

Peter Imort und Daniel Trüby

Zwischen Märchenwesen und Wasserkreislauf. Gestaltungsorientierte Trickfilmproduktionen mit Drittklässlern. Aspekte eines interdisziplinären Projekts der Medien- und Musikpädagogik

Das Projekt dileg-SL (Projektlaufzeit: 2016–2019) sowie die Publikation beim kopaed-Verlag wurden gefördert von der Deutsche Telekom Stiftung. Die Texte sind online unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-SA Deutschland 4.0 verfügbar. Bitte weisen Sie bei der Verwendung der Texte auf das Gesamtwerk und die Herausgeber hin.

Auf der kopaed-Seite zum Buch gibt es einen digitalen Anhang zum Download:

https://kopaed.de/dateien/Junge_1106_df_Online-Anhang.pdf

Zitationsempfehlung:

Imort, Peter/Trüby, Daniel (2019): Zwischen Märchenwesen und Wasserkreislauf. Gestaltungsorientierte Trickfilmproduktionen mit Drittklässlern. Aspekte eines interdisziplinären Projekts der Medien- und Musikpädagogik. In: Junge, Thorsten/Niesyto, Horst (Hrsg.): Digitale Medien in der Grundschullehrerbildung. Erfahrungen aus dem Projekt dileg-SL. Schriftenreihe Medienpädagogik interdisziplinär, Band 12. München: Verlag kopaed, S. 73-86.



Erschienen in:

**Thorsten Junge & Horst Niesyto (Hrsg.):
Digitale Medien in der Grundschullehrerbildung**

Erfahrungen aus dem Projekt dileg-SL

kopaed

medienpädagogik interdisziplinär 12

Peter Imort und Daniel Trüby

Zwischen Märchenwesen und Wasserkreislauf

Gestaltungsorientierte Trickfilmproduktionen mit
Drittklässlern. Aspekte eines interdisziplinären Projekts der
Medien- und Musikpädagogik

1. Grundidee des Teilprojekts

Trickfilme zählen in der Filmwissenschaft zum Genre *Animationsfilm* und bezeichnen eine Reihe sehr unterschiedlicher künstlerischer und technischer Gestaltungsarten und Produktionsformen, wie beispielsweise den Zeichen- und den Puppentrick oder den Silhouettenfilm und den (in diesem Teilprojekt zur Anwendung kommenden) Legetrick (Cutout-Animation) (vgl. Friedrich 2007, Einleitung). Animationsfilme erlauben den Produzenten, ihrer Fantasie freien Lauf zu lassen, sie faszinieren ein großes Publikum.

Für Primarstufenlernende sind audiovisuelle Medien wie z.B. Animationsfilme sehr bedeutsam (vgl. MPFS 2016, S. 10). Neben der rezeptiven Auseinandersetzung mit Filmen, insbesondere mit Trickfilmen, bieten etablierte (medien)pädagogische Konzepte der *Aktiven Medienarbeit* und, diesem übergeordnet, der *Handlungsorientierten Medienpädagogik* (vgl. Niesyto 2009) geeignete Rahmungen, um eine vieldimensionale Beschäftigung mit den verschiedenen Spielarten und medialen Erscheinungsformen von Trickfilmen zu ermöglichen. In diesem Beitrag geht es um ein interdisziplinär angelegtes Teilprojekt aus Medien- und Musikpädagogik, in dem Grundschülerinnen und -schüler *Stop-Motion-Filme* mit iPads erstellen und vertonen.

Unter *Stop-Motion* versteht man zunächst die technische Grundlage vieler Animationsfilme. Zwischen jeder Einzelauslösung wird der Bildinhalt minimal verändert. Werden die Einzelbilder dann schnell hintereinander abgespielt (im pädagogischen Kontext in der Regel mit acht Bildern pro Sekunde), entsteht auf Grund der Trägheit des Auges der Eindruck eines Bewegungsablaufs.

Der Begriff *Stop-Motion* hat sich in Fachkreisen als Synonym für die Modell- und Puppenanimation etabliert. Diese Form der Animation zeichnet sich durch eine

große Vielfalt aus, da die Protagonisten und Protagonistinnen Holzpuppen, Drahtfiguren, Spiel- und Knetfiguren sein können, aber auch einfach nur Knöpfe, Streichhölzer, Büroklammern, oder wie hier im konkreten Fall gezeichnete und/oder ausgeschnittene Legefiguren.

Oftmals konzentrieren sich Analysen von Schülerfilmen auf eine Auseinandersetzung mit der vermeintlich dominanteren Bildebene. Dass auch die Tonebene im bewegten Bild eine bedeutende Rolle einnimmt oder zumindest einnehmen kann, scheint in der (medien-)pädagogischen Arbeit häufig unterbelichtet. Musik und Sound in Filmen sind so bislang ein Randthema der Film- und Medienbildung (vgl. Imort 2006). Zu Unrecht, denn Musik- bzw. Audio-Eigenproduktionen gewinnen durch die Verknüpfung mit visuellem Material an spezifischen Bedeutungszuschreibungen. Im Spannungsfeld von Produkt- und Prozessorientierung ist dies jedoch ein anspruchsvolles Vorhaben (vgl. Holzwarth 2011).

Im Sinne einer interdisziplinären Kooperation von Medien- und Musikpädagogik wurde daher in diesem *dileg-SL*-Teilprojekt versucht, eine Balance zwischen zwei produktionsorientierten Ansätzen herzustellen. Bild- und Tonebene wurden als gleichberechtigt innerhalb der Trickfilmproduktion (Produktebene) gesehen. Dabei ging es nicht allein um die Entwicklung von medientechnischer Kompetenz bei den Schülerinnen und Schülern, z.B. was die Handhabung entsprechender Film- und Musiksoftware angeht. Ein wesentlicher konzeptioneller Ausgangspunkt des Vorhabens war vielmehr, kindliche mediale Nutzungs-, Aneignungs- und Gestaltungsprozesse aus handlungs- und subjektorientierter Perspektive als aktiven, produktiven, sozialen und ästhetischen Prozess zu begreifen und entsprechende Lernarrangements zu entwickeln.

2. Rahmenbedingungen und Planung des Teilprojekts

Im inhaltlichen Zentrum des Teilprojekts stand die audiovisuelle Gestaltung mit digitalen Medien mit Grundschülerinnen und Grundschülern. Studierende bereiteten in begleitenden Seminaren entsprechende Schulpraxisphasen für zwei dritte Klassen konzeptionell und inhaltlich vor. In den beiden Seminaren zu dem Teilprojekt ging es u.a. um Strategien des Erwerbs von medientechnischer Kompetenz, um Konzepte aktiver Medienarbeit mit Schülerinnen und Schülern und um Fragen und Problemstellungen kindlicher Mediennutzung und -aneignung. Das Teilprojekt korrespondierte dabei mit Elementen des Ludwigsburger Profils Grundbildung Medien¹. Während im Sommersemester 2017 elf Studierende teilnahmen, wirkten im Wintersemester 2017/2018 fünf Teilnehmende mit. Das interdisziplinäre Projekt von Medienpädagogik und Musikdidaktik konnte zum einen im erziehungswissen-

1 <https://www.ph-ludwigsburg.de/profilgbm>

schaftlichen Wahlbereich Medienpädagogik von Studierenden der Studiengänge Lehramt Grundschule, Werkrealschule und Realschule belegt werden. Zum anderen war es für Musik-Studierende ein Angebot des Pflichtbausteins Musik & Medien, der zu einem Studienzeitpunkt ihrer Wahl zu belegen ist. Das Teilprojekt gliederte sich in eine Pilotphase (Sommersemester) und eine Durchführungsphase (Wintersemester). Zur Konkretisierung und Anschaulichkeit werden zunächst Gestaltungsaspekte der Schülerfilme thematisiert, bevor darüber hinaus gehende Ergebnisse des Teilprojekts erörtert werden.

3. Gestaltungsaspekte der Trickfilmvertonungen im Kontext aktiv-produktiver Medienarbeit

Ein Anspruch der Projektseminare war, den Studierenden ausreichend Gelegenheit zu bieten, eigene Erfahrungen mit musikbezogenen medienästhetischen Formen und Möglichkeiten zu machen, um sie in der Schulpraxisphase vermitteln zu können. Bedeutsame Bezugspunkte waren subjekt- und handlungsorientierte medien- und musikpädagogische Konzeptionen, die den eigenen Aufbau eines mehrdimensionalen sozial-kommunikativen, musikalisch-medialen Handlungsrepertoires fördern. Zu diesem Zweck erprobten die Studierenden unterrichtliche Einsatzmöglichkeiten der iPads in den Seminaren, um in der Schulpraxisphase allen Grundschulkindern einen niedrigschwelligen Zugang zur musikalisch-medialen Gestaltungspraxis zu eröffnen.

Der Pilotdurchgang des Projekts knüpfte an eine Unterrichtseinheit im Deutschunterricht an, in der die Grundschülerinnen und Schüler typische inhaltliche, sprachliche und strukturelle Merkmale von Märchen kennen gelernt und auf selbstgeschriebene Märchentexte übertragen haben. Zum einen sorgte dieser thematische Anschluss für einen niedrigschwelligen inhaltlichen Zugang der Drittklässler zur Trickfilm-Gestaltung. Zum anderen bildeten die selbstgeschriebenen Märchen den Ausgangspunkt des eigenen Produktionsprozesses der Schülerinnen und Schüler.

Märchen sind eine Textform, der Kinder schon früh begegnen und mit denen sie vertraut sind. Daher finden sich formale und inhaltliche Märchencharakteristika in allen Eigenproduktionen der Drittklässler wieder. Dazu gehören die feste Anfangs- und Schlussformel („Es war einmal ...“; „... und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute“), das feste Erzählschema (Krisensituation, Prüfung und Bewährung, Erlösung), die Unbestimmtheit von Ort und Zeit, die wechselseitige Durchdringung von Wirklichkeit und magischer Welt sowie stark typisierte und kontrastierte Figuren (z.B. arm – reich, hässlich – schön, gut – böse).

Das Spiel mit der Neukontextualisierung von (bekannten) Märchenfigurationen schafft Gestaltungsspielräume, die durch die klaren formalen und inhaltlichen Märchen-Strukturmerkmale unterstützt werden. So gibt es in den Produktionen, wie

im Märchen, neben Figuren aus der realen Welt Fantastisches, darauf verweisen schon die Märchentitel „Ein Zwerg“, „Die Schwester und die Zauberflöte“, „Die Höhle mit dem Zwerg“ oder „Das böse Monster“. Auch Fee, Hexe, Ritter und ein Ufo kommen vor.

Die Hauptfiguren sehen sich vor Aufgaben gestellt, die gelöst werden müssen. Dabei sind Prüfungen zu bestehen (z. B. möchte sich ein Zwerg aus der Verwandlung in eine hässliche Katze befreien). Die Handlungen in den Märchen finden zwischen kontrastierenden Figuren statt (z.B. der gute und der böse Zwerg oder die schöne und die hässliche Fee). Auch diese Geschichten enden immer glücklich, manchmal erscheint eine moralische Dimension (z.B. eine Entschuldigung für Fehlverhalten). Die Grundschulkinder haben zentrale Märchenmerkmale in eigene Geschichten erfolgreich transferiert und visuell ideenreich umgesetzt. Feststellbar ist, dass die klare Märchenstruktur eine selbstgesteuerte und zielgerichtete Produktionsweise der Schülerinnen und Schüler begünstigt hat. In musikalischer Hinsicht allerdings hat die starke formale und inhaltliche Bindung an die Märchenmerkmale tendenziell dazu geführt, dass sich die Ideen zur klanglichen Umsetzung in der Paraphrasierung von Handlungsmomenten wiederfinden. Musik wurde meist verwendet, um die Bilder zu illustrieren, z.B. mit Monster- und Ufo-Landegeräuschen, mit Naturlauten (z.B. Windheulen im dunklen und unheimlichen Wald), mit einem Klirren vom zerbrechenden Spiegel, aber auch mit einem Zimbelschlag beim Verzaubern oder mit dem Spiel auf der Zauberflöte. Trotz dieser Einschränkung sind Trickfilmproduktionen mit selbstgeschriebenen Märchen geeignet, die Fantasie der Grundschülerinnen und -schüler anzuregen und zu eigenständigen medialen Gestaltungen zu kommen.

In den Trickfilmmärchen verbinden sich inhaltliche Motive der alltäglichen mit einer wunderbaren und fantastischen Welt. Diese Motive sollten stärker für die musikalische Ausgestaltung von Deutungsräumen genutzt werden. Dafür geeignet sind besonders Filmsequenzen mit „magischen Momenten“, in denen die Handlung zum Stillstand kommt, z.B.

- in Zauberformeln oder magischen Reimen, die verklunglicht werden können,
- in der Entfaltung von Melodien auf magischen Instrumenten (z.B. Zauberflöte),
- in der musikalischen Ausdeutung von Tieren und Fabelwesen,
- auch im instrumentalen Vor- und Nachspiel (zum Legetrick „Es war einmal ...“; „... und wenn sie nicht gestorben sind ...“).

In diesen Passagen sind für eine intensivere klanglich-musikalische Ausdeutung Spezifika der ästhetisch-musikalischen Wahrnehmung von Bedeutung. Nach Seel ist ästhetische Wahrnehmung ein spezieller Modus, der sich von der alltäglichen

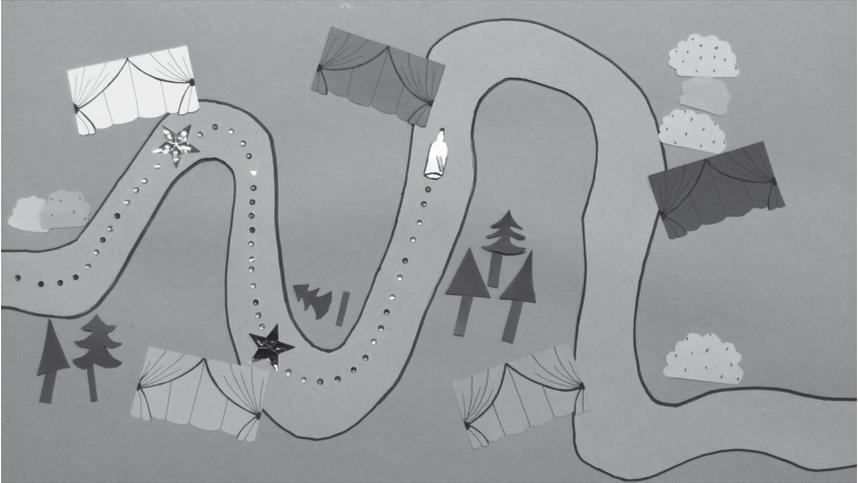


Abb. 1: Der Weg der Flaschenpost mit den Stationen am Fluss

sinnlichen Wahrnehmung grundsätzlich unterscheidet. Er geht davon aus, dass alles, was wahrgenommen wird, ästhetisch wahrgenommen werden kann, aber nicht muss. Ästhetisch wird unsere Wahrnehmung durch „eine besondere Polung des Sehens, Hörens, Tastens, Riechens und Schmeckens“ (Seel 2003, S. 50). Dieser spezielle Modus kann bewusst geübt und eingenommen werden, dann werden beispielsweise aus sinnlichen Eindrücken einer verregneten Landschaft ein impressionistisches Farbenspiel, aus Vogelgezwitscher ein poetischer Klang oder aus Alltagsgegenständen eine künstlerische Installation.

Dieser Gedanke spielte nach der Pilotierung auch in der Durchführungsphase des Projekts eine Rolle. In dieser Projektphase sollte die Trickfilmproduktion und -vertonung weniger durch inhaltliche, sprachliche und strukturelle Merkmale (wie in der Textform Märchen) determiniert werden. Der unterrichtliche Anschluss an das sachkundliche Thema *Wasser* bot die Möglichkeit, einen offeneren Rahmen zu verwenden.

Inspiziert durch Smetanas „Die Moldau“ entstand die Idee, eine Flaschenpost auf ihrem Weg auf einem Fluss zu begleiten. Dabei fließt sie an fünf Stationen vorbei, die jeweils von Kleingruppen ausgestaltet werden. Die in Abb. 1 zu sehenden fünf Vorhänge symbolisieren die fünf Stationen. Hinter jedem Vorhang verbirgt sich der vertonte Trickfilm einer jeweiligen Kleingruppe. Der Vorhang öffnet sich, wenn die Flaschenpost dort vorbeikommt. Die *Stop-Motion-App* erlaubt es wie jedes andere Filmschnittprogramm, dass die fertigen Gruppenproduktionen an der Stelle, wenn sich der Vorhang geöffnet hat, eingefügt werden. So kann jede Gruppe vorher ei-

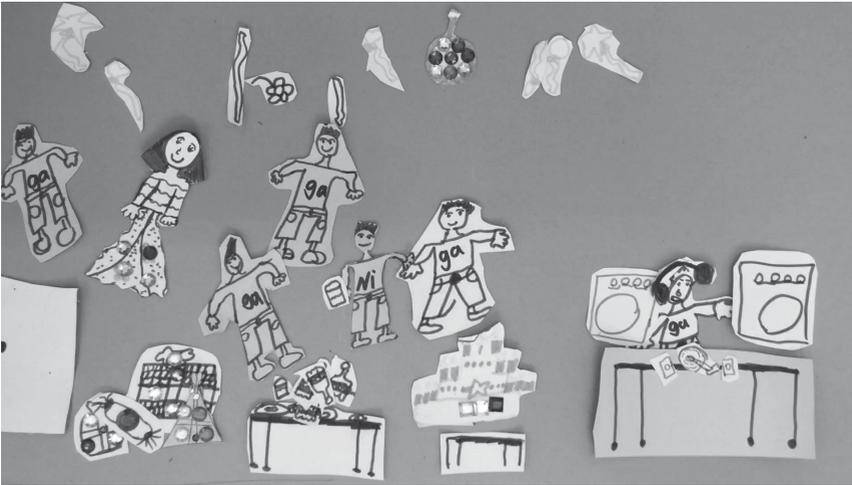


Abb. 2: Station 1 „Die Geburtstagsparty“

genständig an ihrem Trickfilm arbeiten und erst am Schluss, wenn alle fertig sind, wird der Flaschenpost-Film komplettiert. Der Impuls, der die Gruppenarbeit eröffnete, lautete: „Eine Flaschenpost begibt sich auf eine weite Reise und kommt an spannenden und magischen Orten vorbei. Das Ziel der Reise ist noch ungewiss.“ Die Drittklässler entschieden sich für die fünf Stationen „Die Geburtstagsparty“, „Die verschwundene Prinzessin“, „Das Mädchen und der Bär“, „Der Gorilla jagt Tiere“ und „Die böse Hexe“. Zwar spielte auch hier Märchenhaftes eine wichtige Rolle („Die verschwundene Prinzessin“, „Die böse Hexe“), beispielsweise, indem Figuren, Gegenstände, Dinge aus der Alltagswelt herausgelöst wurden, um Magisches und Wirkliches zu verbinden. Jedoch konnte in den Schüler/-innenproduktionen beobachtet werden, dass Motive aus der alltäglichen Welt im Zentrum standen.

In der Trickfilmproduktion „Die Geburtstagsparty“ wird deutlich, wie Drittklässler digitale Medien für Selbsta Ausdruck, Kommunikation und die Artikulation eigener (musikalischer) Interessen aktiv nutzen. Alltagswelt wird hier liebevoll und detailreich inszeniert (Einladungen schreiben, Zimmer dekorieren, Tanzen, müde sein, nach Hause gehen). Unter filmmusikalischen Aspekten verwenden die Schülerinnen und Schüler bei der Partyszene (s. Abb. 2) *On-Music* oder *Source-Music*: Die Musik hat ihre Quelle (source) in der filmischen Handlung, denn in dieser Szene tanzen die Figuren zur Musik. Auch der für die Geburtstagsparty gewählte Musikstil *Techno* ist aussagekräftig, denn die (mediale) Präsentation eines bevorzugten Musikstils verweist auf musikalisches Handeln als ästhetische, kulturelle und so-



Abb. 3: Station 4 „Der Gorilla jagt Tiere“

ziale Praxis, in der sich Erfahrungen, Wissen, Können, Bedeutungen, Selbstbilder gründen und aufbauen (Jank 2011, S. 31).

Unter medien- und musikpädagogischer Perspektive ist die Entwicklung und Förderung des musikalischen (Selbst-)Ausdrucks mit Medien ein besonderes Anliegen. Die Schüler-/inneneigenproduktion „Der Gorilla jagt Tiere“ verdeutlicht dazu noch einen weiteren Aspekt.

Der Trickfilm zeichnet sich musikalisch dadurch aus, dass sich die Drittklässler für die Gestaltung einer Klanggeschichte ohne Sprache bzw. Dialoge entschieden haben. Die Schülerinnen und Schüler nutzen ein reiches Instrumentarium mit Glockenspiel, Zugflöte, Klanghölzer, Rasseln, Becken, Trommeln, Stimmen, um das Handlungsgeschehen rein klanglich auszugestalten und sich musikalisch auszudrücken. Dieser musikalische Ausdruck spricht subjektive, affektive und psychomotorische Ebenen an, die eine spezifische ästhetische Sinnerfahrung gestatten. Musikalischer Ausdruck ist allen musikpraktischen Umgangsweisen immanent (z.B. beim Spiel auf Musikinstrumenten) und bezieht den Ausdruck mit Musikmedien ein. Er wird hier in der bewussten dramaturgischen Gestaltung einer Verfolgungsszene hörbar, indem die Schülerinnen und Schüler nach einem Glockenspielintro mit Zugflöte und einzelnen Klopf-, Trappelgeräuschen zur ruhigen Waldszene (einzelne Tiere unter Sternenhimmel) einsteigen. Dann, beim Auftauchen des Bären, setzt ein Heulen verschiedener (Tier-)Stimmen ein. Unter sukzessivem Einsatz aller Instrumente beginnt die Jagd des Bären auf einen Waldbewohner, dem schließlich

alle anderen Tiere zu Hilfe eilen. Hier ist auch dynamisch der musikalische Höhepunkt erreicht, der Trickfilm klingt wieder mit Zugflöte und Glockenspiel aus. Kindliche Mediengestaltungen mit Tablets (hier im Bereich Trickfilm / Musik) besitzen im Kontext aktiv-produktiver Medienarbeit wesentliche ästhetische Dimensionen. Sie sind gekoppelt an Lernarrangements, die geeignet sind, eigene ästhetische Erfahrungen als Basis ästhetischer Gestaltung zu ermöglichen. Die Selbstverständlichkeit und hohe Motivation, mit der Drittklässler und Musikstudierende während der Projektphasen arbeiteten, resultierte auch aus der bedarfsgerechten instrumentalen bzw. apparativen Ausstattung, die an Hochschule und Schule zur Verfügung stand. Sowohl Lehrende als auch Lernende konnten so ein tragfähiges Repertoire an musikalisch-medialen Ausdrucks- und Zugangsweisen erproben und aufbauen. Allerdings zeigten die Projektdurchführungen zum Teil, dass bislang nicht alle Grundschulmusikstudierenden digitale Musikinstrumente selbstverständlich zum Musizieren mit Kindern akzeptieren. In Gesprächen mit Studierenden wurde u.a. deutlich, dass hier die eigene musikalische Biografie bzw. Sozialisation oder bestimmte traditionell geprägte Vorstellungen von „musikalischen Primärerfahrungen“ (mit Stimme und akustischen Instrumenten) eine zentrale Rolle spielen. Projektseminare können wichtige Orte im Studium sein, entsprechende Einstellungen und Orientierungen zu hinterfragen und den musikalischen Erfahrungshorizont zu erweitern. Jedoch sind vertiefende Studien sowie auch Veranstaltungen im Rahmen von forschender Lehre, notwendig, um beispielsweise Einflussfaktoren der eigenen (medien-)ästhetischen Biografie auf das berufliche Selbstverständnis von Grundschul-Musiklehrenden differenzierter zu untersuchen.

4. Herausforderungen und Chancen im Teilprojekt

Der Fokus der folgenden Ausführungen liegt auf dem Aspekt der Interdisziplinarität sowie auf der Perspektive der Studierenden und der Schülerinnen und Schüler. Den Beitrag beschließen weitere, auch ganz schulpraktisch bezogene Erkenntnisse.

4.1 Interdisziplinäre Aspekte des Projekts

Zunächst musste in der Planung die oben beschriebene *interdisziplinäre Balance* ausgelotet werden: Unter medienpädagogischer Perspektive ging es nebst der Ausgestaltung, Planung, Vorbereitung und Durchführung von kreativen Schaffensprozessen im Rahmen von schüler-/inneneigenen Trickfilmprojekten auch um die mediendidaktische Frage, wie diese Bildungsprozesse gestaltet sein müssen, um ein möglichst eigenständiges und selbststrukturiertes kreatives Arbeiten mit Hilfe digitaler Werkzeuge zu ermöglichen. Zweifellos spielen hier auch *medientechnische* Aspekte eine Rolle, die die Aneignung und Funktionsweisen digitaler Apps und Tools be-

treffen, insbesondere im Hinblick auf die Vermittlungsperspektive im didaktischen Setting für die Grundschule. Jedoch geht es über diese Vermittlung von medientechnischer Kompetenz hinaus um eine konzeptionelle Perspektive, die aus handlungs- und subjektorientierter Sicht den musikalisch-medialen Aneignungsprozess als einen *ästhetischen* Prozess versteht. Damit verbunden ist die Grundauffassung, dass eine Beschränkung auf die Vermittlung der Funktionsweise bzw. Handhabung von Medientechnik weder aus medien-, noch musikpädagogischer Sicht ausreichend ist. Denn die rein technisch-apparative Handhabung der Tablets (z.B. mit der Musikproduktions-App *GarageBand*) macht Musik noch nicht ausdrucksvoll. Das reine Klopfen, Hämmern, Drücken von Buttons führt zu keinem musikalischen Spiel. Das gilt sowohl für analoges, herkömmliches (z.B. Orff-) Instrumentarium als auch für die digitale iPad-Oberfläche (vgl. Imort 2014, S. 306). Die primäre Fokussierung auf den Werkzeugcharakter, auf die Funktionsweise digitaler Medien ist in musikpädagogischen Kontexten nicht zielführend und ein rein technikzentrierter Medienbegriff ist nicht tragfähig. Vielmehr sind bei der Nutzung und (multimediale) Gestaltung von Musik Beobachtungen und Fragen im Zusammenhang von ästhetischer Wahrnehmung als eines speziellen Modus der sinnlichen Wahrnehmung bedeutsam (vgl. Seel 2003, Kap. 3).

4.2 Akteursperspektive 1: Studierende

Die konzeptionelle Planung des interdisziplinär angelegten Seminars setzte voraus, die jeweils fachspezifischen medien- und musikpädagogischen Erfordernisse zu berücksichtigen und daraus konkrete didaktische Schlussfolgerungen für den Unterricht in der Grundschule zu ziehen. In der Planung der Pilotphase stellte sich schnell heraus, dass die Lehrveranstaltung nur durch zwei parallel stattfindende Seminare realisiert werden konnte. Dies war für die Studierenden der Pilotphase eine zusätzliche Herausforderung, denn dazu mussten in der Vorbereitung der schulischen Praxisphase umfangreiche Abstimmungen und Vorbereitungen zwischen den beiden Seminargruppen getroffen werden, die tendenziell den geplanten zeitlichen Rahmen der gemeinsamen Treffen überstiegen.

Im darauffolgenden Semester wurden die Abstimmungs- und Vorbereitungsprozesse in der Projektdurchführung dadurch verschlankt, dass von Anfang an ein gemeinsames Seminar für alle beteiligten Musik- und Medienpädagogik-Studierenden angeboten wurde. Diese Form des gemeinsamen, im Lehrtandem durchgeführten Seminars hat sich gegenüber der zwei getrennten Seminarangebote (mit temporär gemeinsamen Treffen) im vorherigen Semester bewährt, auch im Hinblick auf zukünftige Durchführungen. Ein starker Grund dafür besteht darin, dass ein gemeinsames Seminar von Beginn an eine spürbar intensivere Kommunikation in der Studierendengruppe und ein damit verbundenes stringenteres Arbeiten am Entwick-

lungsprojekt ermöglichte, auch wenn damit zwangsläufig eine stärkere Konzentration der Inhalte einherging.

Fester Bestandteil des Projekts waren in den begleitenden Seminarsitzungen und in der Grundschul-Praxisphase regelmäßige Feedback-/Supervisionsrunden mit den Studierenden. Die Seminarteilnehmenden wurden gebeten, sich sowohl schriftlich als auch mündlich zu äußern. Für die Studierenden waren diese Reflexionsmomente sehr wichtig und wurden als Instrument professionellen Lehrerhandelns gewertet. Während dieser Diskussions- bzw. Evaluationsphasen kristallisierte sich deutlich heraus, dass medienpädagogische Gesichtspunkte, die über medientechnische und mediendidaktische Fragestellungen hinausgingen, in beiden Teilprojektdurchgängen relevant waren. Dies betraf beispielsweise Debatten über bewahrpädagogische Haltungen sowie die Erörterung kritisch-emanzipativer und handlungsorientierter Ansätze. Auch spielten Diskussionen über das Verständnis des Medienbegriffs eine Rolle. In Reflexionsrunden führte dies zu einer tendenziell differenzierteren Sicht auf das Mediennutzungsverhalten im Grundschulalter. Dies wurde von den teilnehmenden Studierenden ebenfalls als bereichernd empfunden.

Das medienästhetische Verhältnis von prozess- bzw. produktorientierten Verfahrensweisen blieb durchgängig auch dadurch präsent, dass auf der einen Seite subjekt- und handlungsorientierte Zugänge eröffnet, auf der anderen Seite in knapper Zeit die Trickfilmvertonungen der Schülerinnen und Schüler fertiggestellt werden sollten. Darüber hinaus stellte sich die Seminargruppe, bezogen auf die didaktische Planung und Durchführung der Praxisphase, die Aufgabe, im Rahmen medienpädagogischer Arbeit noch stärker individuell zu differenzieren. (Fach-)didaktisch fühlten sich die Studierenden der Unterrichtssituation gewachsen und die arbeitsteilig angelegte Arbeit wurde von den Seminarteilnehmern als gewinnbringend erachtet. Die kleinen Arbeitsgruppengrößen erleichterten zudem die intern notwendigen Absprachen. Die insgesamt positiven Projekterfahrungen der Studierenden spiegelten sich zusammenfassend in folgenden Aspekten wider: Positiv wurde hervorgehoben, differenzierte Einblicke in die Medienkompetenz und das Mediennutzungsverhalten der Grundschülerinnen und Grundschüler gewonnen zu haben. Die Planungs- und Durchführungsphasen verliefen auch in der Hinsicht effektiv, als dass in der schulischen Lernsituation beobachtet werden konnte, wie ein Großteil der Drittklässler nach kurzer Zeit in der Lage war, die Apps problemlos selbstständig, ideenreich und zielführend zu nutzen.

4.3 Akteursperspektive 2: Schülerinnen und Schüler

Ein didaktischer Ausgangspunkt des Teilprojekts war der Anspruch, sowohl in der Pilot- als auch in der Durchführungsphase mit den Projekthaltungen thematisch an Unterrichtsinhalte anzuknüpfen, die zum Zeitpunkt vor der Projektdurchführung in

den Klassen behandelt worden waren. Diese Entscheidungen fielen in jeweils enger Absprache mit der Lehrperson der jeweiligen dritten Klassen und bezogen sich auf die curriculare Anbindung des Lernstoffs. In der Pilotphase im Sommersemester 2017 bedeutete dies, dass die vorher im Deutschunterricht geschriebenen eigenen *Märchen* der Schülerinnen und Schüler filmisch umgesetzt und vertont wurden (vgl. Imort/Trüby 2017). In der folgenden Durchführungsphase im Wintersemester 2017/2018 knüpften die Projekte an das sachkundliche Thema *Wasser und Wasserkreislauf* an.

Die beiden sehr unterschiedlichen Beispiele verdeutlichen die große Bandbreite an fächerübergreifenden Anknüpfungspunkten für Trickfilmvertonungsprojekte in der Grundschule. Voraussetzung für eine Anschlussfähigkeit ist dabei immer eine konzeptionelle Arbeit, die in diesem Fall im Rahmen der Seminare und auch in der Schulpraxisphase geleistet wurde. Beispielsweise bestand beim Thema *Wasser und Wasserkreislauf* die Aufgabe, ein didaktisches Setting zu entwerfen, in dem die Drittklässler mehrere Teilgeschichten zu einer gemeinsamen Rahmenhandlung erfinden und produzieren. Zudem waren in den Schüler/-innenkleingruppen z.B. Strategien der Ausgrenzung und Verweigerung zu beobachten, die erfolgreiches Arbeiten behinderten. Hier war es notwendig, kollaborative Lernarrangements zu entwickeln, die noch stärker die individuellen Vorerfahrungen, Kenntnisstände und Interessen der sehr heterogen zusammengesetzten Schülerschaft berücksichtigten und den Austausch in Kleingruppen ermöglichten. Ein Lösungsansatz hierfür war die Entwicklung methodischer Settings, wie beispielsweise in den Phasen des Lernens durch Lehren (vgl. Martin 2002).

5. Fazit

Insgesamt lässt sich für beide Phasen (Pilotierung und Durchführung) feststellen, dass die für Filmkonzeption, Produktion, Präsentation und Reflexion an der Schule zur Verfügung stehende Zeit (zwei bzw. drei Schulvormittage) von allen Beteiligten als zu knapp bemessen eingeschätzt wurde. Dieses kritische Urteil machte sich unter anderem daran fest, dass der Produktionsprozess besonders gegen Ende stärker gelenkt werden musste, um alle Produktionen zum Abschluss zu bringen. Dies ging nach Studierenden-Urteil zum Teil auf Kosten des kreativen Potenzials, das in den Produktionsideen angelegt war.

Es war zu beobachten, dass die projektbezogene und selbstbestimmte Arbeitsweise für viele Drittklässler ungewohnt und herausfordernd war. So berichteten die Studierenden unter anderem davon, dass die Motivation einzelner Schülerinnen und Schüler im Verlauf der Schulvormittage ziemlichen Schwankungen unterlag und dass dann individualisiertere Arbeitsformen gefunden werden mussten. Die Grundkonzeption des Projekts ließ solche Methoden explizit zu. Durch weitgehende Tan-

dembetreuung (zwei Studierende pro Kleingruppe) konnte mit den Drittklässlern arbeitsteilig z.B. an der Vertonung, der Planung weiterer Einstellungen oder dem Erstellen eines Sprechertextes gearbeitet werden.

Bei der Storyboard-Erstellung haben sich nahezu alle Schülerinnen und Schüler aktiv eingebracht, so dass die Studierenden kaum gestalterisch oder inhaltlich intervenieren bzw. lenken mussten. Bei der Nutzung der Apps *GarageBand* und *StopMotion-Studio* erwies sich die Möglichkeit von Vorteil, sowohl bei der Erstellung der Bilder als auch bei der Vertonung die einzelnen Arbeitsschritte (Bildaufnahme resp. Aufnehmen verschiedener Takes der Vertonung) beliebig oft zu wiederholen, das heißt etwas zu löschen, hinzuzufügen bzw. zu verändern. Das jeweilige Ergebnis konnte also von den Drittklässlern schnell überprüft, verworfen oder angenommen werden. Dieses Vorgehen führte erfolgreich zum Ziel, war jedoch verhältnismäßig zeitaufwändig.

Dennoch bot diese Möglichkeit der schnellen, kleingliedrigen Folgen von Gestaltungs- und Korrekturschritten ein Selbstwirksamkeits- und Erfolgserlebnis auch gerade für diejenigen Schülerinnen und Schüler, denen es im Unterricht sonst nicht leicht fällt, sich länger mit einer Sache zu beschäftigen.

Eine funktionierende Mediene Ausstattung und geeignete Räumlichkeiten, so wie sie im Projekt vorhanden waren, sind wichtig für ein gelingendes Projekt, aber keineswegs in allen Schulen selbstverständlich. Den Beitrag beschließen daher einige praxisorientierte Hinweise zur benötigten bzw. wünschenswerten Minimalausstattung. Schulräume, die genügend Platz zur Gruppenarbeit und zur Trickfilmgestaltung bieten, sollten über eine Verdunklungsmöglichkeit verfügen, so dass homogene, kontrastreich belichtete Bildaufnahmen möglich sind. Hinsichtlich der Vertonung der Filme sollten zum einen Außengeräusche möglichst abgeschirmt werden; zu große Räume (hoher Hallanteil), gekachelte Räume (z.B. Flure) oder leere Räume verursachen wenig zufriedenstellende Tonaufnahmen. Als Provisorium für nebengeräuscharme bzw. nicht verhallte Tonaufnahmen kann ein Mikrophon z.B. mit einem Stück Vorhangstoff aus Molton oder mit einer Jacke abgeschirmt werden. Ideal wäre natürlich ein Schultonstudio mit Sprecherkabine, in dem die Schülerinnen und Schüler ihre Geräusche live aufnehmen können.

Beim Arbeiten mit den digitalen Tools hat sich bestätigt, dass die kostenfreie App *StopMotionStudio* intuitiv und ohne zeitaufwändige Erklär- und Instruktionsprozesse von den Schülerinnen und Schülern verwendet werden kann. Von Vorteil ist, dass technische Feinheiten und erweiterte Funktionen wie bspw. fließende, transparente Bildübergänge, Überblendungen, Editierfunktionen (Rückwärtsabspielen, Kopieren von Einzelbildern etc.) *on the flow* im Schaffensprozess erklärt werden können.

Demgegenüber ist das Audioprogramm *GarageBand* für die Grundschul Kinder verhältnismäßig anspruchsvoll und komplex. Die Arbeit damit erfordert eine stärkere Vorstrukturierung und Begrenzung der Funktionen durch die Lehrperson. *GarageBand* bietet sehr viele Möglichkeiten für die Gestaltung von Sounds, Audiofiles,

Atmos und Sprachfiles. Hier benötigen sowohl die Lehrpersonen als auch die Schülerinnen und Schüler ein erhebliches Mehr an Einarbeitungszeit, um die relevanten Funktionen kennenzulernen und im Gestaltungsprozess auch wiederzufinden. Daher bietet es sich an, innerhalb der Kleingruppen mit den Schülerinnen und Schülern Neigungsgruppen zu bilden – nicht alle Schülerinnen und Schüler müssen an allen Teilelementen der Produktion gleichermaßen intensiv beteiligt sein.

Literaturverzeichnis

- Friedrich, Andreas (Hrsg.) (2007). Filmgenres. Animationsfilm. Stuttgart: Reclam.
- Holzwarth, Peter (2011). Kreative Medienarbeit mit Fotografie, Video und Audio – Große und kleine Projektideen für die pädagogische Praxis. München: kopaed.
- Imort, Peter (2006). Filmmusik. Anmerkungen zu einem Randthema der Film- und Medienbildung. In: Niesyto, Horst (Hrsg.). film kreativ. Aktuelle Beiträge zur Filmbildung. (= Medienpädagogik interdisziplinär Band 6). München: kopaed, S. 155-166.
- Imort, Peter (2014). Musikpädagogik und Grundbildung Medien. Überlegungen im Kontext von Musiklehrerbildung und außerschulischen musikbezogenen Bildungsbereichen. In: Imort, Peter/Niesyto, Horst (Hrsg.): Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. München: kopaed, S. 303-318.
- Imort, Peter/Trüby, Daniel (2017). Trickfilmproduktionen von Schülerinnen und Schülern der Primarstufe im Fokus von Musik- und Medienpädagogik. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik. Online-Magazin des Interdisziplinären Zentrums für Medienpädagogik und Medienforschung an der PH Ludwigsburg 19/2017. URL: <https://www.ph-ludwigsburg.de/2081> [Zugriff: 15.01.2019]
- Jank, Werner (2011). Musikalisches Handeln als Leitdisziplin des Musikunterrichts. In: Musizieren mit Schulklassen – Praxis, Konzepte, Perspektiven. (Diskussion Musikpädagogik. Sonderheft 3/2011) Altenmedingen: Hildegard Junker Verlag, S. 29-33.
- Martin, Jean-Pol (2002). Lernen durch Lehren (LdL). In: Die Schulleitung - Zeitschrift für pädagogische Führung und Fortbildung in Bayern. Heft 4/2002. Köln: Wolters Kluwer, S. 3–9.
- Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (2016). Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-jähriger. www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2016/KIM_2016_Web-PDF.pdf [Zugriff: 15.01.2019].
- Niesyto, Horst (2009). Aktive Medienarbeit. In: Mertens, Gerhard/Frost, Ursula/Böhm, Winfried/Ladenthin, Volker (Hrsg.). Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. III/2. Paderborn: Schöningh, S. 855-862.
- Seel, Martin (2003). Ästhetik des Erscheinens. Berlin: Suhrkamp.