foto-Ausstellung, Architektur des Raums Schule und seiner Anknüpfungspunkte, bzw. Streuungen in die anderen Räume der Stadt/des sozialen Lebens der Schüler_innen, zB. Installative Veränderung des Schulgebäudes (als Beispiel gelten hier Strategien und Techniken der Street-Art, die ich grad müde bin einzeln aufzuzählen).

Das heißt, das im zweiten Drittel des Projektes (Mai?) die Recherchematerialien gesichtet werden, Schüler_innen werden wohl zu dem Zeitpunkt erste individuelle Präferenzen gegenüber den Medien/Modulen entwickelt haben, was ihnen jeweils am meisten liegt, sie am meisten reizte, am produktivsten hinterfragte.

Dann wäre eine gemeinsame ganze Projektwoche wünschenswert in welcher intensiv, in methodischen Kleingruppen am Material/Prozess gearbeitet wird, in Hinblick auf die Präsentations-Woche der ‚performativen Installation‘. Womöglich kann auch nur ein gemeinsames Wochenende realisiert werden.

Diese Kulminierung und Konkretisierung der diversen ‚theatralen‘, fotografischen, körperlichen, bildnerisch-künstlerischen, filmischen, lecture-artigen, eventuell auch auditiven, architektonischen Arbeiten soll und wird genauso Teil des ökonomisch-sozialen Reflexionsprozesses sein: Welche Ideen werden von den Schüler_innen präferiert und wieso? Gibt es Streitigkeiten über ‚geistiges/kreatives‘ Eigentum? Nach welchen Kriterien werden die Auswahl von ‚präsentablen Elementen‘ getroffen? Inwieweit können Prozesse sichtbar gemacht werden, ohne einem Dokumentations- und somit Bewertungsdruck anheim zu fallen - eine wichtige Fragestellung auch hinsichtlich des immanent bewertenden ‚Ortes‘ Schule! Und wenn doch genau ein solches Präsentieren seitens der Schüler_innen gewünscht wird, was sagt das über Gerechtigkeit aus? Per se: Die Schule, an der ein ÜLK-Projekt durchgeführt wird, hat etwas, was eine andere Schule nicht hat.

31.01.2011

Umsetzung:

- 1) Schulprofil: erwünscht sind Berufsschulen
 - 2) Derzeit im inkonsistenten Kontakt mit OSZ „Bürowirtschaft und Dienstleistungen“ Prenzlauer Berg und in Anfrage an Campus Fachschule für Sozialpädagogik Berlin-Südkeuz
- > Modellgedanke: parallele Arbeit an zwei Berufsschulen, einer mit kaufmännischem, einer mit sozial-kulturellem Ausbildungsgang. Wie und wo schlägt sich die unterschiedliche Berufsausrichtung im gesammelten Material und seiner Bearbeitung nieder? Untersuchungsoption.

Strukturanforderungen an das Projekt:

Komplexität als auch mein persönlicher Anspruch an die Intensität der „Module“ ergeben für mich eine Arbeitsweise, die optimalerweise einmal wöchentlich 2-3 Stunden in der Schule mit den Schülern stattfindet, mindestens jedoch im zweiwöchentlichen Rhythmus (3 Stunden Einheit) sich vollzieht. Eine Klasse oder eine AG? Offene Frage.

Es ist auch denkbar, ja nach Kapazität der Schule/Schüler_innen, nur 2 Stunden zu haben, dafür aber „Hausaufgaben“ den Schüler_innen aufzugeben, die die Recherche und das Ausprobieren der verschiedenen Medien beinhalten. Beziehungsweise sind Rechercheaufgaben im außerschulischen Umfeld wichtiger Teil des Projekts und somit in zeitlich/räumlicher Hinsicht „Hausaufgaben“.

Mir sind dabei die Schwierigkeiten bewusst, „Hausaufgaben aufzugeben, wobei diese nicht als solche tituliert werden müssen. Schwankungen in Bearbeitung der Hausaufgaben werden sicherlich auftreten, dann kann und muss untersucht werden wieso dem so ist (zu wenig Anreiz für die Schüler_innen, zu „fremde“ Herangehensweise, zeitliche Belastungen, Phasen des Projekts, ungeeignete Methoden, etc). Auch solche Phasen eines Projekts können und sollten mit thematisiert und bearbeitet werden, denn das Projekt unterliegt eigenen Ökonomien die mit untersucht werden können. Als Anspruch an mich selbst gilt, Metareflexionen durchzuführen und den Schüler_innen transparent zu machen, respektive sie selbst zu Metareflexionen der Verhältnisse „Projektleitung - Schüler_innen“ sowie „Anspruch und Umsetzung“ anzuregen.

Bezüge, Parallelen, Austausch und auch Widersprüche und Gegenteiliges, andere Wortwahlen und Argumentationslogiken sind bei Arne Vogelgesang zu finden. So wie unsere Zusammenarbeit ergänzen und erweitern sich unsere beiden Konzepttexte gerade auch wegen einiger Differenzen. Diese sollen nicht aufgehoben werden, sondern betrachten wir als zusätzliches persönliches Untersuchungsfeld des Gesamtprojektes.

Eine Aufhebung der Differenzen seitens Lesender können wir naturgemäß nicht verhindern.

*Lieber Arne, liebe Doris,
vielen Dank für Eure Konzepttexte.*

*Auf die Gefahr hin, Differenzen aufzuheben, antworte ich Euch beiden zusammen.
Grundsätzlich gefällt mir Euer Ansatz sehr gut und ich finde Eure Herleitungen sehr durchdacht, anspruchsvoll und plausibel.*

Die Herausforderung besteht nun aus meiner Sicht darin, einen Weg zu finden, den konzeptionellen Ansatz im Rahmen der Projekte zur Wirkung zu bringen. D.h. es hängt sehr viel von den Aufgabenstellungen, Aktionsangeboten Eurerseits ab.

31.01.2011

Ein wenig störe ich mich daran, dass Ihr beide sehr betont, von den SchülerInnen lernen zu wollen. So überzeugend es ist, dass Ihr bei deren Lebens- und Alltagsrealität ansetzt, so deutlich wird an Euren Papieren und Methoden auch, dass Ihr mit bestimmten Thesen, Überzeugungen und Prämissen an dieses Projekt herantrittet. Ich halte das für vollkommen legitim und glaube nicht, dass Ihr damit hinterm Berg halten müsst.

Die Frage, die sich mir stellt, ist, wie ihr Euer Projekt den Schülerinnen, aber auch den LehrerInnen vorstellen wollt. Aufgeschlossenheit von letzteren ist wohl zu erwarten!

Ein wichtiger Punkt ist, wie Ihr von der Materialsammlung zu dem analytischen Teil vordringen wollt. Denn dazu braucht es letztlich ja schon eine Metaperspektive oder zumindest die Möglichkeit, durch Vergleichsbildung Folgerungen zu ziehen. (Wie ein Thema von einem Lehrer aufbereitet wird, wie eine Architektur meine Verhaltensweisen determiniert, etc. kann ich nur beurteilen, wenn ich andere Möglichkeiten kennen gelernt habe.) Ansonsten bleibt es bei der Idee, den V-Effekt einzuführen, was bestimmt lustbringend ist, aber eine andere Ausrichtung wäre. Tatsächlich fände ich es hochspannend bei der Grundidee zu bleiben und nach den schulischen Ökonomien zu fragen. Vielleicht ist hier der Austausch und die gegenseitige Beforschung der zwei verschiedenen Schulformen eine Möglichkeit, zu der Ihr aber noch nicht viel ausgeführt habt.

In den Modulkonzeptionen sehe ich derzeit noch recht unterschiedliche Ideen durchscheinen (, die natürlich alle Relevanz besitzen, dies nur zu meiner Klärung):

- a) Wie ist der soziale (Handlungs)raum Schule beschaffen?; b) (Wie) lässt sich das mir beigebrachte Wissen im „richtigen Leben“ anwenden? (Doris)*
- c) Wie wird Wissen/Denken durch Anwendungskonventionen organisiert/formatiert? (Arne)*

Was ich noch nicht verstanden habe, ist der Stellenwert der Praktikumszeit. Kommen hier nicht noch einmal ganz andere Fragestellungen ins Spiel? (Arne)

Soweit meine Gedanken. Ich freu mich schon sehr auf Eure Projektpräsentation!

*Herzliche Grüße
Rahel*