

Alexander Hoffelner, Julia Köhler

Theater.Pädagogik.Schule

Theaterpädagogik zwischen Theorie und Praxis

Schulheft 187/2022

StudienVerlag

IMPRESSUM

schulheft, 47. Jahrgang 2022

© 2022 by StudienVerlag Innsbruck

ISBN 978-3-7065-6232-4

Layout: Sachartschenko & Spreitzer OG, Wien

Umschlaggestaltung und Umschlagillustration: Anna Großmann

Herausgeber*innen: Verein der Förderer der Schulhefte, Stiftgasse 8,
A-1070 Wien

Grete Anzengruber, Eveline Christof, Ingolf Erler, Barbara Falkinger, Florian
Jilek-Bergmaier, Julia Köhler, Gabi Lener, Petra Neuhold, Josef Seiter, Michael Sertl

Redaktionsadresse: schulheft, Stiftgasse 8, A-1070 Wien;

E-Mail: kontakt@schulheft.at

Internet: www.schulheft.at

Redaktion dieser Ausgabe: Alexander Hoffelner, Julia Köhler

Verlag: Studienverlag, Erlenstraße 10, A-6020 Innsbruck; Tel.: 0043/512/395045,

Fax: 0043/512/395045-15; E-Mail: order@studienverlag.at

Internet: www.studienverlag.at

Bezugsbedingungen: schulheft erscheint viermal jährlich.

Jahresabonnement: € 43,60

Einzelheft: € 19,60

(Preise inkl. MwSt., zuzügl. Versand)

Die Bezugspreise unterliegen der Preisbindung. Abonnement-Abbestellungen müssen
spätestens 3 Monate vor Ende des Kalenderjahres schriftlich erfolgen.

Aboservice:

Tel.: +43 (0)512 395045, Fax: +43 (0)512 395045-15

E-Mail: aboservice@studienverlag.at

Geschäftliche Zuschriften – Abonnement-Bestellungen, Anzeigenaufträge usw. –
senden Sie bitte an den Verlag. Redaktionelle Zuschriften – Artikel, Presseaus-
sendungen, Bücherbesprechungen – senden Sie bitte an die Redaktionsadresse.

Die mit dem Verfasseramen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Fall
die Meinung der Redaktion oder der Herausgeber wieder. Die Verfasser sind ver-
antwortlich für die Richtigkeit der in ihren Beiträgen mitgeteilten Tatbestände.
Für unverlangt eingesandte Manuskripte übernehmen Redaktion und Verlag keine
Haftung. Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge sind urheber-
rechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheber-
rechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig. Das gilt insbesondere
für Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung
und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Offenlegung laut § 25 Mediengesetz:

Unternehmensgegenstand ist die Herausgabe des schulheft. Der Verein der Förde-
rer der Schulhefte ist zu 100 % Eigentümer des schulheft.

Vorstandsmitglieder des Vereins der Förderer der Schulhefte:

Barbara Falkinger, Florian Jilek-Bergmaier, Julia Köhler, Gabi Lener, Petra Neuhold,
Michael Sertl.

Grundlegende Richtung: kritische Auseinandersetzung mit bildungs- und gesell-
schaftspolitischen Themenstellungen

INHALT

Einleitung	5
------------------	---

Theater.Pädagogik.Theorie

Ute Pinkert

Überlegungen zum aktuellen Bildungsverständnis in der Theaterpädagogik	10
---	----

Gregor Ruttner-Vicht

Theaterpädagogik als Schule des Lebens	25
---	----

Birgit Fritz

Theater zwischen Therapie und Pädagogik	33
--	----

Die Freude am Spiel als heilsames Erleben – eine Hinführung

Theater.Fach.Schule

Julia Köhler

Wer hat Angst vor dem Fach Theater?	44
--	----

Ole Hruschka

Zur Qualifikation von Theaterlehrenden (in Deutschland)	51
--	----

Bestandsaufnahme und Ausblick

Stephan Engelhardt

Theater als Auftrag	59
----------------------------------	----

Theater.Pädagogik.Improvisation

Alexander Hoffelner

Improvisationstheater und Bildung	75
--	----

Das Bildungspotenzial der Ansätze von Viola Spolin, Keith Johnstone und Augusto Boal

Alice Mortsch

„Slow Improv“	88
----------------------------	----

Die Bedeutung von Langsamkeit, Achtsamkeit und Flow im Improvisationstheater

Gunter Lösel	
Die Kunst, das Script zu zerreißen	96
<i>Improvisationstheater in der Lehrer:innenausbildung</i>	

Theater.Pädagogik.Projekte

Stephanie Frühwirt	
„Nur im Spiel“ – Theaterspiel in der Elementarpädagogik	109

Katharina Siebert	
Wenn Worte meine Sprache wär'n	119
<i>(oder: Wie man durch Dramapädagogik reich wird)</i>	

Marion Seidl-Hofbauer	
Die Jeux Dramatiques und der Staatspreis für innovative Schulen	129
<i>Eine coole Schule und die Jeux Dramatiques</i>	

Nathalie Fratini	
Projet Apprentissage sur scène	140
<i>Lernen anhand der Konzeption von Theaterproduktionen</i>	

Bernadette de Martin & Christian Martinsich	
Erfahrungsräume öffnen, Lernen leben, Haltung zeigen mit eSPRiT	152

Autor*innen dieser Ausgabe	164
---	-----

Einleitung

Theaterpädagogik ist spätestens seit den 1980er Jahren im deutschsprachigen Raum ein etablierter Begriff (vgl. Streisand 2012, 14). Sie stellt eine besondere Form der künstlerisch-ästhetischen Auseinandersetzung im Kontext pädagogischer Settings dar. Das Wort selbst verbindet im Prinzip zwei Disziplinen, die hier zusammengeführt werden, nämlich das Theater und die Pädagogik. Die Theaterpädagogik könnte somit sowohl Pädagogik des Theaters als auch auf das Theatrale fokussierte Pädagogik sein (vgl. Vaßen 2012, 53). In den letzten Jahrzehnten hat sie sich innerhalb kultureller Institutionen wie Theater und Museen sowohl im internationalen wie auch im nationalen Umfeld etabliert. Auch in schulischen und hochschulischen Kontexten werden vermehrt theatrale Arbeitsweisen und deren Wirkungen auf Lehr- und Lernprozesse erforscht und praktiziert. Theaterpädagogische Arbeitsweisen auch in der Schule bzw. in der Ausbildung von Lehrer:innen (vgl. Köhler 2017; Köhler & Hoffelner 2022) einzusetzen, kann dabei großes Potenzial bergen.

Im Unterschied zu den in Schulen strukturell relativ gefestigten musischen und bildenden Künsten, scheint ein großer „Aufholbedarf“ im Kontext der Theaterpädagogik gegeben, dem die derzeitige schulpolitische bzw. hochschulpolitische Lage in Österreich wenig Beachtung schenkt. Obwohl es nach wie vor nicht einfach ist, die Transfereffekte theatraler Arbeit belastbar zu erforschen, halten theaterpädagogische Arbeitsweisen respektive das Fach Theater in der Schule, so die These der Redakteur:innen, ein hohes Potenzial an Lehr- und Lernmöglichkeiten bereit, die zur Nachhaltigkeit von Wissensbeständen beitragen und kreative Potenziale fördern können. Die Theaterpädagogik integriert „als ‚unreine‘ Kunstform Sprache, Musik, bildende Kunst, Video, Medien, Sport, Tanz etc. Die damit verbundene inhaltliche und kulturelle Komplexität und genuine Interdisziplinarität“ (Liebau 2009, 58) ermöglicht wie kein anderer Zugang im ästhetischen und pädagogischen Umfeld sowohl in den einzelnen Unterrichtsfächern als auch fächerübergreifend und vor allem als eigenes Unterrichtsfach mannigfache Lehr- und Lernprozesse.

Das vorliegende schulheft zeigt demgemäß ein Spektrum von theoretischen Grundlagen bis hin zu praktischen Arbeitsweisen im Feld der Theaterpädagogik.

Die Publikation ist in vier Themenfelder gegliedert: (1) Theater.Pädagogik.Theorie (2) Theater.Fach.Schule (3) Theater.Pädagogik.Improvisation (4) Theater.Pädagogik.Projekte.

Theater.Pädagogik.Theorie Im ersten Beitrag wirft *Ute Pinkert* einen differenzierten Blick auf die bildungswissenschaftliche Verankerung der Theaterpädagogik und plädiert für einen fachlich fundierten Diskurs. Die fachwissenschaftliche Richtung, so die Autorin, denkt Theater in der Schule von den Bedingungen der Kunstform Theater und deren Einbettung in gesellschaftliche Zusammenhänge aus. Sie wendet sich gegen eine „Komplexitätsreduktion“ der Kunstform im Unterricht, die mit einer Reduzierung von Verfahren der darstellenden Künste auf sogenannte „ästhetische Mittel“ einhergeht. *Gregor Ruttner-Vicht* skizziert in seinem Artikel anhand der *skills for the 21st century* die Möglichkeiten theaterpädagogischer Arbeit im außerschulischen Bereich. *Birgit Fritz* gibt in ihrem Text einen Einblick in therapeutische Arbeitsweisen, die sich der theatralen Arbeit verschrieben haben. Sie thematisiert dabei nicht nur die Entstehung von Theatertherapien, sondern widmet sich auch der Frage, inwieweit theaterpädagogische und theatertherapeutische Ansätze abzugrenzen wären. Ein weiterer Artikel mit dem Titel „Die Möglichkeit den Habitus mit dem Theater der Unterdrückten zu verändern“ ist von Thomas Stölner auf unserer Homepage www.schulheft.at zu finden.

Theater.Fach.Schule *Julia Köhler* stellt zunächst die grundsätzliche Frage, warum das Fach Theater in den heimischen Lehrplänen nicht verankert ist und eröffnet somit das Themenfeld. *Ole Hruschka* diskutiert in seinem Beitrag die Möglichkeiten des Fachs Theater und die damit verbundenen Qualifikationen der Lehrer:innen, die dieses Fach unterrichten. Auch in Deutschland ist es so, dass die meisten Theatervermittler:innen an den Schulen eher mittels Fortbildungen, Weiterbildungsmaßnahmen oder einem Ergänzungs- bzw. Aufbaustudium das Fach Theater unterrichten, ein Umstand, der wohl in keinem anderen Fach so denkbar wäre, so Hruschka. Beispielhaft beschreibt der Autor anhand des niedersächsischen Kooperationsstudiengangs die Inhalte eines grundständigen Studien-

ganges, mit denen angehende Theaterlehrer:innen konfrontiert werden und vertritt die These, dass theaterpädagogische Studiengänge als „Indikator und Motor von Professionalisierungsprozessen“ (Wartemann 2018, 132) fungieren müssen. *Stephan Engelhardt* nimmt das Theater in der Schule als eine Ressource für den Erhalt der psychischen Gesundheit von Jugendlichen wahr. In seinem Beitrag beschreibt er die besonderen didaktischen und pädagogischen Möglichkeiten des Fachs Theater anhand eines konkreten Beispiels in einer gymnasialen Oberstufe.

Theater.Pädagogik.Improvisation Ein eigener Schwerpunkt des Buches liegt auf dem Improvisationstheater und seinem Potenzial für Bildungsprozesse. *Alexander Hoffelner* macht dabei allgemein das Thema der Improvisation in Bildungsprozessen auf, klärt einfühend Begriffe und zeigt danach anhand von drei der populärsten Vertreter:innen (Viola Spolin, Keith Johnstone und Augusto Boal) das Bildungspotenzial, das diese selbst in ihren Ansätzen sahen. Im Anschluss daran plädiert *Alice Mortsch* für eine Entschleunigung in unserer ohnehin sehr schnelllebigen Zeit. Unter dem Motto *Slow Impro* möchte sie eine Herangehensweise an das Improvisationstheater zeigen, die – ähnlich dem Prinzip Slow Food – zu mehr Achtsamkeit, Ruhe und Fokus führen kann. *Gunter Lösel* fokussiert die Arbeit von Lehrer:innen in der Schule unter dem Blickwinkel der Improvisation. Er beschreibt dabei die Kunst, das Script zu zerreißen und skizziert pädagogisches Handeln als primär improvisatorisches Handeln.

Theater.Pädagogik.Projekte *Stephanie Frühwirt* weist in ihrem Beitrag auf die Relevanz theaterpädagogischer Arbeit im elementarpädagogischen Bereich hin und macht auf mangelnde Möglichkeiten aufmerksam. *Katharina Siebert* lässt sich in ihrem Beitrag von Tim Bendzkos „Wenn Worte meine Sprache wären“ inspirieren und widmet sich der theaterpädagogischen Umsetzung von Kinderliteratur in der Primarstufe. In Anlehnung an das Buch „Die große Wörterfabrik“ (de Lestrade & Docampo 2010) zeigt sie die potenzielle Einbindung eines vielfältigen dramapädagogischen Repertoires an einem konkreten Beispiel für den Unterricht auf. *Marion Seidl-Hofbauer* beschreibt in ihrem Beitrag Arbeitsweisen der Jeux Dramatiques im Zuge eines mehrjährigen Projekts in einer Volksschule in der Steiermark, die 2021 für den Staatspreis Innovative Schulen

nominiert wurde. *Nathalie Fratini* behandelt in ihrem Text das Projekt PASS *Projet Apprentissage sur scène*, das in Luxemburg durchgeführt wurde. Ziel des Projekts war es, mittels theaterpädagogischer Methoden schulische Kompetenzen zu fördern. Die Autorin beschreibt das Projekt mit all seinen Möglichkeiten und auch Grenzen u. a. im Rahmen der in Luxemburg vorherrschenden Sprachvielfalt in den Schulen. *Bernadette de Martin* und *Christian Martin* stellen das Projekt eSPRiT vor, das seit September 2019 in der Sekundarstufe I an einem Wiener Gymnasium realisiert wird. Das Projekt verfolgt das Ziel, Jugendliche mittels theater- und musikpädagogischer Elemente für die heutige Welt und ihre Herausforderungen fit zu machen.

Das vorliegende *schulheft* zeigt damit ein Spektrum unterschiedlicher Ansätze im Feld der Theaterpädagogik, die sich aus theoretischen Überlegungen und praktischen Ansätzen speisen. Mit Florian Vaßen können Theaterpädagog:innen als Kartograph:innen verstanden werden, „die das scheinbar bekannte, aber doch immer wieder unbekannte, unerforschte, ungewisse Terrain des Theaters begehen, sichten und ‚vermessen‘. Dabei werden Fremdes und Befremdliches ebenso sichtbar wie Alltägliches und Altbekanntes, Differenzen und Potenzialitäten, Wiederholungen und Variationen, Spiel und Wirklichkeit.“ (Vaßen 2012, 61) In diesem Sinne kann auch dieses Buch gelesen werden, als Beschäftigung mit dem Vertrauten, das gleichwohl unvertraut ist, mit dem Bekannten, das gleichwohl unbekannt ist, und mit dem Alten, das uns auch als Neues und potenziell Anderes erscheinen darf.

Literatur

- de Lestrade, Agnès; Docampo, Valeria (2010): *Die große Wörterfabrik* (3. Aufl.). München: Mixtvision.
- Jahnke, Manfred (2012): *Skizze einer Vorgeschichte der Theaterpädagogik vom 10. Jahrhundert bis zum Ende des 19. Jahrhunderts*. In: Nix, Christoph; Sachser, Dieter; Streisand, Marianne (Hg.): *Lektionen 5. Theaterpädagogik*. Berlin: Theater der Zeit, 36–44.
- Köhler, Julia (2017): *Theatrale Wege in der Lehrer/innenbildung. Theaterpädagogische Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden*. München: kopaed.

-
- Köhler, Julia; Hoffelner, Alexander (2022): Macht – Theater – Angst: Von Sinn und Möglichkeit theaterpädagogischer Arbeit. In: *schulheft* 185, 134–145.
- Liebau, Eckart (2009): Theatrale Bildung. Produktions- und rezeptionsästhetische Perspektiven der darstellenden Künste. In: Schneider, Wolfgang (Hrsg.): *Theater und Schule. Ein Handbuch zur kulturellen Bildung*. Bielefeld: transcript Verlag, 53–64.
- Pinkert, Ute; Driemel, Ina; Kup, Johannes; Schüler, Eliana (2021): *Positionen und Perspektiven der Theaterpädagogik*. Milow: Schibri Verlag.
- Streisand, Marianne (2012): Geschichte der Theaterpädagogik im 20. und 21. Jahrhundert. In: Nix, Christoph; Sachser, Dieter; Streisand, Marianne (Hg.): *Lektionen 5. Theaterpädagogik*. Berlin: Theater der Zeit, 14–35.
- Vaßen, Florian (2012): Theater ± Pädagogik. Korrespondenzen von Theater und (Theater-)Pädagogik. In: Nix, Christoph; Sachser, Dieter; Streisand, Marianne (Hg.): *Lektionen 5. Theaterpädagogik*. Berlin: Theater der Zeit, 53–63.
- Wartemann, Gesche (2018): Abgrenzungen und Anpassungen. Eine professionsgeschichtliche Skizze der Theaterpädagogik am Theater. In: Roselt, Jens; Krankenhagen, Stefan (Hg.): *De-/Professionalisierung in den Künsten und Medien. Formen, Figuren und Verfahren einer Kultur des Selbermachens*. Berlin: Kadmos, 126–140.

Ute Pinkert

Überlegungen zum aktuellen Bildungsverständnis in der Theaterpädagogik

Dorothea Hilliger, Christiane Mangold und Wolfgang Sting formulierten anlässlich der Tagung „Stopp Separating. Theaterpädagogische Arbeit in schulischen und außerschulischen Bildungskontexten“:

„Kunst und Pädagogik werden immer noch als Gegensatz gesehen und sind auch während der Tagung als Gegensätze aufgetaucht. Die Arbeitsfelder Kunst und Schule werden in einem hierarchischen Verhältnis verhandelt. Dieses Hierarchieverhältnis ist Ausdruck eines Machtdiskurses, den es zu hinterfragen gilt.“ (Hilliger et al. 2018, 28)

Ich halte dieses Hinterfragen für sehr wichtig und unterstütze die Empfehlungen, die die drei Expert:innen dazu geben, in vollem Maße. Um auf einer politischen Ebene für gerechtere Ressourcenverteilungen und Gestaltungsräume streiten zu können, braucht es jedoch vor allem gute, fachliche Argumente. Diese lassen sich aus der Fachtheorie der Theaterpädagogik entwickeln – konkret, aus einer bildungstheoretischen Begründung des Zusammenhangs von Theater und Pädagogik.

Diese Begründung geht auf Ulrike Hentschel und ihre Forschungen zurück, die sie 1996 unter dem Titel „Theaterspielen als ästhetische Bildung“ veröffentlicht hat. Ich möchte diesen Ansatz in seinen Voraussetzungen und seinem Inhalt kurz erläutern.

1. Häufig wird der Bildungsgehalt von Theaterspielen und -sehen in außerkünstlerischen Wirkungen, z. B. der Stärkung des Selbstbewusstseins oder der besseren Körperbeherrschung gesehen. Aber treten diese Wirkungen nur im Theaterspielen ein? Sicher nicht. Die Frage ist daher, welche spezifischen Bildungswirkungen zeichnen die Theaterpädagogik aus? Warum braucht es in der Schule Musikunterricht und Kunstunterricht UND auch Theaterunterricht?

2. Um diese Spezifik zu bestimmen, sucht Hentschel nach einer bildungstheoretischen Fundierung der Theaterpädagogik in ihrem spezifischen Gegenstand, dem Theater. Die Frage ist also, welche Bildungsmöglichkeiten sind dem Theaterspielen (und -sehen) immanent?

3. Das heißt, der bildungstheoretische Ansatz ist zum einen produktionsorientiert, er fokussiert auf theaterspielende Menschen, Schüler:innen. Zum anderen wird hier nicht Lernen, sondern Bildung in den Fokus gerückt. Damit wird dieser Ansatz in der Tradition Schillers, Humboldts und Mollenhauers auf die Qualität der ästhetischen Erfahrung bezogen, die zwischen Subjekt und Kunstform möglich ist.

Wo lässt sich die ästhetische Erfahrung verorten? Hier gibt es verschiedene Auffassungen. Die Auffassung, die Ulrike Hentschel vertritt, geht davon aus, dass die ästhetische Erfahrung nicht einzig im Subjekt verortet werden kann. Würde man dies annehmen, dann ginge es beim ästhetischen Erfahren darum, ein künstlerisches Ereignis lediglich als „Anlass“ für ein selbstbezogenes Erleben zu nutzen. Andererseits ist die ästhetische Erfahrung auch nicht Teil des Kunstwerks. Diese Annahme würde bedeuten, dass das Erfahren eines künstlerischen Ereignisses einzig an die Fähigkeit gebunden wäre, dessen symbolische Sprache ‚richtig‘ zu entschlüsseln.

Der Ort der ästhetischen Erfahrung ist also nicht das Subjekt und auch nicht das künstlerische Ereignis, sondern vielmehr das Dazwischen, der Ort zwischen Bildungsgegenstand und Subjekt.

„In der Erfahrung des ‚Dazwischen‘ [...] deutet sich damit auch der Ort an, an dem Theaterspielen als ästhetische Bildung stattfindet.

Handelt es sich doch um einen Modus von Erfahrung, der nicht nur intra-subjektiv, sondern gleichzeitig immer schon intersubjektiv stattfindet und damit die Konstitution des Subjekts mit der Konstitution eines Gegenübers verbindet.“ (Hentschel 1996, 163).

In der Betrachtung dieses dialektischen Verhältnisses wird im Ansatz ästhetischer Bildung von der Perspektive des Theaters aus geschaut. Die Frage ist also: Welche Verfahrensweisen des Theaters ermöglichen welche ästhetischen Erfahrungen und damit letztlich auch welche Subjektivierungsweisen? Wichtig ist dabei, immer im Bewusstsein zu haben, dass es sich hier um einen *bildungstheoretischen* Ansatz handelt: Damit geht es bei dieser Aussage um verallge-

meinerte, potentielle Erfahrungen, um so genannte Modi von Erfahrungen.

4. Die Analyse der besonderen Erfahrungsmodi des Theaterspielens besteht in einer Auswertung konzeptioneller Überlegungen von Theaterpraktiker:innen zum darstellerischen Schaffensprozess, der Analyse von so genannten Künstlertheorien des 20. Jahrhunderts. Ulrike Hentschel arbeitet hier fünf Dimensionen heraus, in denen sich der zentrale Erfahrungsmodus theatralen Gestaltens als ein ‚Dazwischen‘ zeigt (vgl. ebd., 244–250). Die ästhetische Erfahrung des Theaterspielens wird damit unabhängig von Themen, Stoffen und Arbeitsformen einzig in verschiedenen Erfahrungsqualitäten des ‚Dazwischen‘ verortet.

Diese verschiedenen Erfahrungsqualitäten sind: 1. Die prinzipielle Erfahrung von Ambiguität, im Sinne einer Erfahrung des gleichzeitigen Nebeneinanders von nicht zu vereinbarenden Zuständen (vgl. ebd. 246), einem Sowohl-Als-Auch; 2. Die Erfahrung eines labilen „Gleichgewichts von bewusstem Gestalten und subjektiven Erleben“ (ebd., 246); 3. Die Erfahrung der „Nicht-Darstellbarkeit“ von Wirklichkeit“ (ebd., 247). Dies meint, dass sich Theater spielende immer damit auseinandersetzen müssen, dass Theater eine symbolisch vermittelte zweite Wirklichkeit ist, also verdichtetes Leben, aber nicht das Leben selbst. 4. Die Fähigkeit der theater spielenden Person zur „Selbstvergessenheit“ (ebd., 248) als einem (naiven) Einlassen auf ästhetisches Erleben und Verwandlung und der gleichzeitig wirksam werdenden Fähigkeit, das Erlebte in einem sich als kontinuierlich erlebenden Ich zu synthetisieren („Konsistenz“, vgl. ebd.); 5. Die Fähigkeit zur Selbstreflexivität als einer „exzentrischen Betrachtung des eigenen Selbst“ (ebd., 249).

5. Diese fünf Dimensionen der ästhetischen Erfahrung des Theaterspielens werden zusammenfassend als „Differenzerfahrung“ bezeichnet. Aufgrund des bildungstheoretischen Ansatzes werden diese Erfahrungsmodi prinzipiell als „Möglichkeiten“ (vgl. ebd., 250) beschrieben.

Was bedeutet dies für die Frage nach dem Verhältnis zwischen Theaterkunst und Pädagogik? Ich will es ganz praktisch formulieren: Wenn Sie als Lehrer:in für Darstellendes Spiel in der Schule von Kolleg:innen skeptisch gefragt werden, was die Schüler:innen im Theaterunterricht eigentlich lernen, oder wenn gesagt wird, dass der

Theaterunterricht vor allem dazu dient, die soziale Kompetenz der Teilhabe zu fördern, dann können Sie gehalten. Sie können sagen, dass Theaterspielen (und auch sehen) eigene, kunstspezifische Erfahrungen ermöglicht und dass diese die ganz spezifischen Bildungswirkungen des Theaterspielens ausmachen: die Erfahrung von Ambiguität, die Erfahrung des Sowohl-Als-Auch von Erleben und Gestalten (Körper-Sein und Körper-Haben), die Erfahrung der Zeichenhaftigkeit des Theaters, die Erfahrung von Selbstvergessenheit und Ich-Stabilität, die Ausbildung der Fähigkeit zur Reflexion.

Entsprechend den Anforderungen der Schule können Sie aus diesen Erfahrungsmodi des Theaterspielens auch Möglichkeiten von Kompetenzbeschreibungen ableiten. Ulrike Hentschel (2007, 30; 2012, 67) hat stets betont, dass im Theaterspielen durch die Wiederholung oder besser „Wiederaufführung“ sozialer Prozesse im Medium des Theaters eine bewusste Auseinandersetzung mit Darstellung, Darstellbarkeit und Bedeutungserzeugung initiiert wird. Dies kann mit einer Einsicht in die Konstruktion nicht nur theatraler, sondern auch sozialer Wirklichkeit einhergehen. Theater(spielen) würde dann die Kompetenz fördern, gesellschaftliche Inszenierungs- und Aufführungspraxen in ihrer Gemachtheit zu erkennen und zu reflektieren. Aber auch aus den anderen Erfahrungsmodi lassen sich mögliche Kompetenzen ableiten, die im Theaterspielen gefördert werden. Zum Beispiel die Fähigkeit, einen Zustand des Sowohl-Als-Auch auszuhalten (Figur-Sein und Nicht-Figur-Sein, im Sinne von Schechners *Nicht-ich* und *Nicht-nicht-ich*). Wenn Sie so argumentieren, verorten Sie sich innerhalb des theaterpädagogischen Fachdiskurses, der seine Legitimation aus der Spezifik der Kunstform Theater ableitet und sich eng am zeitgenössischen Theater orientiert.

Was meint diese Formel des zeitgenössischen Theaters? Ich denke, es ist wichtig, hier konkret zu werden. Ich folge dabei Wolfgang Sting (2018, 6), der zeitgenössisches Theater nach der performativen Wende als performatives Theater versteht. Performatives Theater hat nach Sting kurz gefasst die folgenden Merkmale: „Ereignis statt Werk; Präsentation statt Repräsentation, Handeln statt [Als-ob (UP)]Spielen, Selbstdarstellung statt Rollen- und Figurendarstellung; Zuschaueransprache bzw. Unmittelbarkeit statt vierter Wand und Illusion.“ (ebd. 6) Ich möchte an dieser Stelle auf eine genauere

Darstellung dieser Theaterformen verzichten – Sie kennen sie alle. Wichtig für unsere Frage nach dem Verhältnis von Theater und Pädagogik ist nur: Die zeitgenössischen Formen ändern nichts an der bildungstheoretischen Begründung der bildenden Wirkungen des Theaterspielens. Denn auch performatives Spiel entfaltet sich in einer theatralen Rahmung, etabliert also eine eigene symbolische Wirklichkeit und beruht auf spezifischen Darstellungs- und Inszenierungsstrategien (vgl. u.a. Sting 2018, 6; Hentschel 2005).

Warum reicht dieser kunstbezogene Ansatz nicht aus?

Der bildungstheoretische Ansatz Ulrike Hentschels geht, wie oben erwähnt, vom Grundbegriff der Bildung aus. Spezifisch wird dabei die Qualität der ästhetischen Erfahrung in den Blick genommen, die zwischen Subjekt und Kunstform möglich ist. Wenn man das auf den Theaterunterricht in der Schule bezieht, würde Bildung die Perspektive beschreiben, die sich auf das lernende Subjekt konzentriert und damit „die Vermittlungstätigkeit des Subjektes zwischen äußeren Erwartungen und dem inneren Streben“ (Dietrich et al. 2012, 24) in den Blick nimmt. Wenn Bildung immer Selbstbildung ist, worin besteht dann die Aufgabe der Lehrpersonen? Ulrike Hentschel wendet sich gegen eine gezielte (pädagogische) Einflussnahme auf den Bildungsprozess: „Es kann also bestenfalls darum gehen, Bedingungen zu schaffen, unter denen ästhetisch bildende Prozesse möglich werden.“ (Hentschel 1996, 250) Damit sind bildende Prozesse prinzipiell weder in ihren Zielen bestimmbar (vgl. Hentschel 2012, 66) noch „zuverlässig didaktisch und methodisch an[zu]steuern“ (ebd. 66).

Wenn man mit Cornelia Dietrich et al. (2012) davon ausgeht, dass ein institutionalisierter Lernprozess immer in die Dialektik von Bildung und Erziehung eingelassen ist, dann wird deutlich, dass der Ansatz von Theaterspielen als ästhetische Bildung von einem Ungleichgewicht geprägt ist. Die Dimension von Bildung als subjektiver Erfahrung mit Kunst wird überbetont und die Dimension von Erziehung als „methodische Sozialisation“ (Dietrich et al. nach Durkheim 2012, 23), die intentional, geplant und normativ orientiert ist, bleibt eine Leerstelle. Wenn die ästhetische Erfahrung des

Theaterspielens vom Theaterspiel als solchem geprägt ist, dann gilt es, den Blick auch auf die Entscheidungen zu lenken, die diese Bildungsmöglichkeiten überhaupt erst formatieren: Entscheidungen über Stoffe, Stücke, Themen, Spielweisen und Produktionsweisen und vieles mehr. Es reicht nicht aus, davon auszugehen, dass durch die Orientierung an der zeitgenössischen Kunst ein Nachdenken über die erzieherische Dimension obsolet ist: Es reicht nicht, die Werte eines Theaterunterrichts allein aus der Kunst zu generieren. Denn Theaterkunst ist nicht per se immer „mehrperspektivisch und komplex (...) und Übergänge zwischen Welten generierend“ wie das Ulrike Hentschel und Dorothea Hilliger (2016) formuliert haben. Was wir perspektivisch brauchen, ist eine Auseinandersetzung über die *Bildungsintention* (Hentschel & Sack 2020, 3) der Theaterpädagogik, über Werte und Standards, an denen sich Theaterspielen in pädagogischen Kontexten orientieren soll. Die Frage ist: Wie kann diese Dimension von Erziehung gedacht werden, ohne dass die prinzipielle Offenheit des subjektiven Bildungsprozesses einer erzieherischen Kontrolle oder Zielsetzung unterworfen wird?

Ich möchte zwei Vorschläge dazu skizzieren:

Die Frage nach der Relevanz: Über Kunst hinaus

Ich bleibe zunächst auf der Ebene der Bildungstheorie. Meine Referenz ist der Vorschlag für eine postkolonial orientierte ästhetische Bildung, wie sie der Migrationspädagoge Paul Mecheril (2013/2015) vorgeschlagen hat. Mecheril geht auch von der ästhetischen Erfahrung aus, aber orientiert sich dafür weniger an Friedrich Schiller als an John Dewey. In seinem Ansatz von Kunst als Erfahrung betont Dewey die Wesensähnlichkeit von Kunst und (Alltags-) Erfahrung, er bindet die ästhetische Erfahrung damit also nicht zwingend an autonome Kunst. Aber auch Dewey betont, dass die ästhetische Erfahrung sich von der Alltagserfahrung unterscheidet, in dem sie eine Erfahrung erhöhter Aufmerksamkeit ist, eine „sinnlich-leiblich qualifizierte Wahrnehmungswahrnehmung“ (Dewey nach Mecheril 2013/15).

„Mit Deweys pragmatistischer Perspektive können wir ästhetische Erfahrung als eine Sorte ‚anderer Erfahrung‘ verstehen, als Erfahrung eines Ereignisses, eines Gegenstandes, einer Landschaft,

eines Handlungsvollzuges, eines anderen Menschen oder auch als Selbsterfahrung – Erfahrungen, die, von welcher Intensität und Dauer sie nun auch sein mögen, sich irgendwie unangemeldet und überraschend einstellen und derer man sich als solcher gewahr wird. In ästhetischen Erfahrungen setze ich mich mithin in einer doppelten Weise in ein Verhältnis zu mir und der Welt und werde in ein Verhältnis gesetzt: Ich nehme wahr und nehme wahr, dass ich wahrnehme.“ (Mecheril 2013/2015)

Paul Mecheril unterscheidet nun zwischen ästhetischen Erfahrungen, die sich „unangemeldet und überraschend einstellen“ und solchen ästhetischen Erfahrungen, die für eine pädagogisch intendierte Ästhetische Bildung von Relevanz sind. Diese Relevanz begründet sich für ihn in zwei Aspekten:

1. Zum einen geht es um die Relevanz der Gegenstände: So soll die ästhetische Erfahrung „in Auseinandersetzung mit kulturell und gesellschaftlich bedeutsamen Themenstellungen und Problemlagen gemacht werden, in denen sich ein Allgemeines anzeigt, und sei es, indem es sich entzieht.“ (vgl. ebd.).

2. Zum anderen geht es um die Relevanz der Erfahrungen für das Subjekt: So fordert Mecheril, dass „der Prozess der erfahrungsbegründeten Auseinandersetzung des und der Einzelnen (...) ein politisch-ethisches Moment aufweist. Dieses Moment kreist um die Frage: Wie will und kann ich im Rahmen dessen, wie wir leben wollen und können, leben?“ (ebd.)

Mit diesen Setzungen erweitert Mecheril den Gegenstandsreich Ästhetischer Bildung um die Dimension des „gesellschaftlich und kulturell Allgemeine(n)“ wie auch um die Orientierung an dem, was „als „wünschenswert“ und erstrebenswert gelten kann“ (ebd.). Betont wird, dass diese Werte dabei aber „unbestimmt und auch brüchig, fluide und spannungsreich“ (bleiben) und auch so erfahren werden (ebd.).

Welche Konsequenzen haben diese bildungstheoretischen Erweiterungen oder vielmehr Konkretisierungen für die Ästhetische Bildung in pädagogischen Kontexten?

Einmal kommt damit die Praxis der „Rahmung“ (Mecheril) und der Begleitung ästhetischer Bildungsprozesse im Theaterunterricht in den Blick. So geht es hier nicht mehr um den Gegenstand des Theaterspielens allgemein, sondern um konkrete Fragen an den Gegen-

stand Theater, die über den Kunstbezug auf gesellschaftlich Allgemeines hinausweisen: Welche Übungen, welche Theaterformen, welche Stoffe, Themen, Stücke, welche Form der Probenorganisation werden von Lehrpersonen warum vorgeschlagen? Auf welche Weise konkretisiert sich die Frage „Wie will und kann ich im Rahmen dessen, wie wir leben wollen und können, leben?“ (Mecheril 2013/15) bei den jeweiligen Schüler*innen? Was treibt die Schüler*innen um, und wie können Angebote des Theaterunterrichts darauf reagieren? Welche Kriterien liegen einer Begleitung eines Probenprozesses zugrunde?

Die Überlegungen hierzu sind nicht allein im jeweiligen situativen pädagogischen Verhältnis begründbar, sondern reichen darüber hinaus. Wenn wir unter einer wissenstheoretischen Perspektive alle Verfahrensweisen und Texte im weitesten Sinne als Wissensformen begreifen, dann findet jede theaterpädagogische Praxis innerhalb einer bestimmten Wissensordnung statt, die in entsprechende Machverhältnisse eingebettet ist. Man kann demnach ganz konkret fragen: Wie werden innerhalb von sinnlichen Wahrnehmungen bestimmte Wahrnehmungsschemata aktualisiert oder irritiert? Stichworte für diese Perspektive wären: Aneignung, Ausschluss, Antwort. Wie werden innerhalb von körperlichen Aktionen bestimmte Körpertechniken aktiviert oder irritiert oder nicht aktiviert? Stichworte wären hierfür: Disziplinierung und Entspannung (vgl. z.B. Langer 2008). Wie werden innerhalb bestimmter Symbolisierungen innerhalb des theatralen Zeichensystems (Fischer-Lichte 2007) bestimmte Repräsentationen aktualisiert oder irritiert? Stichworte für diese Perspektive wären z. B.: Wiederholung, Verfremdung, Dekonstruktion.

Ein wissenstheoretischer Zugang bedeutet, und das ist mir sehr wichtig, dass diese Fragen auf sinnliche und der Kunstform entsprechende Weise beantwortet werden, also *innerhalb* von Wahrnehmungen, Körpertechniken und Symbolisierungen. Es geht nicht um ein Auf-Den-Begriff-Bringen, es geht nicht um Illustrationen von Erkenntnissen.

Eine Annäherung an ästhetische Bildung, die in Orientierung u. a. an Paul Mecheril über den Kunstbezug hinausgeht, bietet noch einmal ganz andere Möglichkeiten der Begründung unseres Fachs Theater in der Schule und darüber hinaus. In Anlehnung an meine

obigen Vorschläge können Sie Ihren Fachkolleg:innen gegenüber die politische und ethische Dimension von Theaterarbeit hervorheben. Sie können betonen, dass Theaterspielen nicht nur eine Einsicht in die Konstruktion von sozialer Wirklichkeit ermöglicht (vgl. Hentschel s.o.), sondern diese Konstruktionen selbst auf sinnliche Weise infrage stellt, sie erforscht und damit auch die Möglichkeit eröffnet, in sie zu intervenieren

Die Frage nach der Didaktik: Praktiken des Probens

Aktuelle Überlegungen innerhalb der Fachwissenschaft gehen davon aus, dass ein Ansatz, der allein von der Kunstform Theater ausgeht, Fragen der Didaktik nicht beantworten kann:

„Aber mir ist, anders als früher, als ich argumentierte, dass in der ästhetisch-künstlerischen Praxis alle didaktisch-methodischen Elemente enthalten sind, völlig klar, dass es hier noch ein großes Entwicklungsfeld gibt. Es gilt zu untersuchen und zu klären, welche didaktischen Prinzipien im theatralen und performativen Tun enthalten und im und für den Vermittlungsprozess zu entwickeln sind. Eine Fachdidaktik Theater für die Vermittlungsarbeit im Fach Theater steht noch aus.“ (Sting 2018, 7)

Dies ist eine spannende Herausforderung, an der aktuell geforscht wird. Bemerkenswert finde ich den Ansatz für eine Didaktik der Theaterpädagogik, wie ihn Ulrike Hentschel in den letzten Jahren vorgelegt hat. Auf einer wissenstheoretischen Grundlage basierend, versteht sich diese Didaktik als eine *immanente* Didaktik. Gemeint ist damit, dass Didaktik nicht als Zweiteilung zwischen einem künstlerischen und einem didaktischen Wissen verstanden wird, sondern vielmehr darauf orientiert ist, „die Thematiken und Inhalte der Fachdidaktik im direkten Bezug zur Fachpraxis, also zur Anwendungssituation“ (vgl. Hentschel & Pinkert 2016, 1) zu lehren und zu lernen.

Grundlage dieses didaktischen Ansatzes ist ein praxeologisches Interesse, das nicht mehr die ästhetische Erfahrung (eines mehr oder weniger autonom gefassten Subjektes) mit künstlerischen Verfahren in den Mittelpunkt stellt, sondern die subjektivierende Wirkung künstlerischer Verfahren befragt. Also nicht mehr: Welche Erfahrungen macht ein Subjekt, sondern: Welches Subjekt wird durch

eine bestimmte Praktik hervorgebracht? Ulrike Hentschel schlägt vor, sich bei der Ausgestaltung dieser praxeologischen Didaktik vor allem auf das Proben von Theater zu konzentrieren, wie es sich in einer projektförmigen Arbeitsweise ereignet.

In der Konzentration auf das Theatermachen als Proben und Experimentieren lassen sich dann übergreifende Praktiken beschreiben. Diese wären etwa „Praktiken des Beobachtens, Beschreibens, Improvisierens, Intervenierens und Strukturierens [...]“ (Hentschel 2016: 217). Dabei hat Ulrike Hentschel festgestellt, dass „sich bestimmte Praktiken zwischen den Wissensordnungen von künstlerischer Praxis und Didaktik sowie theatraler und kultureller Praxis bewegen“ (ebd., 232).

Beispielsweise kann sich ein Intervenieren auf künstlerische Weise ereignen, z. B. durch einen neuen Impuls, der von einer Spielerin oder einem Spieler in eine Szene eingebracht werden kann. Ebenso kann Intervenieren aber auch als sprachlich formulierte Aufgabe erscheinen, die von einer Spielerin oder einem Spieler aus der Außenperspektive an die Spieler:innen der Szene gegeben wird. In diesem Wechsel der Perspektiven und Wissensordnungen wird nach Hentschel die wesentliche Grundlage für Bildungsprozesse vermutet. Aber tiefergehende Untersuchungen dazu stehen noch aus. Wir brauchen dringend eine theaterpädagogische Probenforschung, die theaterpädagogische Projektarbeit zum Gegenstand macht. Es ist zu erwarten, dass mittels einer ethnographisch-praxeologisch orientierten Forschung der Verwobenheit von theaterpraktischen und -didaktischen sowie auch von künstlerischen und sozialen Praktiken und Diskursen auf die Spur gekommen werden kann.

Diese Akzeptanz einer Verwobenheit von Theaterpraxis und Didaktik, von künstlerischer und sozialer Praxis bildet auch die Grundlage der Methodik, die sich aus diesem didaktischen Ansatz ergibt.

Wie der Theaterlehrer Volker Jurké formuliert, gibt es in einem projektorientierten Theaterunterricht keine „Methoden im klassischen Sinne, sondern Arbeitsweisen und Verfahren, die in der Praxis immer wieder auf ihre Eignung für die jeweilig anzustrebende Ästhetik überprüft und kreativ abgewandelt werden“ (Jurké 2016, 189). Er plädiert dafür, als Lehrkraft selbst Aufgaben zu entwickeln

und bekannte Spiele und Aufgaben entsprechend der jeweiligen Situation in der Gruppe abzuwandeln. Die Vermittlung von Theorie sieht er ebenso verwoben mit der jeweiligen Projektpraxis. Er plädiert dafür, Fragen nach Hintergründen und Dramaturgien nicht zu isolieren, sondern aktiv integrierend zu verhandeln „bis hin zu einer möglichen theatralen Thematisierung, die Teil der Aufführung sein kann“ (ebd., 190).

Um es noch einmal zusammenzufassen: Die fachwissenschaftliche Richtung, die ich hier vertrete, denkt Theater in der Schule von den Bedingungen der Kunstform Theater und deren Einbettung in gesellschaftliche Zusammenhänge aus. Sie wendet sich gegen eine „Komplexitätsreduktion“ der Kunstform im Unterricht, die mit einer Reduzierung von Verfahren der darstellenden Künste auf so genannte „ästhetische Mittel“ (vgl. u. a. Pfeiffer & List 2009) einhergeht. Eine solche Komplexitätsreduktion ‚reingt‘ den Produktionsprozess von seinen sozialen und politischen Kontexten und konzentriert sich auf eine handwerklich ‚richtige‘ Abfolge einzelner Arbeitsschritte zur standardisierten Herstellung eines Theaterproduktes.

Ich plädiere hingegen mit Ulrike Hentschel, Dorothea Hilliger, Ole Hruschka, um nur einige zu nennen, für einen projektorientierten Unterricht, der als Wechselspiel zwischen methodisch geplanter Rahmung und emergenten Prozessen von Spiel und Forschung konzipiert wird (vgl. Hentschel & Hilliger 2015, 21). Diese erfahrungsorientierte Richtung eines Theaterunterrichtes sieht die Schule als einen realen Lebensraum von Kindern und Jugendlichen, in dem diese eine Haltung zu sich selbst, zueinander und zu ihrer Wirklichkeit entwickeln. Vorausgesetzt wird, dass diese Kinder und Jugendlichen ein wenigstens ansatzweise vorhandenes Bedürfnis haben, diese Haltung zu erforschen, zu bearbeiten und vor allem anderen mitzuteilen. Auf der Grundlage dieses Bedürfnisses oder Interesses können im Unterricht entsprechend Fragen generiert und innerhalb methodischer Rahmungen bearbeitet werden.

„Es geht um das ‚Weg-finden‘ und die Weitergabe der Erzählung vom Weg und das ist das Produkt, das unbedingt erforderliche Produkt.“ (Pazzini 2000, 10) Dieses Zitat des Kunstpädagogen Josef Pazzini gilt sowohl für den geschilderten Ansatz projektorientierter Theaterarbeit in der Schule als auch für diesen Beitrag.

Theater in der Schule als Schwellensituation

Aber steht diesen bildungstheoretischen und didaktischen Überlegungen nicht die Logik der Institution Schule entgegen? Ist ästhetische Bildung im beschriebenen Sinne in der Schule überhaupt möglich? – Der Hintergrund dieser Fragestellung ist eine Voraussetzung der bildenden Wirkungen des Theaterspielens, die ich bis jetzt unterschlagen habe. Diese Voraussetzung ist die kollektiv geteilte Akzeptanz für die Existenz und Eigenständigkeit einer theatralen Wirklichkeit. Man könnte auch sagen, alle müssen sich auf das Spiel *einlassen* können.

Damit geht es um die Frage, wie es gelingen kann, in der Schule einen theatralen Rahmen zu etablieren, der von allen Beteiligten als gemeinsamer Interpretationsrahmen der (teilweise nur geringen) Differenz zwischen Alltagshandeln und Theaterhandeln anerkannt wird. Diese Differenz zu erzeugen, erfordert eine zumindest teilweise Lockerung von sozialen Rollen und eine Akzeptanz bzw. spielerische Entdeckung des „Anderen“. – Hier liegt eine Problematik von Theaterarbeit in der Schule, die oftmals unterschätzt wird. Denn die herrschenden Sozialbeziehungen zwischen Kindern und Jugendlichen untereinander und zwischen Schülerinnen und Schülern sowie Lehrpersonen liegen quer zu einer theatralen Rahmung und zu einer Etablierung einer eigenständigen theatralen Wirklichkeit, da das Einlassen aller schulischen Akteur:innen auf ein darstellendes Spielen und Betrachten eine gewisse Aufgabe von Kontrolle und eine Reduzierung des (selbst-)bewertenden Blickes erfordert. Auch in einer Aufführung bleiben die Darstellenden Schüler:innen und werden entsprechend wahrgenommen. Es kann also nicht vorausgesetzt werden, dass die Kommunikationsbeziehung und die Rahmung von Theater im Sozialraum Schule selbstverständlich herstellbar sind. Aber ohne die Etablierung eines Raumes, in dem die in der Schule herrschenden Sozialbeziehungen zumindest teilweise außer Kraft gesetzt sind, kann sich die bildende Wirkung des Theaterspielens nicht entfalten.

Anders formuliert: Da Theaterspielen an das Vorhandensein einer vom Alltag unterschiedenen Situation gebunden ist, braucht es einen akzeptierten Rahmen, der diese Situation von anderen sozialen Situationen abgrenzt und damit die Bereitschaft für den Eintritt

aller Beteiligten ins Spiel erleichtert. Eine solche Rahmung stellen Rituale zur Verfügung. Im Rückgriff auf die Ritualtheorie Victor Turners (vgl. Turner 1989), kann man Rituale in drei Phasen untergliedern: die Trennungsphase, die Schwellenphase und die Wiedereingliederungsphase. Überträgt man dieses Modell auf eine Theaterprobe im theaterpädagogischen Kontext, rückten die Transformationsprozesse der Spielenden in den Fokus, wie sie durch eine temporäre Ablösung aus der Alltagsrealität ermöglicht werden. Die spezifische Situation des Produzierens von Theater (in Probe wie Aufführung) kann damit auch als liminale bzw. liminoide Phase eines auf Transformation ausgerichteten Bildungsprozesses beschrieben werden (vgl. u.a. Nickel 1998: 76ff.; Klepacki/Zirfas 2013: 125).

Aufgabe der Lehrperson ist es damit, gemeinsam mit den Schüler:innen Rituale (im Sinne lustvoller, sich wiederholender Regeln) zu entwickeln, die der Gruppe zum einen die Ablösung aus dem Alltagszusammenhang und zum anderen auch wieder die Eingliederung in diesen ermöglichen.

Diese prinzipielle fachwissenschaftliche Übereinstimmung in der Nutzung ritualtheoretischer Kategorien für die strukturelle Beschreibung schulischer Theaterarbeit stützt sich bislang auf bildungs- und spieltheoretische Theorien und Konzepte. Notwendig wären empirische Forschungen, die der Frage nachgehen, ob bzw. in welcher Weise Theaterlehrerinnen und -lehrer für die Etablierung eines konsequenzverminderten Raumes auch konkret rituelle Praktiken anwenden (vgl. Pinkert & Meyer 2006). Es fehlt an fachspezifischem Wissen, wie es in einem guten Theaterunterricht gelingen kann, „die SpielerInnen zweimal über die Schwelle zu geleiten“ (Nickel 1998, 77). Und selbstverständlich wäre auch zu fragen, wie sich ein solcher temporär antistruktureller, liminoider Raum in der Schule auf die Schulkultur insgesamt auswirkt.

Literatur

- Dietrich, Cornelia (2012): Einführung in die ästhetische Bildung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. Fischer-Lichte, Erika (1988): Semiotik des Theaters: Eine Einführung. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Hentschel, Ulrike (2016): Theater lehren – Theater lernen – Theater probieren. Überlegungen zu einer praxeologischen Didaktik der Theaterpädagogik,

- in: dies. (Hg.): Theater lehren. Didaktik probieren. Berlin/Milow/Strasburg: Schibri, 202–236.
- Hentschel, Ulrike; Pinkert, Ute (2016): Überlegungen zur immanenten Fachdidaktik in der Lehramtsausbildung Theater/Darstellendes Spiel. unveröff. Manuskript.
- Hentschel, Ulrike; Hilliger, Dorothea (2016): Theater probieren. Positionen zu einer Didaktik des Schulfachs Theater, in: Dorothee Barth (Hg.): Musik. Kunst. Theater. Fachdidaktische Positionen ästhetisch-kultureller Bildung an Schulen. Osnabrück: Electronic Publishing. 121–132.
- Hentschel, Ulrike; Hilliger, Dorothea (2015): Theater probieren. Überlegungen zu einer Didaktik des Schulfachs Theater, in: Zeitschrift für Theaterpädagogik, 66, 21–25.
- Hentschel, Ulrike (2012): Theaterspielen als ästhetische Bildung, in: Christoph Nix/Dietmar Sachser/Marianne Streisand (Hg.): Lektionen 5. Theaterpädagogik, Berlin: Theater der Zeit, 64–71.
- Hentschel, Ulrike (2007): Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Realitäten im Theater und in der Theaterpädagogik, Fokus Schultheater 6, 24–31.
- Hentschel, Ulrike (2005): Das so genannte Reale. – Realitätsspiele im Theater und in der Theaterpädagogik. In: Gabriele Klein & Wolfgang Sting (Hg.) Performance. Positionen zur zeitgenössischen Kunst. Bielefeld: transkript, 131–146.
- Hentschel, Ulrike (1996): Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung, Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Hilliger, Dorothea et al. (2018): Thesen zur Theaterarbeit an Schulen und in außerschulischen Bildungseinrichtungen. Zeitschrift für Theaterpädagogik, 72, 28–30.
- Jurké, Volker (2016): Theater lieben und Theater lehren. In: Hentschel, Ulrike (Hg.): Theater lehren. Didaktik probieren. Berlin Milow Strasburg: Schibri, 182–192.
- Klepacki, Leopold; Zirfas, Jörg (2013): Theatrale Didaktik. Ein pädagogischer Grundriss des schulischen Theaterunterrichts. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Langer, Antje (2008): Disziplinieren und Entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnografie. Bielefeld: transkript.
- Paul Mecheril (2015/2013): Kulturell-ästhetische Bildung. Migrationspädagogische Anmerkungen. KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturell-aesthetische-bildung-migrationspaedagogische-anmerkungen> (22.4.2022).
- Nickel, Hans-Wolfgang (1998): Theater gestalten: Wie wächst auf nacktem Bretterboden eine Aufführung? Wie wird Zettel, der Weber, zu Pyramus?“ In: Elinor Lippert (Hg.): TheaterSpielen. Bamberg: c.c.buchner, 69–90.
- Pazzini, Karl-Josef (2000): Kunst existiert nicht, es sei denn als angewandte. https://pazzini-psychoanalyse.de/wp-content/uploads/2008/03/kunst_existiert_nicht1.pdf (22.04.2022).

- Pfeiffer, Malte; List, Volker (2009): Kursbuch Darstellendes Spiel. Stuttgart: Klett.
- Pinkert, Ute (2021): Theaterspielen als ästhetische Bildung. Aspekte, Entwicklungslinien und Perspektiven der fachwissenschaftlichen Position Ulrike Hentschels. In: Pinkert, Ute et al. (Hg.): Positionen und Perspektiven der Theaterpädagogik. Milow: Schibri 2021, 25–51.
- Pinkert, Ute (2016): Perspektive Theater. Rahmung, Gegenstand und Praxis – Theater im Kontext von Stadtkultur und Schule. <https://www.kubi-online.de/artikel/rahmung-gegenstand-praxis-didaktische-ueberlegungen-zum-theater-schule>.
- Pinkert, Ute; Meyer, Tania (2006): Transformatorische Praktiken in der Ästhetischen Bildung/ Theaterpädagogik. Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik, 48, 42–48.
- Sting, Wolfgang (2018): Stop Separating! Theaterpädagogische Arbeit in schulischen und außerschulischen Bildungskontexten. Zeitschrift für Theaterpädagogik, 72, 4–8.
- Turner, Victor (1989): Vom Ritual zum Theater. Der Ernst des menschlichen Spiels. Frankfurt/New York: Campus.

Gregor Ruttner-Vicht

Theaterpädagogik als Schule des Lebens

Schon vor der weltweiten Ausbreitung von Covid-19 und deren Folgen war klar, dass unsere Welt immer globaler und komplexer wird. Berufsfelder, die heute existieren, waren vor 25 Jahren noch gar nicht vorstellbar. Anstatt Kolonien am Mond zu errichten, managen wir heute Social-Media-Kanäle. Während Länder und Regionen immer mehr Informationen und Güter untereinander tauschen, sind auf politischer Ebene wieder Krieg und nationalistische Lösungen populär. Einfache Antworten auf komplexe Herausforderungen gibt es jedoch in einer globalisierten Welt nicht. Vermitteltes Wissen kann kurze Zeit später schon nicht mehr aktuell oder gar widerlegt sein. Die in der Vergangenheit so oft heraufbeschworene „VUKA-Welt“ (als Akronym für die Begriffe volatil, unsicher, komplex und ambivalent, die die immer rascher stattfindenden Veränderungen in unserer Gesellschaft beschreiben) ist mittlerweile tatsächlich Realität geworden. Aber ist unser Bildungssystem darauf vorbereitet? In einem von der unabhängigen Organisation YEP – Stimme der Jugend, in Kooperation mit der österreichischen Stiftung für Wirtschaftsbildung erstellten partizipativen Jugendbericht, der im Februar 2022 veröffentlicht wurde, geben 47 Prozent der befragten Jugendlichen in Österreich an, dass sie sich nicht auf die Zukunft vorbereitet fühlen. 54 Prozent der jungen Menschen beantworten die Frage, ob sie die angegebenen Life Skills in der Schule lernen, mit „Nein“ bzw. „eher Nein“. Gefragt, was sie abseits von Fachwissen und dem Fächerkanon lernen wollen, werden die drei Bereiche Persönlichkeitsbildung, Kommunikationsfähigkeiten und soziale Kompetenzen besonders oft genannt und ausführlich angesprochen (vgl. YEP – Stimme der Jugend 2022).

Ein ähnliches Missverhältnis verortet der Bildungsforscher Aladin El-Mafaalani (2020, 24):

„Bildung hat also ganz zentral etwas mit Wissen und Wissensaneignung zu tun, aber auch mit Auseinandersetzung, mit dem Erkennen von Zusammenhängen, mit Urteilsvermögen, also dem Fällen eines begründeten Urteils, mit einer kritischen Distanznahme und damit

natürlich auch mit Reflexion. Alles Fähigkeiten, die in Bildungsinstitutionen regelmäßig eingeübt werden (sollen). Es gibt jedoch ein substanzielles Element eines Bildungsprozesses, das in den Einrichtungen nicht immer gelingt: das Berührt- und Bewegt-Werden. Oder genauer, dass eine Erkenntnis mein Selbst-Welt-Verständnis berührt und bewegt. Etwas Äußeres, Fremdes wird zum Inneren, Eigenen – und somit verändert man sich selbst beziehungsweise verändert sich das Selbst.“

Wie kann nun aber eine solche Persönlichkeitsentwicklung erfolgen? Hierfür lohnt sich ein Blick in die Theorie der transformativischen Bildungsprozesse. Diese versteht sich selbst als Anknüpfung an und Weiterentwicklung von Wilhelm von Humboldts Bildungsdenken (vgl. Koller 2018). Sie basiert auf der Überlegung Rainer Kockemohrs (1992), zwischen Lern- und Bildungsprozessen zu unterscheiden. Aus diesem Grundverständnis heraus könne man Lernen als die Aneignung neuer Informationen begreifen, wohingegen Bildung Lernprozesse höherer Ordnung bedeute, in denen über die Informationsaufnahme hinaus eine grundlegende Veränderung der Informationsverarbeitung per se geschehe (vgl. Marotzki 1990). Hans-Christoph Koller (2018) findet für sich folgende Definition: „Bildungsprozesse bestehen demzufolge also darin, dass Menschen in der Auseinandersetzung mit neuen Problemlagen neue Dispositionen der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Problemen hervorbringen, die es ihnen erlauben, diesen Problemen besser als bisher gerecht zu werden.“ (Koller 2018, 16) Persönlichkeitsentwicklung geschehe demzufolge immer als Resultat einer Krisenerfahrung, also dann, wenn das bereits vorhandene Verständnis von Selbst und Umwelt nicht mehr ausreichend ist, um ein Problem zu lösen. Im Gegensatz zu Humboldts Bildungsverständnis eines natürlichen Bestrebens jedes Menschen, sich weiterzuentwickeln, nehmen Vertreter:innen der transformativen Bildung an, dass der Umgang mit Scheitern diesen Anstoß gibt.

Wenn wir nun also davon ausgehen, dass Bildung stets die Auseinandersetzung mit bisher Unbekanntem zur Voraussetzung hat, bilden die Überlegungen von Bernhard Waldenfels (1997) eine fundierte Grundlage für diese Annahme. Ihm zufolge trete eine Erfahrung nur nach wiederholtem Umgang mit etwas Fremden zu Tage. Dies schließe unweigerlich Leiden und Enttäuschung mit ein. Eine

Erfahrung zu machen, bedeute laut Waldenfels nicht, diese zu erzeugen, sondern eben eine solche durchzumachen. Er versteht Erfahrung demnach als Prozess und nicht als ein Gut, das man sich aneignen könne. Ein solcher Prozess sei stets durch Intentionalität gekennzeichnet, Sachverhalt und Zugangsart seien also untrennbar. Eine spezifische Erfahrung erscheine einer Person selbst immer in derselben Gestalt und sei unveränderlich. Sie könne damit ausschließlich selektiv und exklusiv sein und nehme in folgedessen Ein- und Ausgrenzungen vor. Das Fremde entziehe sich einer solchen gegebenen Ordnung, da mit diesem ja noch keine Erfahrung gemacht werden konnte. Damit könne Fremdes niemals absolut, sondern stets nur relativ zur eigenen Erfahrungswelt sein. Etwas per Definition Fremdes ist demnach schlicht unmöglich. Infolgedessen müssten wir uns aber auch von der Vorstellung verabschieden, dass eine einzige, alles umfassende Ordnung existiere. Womit wir wieder bei der eingangs erwähnten VUKA-Welt angekommen wären.

Ein weiteres wichtiges Konzept für diese Überlegungen ist das der Resilienz. Damit gemeint ist Corina Wustmann Seiler (2021) zufolge die psychische Widerstandsfähigkeit von Menschen gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken. Mit anderen Worten: Der Umgang mit Scheitern. Resilienz ist jedoch nicht defizitorientiert, sondern richtet sich auf die Fähigkeiten, Potenziale und Ressourcen jedes einzelnen Kindes, ohne dabei Probleme zu ignorieren oder zu unterschätzen. Es wird geleitet von der grundsätzlichen Frage danach, was Kinder stärken kann. Um eine solche Widerstandsfähigkeit zu entwickeln, ist die Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung entscheidend. Diese wird definiert als die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenz bewältigen zu können (vgl. Schwarzer et al. 2002). Es geht also um das Vertrauen in die eigene Kompetenz, auch vermeintlich schwierige Handlungen zu starten und auch zu Ende führen zu können. Barrieren sollten durch eigene Interventionen überwunden werden können. Im Zentrum steht hierbei, dass die Lernziele von persönlicher Bedeutung für die oder den Lernenden sein sollten, um so zusätzliche Motivation, Anstrengung und Ausdauer zu fördern und einen konstruktiven Umgang mit etwaigen Rückschlägen zu gewährleisten. Was hat das Ganze aber mit Theaterpädagogik zu tun? Der Psychologe Gerd

Leppich (2021) beschreibt kulturelle Spielräume als ideale Voraussetzung zur Entwicklung von Resilienz. Er geht sogar so weit, ihnen das Potenzial für krisenspezifische Hilfe zuzuschreiben, und schlägt damit die Brücke zu transformatorischen Bildungsprozessen. Durch das angeleitete (Theater-)Spiel ließe sich ihm zufolge schöpferisches Handeln nicht in der Errichtung von Hindernissen falschen Verhaltens, sondern nur in der Beseitigung von Hindernissen des richtigen entwickeln. Sein Fazit lautet, dass Kinder, die an ihre eigenen Fähigkeiten glauben, Krisen souveräner angehen können als Kinder, die sich als schwach und hilflos erleben.

Die Theaterpädagogik lädt in geschützten Räumen zum Ausprobieren und werkstattartigen Experimentieren ein. Oder, wie es Michael Dietrich (2021) ausdrückt: „Unter Rahmenbedingungen, in denen das leibliche Wohl nicht gefährdet ist, können bisherige Erfahrungen, Strukturen und Werte ins Schleudern gebracht und im wiederholenden Ausprobieren neue Fähigkeiten, Denkstrukturen oder Erwartungen ausgebildet werden.“ (Dietrich 2021, 21) Auch er verortet eine positive Fehlerkultur als Grundelement für kulturelle Bildung. In seinem Verständnis ist das Begrüßen von vermeintlichen Fehlern der Ursprung von Lernerfahrungen oder neuen Handlungsmöglichkeiten. Die Spielenden in theaterpädagogischen Prozessen üben ihm zufolge, Herausforderungen und Schwierigkeiten nicht zu vermeiden, sondern damit umzugehen und Entwicklungspotenziale zu erkennen.

Es ist eine solche Fehlerkultur, die derzeit nur in außerschulischen Lernsettings glaubwürdig umgesetzt werden kann, da in formalen Bildungseinrichtungen am Ende eines jeden Bildungsprozesses durch eine verpflichtende Benotung die Degradierung zum schieren Lernprozess steht, so die These des Autors. Oder, um es mit den Worten von Maike Plath (2021) auszudrücken:

„In der Schule ging es immer darum, die ‚Eins‘ zu bekommen, die nächste Prüfung zu bestehen und uns in diesem Anpassungssystem in Konkurrenz mit anderen zu begeben. Was wir jetzt aber lernen müssen ist nicht, wie wir die nächste Prüfung bestehen – sondern wie wir konstruktiv damit umgehen, wenn wir durchfallen. Oder wenn die Prüfung plötzlich nichts mehr wert ist.“ (Plath 2021)

Mit dem eigenen Scheitern werden junge Menschen in ihrer persönlichen Zukunft wohl wesentlich öfter konfrontiert werden als etwa

mit einer Gedichtanalyse. Ebenso ist es um einiges wahrscheinlicher, dass sie sich neues Wissen auch noch nach ihrer Schulzeit werden aneignen müssen, als dass sie eine Kurvendiskussion führen werden. Mit theaterpädagogischen Methoden kann eine Selbstbildung jenseits des bereits Bekannten – und damit, um mit Waldenfels zu sprechen, des Fremden – gefahrlos erprobt werden, denn die Probensituation ist dem Theater inhärent. Die künstlerisch-kreative Leistung der Teilnehmenden an einem theaterpädagogischen Prozess ist dabei immer eine Teamleistung. Um auf ein gemeinsames Ergebnis zu kommen, müssen viele Hürden genommen werden. Aber genau darum geht es in der kulturellen Bildung: Zu lernen, andere Ideen wertzuschätzen, genauso, wie zu erfahren, dass die eigenen Ideen wertgeschätzt werden – und dabei nicht bei der ersten Schwierigkeit aufzugeben. Alle Agierenden sind in einer Gruppe voneinander abhängig. So erfahren die Lernenden, dass die Welt aus komplexen Zusammenhängen und nicht aus linear-kausalen Aktionen besteht – eben volatil, unsicher, komplex und ambivalent.

Theaterpädagogik ist stets prozessorientiert. Szenen ändern sich laufend. So erfahren die Teilnehmenden, dass Veränderung nicht per se gefährlich ist, sondern ganz natürlich und Fortschritt treibend. Sie befinden sich in einem transformatorischen Bildungsprozess. Denn abseits vom Erlernen der grundlegenden Fähigkeiten des Schauspielens und öffentlichen Sprechens oder, vielleicht schon etwas weiterdenkend, des selbstbewussten Auftretens, werden tatsächlich jene drei Bereiche, nämlich Persönlichkeitsbildung, Kommunikationsfähigkeiten und soziale Kompetenzen gefördert, die sich die Jugendlichen in der eingangs erwähnten Studie so sehnlichst wünschen. Das Erlernen der spezifischen Praxis bedeutet daher nicht nur das Erlernen von speziellen Techniken, sondern vor allem die Gelegenheit zu einer intersubjektiv kommunizierbaren Möglichkeitsorientierung, eben hin zu einem selbstbestimmten Leben (vgl. Braun et al. 2012). Die Teilnahme an ästhetischen Bildungsprozessen, wie sie die Theaterpädagogik bereitstellt, ermöglichte nicht nur einen veränderten Zugang zum sozialen, gesellschaftlichen Umfeld, sondern vertiefte auch das Verstehen der eigenen Person (vgl. ebd.). Im Sinne einer Persönlichkeitsentwicklung bedeutet Theaterspielen daher, Aspekte von sich aufzugeben, aber auch, Aspekte von sich neu zu entdecken (vgl. Bidlo 2006).

Die Theaterpädagogik fördert den Mut, Dinge einfach auszuprobieren. Eine Bewertung findet dabei nicht statt, schon gar nicht im Rahmen einer Notengebung. Ein lustvoller Umgang mit Fehlern ist die Grundlage für iterative Prozesse. Tom Braun et al. (2012) fassen diesen Umstand folgendermaßen zusammen:

„Echte Experimente bergen immer auch das Risiko des Scheiterns. Dieses mögliche Scheitern ist Teil jedes offenen, künstlerisch-ästhetischen Handlungsprozesses. Scheitern ist eine wesentliche Quelle von Erkenntnis und Erfahrung. Die Kinder und Jugendlichen erfahren durch die positive Resonanz auch auf das Nicht-Gelingen, dass man ‚Fehler‘ machen darf und machen muss, um zu wachsen. Stärkenorientierung bedeutet in der kulturpädagogischen Praxis, den Blick konsequent auf die bei den Teilnehmenden bereits vorhandenen Kompetenzen und Fähigkeiten zu richten, an diesen anzusetzen und die vermeintlichen Grenzen des Handlungsvermögens zu überschreiten. Diese Form der Anerkennung als handlungskompetenter Subjekte ermöglicht es den Teilnehmenden, Zutrauen zu sich selbst zu fassen, und ermutigt, neue Herausforderungen anzunehmen.“ (Braun et al. 2012, 132f.)

In diesem Sinne plädiert Hans-Christoph Koller (2018) dafür, Bildung nicht mehr als Prozess einer produktiven Verarbeitung einzuordnen, die das Scheitern bzw. die Negativität überwinden könnte, sondern als eine Art schwer zu beschreibende Doppelbewegung, die daraus bestünde, diese beiden Komponenten einerseits als unhintergehbare *conditio humana* anzuerkennen, sie aber andererseits dennoch als Herausforderung, die Lernende dazu nötigt, nach einer Antwort zu suchen, die sich nicht auf deren resignierte Hinnahme beschränke, ernst zu nehmen. Da die Theaterpädagogik, wie in diesem Text dargelegt, alle dafür notwendigen Rahmenbedingungen schafft, könnten wir sie fortan auch als Schule des Lebens bezeichnen, die das notwendige Rüstzeug für zukunftsfähige Individuen vermittelt.

Ein solche Erprobung erfolgt seit 2003 für jährlich mehr als einhundert Kinder und Jugendliche bei der *BeyondBühne* in Baden bei Wien. Dort ist egal, ob man aus einer Familie voller Schauspieler:innen kommt oder noch nie einen Fuß auf eine Bühne gesetzt hat – jeder junge Mensch ist willkommen. Es zählen Interesse und Ideen der Teilnehmenden, nicht Erfahrungen oder Fähigkeiten. Dement-

sprechend gibt es auch keine Castings. Rollen und Stückideen werden gemeinsam erarbeitet. Das Erleben der sozialen Beziehungen, das Pflegen eines wertschätzenden Umgangs und das Vertrauen zu den am Prozess beteiligten Personen sowie die Kultur Spontanes, rational zunächst nicht Erklärbares zuzulassen, sind in der Arbeit des Vereins ein besonderes Anliegen. So werden die beteiligten Kinder und Jugendlichen in die Lage versetzt, demokratisch und auf Augenhöhe zu gemeinsamen Entscheidungen zu kommen. Dafür stehen allen Mitgliedern erfahrene Kunstpädagog:innen zur Seite, die die Gruppe in der Verwirklichung ihrer Ideen unterstützen. Grundsätzlich gilt: Kann ich nicht, gibt es nicht. Jeder Mensch kann Kunst schaffen und sich so in seiner Persönlichkeit weiterentwickeln.

Literatur

- Bidlo, Tanja (2006): Theaterpädagogik. Einführung. Essen: Oldib.
- Braun, Tom; Schorn, Brigitte (2012): Ästhetisch-kulturelles Lernen und kulturpädagogische Bildungspraxis. In: Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Vanessa-Isabella; Zacharias, Wolfgang (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed, 128–134.
- Dietrich, Michael (2021): Mit kultureller Bildung durch die Krise. In: Dietrich Michael; Zalcbergaite, Viktorija (Hg.): Kultur. Spiel. Resilienz. München: kopaed, 17–26.
- El-Mafaalani, Aladin (2020): Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. Köln: Verlag Kiepenheuer & Witsch.
- Koller, Hans-Christoph (2008): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Kokemohr, Rainer (1992): Zur Bildungsfunktion rhetorischer Figuren. Sprachgebrauch und Verstehen als didaktisches Problem. In: Entrich, Hartmut; Staeck, Lothar (Hg.): Sprache und Verstehen im Biologieunterricht. Alsbach: Leuchtturm-Verlag, 16–30.
- Leppich, Gerd (2021): Krise, Kultur und Resilienz. In: Dietrich Michael; Zalcbergaite, Viktorija (Hg.): Kultur. Spiel. Resilienz. München: kopaed, 27–41.
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Plath, Maike (2021): Die Weiterbildung zum Veto-Prinzip – Vom Gehorsam zur Selbstverantwortung: Der spielerische Weg zur Gleichwürdigen Führung. <https://www.maikeplath.de/blog/das-neue-fuehrungstraining->

entlang-der-mischpult-koodinaten-neue-weiterbildung-und-neue-act-workshops (31.03.2022).

Schwarzer, Ralf; Jerusalem Matthias (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44, 28–53.

Waldenfels, Bernhard (1997): Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Wustmann Seiler, Corina (2021): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

YEP – Stimme der Jugend (2022). YEP Jugendbericht. Wirtschaftsbildung. Wien. Stiftung für Wirtschaftsbildung.

Birgit Fritz

Theater zwischen Therapie und Pädagogik

Die Freude am Spiel als heilsames Erleben – eine Hinführung

In diesem Beitrag möchte ich einen kurzen Abriss der Entstehungsgeschichte der Drama- und Theatertherapie geben und einige ihrer wichtigsten Akteur:innen sowie Schlüsselbegriffe vorstellen. In weiterer Folge gehe ich im Text auch auf Fragen der Abgrenzung und Vermischung von Theaterarbeit zwischen Therapie und Pädagogik ein.

Geschichte und Haltung in der Dramatherapie

Die Drama- und Theatertherapie ist eine spezifische Richtung der künstlerischen Therapien. Sie wird vor allem von Menschen praktiziert, die in pädagogischen und psychosozialen Bereichen tätig sind, aber auch von solchen, die im Wesentlichen mit der Gesundheit von Menschen befasst sind und von Künstler:innen, die sich diesem Thema – der *Therapeia* im weitesten Sinne (griech. dem Dienen, Bedienen, Verehren, Warten, Pflegen von Menschen in ihrer Menschlichkeit) – zuwenden wollen.

Wie die Pädagogik ist sie ein klassisch interdisziplinäres Feld, auch ihre Akteur:innen kommen aus den unterschiedlichsten Quellberufen. In ihren Wurzeln – wenn man von den schamanischen Traditionen prähistorischer Zeiten absieht – ist die Drama- oder Theatertherapie, wie sie gerne und überwiegend im deutschen Sprachraum genannt wird – ‚breit‘ aufgestellt: Susana Pendzik (2015a) postuliert in ihrem Essay „Dramatherapy and the feminist tradition“ viele parallele Entwicklungswege der Dramatherapie an unterschiedlichen Orten dieser Welt, wobei Theater, Drama, das Spiel und die Künste im Licht innovativer Anwendungen erforscht wurden und sich dabei – und dies stellt ein wesentliches und charakteristisches Merkmal dar – horizontal zu einer weiten therapeutischen Praxis entwickelten.

Anders als andere Therapieformen, wie z. B. das Psychodrama, die vorwiegend von einer Person, in diesem Fall von Moreno, entwi-

ckelt und in Folge von ihren Schüler:innen weiter entwickelt wurden, entfaltete sich die Dramatherapie an vielen Orten der Welt zugleich und ging von Künstler:innen aus, die von ihrem eigenen persönlichen Entwicklungsweg fasziniert und überrascht waren, oder von den Entwicklungswegen, die ihre Schüler:innen durchliefen, wenn sie sich mit ihrer Kunst beschäftigten (vgl. Emunah 1997 in Pendzik 2015a).

Pendzik schlägt vor, das Hervortreten der Dramatherapie als eigene Kunsttherapieform im Kontext der 1960er und 1970er Jahre zu sehen, in der Nachkriegszeit, und durch die zunehmende Begegnungsbereitschaft unterschiedlicher Kulturkreise und die daraus entstehende Heranbildung neuer Haltungen in Theater und Therapie. Es war eine Zeit der Öffnung für neue Arbeits- und Gedankenmodelle (Esalen Institut etc.), die Dinge kamen gesellschaftlich in Bewegung (Frauen- und Menschenrechtsbewegung, Friedensbewegung, Antidiskriminierungsbewegung etc.), Machtstrukturen wurden hinterfragt, nicht zuletzt auch durch Freies philosophisches Werk der „Pädagogik der Unterdrückten“, das in vielen unterschiedlichen Disziplinen Resonanz erfuhr (vgl. Fritz 2013, 104–141).

Da sich die Dramatherapie, ähnlich der Feministischen Therapien, in einer pluralistischen dialogischen Tradition und ohne Leitfigur organisch entwickelte und sich von der Begegnung unterschiedlicher Wissensfelder, Menschen, Ideen und Zugängen nährt, wird sie in ihrem Entstehungsprozess dem ‚feministischen Modus‘ zugeordnet (vgl. Pendzik. 2015a). Dieser wurde laut Pendzik aber erst in der zweiten Dekade des 21. Jahrhunderts expliziter beschrieben und besprochen, als Praktizierende verstärkt zu den Themen „Gender“, „Race“ und den Machtgefällen in tradierten therapeutischen Settings zu publizieren begannen (vgl. Jennings, Sanjani, Dokter, Pendzik o. J.)

Hervorstechend waren und sind hier Arbeitsrichtungen wie die Developmental Transformations (DvT von Johnson) und Fred Landers’ ‚public play‘ als sozialer Aktivismus, der neoliberale Zwänge herausfordert. Pendzik inkludiert neben der Methode des Playbacktheaters aber auch Boals Theater der Unterdrückten in den Methodenkanon der Dramatherapie, da beide Methoden Unterdrückungsmechanismen herausfordern und die Grenzen der theatralen Performance überschreiten und ausdehnen. Insbesondere das Spiel

zwischen dem Gesellschaftlichen und Gesellschaftspolitischen und dem Persönlichen ist ein charakterisierendes Merkmal feministischer Arbeit. Das Private ist politisch, das ist unumstößlich.

Feministische Herangehensweisen in der Therapie fordern eine Teilung der Macht, sodass Wissensverortung und Wissen per se nicht als Instrument von Unterdrückung herangezogen werden können. Das erfordert auch, dass Kontrollmechanismen von beiden Seiten¹ eingesetzt werden, es geht hier um eine ‚relationale‘ Ethik. Offenheit, Direktheit, Beidseitigkeit, Unmittelbarkeit und Präsenz lassen die ‚therapeutische Allianz‘ zwischen Praktizierenden und Klient:innen/Patient:innen kollaborativ und dialogisch werden.

Die Praxis der Dramatherapie lässt alle Rollen, die von Psycho/therapeut:innen oftmals unkommentiert eingenommen werden, sichtbar werden und, mehr noch, sie überschreitet diese auch, denn im dramatischen Spiel kann die Therapeutin für ihre Patient:innen ‚handeln‘, indem sie mit-spielt und mit-kreiert. Sie kann Zeugin sein, Regisseur:in, Leiter:in, Spiegel oder Schaman:in; als Dramatherapeut:innen lernen wir geschmeidig ‚im Feld‘ zu agieren und auf das vorhandene Bedürfnis zu reagieren. Dabei kann Übertragungsmustern Raum gegeben werden, so dass sie ganz konkret erfahren werden können.

Zusammenfassend kann an dieser Stelle gesagt werden, dass sich die Dramatherapie durch eine organisch gewachsene horizontale Entwicklungsgeschichte auszeichnet, die mit den emanzipatorischen Zugängen der 1960er und 1970er Jahren korreliert. Wenn ich hier als erfahrene „Boalista“ die Brücke zum deklarierten Grundziel des Theaters der Unterdrückten schlagen möchte, fällt dies leicht, denn es handelt sich hier um nichts mehr und nichts weniger als die „Humanisierung der Menschheit“ (vgl. Fritz 2013, 401), die jedenfalls ein Handeln auf Augenhöhe aller an einem Prozess beteiligten Akteur:innen voraussetzt und nach Ganzheitlichkeit verlangt.

1 Man denke an dieser Stelle an das sogenannte „Bankiersprinzip der Bildung“ von Freire.

Zu Fragen der Abgrenzung

Wie auch das Ästhetikempfinden von Boal auf einer „Ästhetik der Wahrnehmung“ beruht, die wie Welsch (1993) es ausdrückt, auf ein „gelingendes Leben“ abzielt, ist es in erster Linie das „Framing“, das die Grenzen zwischen Theatertherapie und Theaterpädagogik bzw. Kunst oder angewandter Kunst zu ziehen vermag. Beides sind Formen des angewandten Theaters und beiden geht es immer um den Menschen, wenn auch jeweils andere Perspektiven auf Prozesse und die daraus resultierenden Ergebnisse eingenommen werden. Einige bemerkenswerte und leider mit dem Buch vergriffene deutschsprachige Aufsätze zu diesen Fragen liefert die Publikation „Theater, Trotz und Therapie: Im ästhetischen Prozeß gibt es keine Behinderung außer der, der wir uns stellen. Ein Lies- und Werkbuch“ (Ruping 1999).

Eine ebenfalls schon ältere, aber nichtsdestotrotz erwähnenswerte Publikation zeigt das weite Spektrum der Drama- und Theatertherapie und ihre Anwendungen im klinischen und auch im außerklinischen Bereich in Deutschland und in den Niederlanden auf: „Theater Therapie: Ein Handbuch“ (Müller-Weith et al. 2002). Auch hier finden sich viele Hinweise zu Parallelen und Überschneidungen in der Praxis des „angewandten Theaters“.

In meinem Aufsatz „In medias res“ (Fritz 2018) im Sammelband „Theater der Unterdrückten als Mosaikstück gesellschaftlichen Wandels“ gehe ich detailliert auf die Überschneidungen und Divergenzen des Theaters der Unterdrückten und der Theatertherapie ein. Dabei orte ich Mischfelder der beruflichen Praxis, da die theatertherapeutische Arbeit naturgemäß theaterpädagogische Elemente beinhaltet und auch die Theaterpädagogik, ebenso naturgemäß, therapeutische Nebenwirkungen haben kann. Dabei sind die Erfahrungen in dem Raum, den wir *Dramatische Realität* (vgl. Pendzik 2006) nennen, von Bedeutung und es ist vor allem der Rollenwechsel, der uns als Menschen in unserem Horizont und Erleben erweitert und bereichert. Für eine erste Orientierung könnte man sagen, dass eine Unterschiedlichkeit der beiden Formen des angewandten Theaters unterschiedliche Perspektiven bei der Kraftschöpfung sind. So schöpfen in der Theaterpädagogik Boals z. B. die Protagonist:innen aus dem Kollektiv der Mitspieler:innen und deren Solidarisierung

ihre Kraft, während im Fokus der Theatertherapie die Kraftschöpfung der Einzelnen auf den intrinsischen Selbstheilungskräften des Menschen, der Autopoiese, beruht (vgl. Fritz 2018).

Die lange Jahre in Graz wirkende, griechische Dramatherapeutin Elektra Tselikas (2009) schreibt zu den Fragen der Verwendung der Termini „social theatre“ und „applied theatre“, dass sie den Terminus „angewandtes Theater“ dem Terminus „soziales Theater“ bevorzugt, weil er die Kraft der Kunst hervorhebt und sie fragt weiter:

“But, after all, what’s in a name? What matters is for us to be clear about what we are doing. What we are doing is using the transformative potential of the art in the most consequent way possible.

As performative definitions of the ‘social’ are spreading, theatre seems to be going back to its original function of encompassing all domains of human life.” (Tselikas 2009, 26)

Die Dramatherapeutin Susanna Stich-Bender weist im Gespräch über die Abgrenzungsfragen immer wieder auf die Durchlässigkeit der Verfahren hin (im Dialog mit der Autorin und der Arbeitsgruppe Dramatherapie in Österreich, 2022). In einer systemisch verstandenen globalisierten Welt, die auf allen Ebenen so offen und vernetzt ist, ist es doch kaum möglich, dass es im therapeutisch/künstlerischen Kontext anders sein sollte?

Angewandtes Theater ist kontextorientiert und orientiert sich an den Vereinbarungen und Zielsetzungen, welche die Beteiligten treffen. Daraus resultiert auch die Notwendigkeit profunder Aus- und Weiterbildungen sowie einer Bewusstheit über Ethikrichtlinien bei der Arbeit (wie z. B. von der Österreichischen Gesellschaft für Drama- und Theatertherapie ausgearbeitet und auf deren Website ersichtlich) und der Offenheit, bei komplexen Fragen Kolleg:innen aus anderen Fachgebieten hinzuzuziehen bzw. die eigene Arbeit auch der Supervision zu unterziehen.

Dramatherapeutische Perspektiven

In der dramatherapeutischen Arbeit wird die transformative Kraft des Verkörperns verschiedener Rollen und der Improvisation zu therapeutischen Zwecken eingesetzt: Es geht um die Freude und die heilenden Aspekte des Spielens! Die Arbeitsfelder werden hierbei auch oft in sowohl psychotherapeutische als auch in sozio- und öko-

therapeutische eingeteilt. Doch die eine Drama-/Theatertherapie gibt es nicht, dieses Feld zeichnet sich durch eine beeindruckende Methodenvielfalt aus.

Der Begriff Dramatherapie bezieht sich primär auf prozessorientiertes Arbeiten, bei dem – THEATERtherapie! – die Aufführung eines Theaterstücks Bestandteil des therapeutischen Prozesses werden kann. In der Verkörperung als zentrales Element der dramatherapeutischen Praxis werden die Grenzen des rationalen Verstehens beiseitegelassen, der Mensch erfährt sich im unmittelbaren freien Ausdruck seiner Emotionen und Empfindungen und kann diese – retrospektiv – reflektieren und besprechen oder auch nicht – und so eine erweiterte Sichtweise von sich und seinen Ressourcen erhalten und diese wieder in sein Leben integrieren.

In meinem Angebot für die Gruppe 94, einem Zentrum für ganzheitliche Krebsberatung, in den Jahren 2018 bis 2021 in Wien, las sich das folgendermaßen:

Theater als begleitender Weg: Wer bin ich, wie verhalte ich mich in Lebenskrisen und wie reagiere ich auf die „Krise Krankheit“? Wo sind meine Kraftquellen? Welche Visionen tun sich auf? Spiel und Theater sind seit jeher und in vielen Kulturen heilsam, ein Weg, um sich auszudrücken und sich selbst spielerisch und auf unerwartete Weise neu zu begegnen. Aber es offenbart sich auch häufig Unerwartetes, Überraschendes – Kräfte werden freigesetzt und Kreativität eröffnet uns neue Wege. Spannungen werden abgebaut. Während wir unseren Emotionen freien Lauf lassen, ohne sie zu bewerten, erleben wir, wie sich diese dabei auch verändern. Der Körper und unser Bild davon können sich in der neuen, von Krankheit betroffenen Situation, neu einrichten und, im besten Falle, ein neues Gleichgewicht finden. In einer Gruppe mit vielfältigem Angebot auf künstlerischen Ebenen – Sprache, Malerei und vor allem Bewegung – übersetze ich in meinem Körper erlebte Erfahrung in unterschiedliche Ausdrucksweisen, die Kreativität schafft dabei neue Zusammenhänge und Möglichkeiten, eröffnet neue Wege der Bewältigung. Im offenen Theaterspiel finde ich zurück zur eigenen Kraft, erlebe Freude als Wegweiser und erfahre Leichtigkeit. Das Spiel ist ein Teil meines kulturellen Schatzes, hilft mir, fernab von Bühne und Show, meine Freude wieder zu entdecken und Vergangenes neu zu begreifen. (Archivmaterial Gruppe 94)

Als therapeutische Mittel verwenden wir Mythen, Geschichten, Bewegungselemente, Körper- und Stimmarbeit, Arbeit mit Masken, literarische Texte und vieles mehr. Auch ethnomedizinische bzw. rituelle Zugänge werden herangezogen, denn Menschen in ihrer Ganzheitlichkeit anzuerkennen, verlangt auch nach ihrer Würdigung als spirituelle Wesen, die Wege, die man dabei beschreiten mag, sind so unterschiedlich wie die Menschen selbst.² Oft sind es Erfahrungen in der Natur, die uns dabei hilfreich sind, uns als Teil des großen Ganzen zu begreifen, manchmal sind es auch Modelle aus anderen Kulturkreisen, wie die Medizinradarbeit (vgl. Essen o. J.) oder der Tanz mit den Orixás (vgl. De Souza 2022). Die Teilnehmer:innen waren sehr sicher darin, über was sie während oder nach der Arbeit sprechen wollten; oft wirkten die persönlichen Prozesse im Privaten nach und – das ist ebenso ein Bestandteil der Dramatherapie – wurden in ein Lied, einen Text oder ein Bild übersetzt, das in der Gruppe ein Sharing erfuhr.

Wie in der Theaterpädagogik spielt auch in der Theatertherapie der Faktor *Playfulness*, das, was ich in meinem theaterpädagogischem Handbuch InExActArt als *Spielgeist* bezeichne (vgl. Fritz 2011), eine zentrale Rolle. *Playfulness* wird in der einschlägigen Literatur als Haltung bezeichnet, die es dem Menschen ermöglicht, aus innerer Motivation heraus zu handeln, die uns eine innere Orientierung bietet und die es uns erlaubt, uns aktiv in unserer Umgebung einzubringen (vgl. Barnett 1990). In weiterer Folge ist *Playfulness* eng mit *Coping* verbunden, also mit Bewältigungsmechanismen und Resilienz. Dabei sind kreative, vielfältige Zugänge gefragt, sowohl Anpassungsfähigkeit als auch Forscher:innengeist, soziale Kompetenz und eine innere Freiheit, sich von gewissen gesellschaftlichen oder realitätsbezogenen Fesseln zu befreien.

Der israelische Arzt, Traumaexperte und Dramatherapeut Mooli Lahad entwickelte dazu sein „basic PH“ Modell, in dem er in Kom-

2 Eine andere Arbeit, die sich seit vielen Jahrzehnten im Kontext der Bewältigung von Krebserkrankungen bewährt und die ebenfalls mit der Kraft heilsamer Imagination arbeitet, ist die Simonton Methode. In der Gea-Akademie in Schrems gibt es dazu seit Jahren Gruppen, die der psychoonkologisch arbeitende Arzt Dr. Thomas Schmitt anbietet und leitet. Manche AnleiterInnen inkludieren hier auch Verkörperungen.

ination mit einer Bildergeschichte, die er von den Teilnehmer:innen anfertigen lässt, die vorhandenen Bewältigungsstrategien der Menschen erfasst und somit Orientierung darüber erlangt, wie er zu einer Erweiterung derselben therapeutisch beitragen kann (vgl. Lahad 2012). Diese Bildergeschichten werden in der Dramatherapie auch verkörpert, also gespielt, und verändern sich dabei auf organische und autopoietische Weise. Es ist die Verkörperung, die unser Verständnis erweitert, die uns die Dinge auf andere Weise begreifen lässt und uns zugänglich macht, und die Beengungen unserer bisherigen Sicht auf uns selbst zu erweitern vermag. Dabei verlassen wir uns im Prozess immer auf das „Prinzip der 3 S“: Simple, Sensation, Slow, zu Deutsch also Einfachheit in der Intervention, Raum für neue Empfindungen und Wahrnehmungen, Langsamkeit der Prozesse (vgl. Weber-Fechner-Gesetz, Fritz 2011).

Eine andere wichtige Perspektive in der Dramatherapie kommt von Sue Jennings, die das EPR (Embodiment, Projection, Role) Konzept erarbeitet hat, wobei sie die frühen Entwicklungsstufen eines Kindes als Grundlage für dramatherapeutische Interventionen heranzieht (vgl. Jennings 1999).

Die eingangs schon zitierte argentinisch-israelische Dramatherapeutin Susana Pendzik arbeitete vor allem an Konzepten zur Dramatischen Realität und entwickelte ein Format, das sie „Dramatic Resonances“ nennt. Diese durchaus ‚für Fortgeschrittene‘ gedachte Methodik inkludiert Elemente des Playbacktheaters, der schamanischen Traditionen und nützt ritualisierte Formen, um zwischen der Dramatischen Realität und der Wirklichen Realität zu vermitteln (vgl. Pendzik 2008).

Ein weiterer prominenter europäischer Zugang zur Dramatherapie kommt aus dem UK und ist „The Sesame Approach“. Das *Sesame Institute for Drama and Movement Therapy* baute seine Arbeit auf vier Säulen auf: der Arbeit des Psychologen Carl Jung, der Bewegungsschule von Rudolf Laban, der Theaterarbeit von Peter Slade und der Vision seiner Gründerin, Marian Linkvist. Heute ist es vor allem Mary Smail, die ehemalige Direktorin des Instituts, die diesen Stil weiter unterrichtet. Essenziell dabei sind das Theater, die Bewegungsarbeit, Mythen und Bewegung mit Berührung und Stimmarbeit.

Im Herzen all dieser verschiedenen Zugänge steht der künstlerische

sche Prozess, der sich bewiesenermaßen positiv auf das eigene Immunsystem auswirkt und der uns einen neuen Blick auf uns selbst so wie auch auf unseren Kontext ermöglicht, sodass wir gestärkt daraus hervorgehen und uns dem Leben auf unsere eigene Art und Weise stellen können (vgl. Seminaufzeichnungen der Autorin von Mooli Lahad 2022).

Im August 2022 wird das erste Österreichische Symposium für Drama- und Theatertherapie auf Schloss Goldegg in Salzburg stattgefunden haben. Ihm folgen wird eine Reihe von dramatherapeutischen Weiterbildungsangeboten mit nationalen und internationalen Vertreterinnen der ‚Kunst der Verkörperung‘, darunter Susana Pendzik, Mary Smail, Vera Rosner und Eva Nagl-Pölzer.

Auf europäischer Ebene gibt es Vernetzung in der *European Federation of Dramatherapy* mit Konferenzen im 2-Jahres-Abstand. Darüber hinaus besteht auch das globale Netzwerk, die *World Alliance of Drama Therapy*.

Mit einem Ausschnitt aus der Botschaft von Peter Sellars zum Welttheatertag, der für alle angewandte Theaterarbeit gilt, beende ich diese kurze ‚Verkostung‘ und Einführung in das weite Feld des drama- und theatertherapeutischen Angebots:

“Theater is the artform of experience. In a world overwhelmed by vast press campaigns, simulated experiences, ghastly prognostications, how can we reach beyond the endless repeating of numbers to experience the sanctity and infinity of a single life, a single ecosystem, a friendship, or the quality of light in a strange sky? Two years of COVID-19 have dimmed people’s senses, narrowed people’s lives, broken connections, and put us at a strange ground zero of human habitation.

What seeds need to be planted and replanted in these years, and what are the overgrown, invasive species that need to be fully and finally removed? So many people are on edge. So much violence is flaring, irrationally or unexpectedly. So many established systems have been revealed as structures of ongoing cruelty.

Where are our ceremonies of remembrance? What do we need to remember? What are the rituals that allow us at last to reimagine and begin to rehearse steps that we have never taken before?

The theater of epic vision, purpose, recovery, repair, and care needs new rituals. We don’t need to be entertained. We need to gather. We

need to share space, and we need to cultivate shared space. We need protected spaces of deep listening and equality. (...)

This is a time for deep refreshment of our minds, of our senses, of our imaginations, of our histories, and of our futures. This work cannot be done by isolated people working alone. This is work that we need to do together. **Theater is the invitation to do this work together.**" (Peter Sellars 2022)

Literatur

- Barnett, Lynn (1990): Playfulness: Definition, design, and measurement. In: *Play & Culture*, 3 (4), 319–336.
- De Souza, Tina (2022): Orixás auf dem Diwan. Über die Bedeutung der spirituellen Kräfte der Natur in der Psycho- und Kunsttherapie, übersetzt von Birgit Fritz, mit Illustrationen und Bildern von Gerhild Tiefenbacher-Wutscher. Wien: danzig & unfried.
- Emunah, Renee (1997): Drama therapy and psychodrama: An integrated model. *International Journal of Action Methods*, 50:3, 108–134.
- Fritz, Birgit (2013): Von Revolution zu Autopoiese. Auf den Spuren Augusto Boals ins 21. Jahrhundert. Das Theater der Unterdrückten im Kontext von Friedensarbeit und einer Ästhetik der Wahrnehmung. Stuttgart: Ibidem.
- Fritz, Birgit (2011): InExActArt. Ein Handbuch zur Praxis des Theaters der Unterdrückten. Stuttgart: Ibidem.
- Fritz, Birgit (2018): „In medias res“. In: Hahn, Harald (Hg.): Theater der Unterdrückten als Mosaikstück gesellschaftlichen Wandels. Stuttgart: Ibidem, 141–151.
- Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Jennings, Sue (1999) Introduction to Developmental Play therapy. London: Jessica Kingsley.
- Lahad, Mooli; Ayalon, Ofra; Shacham, Miri (2012): The „Basic Ph“ Model of Coping and Resiliency. Theory, Research and Cross-Cultural Application. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Müller-Weith Doris, Neumann Lilli, Stoltenhoff-Erdmann Bettina (2002): Theater Therapie: Ein Handbuch. Paderborn: Jungfermann.
- Pendzik, Susana (2006): The Arts in Psychotherapy. 2006. Band 33, 271–280.
- Pendzik, Susana (2008): Dramatic Resonances: A technique of intervention in drama therapy, supervision, and training. *The Arts in Psychotherapy*, 35, 217–223.
- Pendzik, Susana (2015a): Dramatherapy and the feminist tradition. In S. Jennings and C. Holmwood (Hg.): The international handbook of dramatherapy. London: Routledge.

-
- Pendzik, Susana (2015b): Dramatic reality. Definition and therapeutic value. *Academic Journal of Creative Arts Therapies*, [Hebrew], 5(1), 520–532.
- Ruping, Berndt (1999): Theater, Trotz und Therapie: Im ästhetischen Prozeß gibt es keine Behinderung außer der, der wir uns stellen. Ein Lies- und Werkbuch des Theaterpädagogischen Zentrums der Emsländischen Landschaft e.V und des Studiengangs Theaterpädagogik an der Fachhochschule Osnabrück, Standort Lingen.
- Simonton, Carl (2018): *Wieder gesund werden*. Reinbek bei Hamburg: rororo Sachbuch.
- Sellars, Peter (2022): World Theatre Day Message 2022. Abgerufen von <https://thetheatretimes.com/peter-sellars-delivers-international-world-theatre-day-message-2022/> (23.4.2022)
- Tselikas, Elektra (2009): „Social theatre: An exercise in trusting the art“. In: Sue Jennings (Hg.): *Dramatherapy and Social Theatre: Necessary Dialogues*. New York: Routledge, 15–26.
- Welsch, Wolfgang (1993): *Ästhetisches Denken* (3. Aufl.). Stuttgart: Reclam jun.

Weiterführende Webseiten zu diesem Themenbereich (1.4.2022):

www.oegdt.at

www.worldallianceofdramatherapy.com

Julia Köhler

Wer hat Angst vor dem Fach Theater?

Die Schule ist ein gesellschaftlicher Ort, an dem das Selbst- und Weltverhältnis junger Menschen geübt wird. Der Kanon dessen, was an Wissen gelehrt bzw. weitergegeben werden soll, ist seit Beginn der Verschriftlichung institutionalisierter Lehr- und Lernprozesse wenig verändert. Aus den *septem artes liberales*, zu denen neben der Grammatik (Latein), Dialektik, Geometrie, Arithmetik und Astrologie, die Musik und die Rhetorik gehörten, haben sich im Laufe der Jahrhunderte jene Fächergruppen herauskristallisiert, die noch heute in den schulischen Curricula wiederzufinden sind.

Seit Einführung der allgemeinen Schulpflicht wird ebenso über die Antinomie von Ausbildung versus Bildung diskutiert. Wilhelm von Humboldt reiht die allgemeine Bildung der beruflichen vor, indem er davon ausgeht, dass „im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Thätigkeit nemlich der Mensch [steht], der ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kraft seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will.“ (Humboldt 1793/94, 1997, 24) Je nach gesellschaftspolitischen Vorgaben und Interessensgruppen werden seitdem immer wieder Anstrengungen unternommen, diverse Themen in Form von neuen Schulfächern in die Curricula zu integrieren. So war in den letzten Jahren von der täglichen Sportstunde oder der Implementierung des Fachs „Glück“ die Rede. Jüngst ist aus gegebenem Anlass der Wunsch nach einem Unterrichtsfach mit dem Namen „Digitale Grundbildung“ in aller Munde.

Je nach Stärke der jeweiligen Lobby werden diese Themen meist unter Ausschluss bildungswissenschaftlicher Expertise auf gesellschafts- und parteipolitischer Ebene ausdiskutiert. Oft fehlt dabei die dringend benötigte wissenschaftliche Expertise, sowohl auf theoretischer wie auch auf empirischer Ebene.

Die Schule, als der Ort „an dem das Kapital des gesellschaftlichen

Wissens in die kleine Münze des individuellen Wissens umgewechselt wird“ (Prange & Strobel-Eisele 2006, 172) soll hauptsächlich selektieren, dann qualifizieren und letztendlich nützliche Fähigkeiten für Beruf und Arbeitswelt fördern, Stichwort employability!

„Die Schule dient nicht einfach der Bildung, vielmehr setzt der Staat Ressourcen ein, damit Mindeststandards vermittelt werden, die lebensstauglich sein sollen. Auf dieser Linie ist Mathematik wichtiger als Musik und erhält im Curriculum signifikant mehr Zeit, obwohl der Bildungswert beider Fächer identisch ist.“ (Oelkers 2012, 152)

Aus diesem Grund, so die Annahme der Autorin, werden seit geraumer Zeit die Stunden gerade für die künstlerischen Fächer in Österreich sukzessive reduziert. Diese sind es offensichtlich nicht ‚wert‘, einen nennenswerten Stellenwert in den Curricula einzunehmen. Dabei bleiben deren gesellschaftsbildende Elemente, die ad hoc keinen unmittelbaren utilitaristischen Zwecken folgen, sondern vielmehr die Kraft der kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und politischen Themen im handlungsenthobenen Räumen in sich tragen, zunehmend auf der Strecke.

Im Folgenden möchte ich mich mit der Frage beschäftigen, warum gerade das Theater als künstlerisches Fach den Einzug in der Schule und in die heimischen Lehrpläne nicht oder, wenn doch, nur marginal und meist mit Widerstand (vom Kollegium am einzelnen Schulstandort bis hin zu politischen Entscheidungsträger:innen) findet und warum das Fach im Rahmen der schulischen Lehrpläne jedoch sogar von großer Bedeutung wäre.

1. Das Fach Theater

Wie bereits eingangs erwähnt müssen wir uns auf kritische Art und Weise je und je Fragen über den letztendlichen Zweck von Schule stellen. Ist diese dazu da, jeweils politischen Richtlinien entsprechend akkumuliertes Wissen an die nächste Generation weiterzugeben und je nach sich (immer rascher) verändernden Trends und Themen den dementsprechenden parteipolitisch eingefärbten Reformen zu folgen? Oder dient die Schule, wie Wolfgang Klafki (2007) es bereits formulierte, der Bildung als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung und damit einhergehend dem Ziel, grundlegen-

dere Kompetenzen wie z. B. die Fähigkeit kritischen Denkens und Handelns zu fördern?

„Von entscheidender Bedeutung ist nun, daß die in solchen Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozessen zu gewinnende Bildung als Möglichkeit und Anspruch nicht nur einer begrenzten gesellschaftlichen Gruppe, einer bestimmten Klasse oder einer geistigen Elite zugeschrieben, sondern im Prinzip *für alle Menschen gültig* erklärt wird.“ (Klafki 2007, 21)

Dieser Aussage folgend, hat die Schule die Aufgabe – angesichts der mannigfaltigen Krisen in der Welt umso mehr – die Fähigkeit zur Selbstbestimmung, zur gesellschaftlichen Mitbestimmung und die Solidarität untereinander (siehe Klafki 2007) zu initiieren, zu unterstützen und zu fördern. Grundsätzlich können diese Kompetenzen, die sowohl Fähigkeiten als auch Fertigkeiten und Haltungen umfassen, in allen Unterrichtsgegenständen weitergegeben werden. Den künstlerischen Fächern, explizit dem Fach Theater, werden durch einen reflektierten, gesellschaftskritischen Blick besondere Möglichkeiten zugebilligt.

Das Fach Theater ist in Österreich nach wie vor keiner eigenen „systematisch aufgebaute[n] Fachwissenschaft im engeren Sinn“ (Klepacki & Zirfas 2013, 16) zugeordnet, auch wenn Beispiele gelungener Implementierung an heimischen Schulen zu finden sind. Ferner gibt es nach wie vor keine Möglichkeit eines grundständigen Lehramtsstudiums im Fach Theater. In Deutschland haben sich inzwischen einige Bundesländer auf den Weg gemacht, wie Ole Hruschka in diesem Band beschreibt, das künstlerische Schulfach Theater, gleichwertig neben den anderen künstlerischen Fächern, zu etablieren.

In Österreich steht das Fach Theater nach wie vor – wenn überhaupt – meist in der Reihe unverbindlicher Übungen oder Wahlpflichtfächer (vgl. Köhler 2017). Wenn im Curriculum integriert, ist das zumeist dem Engagement einzelner Direktor:innen oder Lehrer:innen zu verdanken, die den Bildungswert dieses Faches erkannt haben. Dabei weist schon Mihaly Csikszentmihalyi (2007) darauf hin, dass Schüler:innen

„die Grundlagenfächer im allgemeinen als bedrohlich oder langweilig [empfinden]. Eine Möglichkeit zur geistigen Kreativität finden sie nur bei der Schülerzeitung, in der Theater-AG oder im Schulchor.“ (Csikszentmihalyi 2007, 25)

Laut Hans Hoppe (2003) sprechen drei Thesen grundlegend für die Implementierung des Fachs Theater in der Schule:

- „Erstens können alle denkbaren Themen, Bereiche und Vorgänge des menschlichen Lebens, die sich in der formalen Dimension der szenischen Aktion und Interaktion menschlicher und figürlich-gegensätzlicher Aktionsträger darstellen lassen, zum Gegenstand theatraler Darstellungen gemacht werden.
- Zweitens können dabei den Mitwirkenden insbesondere auch solche Sachverhalte und Verhaltensanteile in sinnlich-konkreter und handlungsmäßig erfahrbarer Form zugänglich gemacht werden, die sich nicht unmittelbar sprachlich ausdrücken lassen: bildliche Vorstellungen, Affekte, körperliche Haltungen, Gestik, Sprechweisen, Intonation u. a.
- Drittens kann durch die handelnde und betrachtende Selbstbestätigung bei der Erarbeitung und beim Vollzug theatraler Darstellungsvorgänge nicht nur die erkenntnismäßige Erfassung, sondern auch die einstellungs- und verhaltensmäßige Aneignung des Dargestellten bewirkt werden.“ (Hoppe 2003, 115)

Theater als Fach kann vordergründig als Medium des Wissenstransfers gesehen werden, es dient durch die sozial-interaktiven Lernprozesse der Demokratiebildung. Es kann aber auch durch Möglichkeiten der sinnlichen Selbstvergewisserung mit bewusst gestalteten Ausdrucksformen als Erkenntnismodell verwendet werden. Und letztendlich kann, wie auch Stephan Engelhardt in diesem Band noch ausführen wird, die sowohl produktive wie auch rezeptive Auseinandersetzung mit dem Theater als eine wichtige künstlerische Reflexionsfläche für alle Schüler:innen, nicht für jene privilegierten Schichten, die Theater im privatem Umfeld kennenlernen dürfen, die kritische Teilhabe an Gesellschaft ermöglichen. Ole Hruschka und Julian Mende (2021) formulieren als theoretische Grundlagen für das Fach Theater u. a. den kollektiven Prozess, innerhalb dessen Schüler*innen kooperieren, Konflikte bearbeiten und lösen können und in ein szenisches Ergebnis einbauen können, beruhend „auf einer gemeinsamen Haltung innerhalb der Gruppe und auf der Fähigkeit, zusammen interessante Perspektiven auf ein Thema darzustellen.“ (Hruschka & Mende 2021, 15) Theater als Fach bietet, wie kein anderes Fach, die Erprobung von Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Anerkennung der ‚Anderen‘.

2. Die Angst vor dem Fach Theater und vor der Theorie

Aus den Diskussionen mit Kolleg:innen, die das Fach Theater, trotz aller Widrigkeiten, unterrichten, geht hervor, dass Vorurteile dem Fach Theater gegenüber allgegenwärtig sind. Vor allem die gängigen Meinungen, dass dort nichts gelernt würde, halten sich manifest. Möglicherweise ist das dem Umstand geschuldet, dass nach wie vor nur jene Unterrichtsgegenstände etwas zählen, in denen auch Schularbeiten stattfinden und letztendlich Maturanoten gegeben werden. Dass im Fach Theater sehr wohl auch Ziffernnoten eine Rolle spielen und mittlerweile auch maturiert werden kann, bleibt meist unerwähnt. Ute Pinkert nimmt in diesem schulheft Stellung dazu und bezieht sich in ihrem Beitrag vor allem auf den Bildungswert des Fachs.

Wie Eckart Liebau (2009) formuliert, integriert das Theater „als ‚unreine‘ Kunstform Sprache, Musik, bildende Kunst, Video, Medien, Sport, Tanz etc. Die damit verbundene inhaltliche und kulturelle Komplexität und genuine Interdisziplinarität bietet kein anderes Schulfach.“ (Liebau 2009, 58)

In Zeiten der schleichenden Reduktion künstlerischer Fächer in den Lehrplänen der österreichischen Schulen wird die Angst bei Kolleg:innen geradezu geschürt, dass mit einem zusätzlichen fix verankerten künstlerischen Fach weitere Stundenreduktionen einhergehen würden. Diese Befürchtung scheint durchaus gerechtfertigt, zumal in den letzten Jahren die künstlerischen Fächer nicht nur in verschiedenen berufsorientierten Schultypen unter Begriffen wie Kunst und Kultur bereits massiven Stundenreduktionen zum Opfer fielen.

Auch wenn die theoretische Auseinandersetzung mit der Theaterpädagogik für Kolleg:innen oftmals langatmig erscheint und ein gewisser Hang zum Aktionismus gerade in der theaterpädagogischen Fort- und Weiterbildungslandschaft in Österreich verbreitet scheint, ist es unabdingbar, den akademischen Diskurs zu intensivieren. So wie in den anderen schulischen Fächern auch, ist der Aufbau und die Vertiefung eines Wissens über den Gegenstand grundlegend. Provokant formuliert: Die Voraussetzung, um Theater zu unterrichten, basiert nicht auf der Absolvierung eines Improvisations-Workshops und der Liebe zum Theater und den Kindern. Im

Gegenteil, in den künstlerischen Fächern braucht es, so wie in allen anderen Unterrichtsgegenständen auch, eine fundierte fachwissenschaftliche und fachdidaktische Grundausbildung, die durch Schulpraktika ergänzt wird. Auf diese Weise wird ein professioneller Zugang gewährleistet.

Fazit

Leider müssen sich gerade die künstlerischen Fächer, explizit das Theater, in der Diskussion über die Legitimation der Kunst in der Schule permanent behaupten.

Eine mögliche Antwort auf die Legitimationsdebatte könnte lauten: (1) Im Fach Theater in der Schule werden Kompetenzen auf unterschiedlichen Ebenen gefördert (vgl. Gregor Ruttner-Vicht in diesem Band). (2) Mangelnde Möglichkeiten der Kinder an künstlerischer Teilhabe werden durch das Fach Theater reduziert. (3) Kultur stirbt zum Glück nicht aus, auch oder gerade in schwierigen Zeiten. Das Theater in der Schule aber lediglich als ‚Orchidee‘ zu behandeln, nach dem Motto: Schaut schön aus und braucht wenig Pflege, greift zu wenig tief. Den jeweiligen Schulstandort durch Theater als Freigegegenstand oder Wahlfach attraktiv zu machen, ist durchaus legitim, die Chancen, die Schüler:innen durch das Fach erhalten, werden aber leider so nicht ausgeschöpft. Die Schule hat die Möglichkeit, sich als kulturelle Einrichtung wahrzunehmen und durch den Schwerpunkt Theater auch besonderes Interesse vonseiten der Schüler:innen, aber auch von Eltern und Erziehungsberechtigten zu wecken. (4) Die Erfolgs- und Anerkennungsmomente durch den produktiven Charakter des Fachs, beispielsweise in Form einer Aufführung, bringen Freude und möglicherweise eine *corporate identity* am Schulstandort. (5) Das Fach Theater ermöglicht letztendlich Irritationen im Kontext gesellschaftlicher Konventionen. Somit kommt es zu einer Reflexion und Überprüfung gegebener Regeln und Sitten und das hat einen Gewinn an Freiheit und Flexibilität zur Folge.

Um die im Titel des Beitrags gestellte Frage nach der Angst vor dem Fach Theater vorläufig zu beantworten: Es sind zum einen die (partei-)politischen Strukturen, die Kunst und explizit das Theater nicht als notwendig erachten, in die Lehrpläne aufgenommen zu werden. Hierzu äußert sich Stephan Engelhardt prägnant am An-

fang seines Beitrags in diesem Band. Zum anderen sind es die handelnden Personen an den Schulstandorten, wie Schulleitungen und Kolleg:innen aus anderen Fächern, die den Wert des Fachs aus den unterschiedlichsten Beweggründen geringschätzen oder nicht anerkennen. Schließlich konterkarieren oftmals jene Kolleg:innen, die eigentlich für Theater in der Schule brennen, den professionellen Blick auf Theater als Fach und den damit verbundenen bildungswissenschaftlichen Grundlagen. Ein grundständiges Studium wäre dringend notwendig. Dieser Schritt steht in Österreich noch aus.

Literatur

- Csikszentmihalyi, Mihaly (2007): *Kreativität. Wie sie das Unmögliche schaffen und ihre Grenzen überwinden.* (7. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hoppe, Hans (2003): *Theater und Pädagogik. Grundlagen, Kriterien, Modelle pädagogischer Theaterarbeit.* Münster: LIT Verlag.
- Humboldt, Wilhelm von (1997): *Bildung und Sprache.* (5. Aufl.). Paderborn: Schöningh.
- Hruschka, Ole; Mende, Julian (Hg.) (2021): *Theater. Epochen und Verfahren. Darstellendes Spiel. Sekundarstufe II.* Braunschweig: Westermann.
- Klepacki, Leopold; Zirfas, Jörg (2013): *Theatrale Didaktik. Ein pädagogischer Grundriss des schulischen Theaterunterrichts.* Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Klafki, Wolfgang (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik.* (6. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Köhler, Julia (2017): *Theatrale Weg in der Lehrer/innenbildung. Theaterpädagogische Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden.* München: kopaed.
- Liebau, Eckart (2009): *Schulkünste.* In: Liebau, Eckart; Zirfas, Jörg (Hg.): *Die Kunst der Schule. Über die Kultivierung der Schule durch die Künste.* Bielefeld: transcript, 47–65.
- Oelkers, Jürgen (2012): *Schule, Kultur und Pädagogik.* In: Bockhorst, Hildegard; Reinwald, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hg.): *Handbuch Kulturelle Bildung.* München: kopaed, 151–154.
- Streisand, Marianne (2012): *Geschichte der Theaterpädagogik im 20. und 21. Jahrhundert.* In: Nix, Christoph; Sachser, Dietmar; Streisand, Marianne (Hg.): *Lektionen 5. Theaterpädagogik.* Berlin: Theater der Zeit, 14–35.
- Prange, Klaus; Strobel-Eisele, Gabriele (2006): *Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung.* Stuttgart: Kohlhammer.

Ole Hruschka

Zur Qualifikation von Theaterlehrenden (in Deutschland)

Bestandsaufnahme und Ausblick

1. Bildungspolitische Bestandsaufnahme

Ich beginne mit einem Gedankenexperiment: Stellen Sie sich ein Land vor, in dem *alle* Kinder und Jugendlichen in der Schule Theater-Erfahrungen machen können – unabhängig von ihrer sozialen Herkunft. Die Qualität des Fachs „Theater“ bestünde darin, dass es sich besonders für die Expertisen und medialen Erzählweisen interessierte, die die Kinder und Jugendlichen schon kennen und mitbringen. „Theater“ wäre – wie kein anderes Fach – dazu da, ästhetische Verfahren kennenzulernen, Gemeinschaft zu stiften, Differenz zu bearbeiten: Die Schüler:innen könnten hier unterschiedliche, auch widerstreitende Perspektiven auf einen Gegenstand verhandeln und aushalten, zeigen und veröffentlichen. Hier wäre also genau das möglich, was sie gerade in der aktuellen Situation besonders dringend bräuchten: Körperarbeit und Verwandlung, Begegnung und Versammlung, Erprobung und Reflexion demokratischer Prozesse.

Leider ist die Realität eine andere. Selbst ein reiches Land wie Deutschland ist von der skizzierten Idealvorstellung weit entfernt. Auch hier findet das Bildungsmedium Theater noch immer nicht überall angemessene Berücksichtigung. Die Etablierung des Schulfachs Theater/Darstellendes Spiel (DS) als drittes musikalisches Fach neben Musik und Kunst ist nicht abgeschlossen. Stattdessen zeigt sich der bekannte föderale Flickenteppich: Das Zusammenspiel von Theater und Schule, eigentlich das „Traumpaar der kulturellen Bildung“ (Schneider 2005, 321), variiert je nach Bundesland. Und das bedeutet: Stellenwert und Qualität, Inhalte und Ziele des Faches hängen ab von der jeweiligen Fachtradition in den Ländern, vom Curriculum, vom Schulprofil, von zeitlichen und räumlichen Ressourcen.

Die gute Nachricht lautet: In den letzten zwanzig Jahren hat die deutsche Schultheaterszene durchaus eine Reihe von bildungspolitischen Erfolgen erzielt. Elf von sechzehn Bundesländern setzen mittlerweile die Empfehlung der Kultusministerkonferenz um, im Fach Theater/DS sogar eine Abiturprüfung abzunehmen. Vor einigen Jahren wurde in Hamburg ein Bildungsplan verabschiedet, der Theater als reguläres Fach von der Grundschule bis zur Oberstufe vorsieht; in Bremen gab es einen Modellversuch zur Einführung eines Leistungskurses im Fach Theater. Theater in der Schule existiert zwar weiterhin in der traditionellen Form von freien Arbeitsgemeinschaften oder im Wahlunterricht, hält als Fach jedoch zunehmend Einzug in normale Stundenpläne und Schulstrukturen. Was an den Schulen theatral geleistet wird, davon kann man sich beim alljährlich stattfindenden Festival, vom Bundesverband Theater in Schulen veranstalteten *Schultheater der Länder* ein gutes Bild machen.

In der Oberstufe (Sek. II) orientieren sich die Lehrpläne und Curricula an den „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“ (EPA, 2006).¹ Im Zentrum des Fachs Theater/DS steht demnach die Theaterkunst selbst, als ästhetische Praxis. Der inhaltliche Kern besteht in der „praktischen Erprobung theatraler Möglichkeiten und der Reflexion ihrer Wirkungen“ (Bildungsplan Hamburg 2011, 11). Produktion und Rezeption, Gestalten und Reflektieren, eigenes künstlerisches Tun und kulturelle Teilhabe werden verstanden als gleichberechtigte Teile „theaterästhetischer Handlungskompetenz“ (NK 2017, 7). In einem innovativen Theaterunterricht sind diese Aspekte eng aufeinander bezogen: die körperlich-expressive Dimension des Theaterspielens, die Ausbildung von Zuschaukunst, die Auseinandersetzung mit Theaterkonzeptionen der Vergangenheit sowie Formen und Möglichkeiten des zeitgenössischen Theaters.

Eine ganze Reihe von Handreichungen und Lehrwerken, die altersangemessene Unterrichtsmaterialien bereitstellen, belegen die professionelle Weiterentwicklung des Faches. Die mehrbändige Reihe *Grundkurs Darstellendes Spiel* zum Beispiel war ein erster Meilenstein auf dem Weg, das Wechselspiel zwischen Theater-

1 Vgl. „Lehrpläne“ unter <http://bvts.org>

theorie und -praxis stärker zu verankern (Mangold et al. 2007). Die vielleicht wichtigste Publikation schließlich war das 2009 erschienene, weit verbreitete *Kursbuch Darstellendes Spiel*, dem durch ein mehrstufiges Aufbauprogramm das Kunststück gelingt, sowohl den Richtlinien der EPA gerecht zu werden als auch anregende Impulse für ein performanceorientiertes Theater zu geben (Pfeiffer & List 2009). Als „Schulbuch des Jahres 2022“ ausgezeichnet wurde jüngst der Band *Theater – Epochen und Verfahren* aus dem Westermann Verlag. Die Schüler:innen werden angeregt, Traditionslinien des Theaters mit eigenen, aktuellen Inszenierungsformen zu verknüpfen – von der Antike über die Shakespeare-Zeit bis zur Performance-Kunst des 20. Jahrhunderts (Hruschka & Mende 2022).

Alle genannten Publikationen zielen auf die Vermittlung von Sachkompetenz, laden ein zur Bearbeitung gesellschaftlich brisanter Fragen, fördern Eigenaktivität und Selbstverantwortung. Vor allem aber belegen sie, dass das Schulfach Theater/DS wesentliche Impulse erhält aus seinen Bezugswissenschaften, also aus der theaterpädagogischen Fachdisziplin und aus kultur- und theaterwissenschaftlichen Diskursen. Unterstützt und getragen wird diese positive Entwicklung in Deutschland durch regelmäßig erscheinende Publikationen wie *Schultheater*, *Zeitschrift für Theaterpädagogik* und *Spiel & Theater*, aber auch durch aktive Verbandsstrukturen wie den „Bundesverband Theater in Schulen“ (BVTS), die Fachstelle „Kultur macht Schule“ (BKJ), die Bundes- und Landesverbände für Theaterpädagogik (BuT und LaT) und die Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater (BAG).

2. Zur Qualifikation der Theaterlehrenden

Doch je mehr formale Anerkennung das Fach Theater/ DS findet und je mehr die Professionalisierung des Faches voranschreitet, desto lauter werden mancherorts Bedenken, ob es sich bei diesem Erfolg nicht um einen „Pyrrhus-Sieg“ handelt (Roth-Lange 2014, 69). Inwiefern ist eine experimentelle künstlerische Praxis innerhalb eines überregulierten Schulsystems („Kompetenzorientierung“, „Bildungsstandards“) überhaupt möglich? Geht dort nicht der so wichtige *Eigen-* und *Gegen-Sinn* von Theater verloren?

Eine Antwort auf diese Fragen lautet: Das hängt vermutlich sehr von der Spielleitung ab! Das theaterpädagogische Handlungsfeld Schule ist allerdings, was die Qualifikation der Lehrenden anbelangt, äußerst heterogen: Die meisten Theatervermittler:innen an den Schulen haben Fortbildungen, Weiterbildungsmaßnahmen oder ein Ergänzungs- bzw. Aufbaustudium absolviert – ein Umstand, der wohl in keinem anderen Fach so denkbar wäre. Darüber hinaus reicht das Spektrum von den Theaterschaffenden der Stadt- und Staatstheater über freie Künstler:innen oder Spiel- und Theaterpädagog:innen bis hin zu den Lehrer:innen, die mit oder ohne Zusatzqualifikation, mit oder ohne Hochschulstudium im Bereich Theater/DS unterrichten. Theatervermittler:innen, die als Bindeglied zwischen Theater und Schule tätig sind, agieren in einem neuen, wachsenden Arbeitsfeld.

Eine *grundständige* Ausbildung für das Schulfach Theater/Darstellendes Spiel (Oberstufe) wurde bundesweit erstmals im niedersächsischen Kooperationsstudiengang Darstellendes Spiel angeboten, der im Jahr 2000 an den Start ging. Seither existiert das Studienfach Darstellendes Spiel hier als Erst- und Zweitfach im Fächerübergreifenden Bachelorstudiengang (B.A.) und im Masterstudiengang Lehramt an Gymnasien (M. Ed.).² Nach einer etwa siebenjährigen Ausbildung (einschließlich Vorbereitungsdienst bzw. Referendariat) sind die Absolvent:innen berechtigt, das Fach Theater/DS in der Sek. 1 und in der gymnasialen Oberstufe zu unterrichten und die Abiturprüfung abzulegen.

An der Universität der Künste in Berlin, der Hochschule für Musik und Theater Rostock sowie an der Europa-Universität Flensburg wurden weitere grundständige Studiengänge für Theaterlehrer:innen eingerichtet. Die Existenz dieser neuen Studiengänge hat Signalwirkung auf andere Bundesländer. Nach Niedersachsen, Hessen und Bayern wurden kürzlich auch in Schleswig-Holstein und Hamburg weitere Studienseminare eingerichtet. Die Zahl der Absolvent:innen für den Beruf des Theaterlehrenden ist also steigend, sie deckt jedoch bei Weitem nicht den Bedarf. Außerdem muss sich

2 Beteiligt sind fünf Hochschulen aus der Region Hannover – Hildesheim – Braunschweig: Vgl. www.darstellendesspiel.uni-hannover.de bzw. www.hbk-bs.de

Theater/Darstellendes Spiel als reguläres Schulfach in allen Schulformen – also auch in den Grund-, Haupt- und Realschulen – künftig noch viel stärker etablieren.

Ein bewährtes Konzept für die (Aus-)Bildung kompetenter Theaterpersönlichkeiten für das Schulfach Theater/DS möchte ich hier anhand des niedersächsischen Kooperationsstudiengangs vorstellen. Im Zentrum steht dabei ein erweiterter Begriff von Theater, der nicht auf die Repräsentation von Rolle und Handlung beschränkt ist. Theater als soziale Kunstform – das meint heute eine große Vielfalt an künstlerischen Möglichkeiten und Formen: Rollen- und Selbstdarstellung, Sprech- und Tanztheater, Performance- und Medienkunst, Improvisations- und Erzähltheater usw. Die Studierenden erwerben nicht nur Kenntnisse *über* Theater, sondern lernen *in* und *mit* den szenischen Künsten. Den Fragen, was unter Theater im kulturhistorischen Prozess verstanden wurde und heute zu verstehen ist, wie Theaterkunst im Gruppenprozess entsteht bzw. hergestellt wird, wie es beschrieben und analysiert werden kann – all diesen Fragen können sie in angeleiteten und eigenständigen Projekten nachgehen.

Am Standort Hannover findet im Zwei-Jahres-Rhythmus ein größeres Projekt statt, das ein spezifisches Thema künstlerisch-wissenschaftlich vertieft. Hier drei Beispiele. Erstens: Unter dem Titel *Erbsen, Tod und Langeweile – Büchner hoch drei* erforschten 30 Studierende in drei Spielgruppen im Jahr 2010 die drei Dramen Georg Büchners – und präsentierten das Ergebnis im Rahmen *eines* Theaterabends. Der Theaterkritiker Jan Sedelies lobte in seiner Rezension den Gegenwartsbezug der drei szenischen Fragmente zu *Dantons Tod, Leonce und Lena* und *Woyzeck*, die ihm „wie spielerisch geworfene Schlaglichter [...] auf die Kernfragen der Dramen“ erschienen: „Wann ist der soziale und gesellschaftliche Druck zu groß? Wie soll man damit umgehen? Was ist moralisch vertretbar in unmoralischen Zeiten?“ (Sedelies 2010). Zweitens: Unter dem Titel *Theatermanifestal* standen im Projektsemester 2016 theaterprogrammatische Texte von Antonin Artaud, Bertolt Brecht und zeitgenössischen Performance-Theoretiker:innen auf dem Programm. Stefan Gohlisch, Kulturredakteur bei der Zeitung *Neue Presse*, schrieb dazu: „Bemerkenswert am *Theatermanifestal* ist denn auch nicht, dass es von Menschen gemacht wird, die außerordentlich gut spielen, aber

eben kein Schauspiel studieren, sondern Lehrer werden wollen. Bemerkenswert ist das Ergebnis: bedingungslos intelligentes, unterhaltsames Theater“ (Gohlisch 2016). Drittens: Das Ergebnis des Projekts *Superschönes Germany* aus dem Sommersemester 2018 fasste Ronald Meyer-Arlt, Chefkritiker der Hannoverschen Allgemeine Zeitung, so zusammen: „Die Studentinnen und Studenten zeigen mit ihrer wilden Performance, was das Spiel auf der Bühne eben auch sein kann: eine Möglichkeit, die Sache anders zu machen, ein Versprechen von Freiheit, eine krasse Erfahrung“ (Meyer-Arlt 2018). Die zitierten Rezensionen belegen, dass universitäre Theaterpraxis eigensinnig, widerständig, grenzüberschreitend sein darf, ja sein muss. Denn nur so werden Studierenden (und das Publikum) zu neuem Nachdenken angeregt über performative Spielräume, Theater als Zeichensystem oder visionäre ästhetische Konzepte.

Solche theaterpraktischen Erfahrungen stehen in einer engen Wechselwirkung zu wiederkehrenden fachwissenschaftlichen Inhalten aus den Bereichen Theatergeschichte, Dramen- und Aufführungsanalyse, Dramaturgie und Theaterkritik sowie aus den verschiedenen Modellen und Ansätzen der Theaterpädagogik. Fachdidaktische bzw. schulbezogene Veranstaltungen beginnen zwar in der Regel erst im 3./4. Semester des Bachelorstudiums, also nach der Einführung in grundlegende theatertheoretische Inhalte, doch wird auch in den Seminaren, die vordringlich der theaterkünstlerischen Erprobung und Entwicklung szenischer Gestaltungsformen dienen, auf didaktische Fragen der Theatervermittlung intensiv eingegangen. In den fachwissenschaftlichen Seminaren wiederum werden Bezüge zu den im Studiengang entwickelten künstlerischen Arbeiten hergestellt und in einzelnen theaterwissenschaftlichen Seminaren werden auch didaktische Fragen thematisiert.

Innerhalb des Lehrangebots haben Kooperationen, auch insbesondere mit Stadt- und Staatstheatern oder mit Schulen aus der Region einen besonderen Stellenwert. Die angehenden Theaterlehrer:innen werden so dazu befähigt, mit professionellen Theatern und Aus- und Weiterbildungsinstitutionen zusammenzuarbeiten. Im Ergebnis verfügen die Absolvent:innen über ein vielfältiges theaterpädagogisches Handwerkszeug, das sie an der Schule – je nach Fächerkombination – auch fächerübergreifend anwenden können. Theaterpädagogische Methoden gewinnen bekanntlich auch in an-

deren Schulfächern zunehmend an Bedeutung, wie z. B. in Deutsch, Geschichte und sogar in den Naturwissenschaften. Eine besondere Relevanz hat Theaterpädagogik etwa im Bereich Deutsch als Fremdsprache, seit 2016 zum Beispiel in so genannten Sprachlernklassen mit minderjährigen Geflüchteten: Innerhalb des Kooperationsprojekts *#sprachlernendesspiel* arbeiten Theater-Studierende in wöchentlichen Proben mit Kindern und Jugendlichen, die erst seit wenigen Tagen bzw. maximal seit einem Jahr in Deutschland leben. Beteiligt sind bis zu 180 Schüler:innen aus 10 Schulen Hannovers. Erfahrene und weniger erfahrene Studierende arbeiten jeweils als Tandem in der Sprachlernklasse, werden auf diese Weise früh mit den Herausforderungen an der Schule konfrontiert und lernen voneinander. Die Theaterarbeit mündet schließlich in einer jährlichen Aufführung mit allen Beteiligten.³

Um die Auseinandersetzung der Studierenden mit Theater als transkulturellem Reflexionsraum ging es auch bei den internationalen Jugend- und Schultheaterfestivals *fairCulture – The World of Tomorrow* (2013) und *40 Ways to make the World more attractive* (2018), die in enger Zusammenarbeit mit dem Schauspiel und der Stadt Hannover veranstaltet wurden. Diese Beispiele machen zugleich deutlich: Aus einem neu geschärften Bewusstsein für ethische und politische Verantwortung (diskriminierungskritische, postkoloniale, ökologische Perspektiven u.a.) stellen sich derzeit neue Fragen, sind neue theaterpädagogische Arbeitsweisen, Lehr-Lernsituationen, Proben- und Aufführungskonzepte auch für die Schule zu entwickeln – etwa zum Umgang mit Mehrsprachigkeit, zum Lernbereich Globale Entwicklung oder mit Blick auf internationale Begegnungen.

Damit sind nicht nur zentrale Themen und didaktische Prinzipien markiert, es wird auch ein Anspruch deutlich: Theaterpädagogische Studiengänge müssen als „Indikator und Motor von Professionalisierungsprozessen“ fungieren (Wartemann 2018, 132). Denn dies ist die Voraussetzung dafür, dass sich die Absolvent:innen in

3 Im Jahr 2019 wurde *#sprachlernendesspiel* mit dem Preis für Kulturprojekte an Schulen „KulturKometen“ der TUI-Stiftung und der Kulturregion Hannover ausgezeichnet. Es wird gefördert von der VGH-Stiftung, der Lotto-Sport-Stiftung, der Region Hannover und der CULT Stiftung. Vgl. www.sprachlernendesspiel.de.

einem extrem heterogenen Arbeitsfeld wie der Schule selbstbewusst verorten können, um es zu gestalten und weiterzuentwickeln.

Literatur

- Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung, siehe online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_11_16-EPA-darstellendes-Spiel.pdf (letzter Zugriff: 18.03.2022).
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (Hg.) (2011): Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I: Theater, Hamburg, S. 11.
- Gohlisch Stefan: Tanz die Theater-Manifeste! Darstellendes Spiel-Studenten zeigen neues Stück in der und um die Mensa. In: Neue Presse vom 7. Juli 2016.
- Hruschka, Ole; Mende, Julian (Hg.)(2022): Theater – Epochen und Verfahren. Braunschweig: Westermann.
- List, Volker; Pfeiffer, Malte (2009): Kursbuch Darstellendes Spiel, Stuttgart und Leipzig: Klett.
- Mangold, Christiane et al. (Hg.): Grundkurs Darstellendes Spiel 1 – 5, Braunschweig: Schroedel 2007 – 2011.
- Meyer-Arlt, Ronald: „Superschönes Germany“ in der Milchbar. In: Hannoversche Allgemeine Zeitung vom 3.07.2018.
- Niedersächsisches Kulturministerium (Hg.) (2017): Kerncurriculum Darstellendes Spiel, siehe online unter <https://db2.nibis.de> (letzter Zugriff: 18.03.2022).
- Roth-Lange, Friedhelm (2014): Theater machen – Theatermachen? Themenkonstitution im Fach Darstellendes Spiel, in: Lange, Harald/Sinning, Silke (Hg.): Ästhetik und Leiblichkeit. Fachdidaktik und Themenkonstitution in ästhetisch-leiblichen Fächern und Lernbereichen, Hohengehren: Schneider Verlag, S. 69–95, hier: S. 69.
- Schneider, Wolfgang (2005): Theater für Kinder und Jugendliche, Hildesheim: Olms, S. 321.
- Sedelies, Jan: Die Tröte der Revolution. Ein Büchner-Abend im Kulturzentrum Faust. In: Hannoversche Allgemeine Zeitung vom 10. Juli 2010.
- Wartemann, Geesche (2018): Abgrenzungen und Anpassungen. Eine professionsgeschichtliche Skizze der Theaterpädagogik am Theater. In: Jens Roselt; Stefan Krankenhagen (Hg.): De-/Professionalisierung in den Künsten und Medien. Formen, Figuren und Verfahren einer Kultur des Selbermachens. Berlin: Kadmos, S. 126–140.

Stephan Engelhardt

Theater als Auftrag

I. Theater & die Krise

„Es hat noch nie eine größere Gruppe von Menschen etwas gelernt, ohne Erschrecken, ohne Schock.“ (Müller 1990, 32)

Seit zwei Jahren sind wir wegen eines Virus im Ausnahmezustand. Lange gab es kein Theater. Skifahren war erlaubt, doch ins Theater zu gehen, war verboten (vgl. Riedel 2021). Die Sinnhaftigkeit der Schließungen war für die betroffenen Direktoren renommierter Bühnen nicht nachvollziehbar. Die Direktoren, Bogdan Roščić von der Staatsoper Wien und Martin Kušej vom Burgtheater, kritisierten die Corona-Maßnahmen der Bundesregierung. Jetzt bedroht ein Krieg auch die Theater. Im ukrainischen Mariupol wurde im März 2022 das „Donezker Regionale Dramatheater“ (Drössel 2022) bombardiert, ein Angriff auf die Menschen und die kulturelle Identität eines Landes.

Das Theater ist eine Form der „Versammlung“ (Butler 2016, 15 u. 29), in der die Beteiligten auf der Bühne und im Zuschauerraum sich selbst erklären, wer sie sind. Ihre Zusammenkunft macht einen gemeinsamen Willen und eine Absicht sichtbar. Das Theater „bildet Öffentlichkeit“ (Habermas 1992, 452), schafft eine besondere Form der „öffentlichen Meinung“ (Habermas 1990, 55), rechtfertigt sich dadurch, dass es sich ereignet und zur Kenntnis genommen werden muss (vgl. Butler 2016, 31) und erzeugt eine gemeinsame Identität. In einer „nicht-öffentlichen Produktionsstruktur von Öffentlichkeit“ (Peters 2007, 22) können konflikthafte politische und soziale Themen bearbeitet werden. Und diese „Gegenöffentlichkeit“ (Negt & Kluge 1976, 13) ist unbequem. Das Theater ist eine „körperliche“ (Butler 2016, 105), „kollektive, multisensuelle Erfahrung“ (Ahner 2019), stellt als „Spektakel“ (Debord 1978, 4) die bestehenden Verhältnisse zur Diskussion und ist, wie jede Kunst, ein „Mittel zum Überleben“ (Bernhard 1988, zit. 1996, 302).

In einer Krise erfolgt als Reflex auf die existenzielle Bedrohung

durch eine Pandemie oder einen Krieg eine kollektive Regression, die „Realität“ (Freud, 1921c, 86) geht verloren. Komplexität und Differenz werden abgewehrt.

In einer kollektiven Ausnahmesituation benötigen wir, mehr denn je, das Theater als einen Ort zum Nachdenken, der das Ungesagte und Nicht-Gefühlte sichtbar, hörbar und fühlbar macht.

II. Theater – Toms Oma¹ & die sozialen Kompetenzen

Es war nach der Aufführung von „Kasimir und Karoline“. Die Ehemaligen, Maturant:innen des Theaterzweiges des BRG/BORG Lessinggasse in Wien, an dem ich als Theaterpädagoge arbeite, hatten ein Stück erarbeitet und wurden nun beklatscht. Die Corona-Auflagen machten einen Probenbetrieb an der Schule nahezu unmöglich. Für die freie Gruppe der Ehemaligen galten die Regeln des professionellen Theater Toms Großmutter dankte mir, ich hätte ihrem Enkelsohn so geholfen, sagte sie. Verlegen wandte ich mich ab und wusste doch, was sie meint. Ab der fünften Klasse bewegte er sich von einer Krise in die nächste und schaffte die Matura. Das war nicht mein persönliches Bemühen, sondern das Theater als pädagogische Methode, die das ermöglichte. Das Theater hatte für ihn eine gewissermaßen therapeutische Funktion (Engelhardt 2017, 7).

Das Theater in der Schule gibt den Gefühlen der Schüler:innen einen Platz (Kennel 1996, 20), **ermöglicht Sicherheit** (Segal 1990, 206) **und Halt** (Winnicott 1960, 52).

III. Theater & die erworbenen Fähigkeiten & Kompetenzen

Seit dem Jahr 2010 kann die Matura im Wahlpflichtfach Darstellendes Spiel im BRG/BORG Lessinggasse abgelegt werden. Seit 2016 existiert der Theaterzweig.

Die jugendlichen Darsteller:innen können die künstlerischen Ausdrucksmittel des Theaters (vgl. Pfeifer & List 2009, 9) für sich nutzen, verstehen und interpretieren, sind sprachlich kompetent, sie sind in der Lage, ihren Körper anders einzusetzen, lernen selbstständig zu arbeiten und sich zu organisieren. Die sozialen Werkzeu-

1 Alle Namen der Betroffenen wurden anonymisiert.

ge, die sie erwerben, nutzen sie überall dort, wo sie benötigt werden, auch wenn sie am Ende nicht berühmte Schauspieler:innen werden. Verschiedene Untersuchungen untermauern meine persönlichen Beobachtungen (vgl. Köhler 2019; vgl. Domkowsky 2011, 524–527; vgl. Haun 2020, 9; vgl. Spitzer 2010, 14).

In den USA, in Großbritannien, in Skandinavien, in den Benelux-Ländern und inzwischen auch in Deutschland (siehe den Artikel von Hruschka in diesem Band) hat man erkannt, dass Theaterpädagogik an einer weiterführenden höheren Schule notwendig ist. Es könnte ungeduldig machen, dass die pädagogischen Ressourcen, die das Theater als Unterrichtsmethode und Bildungsinhalt der Schule zur Verfügung stellt (siehe den Artikel von Pinkert in diesem Band) so wenig genutzt werden.

In Österreich fehlt der politische Wille, diesen pädagogischen Möglichkeiten des Theaters in der Schule Raum zu geben.

IV. Theater & der Möglichkeitsraum

Theater schafft einen „Raum für das Mögliche“ (Winnicott 1971 zit. 1997, 116), um „spielerisch“ (Lorenzer 1970, zit. 2000, 34) „neue Gedanken“ (Fischer-Lichte 2004, 34), neue Fähigkeiten zu entwickeln, von denen die Schüler:innen nicht wussten, dass sie diese besitzen. Das Theater ist eine Form, über sich selbst und andere nachzudenken, sodass sie sich als verändert und anders (vgl. Müller-Pozzi 2002, 33) erfahren können. Diese „Reflexionsfunktion“ (Fonagy et al. 2002 zit. 2004, 33) schafft auf der Bühne einen Raum für das „potenziell Mögliche“ (Winnicott 1971, zit. 1997, 125), in dem die Jugendlichen sich immer wieder neu erfinden können, ihre Verhaltensmuster hinterfragen (vgl. Engelhardt 2003, 57) und überarbeiten.

Alles auf der Bühne ist eine „Phantasie“ (Freud 1908e, zit. 1999, 214). Das Theater vermittelt zwischen „Illusion und Desillusion“ (Winnicott 1997, 24). Es wird gehasst, geliebt, gemordet, und verführt, aber alles ist nur „so-tun-als-ob“. (Brauneck 1982, 16). Unter dem Primat des Performativen hat sich diese „Differenzerfahrung für die Produzenten und Rezipienten radikalisiert.“ (Hentschel 2005, 140). Aber wenn die Aufführung zu Ende ist, verlassen die Protagonist:innen die Bühne und befinden sich wieder im alltäglichen

chen Leben (vgl. Brauneck 1982, 17). Die so erprobten „anderen Möglichkeiten“ (Kotte 2012, 21) nehmen sie mit. Sie verfügen über ein neues „sozial vermitteltes Wissen“ (Knoblauch 2014, 353). Diese erworbenen Fähigkeiten lassen sich in Bereichen einsetzen, die jenseits des Theaters liegen.

„Bildung meint im Ergebnis einen Zustand, in dem der Mensch selbstverantwortlich fähig ist, sein Leben erfolgreich zu gestalten.“ (Ermert 2009) Diese Vermittlung von Bildung als soziale Schlüssel-Kompetenz ermöglicht das Theater grundsätzlich als kulturelle Institution, aber besonders, wenn die Möglichkeiten des Theaters als pädagogische Methode genutzt werden.

Die jugendlichen Darsteller:innen entwickeln im schulischen Kontext auf der Bühne Kompetenzen, die zur Bewältigung ihrer individuellen psychischen Entwicklungsaufgaben notwendig sind. Theater macht die Jugendlichen stark, selbstbewusst und handlungsfähig, aber hat keinen fixen Platz im Schulbetrieb.

Im Lock-Down trafen die Schüler:innen und ich uns in „Teams“. Wir lernten ein neues digitales Format kennen und arbeiteten an unseren Theatertexten. Das Theater als kulturelles Referenzsystem schuf vor dem Computer einen „intermediären Rahmen“, um die „sozialen Kontakte“ der Jugendlichen zu sichern.

V. Theater & der pädagogische Auftrag

Der Primar des Landesklinikums Tulln, Paulus Hochgatterer, beschrieb die Folgen der Pandemie und stellte fest, dass „nach zwei Jahren Belastung [...] die Tanks vermutlich bei allen eher leer (sind).“ (Hochgatterer 2022) Die sozialen und psychischen Defizite der Jugendlichen in Folge der Corona-Auflagen wurden in der Schule besonders sichtbar.

Im österreichischen Schulorganisationsgesetz § 2 (BGBl. Nr. 242/1962, 2022) wird der allgemeine pädagogische Auftrag formuliert, der so gelesen werden kann, dass die psycho-physische Ganzheitlichkeit der Schüler:innen zu fördern sind. Die letzten Schulreformen konzentrierten sich auf die Vermittlung und Überprüfung der individuellen Kompetenzen, die sich in PISA-Studien oder der Zentralmatura, also in standardisierten Formaten, abfragen lassen.

Gleichzeitig wurde die Förderung der Soft Skills, der sozialen und kreativen Kompetenzen der zukünftigen Arbeitnehmer:innen, vernachlässigt.

Die künstlerischen Fächer wie Musik, Bildnerische Erziehung und Theater an der Schule erfuhren in den letzten Jahren immer weitere Kürzungen. Die Verknappung der Ressourcen führte zu einer Rivalität der kreativen Fächer.

Es gibt kein subsidiäres Fach Theater. Das heißt, das Theater verfügt im Gegensatz zu den anderen künstlerischen Gegenständen über keine eigenen Räume, kein eigenes Budget und keine rechtliche Verankerung. Es wird zur Aufgabe der Schule, diese fehlenden Ressourcen für das „Theater an der Schule“ aus dem allgemeinen Schulbudget zu Verfügung zu stellen.

Theater in der Schule ist eine Ressource für den Erhalt der psychischen Gesundheit der Jugendlichen, die in ihren Möglichkeiten zu wenig erkannt und diskutiert wird.

VI. Theater & die psycho-sensomotorische Ganzheitlichkeit

Der große Unterschied zu den sogenannten „harten Lerngegenständen“ ist, dass in den Theaterproben eine alle Sinne umfassende Lernsituation geschaffen wird, d. h., dass das „psycho-sensomotorische Gedächtnis“ (Engelhardt 2021b, 46) der Ausgangspunkt für die pädagogische Arbeit ist. Die Jugendlichen bekommen nicht einzelne isolierte Fakten vermittelt, sondern das Wissen wird immer zum Teil unterschiedlicher Erlebnisbereiche (Bohleber, 2012, 11). Nur wenn sich „das Intellektuelle mit dem Sinnlichen zu Fähigkeiten verbindet“ (Bolwin 2013/2012), kann Bildung gelingen.

Das Theater als Fach verfügt über besondere didaktische und pädagogische Möglichkeiten, die den anderen Fächern nicht zur Verfügung stehen. Die Enquete-Kommission des deutschen Bundestages Kultur in Deutschland fasste es so zusammen: „Kunst und Kultur sowie die Teilnahme am kulturellen Leben, (...) und (die) damit verflochtenen sozialen Erfahrungen nähren und entwickeln bei den Individuen die handlungsleitenden Vorstellungen vom guten und gelingenden Leben.“ (Connemann 2007, 48)

Das Theater in der Schule vermittelt ganz selbstverständlich soziale, kreative und kulturelle Kompetenzen, die darüber ent-

scheiden, ob die Schüler:innen an den gesellschaftlichen Prozessen teilnehmen können.

Bei „Kasimir und Karoline“ wirkte Dragana² mit. Ihre Eltern kamen aus einem Land des ehemaligen Jugoslawien. Ihre Mutter wollte, dass sie den Zweig wechselt. „Warum willst du bleiben?“, fragte ich sie. „Das Theater ist was ganz Neues für mich und macht mir so eine Freude!“ Sie überzeugte ihre Eltern und blieb. Sie wird Medizin studieren.

VII. Theater in der Schule & der Auftrag des Lehrplans oder: Theater zu machen, muss man lernen

„Die Kunstform Theater hat ihre eigenen Gesetze, ihre Codes, ihre spezifischen Verfahren der Fiktionalisierung, ihre schauspielpädagogischen Methoden usw. Diese Formationsregeln des Theaters lassen sich nicht aus der Kenntnis der Wissens Elemente und Formen anderer Systeme erschließen, sondern müssen in der Beschäftigung mit der Kunstform Theater eigens erlernt werden.“ (Hentschel & Pinkert 2014, 7)

Das Theater in der Schule ist in Österreich eine unverbindliche Übung, ein Wahlpflichtfach oder, wie bei uns am BRG/BORG II Lessinggasse, Gegenstand eines Schulversuch. Dieser muss jedes Jahr vom Ministerium verlängert werden. Nur vier Gymnasien in ganz Österreich bieten einen vergleichbaren Theaterschwerpunkt an. Unser Curriculum schrieb ich und folgte dabei den internationalen Standards, konkret den Lehrplänen für Darstellendes Spiel in Bremen (Löwer 2009) und Hamburg (Bähr, Gefert, & Müller 2009), dem BAG-TIS Kompetenzen-Katalog (BAG-TIS 2015) und war bemüht, die Lehrinhalte des für die Schauspielausbildung zuständigen Institutes der Universität für Musik und Darstellende Kunst in Wien (Max Reinhardt Seminar – Wien, 2022) zu berücksichtigen, um eine Anschlussfähigkeit (Reiss 2007, 16) für unsere Absolvent:innen zu ermöglichen. Der Lehrplan definierte pädagogische Notwendigkeit, die nur, wenn gewisse Voraussetzungen geschaffen werden, umzusetzen sind.

Franz schaffte die Aufnahmeprüfung auf eine Schauspielschule

2 Alle Namen der Betroffenen wurden anonymisiert.

in Deutschland. Er hatte sich lange vorbereitet und war glücklich. Wir mussten deswegen die Premiere von „Kasimir und Karoline“ vorverlegen und wir feierten ihn.

VIII. Theater & der dramatische Text als pädagogischer Auftrag

Die Vorgabe des Ministeriums war es, eine theoretische Matura zu konzipieren. Eine Probe praktischen Könnens aus der dramatischen Literatur muss präsentiert werden, um die schauspielerische Darbietung besprechen zu können. Diese theatertheoretischen Reflexionen wurden zur Grundlage der Benotung.

Damit mussten von Anfang an die Theatertexte der Ausgangspunkt der Theaterarbeit sein.

Aus dieser Notwendigkeit entwickelte ich meine eigene „theaterpädagogische Methode“ (Engelhardt 2017, 7ff.). Schwierige dramatische Texte konnten durch das Spiel mit der „Assoziation“ (Lorenzer 1974, 144) und der „Reverie“ (Warsitz 2012, 187) überraschend neu interpretiert werden.

IX. Der dramatische Text als kollektives Narrativ & das Spiel mit dem Imaginären

Auf Lorenzers Begriff des „szenischen Verstehens“ (Lorenzer 1974, 144) aufbauend, gehe ich von der Annahme aus: Der gesprochene Text tritt mit dem Subjekt auf der Bühne in Beziehung. Das individuelle „narrative Muster“ (Boothe 2011, 8) des darstellerischen Subjekts verbindet sich mit dem Narrativ des dramatischen Textes zur „bestehenden Konfiguration der kulturellen Form“ (Engelhardt 2021a, 441), und wird zur Grundlage des „aufgeführten Textes“ (Fischer-Lichte 1983c, zit. 2009, 10).

Der dramatische Text ist Teil des „Narratives der Gesellschaft“ (Lyotard 1986, 13). Seine Erzählung schafft den symbolischen Rahmen. Und der Text benennt stellvertretend für Personen auf der Bühne konflikthafte Inhalte, die sonst verschwiegen würden und bietet Lösungsmöglichkeiten an. Durch „Projektionen“ (Freud 1915c, 143) und „Identifikationen“ (Freud 1900a, 155–156) entsteht eine konkrete „performative Szene“ (Engelhardt 2021b, 460). Im Zu-

stand des „ahnungsvollen Erwartens“ (Kennel 2012, 79) ergeben sich unvorhergesehene Situationen, die gestaltet werden können. Dieses Spiel mit dem Zufall schafft ein kreatives Feld des denkbar Möglichen, indem bisher unbenannte Gedanken und Gefühle der Darsteller:innen formuliert werden können.

Die Personen auf der Bühne beginnen mit der Erzählung des dramatischen Textes einen inneren Dialog und schaffen auf diese Weise eine Verbindung zu Vergangenen, befreit von den Regeln des Alltäglichen, und ermöglichen so eine „szenische Imagination“ (Engelhardt 2021a, 42). Es entsteht eine „mimisch-gestische Resonanz“ (Engelhardt 2021b, 299). Dabei entwerfen sich die jugendlichen Darsteller:innen neu und werden vom Publikum als anders und differenz (vgl. Müller-Pozzi 2002, 33) wahrgenommen. Aus dieser Differenz entsteht die theatrale Erzählung, die sie in ihrem performativen Spiel formulieren, „das Imaginäre kann sich nur entziffern, wenn es in Symbole gefasst wird!“ (Lacan 1956b, 269)

Im Lock-Down mussten wir eine mündliche Matura vorbereiten. Alle drehten kurze Video Sie nutzten die Küche oder Parks in der Nachbarschaft. Sie spielten mit der Kameraeinstellung, dem Bildausschnitt, dem Licht und erzählten mir über ihr Leben, das im Ausnahmezustand stattfand. Die Erfahrung, eine Szene selbst zu erarbeiten und der Gruppe per Video zu präsentieren, nahmen sie mit.

X. Theater & ein offener Prozess & ein Ziel

Von Axel Manthey lernte ich, dass eine Aufführung dann funktioniert, wenn die alltägliche Realität in starke Bilder und szenische Vorgänge übersetzt wird, sodass die Zusehenden sich dem nicht entziehen können. „Gedachtes zeichenhaft zeigen, zwingt zur Zuspitzung, zwingt, Haltung zu beziehen!“ (Manthey 1995, 11)

Als Theaterpädagogin muss ich einen Weg finden, um aus einem vorgegebenen Arbeitsauftrag, das kann ein dramatischer Text, ein selbst entwickeltes Stück, eine theaterpädagogische Übung usw. sein, einen szenischen Vorgang zu erzeugen, der Bedeutung, Spannung (vgl. Wenzel 2011, 11) und „Präsenz“ (Schmidt 2014, 953) besitzt.

Es geht nicht darum, was ich künstlerisch erreichen will. Wie, mit welchen pädagogischen Mitteln ich dorthin komme, entscheidet,

was am Ende präsentieren werden kann. Das Ziel ist, einen Prozesse zu ermöglichen, sodass die Jugendlichen aus sich heraus szenische Vorgänge finden und verdichten. Die Arbeit an der Szene soll immer nach allen Seiten offen sein und gleichzeitig darf das Ziel nicht aus den Augen verloren werden: die Aufführung vor einem Publikum.

Diese Mischung aus einem klar definierten Rahmen und einem größtmöglichen Freiraum für kreative Entwicklung ist ein Paradoxon. Dies schafft die Voraussetzung und ermöglicht die Entwicklung eines theatralen Prozesses im Ensemble.

XI. Theater – der konkrete Raum & der kreative Raum

Das Theater als kreativer Freiraum ist fragil und benötigt einen geschützten Rahmen für die „szenische Imagination“ (Engelhardt 2021a, 42). Dafür braucht das Theater einen konkreten Raum, der genügend Platz bietet, der belüftet werden kann, der über eine akustische Ausstattung und über eine Lichtanlage verfügt. Und die meisten Schulen haben keine freien Räume. Der Grund dafür ist in Wien u. a. das Gebäudemanagement der Bundesimmobiliengesellschaft. Weil das Theater im Kanon der Fachräume nicht vorgesehen ist, bleibt diese pädagogische Notwendigkeit unbeachtet. Um das zu ändern, fehlt der politische Wille.

Es wird zur Aufgabe der jeweiligen Schulleitung, Lehrer:innen und Eltern die Infrastruktur zu schaffen.

Während der Pandemie wurde Theater auch auf Parkplätzen und in Schulhöfen gespielt. Das Theater kann grundsätzlich überall stattfinden! Theatermachen heißt, Unmögliches möglich zu machen, heißt, wo es geht, zu improvisieren, um etwas zu erschaffen, das nicht vorgesehen ist. Doch das Theater als kulturelle Form verlangt technische und räumliche Mindest-Standard

Die Qualität der pädagogischen Arbeit hängt im hohen Maße von der Ausstattung und den Räumen ab und der pädagogische Auftrag des Lehrplans kann nur mit funktionierenden Fachräumen erfüllt werden.

Als im Mai 2021 die Regeln gelockert und ein Probenbetrieb wieder möglich wurde, erfuhr ich, dass wir unsere Spielstätte räumen mussten. Ich fand in der Schwarzingergasse 4 eine leere Turnhalle, die zum Probenraum hergerichtet werden konnte. Die Schüler:in-

nen halfen beim Umzug, Eltern finanzierten großzügig die notwendige technische Ausstattung und die Schule konnte die monatliche Miete übernehmen. Die große Bühne, die schwarzen Vorhänge und die Scheinwerfer an der Decke machten Hoffnung.

XII. Theater & Zeitressourcen & Zeitkollisionen

Es ist verständlich, dass die Kolleg:innen der anderen Fächer aufgrund der durch die Corona-Auflagen bedingten Wissenslücken der Schüler:innen unter einem besonderen Druck stehen. Für das Theater in der Schule wird die Situation dadurch noch schwieriger.

Der Schulbetrieb in Österreich geht von einem fixen Stundenplan zu einem geblockten Theaterunterricht über, der organisiert werden muss. Wenn es für Endproben und Theateraufführungen keine reservierten Zeiten gibt, gibt es organisatorische Probleme. Die Termine des Theaters müssen sich nach dem Schularbeitskalender richten, nur kleine Präsentationen können realisiert werden, weil keine Zeit zur Verfügung steht.

Die großen organisatorischen Schwierigkeiten für das Theater in der Schule verhindern Qualität, Erfolg und Akzeptanz der theaterpädagogischen Arbeit.

XIII. Theater – Präsentation & Reflexion

Erst durch eine Erfahrung der spielenden und zuschauenden Personen in einem konkreten Raum, diese „Ko-Präsenz von Akteuren und Zuschauern“ (Fischer-Lichte 2004, 53), entsteht eine besondere Form des gemeinsamen Erlebens. Eine gemeinsame Erfahrung entsteht, die in ihrer Wirkung nicht vorhersehbar ist und Neues ermöglicht.

Was haben wir beobachtet? Was können wir wie besser machen? Wir reden über die Rollen, die Szenen, über das Stück und darüber, wie wir arbeiten. Diese „Verbalisierung“ (Engelhardt 2021b, 19) des Erlebten und Gesehenen wird mit Einfällen angereichert und mit bestehendem Wissen verbunden.

Aus Darsteller:innen werden Zuschauer:innen. Dieser Perspektivenwechsel ermöglicht, dass sie sich für einen Moment von außen betrachten, über sich nachdenken, als wären sie eine fremde Person (vgl. Engelhardt 2021b, 465). Diese Fähigkeit zur „Mentalisierung“

(Fonagy et al. 2002, zit. 2004, 11) muss trainiert und eine Sprache entwickelt werden, um das Beobachtete benennen zu können. Dieses Vorgehen folgt der Annahme, dass eine mit allen Sinnen erlebte Situation in Sprache überführt wird, eine Erkenntnis sichert und langfristig verfügbar wird.

Die Theaternoten können an einer objektivierbaren Leistung festgemacht werden: die „Selbstreflexionsfähigkeit“ (Fonagy et al. 2002, zit. 2004, 33) über den bewussten Einsatz von „bestimmte Interaktionsformen“ (Lorenzer 1974, 118), über den Einsatz der „schauspielerische Gestaltungsmittel“ (Pfeifer & List 2009, 9), aber auch am kompetenten Umgang mit dem Wissen über die Theorie (vgl. Brauneck 1982, zit. 2009, 15) und der Geschichte des Theaters (vgl. Simhandl 1996, zit. 2001, 9), dieses theoretische Wissen wird aus dem subjektiven Erleben, aus der eigenen sinnlichen Erfahrung einer bestimmten Situation erworben. Neunzig Prozent meiner Schüler:innen entscheiden sich dafür, in der mündlichen Matura im Pflichtgegenstand Theorie des Theaters oder dem Wahlpflichtfach Darstellendes Spiel anzutreten.

XIV. Theater – als soziale Übereinkunft

„Ein Mann geht durch den Raum, während ihm ein anderer zusieht; das ist alles, was für eine Theaterhandlung notwendig ist!“ (Brook 1977, zit. 1983, 9)

Peter Brook beschreibt die soziale Übereinkunft, die das Theater konstituiert. Dieser theatrale Code als Norm ist das Ergebnis einer historisch gewachsenen kulturellen Übereinkunft.

Das Verhalten der Person auf der Bühne ist von der performativen Methode, der Ästhetik, der Aufführungspraxis bestimmt und folgt klaren Regeln (vgl. Brauneck 1982, 19). Die soziale Übereinkunft des Theater muss eingeübt werden und kann nur in der Gruppe gelingen. Die Bereitschaft, sich an vereinbarte Spielregeln wie Verlässlichkeit, Pünktlichkeit, Kollegialität usw. zu halten, schafft die Voraussetzung. Diese Fähigkeit entscheidet über das Gelingen einer Produktion. In jeder Produktion gibt es mindestens eine Krise, die benannt, diskutiert und gelöst werden muss. Die Erfahrung, dass am Ende der Proben die Zeit ganz schnell vergangen ist, dass etwas wie von selbst gelingt, dieser Flow-Effekt, muss mit Kontinui-

tät, Rhythmus und Durchhaltvermögen erarbeitet werden. Diese erworbene „Fähigkeit zur Beziehung“ (Kennel 1996, 16) und die wiederholte „Erfahrung der Versagung“ (Winnicott 1971, zit. 1997, 21) ist eine Schlüsselerfahrung für die Jugendlichen. Ihre Leistung wird belohnt, weil sie das Publikum erreicht haben. Und dafür bekommen sie Applaus. Das Theater in der Schule kann besser das „neurobiologische Motivationssystem“ (Bauer 2007, 19) bedienen als viele andere Formen der Wissensvermittlung an der Schule!

Nachdem wir ein Jahr lang Szenen vor dem Computer erarbeitet hatten, durften wir wieder auf der Bühne proben. Jede Schüler:in spielte vor und die anderen beklatschten ihre Präsentationen. Ein Schüler:in fing unvermittelt zu weinen an: „Die Corona-Zeit war so schlimm!“ Wir entwickelten kleine Improvisationen über die Zeit im Lock-Down. Am Ende sang eine das Lied vom „Lemon tree“ und alle stimmten ein und lachten und weinten ganz leise und wir trennten uns wortlos.

XV. Die Theater-Matura

Eine Schülerin, die von der fünften Klasse an in mehreren großen Produktionen dabei gewesen war und in der Maturaklasse in die Krise kam, war bei der Maturavorbereitung selten anwesend. Am Tag der Prüfung spielte sie ihren Monolog beeindruckend vor und beantwortete die Fragen der Kommission präzise (vgl. Engelhardt, 2018, 23), sodass ich ein „Sehr Gut“ geben konnte. Was sie für die Matura können musste, hatte sie auf der Bühne gelernt.

Die Maturant:innen des Jahrgangs 21/22 haben eine einzige Aufführung in der 5. Klasse gehabt. Sie werden eine Matura in Präsenz machen müssen. Ihnen wird die Erfahrung, vor Publikum gespielt zu haben, fehlen.

Als nach über zwei Jahren „Kasimir und Karoline“ als erste Aufführung nach dem Lock-Down vor einer kleinen Zahl Zuschauer:innen in einer geschlossenen Veranstaltung präsentiert wurde und sich die Schauspieler:innen zum Applaus verneigten, blieb einiges offen. Die Zeit war knapp geworden zwischen Corona-Infektionen, Tests, Online-Lernstress an der Uni und dem Studentenjob. Aber wir durften spielen.

Wir brauchen das Theater als Öffentlichkeit, um in einer Situation der Krise die wichtigen Themen der Gesellschaft und der Schule auf der Bühne zu verhandeln. Wenn wir im Theater gemeinsam nachdenken und nachfühlen, werden wir handlungsfähig und stark, können an den Prozessen der Gesellschaft teilnehmen und dafür brauchen wir Zeit und geschützte Räume.

Literatur

- Negt, O., & Kluge, A. (1972). *Öffentlichkeit und Erfahrung*. (4. Auflage 1976) Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Ahner, H. (24. Juli 2019). Spektakel. Wissensvermittlung als ästhetische Praxi. Abgerufen am 24. März 2020 unter: Spektakel. Wissensvermittlung als ästhetische Praxi : <https://www.hsozkult.de/event/id/termine-40834>
- Bähr, G., Gefert, C., & Müller, F. (2009). Bildungsplan – gymnasiale Oberstufe. Rahmenplan Darstellendes Spiel. (G. Mieruch, & H. Grasmück, Hrsg.). Abgerufen am 20. März 2022 unter: <https://www.hamburg.de/content/blob/1475196/16dae2cf3e75db7ea017d830c6fc6e4/data/darstellendes-spiel-gyo.pdf>
- BAG-TI (10. Juni 2015). 2015. (B. f. Kulturarbeit, Herausgeber). Abgerufen am 20. März 2022 unter: Theater in der Schule – Kompetenz:Katalog – SchülerInnen:Kompetenz: https://www.ncoc.at/images/NCoC/Netzwerk_Theater/20150610_Endversion_Kompetenzkatalog.pdf
- Bauer, J. (2007). Lob der Schule. Hamburg: Hoffman und Campe.
- Bernhard, T. (1988). Alte Meister. (1. Auflage 1985) Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- BGBI. Nr. 242/1962. (24. März 2022). Rechtsinformationssystem des Bundes Abgerufen am 24. März 2022 unter: <https://www.ribka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>
- Bohleber, W. (2012). Was Psychoanalyse heute leistet – Identität und Inter-subjektivität, Trauma und Therapie, Gewalt und Gesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bolwin, R. (2013/2012). KULTURELLE BILDUNG»ONLINE. Abgerufen am 21. März 2022 unter:Theater und Kulturellen Bildung <https://www.kubi-online.de/artikel/theater-ort-kultureller-bildung>
- Boothe, B. (2011). Das Narrativ. Stuttgart: Schattauer.
- Brauneck, M. (1982). Theater im 20. Jahrhundert. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Brauneck, M. (2009). Theater im 20. Jahrhundert. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Brook, P. (1977). Der Leere Raum (12. Auflage 1983). Berlin: Alexander Verlag.
- Butler, J. (2016). Anmerkung zu einer Theorie der Versammlung. (F. Born, Über) Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Connemann, G. (Hrsg.) (11. Dezember 2007). Schlussbericht der Enquete Kommission „Kultur in Deutschland“. 16/7000.
- Debord, G. (1978). *Die Gesellschaft des Spektakel* (J.-J. Raspaud, Über) Hamburg: Edition Nautilus – Lutz Schulenburg.
- Domkowsky, R. (5. Oktober 2011). *Theaterspielen – und seine Wirkungen*. Abgerufen am 24. März 2022 unter: https://opus4.kobv.de/opus4-udk/frontdoor/deliver/index/docId/25/file/domkowsky_romi.pdf
- Drössel, C. (17. März 2022). *Theater in Mariupol : „Absichtlich und zynisch“*. Abgerufen am 24. März 2022 unter: sueddeutsche: <https://www.sueddeutsche.de/kultur/theater-mariupol-krieg-in-der-ukraine-1.5549326>
- Engelhardt, (2003). *Über die innere Mongolei des Joseph B. In ÖGATAP, Imagination* (Bd. II). Wien: Facultas Verlag.
- Engelhardt, (Oktober 2017). „Die Schutzflehenden“ – über die psychotherapeutische Dimension der theatralen Szene. *SPIEL & THEATER – Zeitschrift für Theater von und mit Jugendlichen*, 200 (69. Jahrgang), 7–9.
- Engelhardt, (Oktober 2018). *Die Theater-Matura. SPIEL & THEATER – Zeitschrift für Theater von und mit Jugendlichen*, Nr. 202, 20–23.
- Engelhardt, (2019). *Die Szene des Begehrens – Das Kunstwerk als Spur des Tribschicksal* Dissertation. Kassel: Universität.
- Engelhardt, (2021a). *Die Familie als Szene des Begehrens – Die therapeutische Arbeit mit den in der Familie erworbenen Interaktionsformen in der szenischen Imagination*. In *Imagination* (Bd. I, 39–54). Wien: Facultas Verlag.
- Engelhardt, (2021b). *Szene des Begehrens – Das Kunstwerk als intersubjektiver Spielraum libidinöser Projektionen*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Ermert, K. (23. Julie 2009). *Was ist kulturelle Bildung, Themenbereiche Kultureller Bildung*. Abgerufen am 21. März 2022 unter: Bundeszentrale Politische Bildung: <https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung/>
- Fischer-Lichte, E. (2009). *Semiotik des Theaters – Die Aufführung als Text* (5. Auflage., Bd. III). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Fischer-Lichte, E. (2004). *Ästhetik des Performativen* (13. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., & Target, M. (2002). *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. (deutsche Auflage. 2004) Stuttgart: Klett Cotta-Verlag.
- Freud, S. (1900a). *Die Traumdeutung*. In M. Bonaparte, A. Freud, E. Bibring, W. Hoffer, E. Kris, & O. Isakower (Hrsg.), *Gesammelte Werke* (Bd. II/III). (Auflage 1999) Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Freud, S. (1908e). *Der Dichter und das Phantasieren*. In M. Bonaparte, A. Freud, E. Bibring, W. Hoffer, E. Kris, & O. Isakower (Hrsg.), *Gesammelte Werke* (Bd. VII). (Auflage 1999) Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Freud, S. (1915c). *Triebe und Tribschicksale*. In A. Mitscherlich, A. Richards, & J. Strachy (Hrsg.), *Studienausgabe, Psychologie des Unbewussten* (Bd. III). (Auflage 2000) Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Freud, S. (1921c). *Massenpsychologie und Ich-Analyse*. In M. Bonaparte, A.

- Freud, E. Bibring, W. Hoffer, E. Kris, & O. Isakower (Hrsg.), *Gesammelte Werke* (Bd. XIII). (Auflage. 1999) Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Habermas, J. (1990). *Strukturwandel der Öffentlichkeit – Untersuchung zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft* (Neuaufgabe). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1992). Zur Rolle von Zivilgesellschaft und politischer Öffentlichkeit. In *Faktizität und Geltung* (399–468). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Haun, H.-D. (25. Januar 2020). *Lenenskunst Theaterspielen. Zur Auswirkung und Auswertung des Modellprojekts der Bundesvereinigung kulturelle Jugendbildung(BkJ) „Psychosoziale Wirkung aktive Theaterspielen bei Jugendlichen“*. (R. Finke, & H.-D. Haun, Hrsg.) Abgerufen am 21. April 2022 unter: <https://www.josefstadt.org/karten-abo/jugend.html>
- Hentschel, U. (2005). Das so genannte Reale. Realitätsspiele im Theater und in der Theaterpädagogik. In G. Klein, & W. Sting (Hrsg.), *Performance. Positionen zur zeitgenössischen Kunst* (131–146). Bielefeld: Transkript.
- Hentschel, U., & Pinkert, U. (April 2014). Was sollen wir lernen – Theaterpädagogisches Wissen im gesellschaftlichen Kontext. *Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Heft 64(30. Jahrgang), 4–9.
- Hochgatterer, P. (4. 1. 2022). *Kindern die Wahrheit zumuten*, in: *Wiener Zeitung*. Abgerufen am 22. 3 2022 unter: <https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/chronik/oesterreich/2133207-Kindern-die-Wahrheit-zumuten.html>
- Kennel, R. (1996). *Historischer und theoretischer Überblick über Klein – Bion Richtung der Psychoanalyse*. In R. Kennel, & G. Reerink (Hrsg.), *Klein – Bion: eine Einführung*. Tübingen: edition diskord.
- Kennel, R. (2012). *Bions Container-Contained-Modelle und die daraus entwickelten Denktheorien*. In I. Härtel, & O. Kenellsen (Hrsg.), *Das Motiv der Kästchenwahl – Container Psychoanalyse, Kunst, Kultur – Psychoanalytische Blätter* (Bd. XXXI). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Knoblauch, H. (2014). *Wissensoziologie*. Konstanz: UVK Verlag.
- Kotte, A. (2012). *Theaterwissenschaft* (2. Auflage.). Köln Wiemar Wien: Böhlau Verlag.
- Köhler, J. (2019). „Theater ist so, wie die Schule generell sein sollte“. Bericht zum Schulversuch „Theater“ im Oberstufengymnasium und Oberstufenreagymnasium der Lessinggasse, im Rahmen des Seminars Praxisforschung im Bachelor Lehramt der Universität Wien, Sommersemester 2019
- Löwer, W. (2009). *Darstellendes Spiel – Bildungsplan für die Gymnasiale Oberstufe*. (D. -F. Bremen, Hrsg.) Abgerufen am 20. März 2022 unter: <https://www.libremen.de/schulqualitaet/curriculumentwicklung/bildungsplaene/sekundarbereich-ii-allgemeinbildend-16698>
- Lacan, J. (1956b). *Fetishism: the symbolic, the imaginary and the real*. (M. Balint, Hrsg.) *Perversions: Psychodynamics and Therapy*.
- Lorenzer, A. (2000). *Spracherstörung und Rekonstruktion* (5. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Lorenzer, A. (1974). *Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntni* Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

- Lyotard, J.-F. (1979). *Das postmoderne Wissen*. (P. Engelmann, Hrsg., & O. Pfersmann, Über) (Auflage 1986) Graz – Wien: Böhlau Verlag, Edition Passagen.
- Müller, H. (1990). Man muss nach der Methode fragen. In Heiner Müller: *Gesammelte Irrtümer*. (Bd. 2.). Frankfurt am Main: Verlag der Autoren.
- Müller-Pozzi, H. (2002). *Eine Triebtheorie in unserer Zeit – Sexualität und Konflikte in der Psychoanalyse* (3. Auflage). Bern: Hans Huber.
- Manthey, A. (1995). *Axel Manthey : Theater*. (C. Ahren, Hrsg.) Salzburg: Residenz Verlag.
- Max Reinhardt Seminar – Wien. (20. März 2022). Max Reinhardt Seminar – Studienplan. unter: <https://www.maxreinhardtseminar.at/faecher/> abgerufen
- Peters, B. (2007). *Der Sinn von Öffentlichkeit*. (H. Weßler, Hrsg.) Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Pfeifer, M., & List, V. (2009). *Kursbuch Darstellendes Spiel*. Stuttgart – Leipzig: Ernst Klett Verlag.
- Reiss, J. (Oktober 2007). Alte Baustellen schließen – neue eröffnen. *Zeitschrift für Theaterpädagogik – Theater in der Schule*, Heft 51(23. Jahrgang).
- Riedel, J. (7. Februar 2021). Wedeln ist okay, Theater weniger. Abgerufen am 24. März 2022 unter: ZEIT ONLINE: https://www.zeit.de/2021/06/kulturbetrieb-oesterreich-corona-lockdown-theater-oper?utm_referer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F
- Schmidt, M. (2014). Zu den Wurzeln der Präsenztheorie. In W. Bohleber, U. Kreuzer-Haustein, & R.-P. Warsitz (Hrsg.), *Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse*, LXVIII Jahrgang (Bde. 9–10, 951–970). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schulorganisationsgesetz. (24. März 2022). (R. d. Bundes, Produzent) Abgerufen am 24. März 2022 unter: Rechtsinformation des Bundes: <https://www.ribka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>
- Segal, H. (1990). *Bemerkungen zur Symbolbildung*. In E. Bott-Spilius (Hrsg.), *Melanie Klein Heute* (Bd. I). Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Simhandl, P. (2001). *Theatergeschichte* (2. Auflage). Berlin: Henschel Verlag.
- Spitzer, M. (2010). *Kindertheater: Von der Forschung zur Vorstellung*. In Rotter, & B. Sindelar, *Vorhang auf fürs Leben* (8–16). Wien: Verlag für Schule und Wissenschaft.
- Warsitz, R.-P. (2012). *Reverie als Methode der negativen Hermeneutik*. In T. Storck (Hrsg.), *Zur Negation der psychoanalytischen Hermeneutik*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Wenzel, K.-H. (2011). *B.E.T. – Das Praxishandbuch*. Weinheim: Deutscher Theaterverlag.
- Winnicott, D. (1960). *The Theory of the Parent-Infant Relationship*. *International Journal of Psycho-Analysis*, 41, 585–595.
- Winnicott, D. (1997). *Vom Spiel zur Kreativität* (9. Auflage). (M. Erdmann, Über) Stuttgart: Klett-Cotta.

Alexander Hoffelner

Improvisationstheater und Bildung

Das Bildungspotenzial der Ansätze von Viola Spolin, Keith Johnstone und Augusto Boal

Einleitung

Improvisieren ist ein grundlegender und wesentlicher Aspekt menschlichen Handelns (Kurt & Näumann 2008, 7; Kurt 2012, 165; Figueroa-Dreher 2012, 188) oder mit anderen Worten ausgedrückt:

„Improvisieren ist menschlich. Weil das Leben zum Umgang mit dem Unvorhersehbaren herausfordert, ist das Improvisieren eine Kompetenz, die nicht nur in der Kunst, sondern auch im Alltag eine wichtige Rolle spielt. Jedes menschliche Handeln enthält ein Improvisationspotential.“ (Kurt & Näumann 2008, 7)

Dieses Potenzial zur Improvisation ergibt sich also aus der grundsätzlich nicht vorhersehbaren Zukunft und der damit einhergehenden Ungewissheit, durch die sich jegliche (zwischenmenschliche) Situation, vor allem auch in pädagogischen Bereichen (Helsper 2003), auszeichnet. Obwohl Menschen in ihrem Alltag ständig improvisieren, haftet dem Begriff in der „westlichen Kultur“ stets ein Mangel an (vgl. Lewis 2008, 1; Kurt 2012, 171). Menschen improvisieren hier, wenn etwas nicht so gelaufen ist, wie es geplant war. Damit war entweder die Planung unzureichend oder die Umsetzung der Planung mangelhaft. Diesem Verständnis von Improvisation liegt ein zweckrationales Handlungsmodell zugrunde, demnach Menschen immer auf Basis von Plänen handeln, die möglichst gut umgesetzt werden sollen (vgl. Figueroa-Dreher 2016, 68). Improvisation kann jedoch auch aktiv, zielgerichtet und damit bewusst erfolgen sowie eine wichtige Bedeutung in Bildungsprozessen erlangen. Sie kann von dem zweckrationalen Handlungsverständnis befreit werden und als kreative Möglichkeit des Handelns gedacht werden.

Im Rahmen schulischer bzw. hochschulischer Bildung kann bspw. das Improvisationstheater herangezogen werden, wie es von verschiedenen Akteur:innen im Laufe des 20. Jahrhunderts gestaltet und entwickelt wurde, um Bildungsprozesse zu ermöglichen. Ganz in diesem Sinne möchte der Beitrag das Improvisationstheater unter der Lupe von Bildungsvorstellungen beleuchten und damit mögliche Anknüpfungspunkte schulischer Bildung an das Improvisationstheater skizzieren.¹

Zur Klärung des Begriffs „Improvisation“

Sprachlich leitet sich der Begriff Improvisation vom lateinischen Wort *improvisus* ab und bedeutet *un-vorher-gesehen*, wird jedoch auch mit *überraschend* oder *nicht geplant* übersetzt (Siegemund 2003, 137 f.). Der Begriff wird oftmals synonym mit „etwas aus dem Stegreif tun“ verwendet (vgl. Dudenredaktion 2007, 509; Siegemund 2003, 138; Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaft 2020). Der Stegreif ist im ursprünglichen Sinne ein Seil mit Schlinge, das als Vorgänger des Steigbügels beim Reiten von Pferden verwendet wurde. Etwas aus dem Stegreif zu tun, hieß also, es zu machen, ohne dafür vom Pferd abzusteigen.

Gunter Lösel (2013, 46) wies auf das Problem hin, dass die Suche nach passenden Definitionen für das Wort *Improvisation* häufig zu Begriffen führe, die selbst unscharf seien. Als Beispiele dafür führt er die Wörter *spontan*, *spielerisch* und *aus dem Stegreif* an. Viele der vorhandenen Definitionen seien nach Lösel jedoch auf fünf Grundprinzipien zurückzuführen, welche der Improvisation inhärent seien:

1. Ungeplantheit: Bei einer Improvisation fällt der Moment der Planung mit jenem der Handlung zusammen (vgl. Lösel 2013, 46). Hier kann auch handlungstheoretisch der Unterschied zum zweckrationalen Schema der Handlung gesehen werden. In diesem „klassischen“ Handlungsschema erfolgen Handlungsentwurf (Wie werde ich es machen?), ein Entschluss (Ich mache das jetzt!) und das Han-

1 Der Beitrag versteht sich damit gewissermaßen auch als ergänzende Heranführung an die beiden Texte von Gunter Lösel und Alice Mortsch in diesem Band.

deln als eigentliches Tun zeitlich betrachtet nacheinander. Beim Improvisieren als nicht-teleologischem Handeln fallen hingegen Entwurf und Handlung zusammen, womit sich ein „entwerfendes Handeln“ ergibt. Improvisieren ist dann eben nicht teleologisch, weil es nicht am Erreichen eines Handlungsziels festgemacht werden kann, das vorab definiert wurde (vgl. Figueroa-Dreher 2012, 190–191). Es ist primär einmal ergebnisoffen und wurde davor nicht geplant.

2. Responsivität: Durch das Improvisieren wird darauf geantwortet, dass sich die aktuelle Umgebung verändert. Der Antwortcharakter ist damit bei einer Improvisation zentral. Improvisieren vollzieht sich im wechselseitigen Antworten der Akteur:innen auf die Situation bzw. aufeinander.

3. Unmittelbarkeit: Die Veränderung der Umgebung und die eigene Antwort darauf liegen zeitlich eng beisammen. Darauf beziehen sich auch die Wörter *spontan* oder *aus dem Stegreif*, die immer wieder in Zusammenhang mit der Improvisation fallen. Unter Spontaneität kann die „Fähigkeit und Bereitschaft des Individuums zu freiwilligen und selbstbestimmten Handlungen, die auf keine äußeren Anstöße zurückgehen“ (Schaub & Zenke 2000, 528) verstanden werden, womit die Selbstbestimmung betont wird. Des Weiteren umfasst der Begriff aber auch die zeitliche Komponente, also dass etwas im Moment und direkt passiert (vgl. Dudenredaktion 2007, 813).

4. Spielerische Qualität: Lösel führt beim Kriterium der spielerischen Qualität aus, dass dieses die Improvisation im Alltag vom Improvisationstheater unterscheidet (Lösel 2013, 46). Unter einem Spiel könnte dabei Folgendes verstanden werden:

„Das Spiel zeichnet sich durch räumliche und zeitliche Begrenztheit, durch Wiederholbarkeit und Einmaligkeit aus, es durchbricht das normale, alltägliche Leben, baut sich unverfügbar und ereignishaft auf, setzt dabei auch Handlungs- und Denkformen des Alltags außer Kraft und entlässt den Spielenden dann wieder in sein gewöhnliches Leben. Auch wenn viele Fähigkeiten beim Spielen erworben werden, so ist dieser Erwerb nicht das Ziel des Spiels. Gespielt wird um des Spielens willen, nicht um eines Nutzens willen, der außerhalb des Spiels liegt.“ (Stenger 2014, 267)

Demnach ist das Spiel nicht nur eine bewusste Unterbrechung des Alltags, sondern ermöglicht uns auch, Handlungs- und Denkfor-

men, die im Alltag zum Tragen kommen, auszuschalten. Spiel und Alltag werden einander gegenübergestellt und schließen sich sogar aus. Was im Spiel passiert, hat keine unmittelbaren Folgen für den Alltag bzw. das „reale Leben“.

5. Prozesshaftigkeit: Dieses Kriterium weist darauf hin, dass in einem Prozess der Improvisation immer wieder neue Elemente auftauchen, die integriert werden. Dieser Prozess vollzieht sich in der Interaktion der handelnden Personen, die ständig aufeinander eingehen, um eine gelingende Improvisation zu vollziehen. In Improvisationstheaterkreisen hat sich in diesem Zusammenhang die grundlegende Regel des ‚Ja und‘ etabliert. Mit dem ‚Ja‘ wird das Angebot des Gegenübers angenommen und mit dem ‚und‘ darauf aufbauend weiter gestaltet. Dadurch soll das Stocken von Szenen vermieden werden und erreicht werden, dass die Spieler*innen aufeinander eingehen und die Angebote des anderen annehmen und weiterführen (vgl. Lösel 2013, 46).

Diese fünf Grundprinzipien nach Lösel können eine sinnvolle Möglichkeit sein, um das Phänomen der Improvisation definitiv zu rahmen und davon ausgehend ein konkretes Bild von improvisatorischen Handlungsprozessen zu zeichnen. Daran anschließend kann nun gefragt werden, wie spezifische Vertreter:innen des Improvisationstheaters die Improvisation im Hinblick auf Bildungsprozesse betrachtet haben.

Eine Vorgeschichte: Ursprünge des Improvisationstheaters

“Almost any book on improvisation will tell you that improvised theatre began with the Commedia Dell’Arte—and for once, ‚any book‘ is right.” (Salinsky & Frances-White 2008, 2) Das Improvisationstheater hat seinen Ursprung in der Commedia dell’arte, einer Form des Straßentheaters, die ab dem späten Mittelalter von Italien ausging und bis ins 18. Jahrhundert populär war. Sie beinhaltete, dass die Situation und das Umfeld, in dem Theater gespielt wurde, ständig einbezogen wurde (Siegemund 2003, 137) und war alleine dadurch bereits teilweise improvisiert. In der *Commedia dell’arte* existierten vorab lediglich ein Plot und eine kurze Skizze der handelnden Figuren. Die genaue Ausgestaltung der Handlung erfolgte erst im Rahmen der eigentlichen Aufführung. Diese wurden im Zuge von „Tourneen“ an vielen, verschiedenen Orten gespielt (vgl.

Simhandl 2014, 69–72; Fotis & O’Hara 2016, 7–12). Das moderne Improvisationstheater, wie es heute praktiziert wird, soll im Folgenden vor allem anhand der Ansätze von Viola Spolin, Keith Johnstone und Augusto Boal dargestellt werden, da diese Akteur:innen ihre Arbeitsweise auch aus einem spezifischen Verhältnis zu bildungsrelevanten Fragen ableiten.

Schüler:innenorientierung und Improvisation: Viola Spolin

Die Ursprünge des modernen Improvisationstheaters können im Chicago der 1950er Jahre verortet werden. Dort formierte sich die Gruppe der *Compass Players* rund um David Shepherd und Paul Sills. Sills griff Spiele und Methoden auf, die seine Mutter Viola Spolin, eine der Impro-Ikonen des 20. Jahrhunderts, für ursprünglich pädagogische Zwecke entwickelt hatte (vgl. Salinsky & Frances-White 2008, 3–4). Die auch als „High Priestess of Improv“ bezeichnete Schauspiellehrerin, Theaterwissenschaftlerin und Pädagogin „remains to this day the single biggest influence on improvisational theater.“ (Fotis & O’Hara 2016, 11) Dabei entstanden Spolins Ansätze und Methoden in einem engen Zusammenhang mit pädagogischen Überlegungen.

Die pädagogische Verortung Viola Spolins lässt sich vor allem an John Dewey und Maria Montessori festmachen, die wesentliche Leitfiguren für ihre Arbeit waren. Dabei stand für sie ein ganzheitlicher Lernprozess im Mittelpunkt, der auf demokratischen Grundstrukturen basieren sollte, und die eigene Erfahrung in den Mittelpunkt stellte. Spolin schrieb in diesem Zusammenhang: „Everyone can act. Everyone can improvise. Anyone who wishes to can play in the theater and learn to become ‘stageworthy’“ (Spolin 1999, 3). Es kann aber nicht nur jede:r am Theaterspielen partizipieren, sondern es hat auch die Erfahrungswelt aller Teilnehmenden denselben Wert. Die Spieler:innen und auch ihre Lehrer:innen sollen sich auf Augenhöhe begegnen „and noone teaches anyone anything.“ (Spolin 1999, 3). Hier zeigt sich also in besonderer Art und Weise das didaktische Prinzip der Schüler:innen- bzw. Lebensweltorientierung, das für (schulisches) Lernen zentral ist. Die Spieler*innen sollten insbesondere davon Abstand halten, anderen Anerkennung oder sogar Missbilligung zuteilwerden zu lassen. Das würde nämlich bedeuten, dass sie eigene Erfahrungen und Vorstellungen auf andere

anwenden und damit deren Freiheit zur Selbstbetrachtung einschränken. Spolin wies diese Mechanismen für ihre Theaterarbeit als „autoritär“ zurück (Spolin 1999, 8). Autoritäres Vorgehen gelte es im Rahmen der Theaterarbeit Schritt für Schritt abzulegen. Bewertungen würden nämlich die eigene Erfahrung und eigene Erkenntnisse mindern, weil andere ja bereits die Arbeit für eine:n getan hätten (vgl. Spolin 1999, 8–9). Hier wird klar erkennbar, wie Spolin eine demokratische Herangehensweise als einzig richtige betrachtet und der Bewertung, sowohl positiver als auch negativer Art, einen schlechten Einfluss zuschreibt.

Spolin sah demokratische Grundwerte sowie den Fokus auf die eigene Erfahrung als wesentlich, wie das auch bei John Dewey der Fall ist (vgl. Lösel 2013, 78). Verwirklicht fand sie diese Aspekte im Einsatz von Spielen: „The game is a natural group form providing the involvement and personal freedom necessary for experiencing.” (Spolin 1999, 4) Das Spiel sei einerseits geeignet, weil es die Beteiligung aller vorsehe und andererseits Möglichkeit für persönliche Erfahrungen biete. Durch das Spielen entstehen Fähigkeiten, die für das Spielen des Spiels notwendig seien (vgl. Spolin 1999, 4–5).

Das ist gleichzeitig auch die Besonderheit des Theaterspielens sowie anderer Künste und des Sports: Anwendung und Aneignung fallen zusammen; wir lernen Theaterspielen durch das Theaterspielen (vgl. Klepacki & Zirfas 2013, 173) oder, mit den Worten Spolins (vgl. 1999, 5): „Skills are developed at the very moment a person is having all the fun and excitement playing a game has to offer – this is the exact time one is truly open to receive them.” Die Offenheit, die man also während des Spielens hat, sei gut dafür geeignet, diese Fähigkeiten auch genau zu diesem Moment zu trainieren. Das Spiel selbst zeichnet sich dabei vor allem dadurch aus, dass es Spaß mache sowie Spontaneität und Enthusiasmus erfordere. Eine gewisse Grundlage wird durch Regeln und Strukturen ermöglicht, innerhalb derer sich die Spielenden bewegen (vgl. Spolin 1999, 360).

Viola Spolin entwickelte ein Repertoire von einigen hundert Spielen. Vor allem durch die Zusammenarbeit mit ihrem Sohn Paul Sills wurden aus diesen pädagogischen Methoden auch aufführungsrelevante Ansätze (vgl. Lösel 2013, 76–77; Spolin 1999). Als Spolin ihre ursprünglich als Übungs- und Probenansatz gedachten Methoden erstmals auch öffentlich ausprobierte, war auch ein

grundlegendes Element des modernen Improvisationstheaters geboren: Spolin hatte das Publikum um einen Vorschlag für eine Szene gebeten (vgl. Salinsky & Frances-White 2008, 4), ein Aspekt der heute zu den Grundprinzipien des Improvisationstheaters gehört (vgl. Fotis & O'Hara 2016, 4). Damit soll dem Publikum auch vermittelt werden, dass die gespielten Szenen weder geplant noch geprobt wurden.

Ein zentrales Element von Spolins Theateransatz ist der *point of concentration*, den sie als „[a] chosen agreed object (or event) on which to focus“ und als „technique to achieve detachment“ (Spolin 1999, 366) bezeichnet. Durch diesen zentralen Begriff werden zum einen die Schüler:innen unabhängiger von ihren Lehrer:innen, zum anderen die Spieler:innen unabhängig von ihrem Publikum: Ihr Fokus liegt nämlich auf dem Material bzw. auf dem Objekt oder Geschehen in der Szene bzw. Geschichte und nicht so sehr auf der Meinung der Lehrer:innen bzw. der Reaktion des Publikums. Zentral ist dabei jeweils ein Problem, das in einem Spiel oder einer Szene entsteht. Auf das Problem und dessen Lösung legen die Spieler:innen ihren Fokus (vgl. Spolin 1999, 30–31). Spolin schafft damit ein „triadisches Verhältnis“ (Lösel 2013, 80) zwischen Spieler:in, Zuschauer:in und der eigentlichen Aufgabe/dem eigentlichen Problem, auf dem der Fokus liegt. Der *point of concentration* beugt dabei auch der Beliebigkeit und dem Chaos vor, indem er auf die spezielle Aufgabe fokussiert. Der Fokus soll jedoch nicht zu statisch sein. Spolin vergleicht ihn mit einem Ball in einem Spiel, der ständig in Bewegung ist. Sie führt dazu aus:

“All players, while individually working on the focus, must at the same time, as in a game, gather around the object (ball) and play together to solve the problem, acting upon the focus and interrelating.” (Spolin 1999, 23)

Die von Spolin entwickelten Spiele sollten das unterstützen, indem sie Möglichkeiten boten, gemeinsam an einem szenischen Aspekt zu arbeiten und darin – quasi im *flow* – Geschichten zu entwickeln. Spolin hatte dabei keine inhaltlichen Vorgaben, wie sie beispielsweise noch in der *Commedia dell'Arte* anzutreffen sind. Ihre Vorgaben sind formaler Natur und können insofern ganz unterschiedliche Inhalte hervorbringen (vgl. Lösel 2013, 80–84). Sie bieten der Improvisation damit eine gewisse Struktur, in der sich die Lernenden

bzw. Spielenden nach ihren eigenen Ideen und Vorstellungen möglichst bewertungsfrei bewegen sollten.

Vom Kind in uns und vom Status: Keith Johnstone

Wenn es um Improvisationstheater im modernen Sinne geht, wird Keith Johnstone meist als zweite wichtige Gründungsfigur angeführt. Der gebürtige Engländer entwickelte in Kanada mit dem Loose Moose Theatre Ensemble den sogenannten Theatersport. Dabei treten zwei konkurrierende Gruppen gegeneinander an. Die von ihnen improvisierten Szenen werden von einer Jury und/oder einem Publikum bewertet, sodass am Ende eine der Gruppen gewinnt (vgl. Bidlo 2006, 104–105, 109).

Auch bei Johnstone ist eine enge Beziehung zur Pädagogik und dabei vor allem zur kindlichen Entwicklung und zur Sozialisation feststellbar. "I began to think of children not as immature adults, but of adults as atrophied children." (Johnstone 2015, 25) Johnstones Ansicht nach sei der menschliche Entwicklungsprozess vom Kind zum Erwachsenen vor allem von Anpassung geprägt, die sich dadurch vollziehe, dass man als normal zu gelten habe. Was dabei als normal wahrgenommen wird, weist keinen besonders hohen Spielraum auf, womit vor allem die Fantasie stark zurückgedrängt würde. Ähnlich wie Viola Spolin macht also auch Johnstone die Gesellschaft dafür verantwortlich, dass wir uns einschränken lassen. Die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit und Kreativität wird durch Anforderungen von außen beschnitten. Sieht Spolin vor allem die Bewertung von außen durch andere in Form von Anerkennung und Missbilligung als Übel, so sind es bei Johnstone gesellschaftliche Vorstellungen und Normen, die einer Entfaltung der eigenen Persönlichkeit und Kreativität im Weg stehen. In der Improvisation geht es nun darum, diese Fantasie wieder an die Oberfläche zu lassen und sich von den gesellschaftlichen, äußeren Schranken zu befreien (vgl. Lösel 2013, 88). Das gelingt für Johnstone unter anderem dadurch, dass jene Assoziationen und Ideen, die uns als erstes in den Sinn kommen, auch ausgedrückt werden dürfen und sollen. In der Praxis blockieren wir uns aufgrund gesellschaftlicher Konventionen. Improvisationen sollen uns ermöglichen, diese wieder abzuwerfen. So stellt auch Johnstone fest, dass Improspieler:innen an-

fangs vor allem darüber nachdenken, ob sie etwas sagen dürfen oder nicht (vgl. Bidlo 2006, 106–107).

Ein Kernelement der Improvisationsarbeit Keith Johnstones ist der Status. Statusverhalten ist für ihn ein Basiselement der menschlichen Interaktion und zeigt sich in einem Spektrum von Dominanz und Unterwerfung (vgl. Bidlo 2006, 107). Johnstone nimmt seinen Ausgangspunkt u.a. bei seinen eigenen Erfahrungen als Schüler. In der Schule habe er drei Arten von Lehrer erlebt. Der erste Lehrer ist kaum durchsetzungsfähig, die Schüler:innen machen, was sie wollen und der Lehrer kann keine Disziplin herstellen. Dieser Lehrer befindet sich im Tiefstatus. Der zweite Lehrer geht äußerst zielstrebig durch die Gänge, „striding along and stabbing people with his eyes“ (Johnstone 2015, 35). Er ist im Hochstatus. Den dritten Lehrer zeichnet Klarheit aus. Er hat einen aufrechten und entspannten Gang und kann humorvoll sein, aber gleichermaßen auch Ruhe ausstrahlen. Der dritte Lehrer kann situationsspezifisch einen bestimmten Status einnehmen, ohne sich ständig in diesem Status aufzuhalten (vgl. Johnstone 2015, 35–36). Das Konzept Status überführte Johnstone auf seine Theaterarbeit. Es ging ihm dabei wesentlich darum, seinen Schüler:innen und Studierenden zu vermitteln, dass sie auch im Alltag immer schon einen bestimmten Status einnehmen würden und das Auswirkungen auf die Interaktion hat:

“Suddenly we understood that every inflection and movement implies a status; and that no action is due to chance, or really ‘ motiveless.’ It was hysterically funny, but at the same time very alarming.

All our secret manoeuvrings were exposed.”(Johnstone 2015, 33)

Johnstone geht es darum, dass der Status, den wir im Alltag einnehmen, durch die Theaterarbeit bewusst reflektiert und auch erzeugt werden kann (vgl. Johnstone 2015, 33–37). Der Status ist ständig variabel, wird also durch die Spieler:innen erzeugt und auch wieder verändert. Er ist außerdem auch immer im Verhältnis zum Status der anderen Spieler:innen zu denken. Mit dem Fokus auf Status setzte Johnstone neue Impulse im Improvisationstheater. Er verschiebt den Fokus damit vom Inhalt der Szene hin zur Beziehung zwischen den handelnden Personen (vgl. Lösel 2013, S. 90). Das Konzept des Status kann auch in der Ausbildung von Lehrer:innen gewinnbringend eingesetzt werden, um Verhalten und Handeln im

Hinblick auf non-verbale Kommunikation und Interaktion erleben, betrachten und reflektieren zu können (vgl. Köhler & Hoffelner 2022). Der Bezug Johnstones zu den drei Lehrer:innentypen kann dabei hilfreiches Reflexionswerkzeug sein.

Politisches Improvisieren: Augusto Boal

Neben Spolin und Johnstone setzte auch Augusto Boal in seiner Theaterarbeit sehr stark auf den Aspekt der Improvisation. Zum einen hat dieser für ihn eine hohe Bedeutung im körperlich-emotionalen Aufwärmen für das Theaterspielen, zum anderen aber auch in der szenischen Auseinandersetzung mit Themen, die bei ihm einen stark gesellschaftlich-politischen Charakter haben (vgl. Siegemund 2003, 139; Hoffelner 2019). Augusto Boal streicht – ähnlich wie Spolin und Johnstone – die gesellschaftliche Komponente beim Theaterspielen hervor. Bei ihm geht es jedoch nicht nur darum, dass die Theaterübungen selbst demokratisch vonstattengehen, wie das bei Spolin der Fall war, bzw. die Improvisation eine Möglichkeit bieten soll, verinnerlichte, gesellschaftliche Schranken zu durchbrechen, sondern das Theaterspielen an sich ist politisch und soll auch zu gesellschaftlichen Veränderungen führen (vgl. Picher 2007).

Die Ideen Boals fußen in der gesellschaftlichen Wirklichkeit und haben einen politischen Anspruch. Das von ihm entwickelte Theater der Unterdrückten (TdU) entstand dort, wo Menschen mit Verfolgung, Unterdrückung, Folter und Tod konfrontiert waren, nämlich in Südamerika zu einer Zeit, als Diktatoren Länder wie Brasilien, Chile oder Bolivien beherrschten (vgl. Boal 2013, 67–68). Im Unterschied zur Unterdrückung soll das Theater der Unterdrückten den Dialog fördern. Augusto Boal baut damit auf den pädagogischen Ausführungen Paulo Freires (vgl. Freire 1970/2017) auf, die dieser in seiner Pädagogik der Unterdrückten darlegt. Freire zufolge ist das höchste Ziel von Bildung die Humanisierung, „verstanden als Prozess, der Menschen von Unterdrückung befreit und dadurch ihre Menschlichkeit wiederherstellt.“ (Hoffelner 2019, 109) In Bezug auf die theaterpädagogische Arbeit bedeutet das:

„Keine der Übungen sollte mit Gewalt oder Zwang verbunden sein, keine sollte wehtun. Alle Übungen sollten vielmehr mit Freude und Verständnis durchgeführt werden. Wettbewerb und Konkurrenz

sollten in keinem Moment eine Rolle spielen – wir versuchen, besser als wir selbst zu sein, nicht besser als andere.“ (Boal 2016, S. 35 f.)

Sanjoy Ganguly hat sehr präzise den Ansatz Boals im Theater der Unterdrückten zusammengefasst, als sie schrieb: “Theatre is a space for introspection and collective action.” (Ganguly 2011, 97) Sie verweist damit auf den Umstand, dass im Theater der Unterdrückten die innere Welt der Subjekte mit jener der äußeren Umstände in Zusammenhang gebracht wird. Das Theater der Unterdrückten ermöglicht, den Blick auf sich selbst zu richten. Man wird also zum Publikum seiner selbst. Dabei wird jedoch die Außenwelt nicht vergessen, indem die eigenen Wünsche und Bedürfnisse mit den Anforderungen der Gesellschaft in Wechselspiel stehen und dieses Wechselspiel durch das Theater sichtbar gemacht und reflektiert werden kann. So entstehe ein „democratic space“, in dem sich Menschen optimistisch und argumentativ über die Welt, in der sie leben, austauschen können (vgl. Ganguly 2011, 97). Boals theatrale Ansätze gehen dabei oft von Missständen, Problemstellungen und Konflikten in der Welt aus, wobei die Spieler:innen mittels theatralen Wegen Lösungsansätze finden und erproben können (vgl. Thorau 2013, 314–316).

Fazit

Wie hier nur skizzenhaft gezeigt werden konnte, zeigen drei der wichtigsten Ansätze des modernen Improvisationstheaters mitunter eine Nähe zu Fragen der Bildung und Erziehung, die auch Auswirkungen auf ihre Genese und Gestaltung hatten. Viola Spolin sah das Improvisieren als primär demokratischen Prozess abseits von Autoritäten und Bewertung, bei der sich die Spielenden auf den *point of concentration* fokussieren, der im Theaterspiel entsteht. Für Keith Johnstone ist das Improvisationstheater eine Möglichkeit, Blockaden zu beseitigen, die uns die Sozialisation eingebracht hat. Es geht darum, dem inneren, kreativen Kind Möglichkeiten zum Spielen zu geben. Das Konzept des Status ermöglicht, unsere alltägliche Interaktion zu reflektieren und Möglichkeiten zu finden, als Lehrperson gezielt Status je nach Situation einzusetzen. Bei Augusto Boal hat die Improvisation einen genuin politischen Charakter und soll Menschen ermöglichen, für Probleme und Konflikte Lösungen

im handlungsenthobenen Raum zu erproben, um damit auch zu politischer Aktivität zu führen. Was die drei Ansätze somit verbindet, ist der Fokus auf die Ermächtigung der lernenden Subjekte, die Reflexion der gesellschaftlichen Komponenten und die eigene Möglichkeit zur Kreativität und Gestaltung. Alle Ansätzen weisen damit eine Nähe zur Mündigkeit und Selbstbestimmung von Subjekten auf und wären damit insbesondere im Schulwesen von Demokratien ein sinnvolles Mittel, um Emanzipation und Mündigkeit zu fördern. Gerade dieser Aspekt macht Ansätze des Improvisationstheaters für den Einsatz in Bildungsprozessen so interessant.

Literatur

- Bidlo, Tanja (2006): Theaterpädagogik. Einführung. Essen: Oldib Verlag.
- Boal, Augusto (2013): Theater der Unterdrückten (6. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Boal, Augusto (2016): Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler (2. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Dudenredaktion (2007): Duden. Das Synonymwörterbuch (4. Aufl.). Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.
- Figueroa-Dreher, Silvana K. (2012): Wann und weshalb ist Improvisation kreativ? In: Göttlich, Udo/Kurt, Ronald (Hg.): Kreativität und Improvisation. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 187–207.
- Figueroa-Dreher, Silvana K. (2016): Improvisieren. Material, Interaktion, Haltung und Musik aus soziologischer Perspektive. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Fotis, Matt; O'Hara, Siobhan (2016): The Comedy Improv Handbook. A Comprehensive Guide to University Improvisational Comedy in Theatre and Performance. New York, London: Focal Press.
- Freire, Paulo (1970/2017): Pedagogy of the Oppressed. London: Penguin Books.
- Ganguly, Sanjoy (2011): 15. Theatre is Hope, Theatre is Freedom. In: Schonmann, Shifra (Hg.): Key Concepts in Theatre/Drama Education. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers, 93–98.
- Hoffelner, Alexander (2019): Aus der Unterdrückung! Theaterpädagogische Wege zur Freiheit. In: Schulheft. Pädagogische Taschenbuchreihe, 175, 108–120.
- Johnstone, Keith (2015): Impro. Improvisation and the theatre. Abingdon: Routledge.
- Klepacki, Leopold; Zirfas, Jörg (2013): Theatrale Didaktik. Ein pädagogischer Grundriss des schulischen Theaterunterrichts. Weinheim, Basel: Beltz.
- Köhler, Julia; Hoffelner, Alexander (2022): Macht – Theater – Angst. Von Sinn und Möglichkeit theaterpädagogischer Arbeit. In: schulheft. Pädagogische Taschenbuchreihe, 185, 135–145.

-
- Kurt, Roland; Näumann, Klaus (2008): Einleitung. In: Kurt, Ronald/Näumann, Klaus (Hrsg.): *Menschliches Handeln als Improvisation. Sozial- und musikwissenschaftliche Perspektiven* (1. Aufl.). Bielefeld: transcript Verlag, 7–15.
- Kurt, Ronald (2012): Improvisation als Grundbegriff, Gegenstand und Methode der Soziologie. In: Göttlich, Udo; Kurt, Ronald (Hg.): *Kreativität und Improvisation*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 165–186.
- Lewis, George E. (2008): Improvisation, Community, and Social Practice. Improvisation and Pedagogy: Background and Focus of Inquiry. In: *Critical Studies in Improvisation/Études critiques en improvisation*, (3) 2, 1–3.
- Lösel, Gunter (2013): *Das Spiel mit dem Chaos. Zur Performativität des Improvisationstheaters*. Bielefeld: Transcript.
- Picher, Marie-Claire (2007): Democratic Process and the Theater of the Oppressed. In: *New Directions for Adult and Continuing Education*, 116, 79–88.
- Salinsky, Tom; Frances-White, Deborah (2008): *The Improv Handbook. The Ultimate Guide to Improvising in Comedy, Theater, and Beyond*. New York: Continuum.
- Schaub, Horst; Zenke, Karl G. (2000): *Wörterbuch Pädagogik* (4. Aufl.). München: dtv.
- Siegemund, Anke (2003): Improvisation. In: Koch, Gerd; Streisand, Marianne (Hg.): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin, Milow: Schibri Verlag, 137–139.
- Simhandl, Peter (2014): *Theatergeschichte in einem Band* (4. Aufl.). Leipzig: Henschel.
- Spolin, Viola (1999): *Improvisation for the Theater. A Handbook of Teaching and Directing Techniques* (3. Aufl.). Evanston: Northwestern University Press.
- Stenger, Ursula (2014): Spiel. In: Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. 2014. Auflage. Wiesbaden, 267–274.
- Thorau, Henry (2013): Theater der Unterdrückten. In: Koch, Gerd/Streisand, Marianne (Hrsg.): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin, Milow: Schibri Verlag, 314–316.

„Slow Improv“

Die Bedeutung von Langsamkeit, Achtsamkeit und Flow im Improvisationstheater

Einleitung

Die Grundlage von „Slow Improv“ ist die Bedeutung von Langsamkeit, Achtsamkeit und Flow für intuitive und spielerische Prozesse. Aktuell wird Improvisationstheater mit Geschwindigkeit, schnellen Reaktionen und kurzen Szenen assoziiert und das schnelle „Für-Das-Publikum-Spielen“ drängt in das Genre der Comedy. „Slow Improv“ stellt eine neue Idee mit der grundlegenden Frage dar: Wie kann man alle Stimmungen und Emotionen auf der Improtheaterbühne unabhängig vom reinen „Gaging“ erzeugen? Wie kann man Spieler:innen den Mut geben, sich auf sämtliche Gefühle und Geschichten einzulassen, nicht nur auf diejenigen, die schnell und lustig sind? (vgl. Johnstone 2006a, 22)

Slow ist als Gegenpol zur leistungs- und geschwindigkeitssteigernden Gesellschaft in vielen Bereichen Trend, zum Beispiel beim Essen. Die Slow Food Organisation wurde 1986 von Carlo Petrini als Gegenstück zum Fastfood gegründet. Wo kann diese anders herkommen als aus Italien, dem Land des Genießens? Carlo Petrini und seine Mitbegründer stellten die Frage, warum qualitative, regionale Kulinarik verschmäht wird und der langsame, genüssliche Akt des Essens in Vergessenheit gerät. Dagegen will die Slow Food Bewegung etwas unternehmen. Als in Rom eine Fast-Food-Kette aufgemacht werden sollte, protestierte die Bewegung mit einem langen, genussvollen Festmahl auf der Spanischen Treppe direkt gegenüber, um auf die Qualität der regionalen Produkte hinzuweisen. Bei Slow Food geht es um den Genuss, und darauf hat jeder Mensch ein Recht. Ökologische, sinnliche Aspekte und die Ästhetik sind Voraussetzungen für Genuss. Und der wichtigste Aspekt: Qualität braucht Zeit (vgl. Desrues 2017, 6f). Auch der bildende Künstler Daniel Spoerri beschäftigt sich mit Langsamkeit und der „Kunst des Essens“ und, wie er sie selbst bezeichnet, „Der Kunst des Überle-

bens“. Essen, Kochen und Genießen sind Teil des Lebenszyklus und sollen zelebriert werden. Herrlich ist der Name eines Gerichtes in seinem Restaurant, in dem jede Speise und das langsame Speisen selbst zum Kunstwerk werden: „Glocken der Heimat“, ein Lammhoden-Ragout mit Orangensalat und Reis (vgl. Kropf 2009).

Unsere Zeit ist schnell und Fehler sind verboten

Die Schnellebigkeit unserer Zeit und der steigende Leistungsdruck machen es immer schwieriger, in einem guten Kontakt mit sich selbst zu bleiben. Die eigenen Bedürfnisse und Empfindungen werden vergessen. Ein achtsames Im-Moment-Sein wird aktuell zur Ausnahme (vgl. Lemmer Schmid 2007, 130), das durch die Schnelligkeit entwickelte Springen der Gedanken von einem Punkt zum nächsten lenkt von der Kraft des Bewusstseins im Moment ab (vgl. Oida 2001, 24). Die schnelle Zeit lässt die Menschen hektisch werden, verführt dazu, mehrere Dinge gleichzeitig zu tun und immer zwei Schritte im Voraus zu leben. Langfristig kann sich das negativ auf unser seelisches und körperliches Wohlbefinden auswirken (vgl. Eßwein 2010, 6). Ebenso wird die Angst vor dem Scheitern in unserer Leistungsgesellschaft seit dem Kindesalter eingeübt. Die meisten Schul- und Arbeitssysteme lassen keine Fehler zu, was Druck, Furcht und Stress erzeugt. Doch Lernen, ohne Fehler zu machen, gibt es nicht. Die Kunst der Improvisation ermöglicht es, den Umgang mit dem Stress sowie dem Scheitern zu erlernen. Ziel ist es nicht, die Fehler und das Scheitern zu vermeiden, sondern dieses weniger schmerzhaft zu machen und als „normal“ zu integrieren. Dadurch lockert sich der allgegenwärtige Leistungsdruck (vgl. Johnstone 2006a, 96f).

Das Erwachsenwerden und das Spielen – ein Widerspruch?

Das Spielen als lustvolles Versinken und lustvolles Ausprobieren ist ein Grundbedürfnis, sowohl bei Menschen als auch beim Tier. Die griechische Wortwurzel *pais* – *das Kind* wird abgeleitet in *paida* – *das Spiel* (vgl. Podewils 1976, 7). Spielen stellt eine lebensnotwendige Aktivität dar, durch welche die Realität bewältigt wird. Es impliziert das Selbstbewusstsein der Spielenden sowie das Bewusstwerden der

Existenz der Welt. Besonders das Theaterspiel, das Dramatisieren einer Handlung, lässt uns einen bewussten Zugang zu uns selbst und unserer Umwelt erfahren (vgl. Oerter 1993, 255f).

Das Spielen unterscheidet sich von anderen Handlungen dadurch, dass es zweckbefreit ist und um seiner selbst willen betrieben wird, bei anderen Handlungen steht das Ziel im Vordergrund. Ist das Ziel auch im Spiel zu präsent, verwandelt sich das Spiel zu Arbeit. Ursprüngliches Spielen wirkt intrinsisch und belohnt durch die Tätigkeit selbst. Als innerer Anreiz, Motivation und Triebkraft wirken die Spannung und Lösung im Spiel und das Flow-Erlebnis als zentraler Kern (vgl. Oerter 1999, 5). Spielen ist eine Suche, ein Weg, kein Stillstand, und dieser Weg basiert auf Leichtigkeit und Fließen (vgl. Podewils 1976, 15). Schiller behauptet, dass jegliche Kunst aus dem Spielen entsteht. Die Kunst und die Moralität stehen in enger Verbindung und setzen die Konsonanz von Schönheit und Spiel voraus (vgl. Oerter 1993, 298).

Doch durch das Erwachsenwerden ändert sich die lustvolle Leichtigkeit des Spielens. Die kindliche Wahrnehmung wird durch die Erziehung verändert (vgl. Johnstone 2006b, 15):

„Als ich erwachsen wurde, begann alles um mich her grau und trüb zu werden. Noch konnte ich mich an die erstaunliche Intensität der Welt erinnern, in der ich als Kind gelebt hatte, doch ich glaubte, das Abstumpfen der Wahrnehmung sei eine unvermeidliche Folge des Älterwerdens – so wie das Sehvermögen auch immer schwächer wird. Ich wusste nicht, dass Klarheit eine Sache des Geistes ist.“
(ebd., 13)

Die intellektuelle Bewertung stellt ein Hindernis des Spielens dar. Inspiration allerdings ist nichts Intellektuelles, und man muss dafür auch nicht vollkommen sein (vgl. ebd., 21). Das Kind trägt das natürliche Spiel sowie die Kunst bereits in sich, es ist nicht etwas, das ein Erwachsener dem Kind aufdrängen kann. Der Erwachsene ist dem Kind nicht überlegen, er sollte niemals Werturteile aufstellen und diese dem Kind aufzwingen (vgl. ebd., 26). Erwachsene sind es gewohnt, in einem Garten voller Blumen zu beurteilen, welche Blume die schönste ist, aber ist es nicht gewalttätig, überhaupt zu kategorisieren? (vgl. ebd., 18) „Betty wälzt sich schreiend auf dem Boden [...], sie schrie: Alle Blumen sind schön. [...] Könnt ihr nicht sehen? Könnt ihr nicht sehen?“ (ebd., 14) Aus diesen Beobachtungen

entstand der Ursprung des Improvisationstheaters, die Suche nach der Wiederentdeckung der Bild- und Phantasiewelt und nach dem Loslassen von Kategorisieren und Selektieren (vgl. ebd., 13).

Improvisationstheater und die Geschwindigkeit

Improvisationstheater und Theatersport werden heutzutage größtenteils mit Geschwindigkeit und schnellen Spielen in Verbindung gebracht, sowohl von den Spieler:innen als auch vom Publikum. Und das passiert nicht ohne Grund, denn inspiriert wurde der Theatersport in den 1970er Jahren vom amerikanischen Ringen und der dortigen Ekstase. Improvisationstheater soll kurzweilig sein. Schnelle Bühnenformate mit kurzen Anmoderationen wechseln sich ab. Trainiert werden dadurch die Schlagfertigkeit, die Spontaneität und das lustvolle Scheitern (vgl. Johnstone 2006a, 33). Durch die Schnelligkeit der Bühnenaktionen und den direkten Kontakt zum Publikum drängt das Improtheater in eine bestimmte Genre-Richtung. Heutzutage ist es vor allem im Bereich der Comedy etabliert, wobei die ursprüngliche Form sowohl komische als auch ernste Darbietungen beinhalten sollte. Viele Inhalte der Szenen und Geschichten auf der Bühne basieren auf schnell erzeugten Lachern durch „Gags“. Das ursprüngliche Improvisationstheater stellt die Arbeit jedoch auf die Basis des Geschichtenerzählens (vgl. ebd., 22). Ebenso führt der Druck der Schnelligkeit die Spielenden oft dazu, „originell sein zu wollen“, was im Spiel oft verwechselt wird mit „stupide sein“, nicht zu verwechseln mit „pointiertem Humor“. Wird Originalität dazu verwendet, um vor dem Offensichtlichen zu flüchten, dann verfliegt jegliche Kreativität (vgl. ebd., 108). „Braucht man Eier, um ein Omelett zuzubereiten? Nein! Man reibt einfach Tabak und Käse und gibt es zusammen!“ (ebd., 108)

Langsamkeit, Achtsamkeit und Flow im Theaterspiel

Im Gegensatz zu dem stetig steigenden Tempo stehen die Idee der Langsamkeit, die der Achtsamkeit und das Flow-Erleben. Diese wirken entschleunigend auf unser körperliches und seelisches System. Das langsame Tun, das Achtsam-Sein und der Flow-Zu-

stand im Spiel bündeln die Konzentration auf sich selbst und fördern die mentale und körperliche Gesundheit (vgl. Lemmer Schmid 2007, 130).

Die „östliche“ Philosophie und ihre Religionen haben das Konzept der Achtsamkeit entwickelt. Bei Achtsamkeit spricht man von der Bewusstheit über seine gegenwärtigen Erfahrungen, der Offenheit gegenüber Neuem, der Aufmerksamkeit bezüglich Differenzen, der Empfindsamkeit für verschiedene Kontexte, dem Bewusstsein multipler Perspektiven sowie der Orientierung an der Gegenwart (vgl. ebd., 131): „Der Schwerpunkt der Achtsamkeit liegt nicht im ‚Handeln‘, sondern im intentionsfreien ‚Sein‘.“ (ebd., 131) Yoshi Oida spricht in diesem Zusammenhang von geistiger Sammlung und dem buddhistischen Begriff „Samadhi“:

„Wenn du ein Buch liest, konzentrierst du dich auf das Lesen des Buchs. Wenn du angeln gehst, konzentrierst du dich auf die Bewegungen und das Zittern der Angelschnur. Wenn du den Boden wischst, ist das alles, was du tust.“ (Oida 2001, 24)

Unter dem Flow-Erlebnis versteht man „das völlige Aufgehen in einer Situation“, welches als „Fließen von einem Augenblick zum nächsten“ erlebt wird. Man wird selbst „Meister seines Handelns“ und es gibt „kaum eine Trennung zwischen sich und der Umwelt, zwischen Stimulus und Reaktion, oder zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.“ (Csikszentmihalyi 2010, 58f) Csikszentmihalyi wollte herausfinden, was Menschen dazu bringt, sich mit Enthusiasmus einer Tätigkeit zu widmen, obwohl es von außen keine Belohnung dafür gibt, und entdeckte diese besondere Form der Hingabe. Er benannte dieses Phänomen nach dem immer wieder auftauchenden Begriff in seinen Forschungsinterviews mit *flow* (engl. fließen) (vgl. ebd., 59). Befindet man sich in einem Flow-Erleben, gelingen die Handlungen mühelos, mit Leichtigkeit, wie einer inneren Logik folgend (vgl. Lemmer Schmid 2007, 130).

Achtsamkeit und Flow unterscheiden sich in einigen wesentlichen Dimensionen. Achtsam-Sein ist absichtslos und annehmend, bedarf einer breiten Aufmerksamkeit und verlangsamt die Zeitwahrnehmung. Es impliziert eine liebevoll akzeptierende Grundhaltung, in der alle Wahrnehmungen gleichwertig integriert werden. Flow hingegen bedarf einer fokussierten Aufmerksamkeit und beschleunigt die Zeitwahrnehmung. Es ist eine Form des fokussier-

ten Handelns, welches irrelevante Reize ausblendet (vgl. Lemmer Schmid 2007, 132).

Beide dieser Erlebniszugänge, Flow und Achtsamkeit als Gegenwartserfahrungen, bieten einen Zugang zu sich selbst. Dieser Zugang ermöglicht ein Bewusstsein für den Augenblick, das Denken, Wollen und Fühlen sind im Einklang, die Handlung funktioniert mühelos. Überforderung und Stress machen beide Zugänge unmöglich, freies Spielen hingegen fördert diese (vgl. Lemmer Schmid 2007, 131).

Entspannung als Zugang zum Unbewussten

Keith Jonstone (2016b, 14) suchte nach dem Zugang zur Quelle der Fantasie und beschäftigte sich mit hypnagogischen Bildern. Das sind Bilder, die bei vielen Menschen kurz vor dem Einschlafen auftauchen. Allerdings verschwinden diese sofort, beginnt man darüber nachzudenken. Lässt man sich aber ohne zu denken auf diese Bilder ein, gibt man sich ihnen hin, dann ist ein tiefes Eintauchen in diese möglich. Daraus schloss er, dass es notwendig sei, das Denken anzuhalten, um kreative Bilder möglich zu machen: „Ich entspannte mich [...] und gab mich hin.“ (ebd.) In einem entspannten Zustand ist ein Zugang zum Unbewussten möglich. Der Kern des Improvisationstheaters besagt, dass es die eingefrorene, erwachsene Fantasie wieder aufzuwecken gilt. Das geschieht dadurch, dass der verneinende Intellekt ausgeschaltet werden muss, um das Unbewusste freundlich willkommen zu heißen. Denn erst der Zugang zum Unbewussten führt die Spieler:innen an fantastische Orte, die sie sich nie hätten träumen lassen (vgl. ebd., 9). Als er seine Erkundungen der Hingabe vom Bereich der Fantasie auch in die reale Wirklichkeit erweiterte, verflüchtigte sich augenblicklich die Leblosigkeit und das Grau der anerzogenen Wahrnehmung (vgl. ebd., 15). Auch Kristin Linklater, eine britische Stimmtrainerin und Schauspielerin, betont die Wichtigkeit der Entspannung und Achtsamkeit in der kreativen Arbeit mit dem eigenen Instrument, welches eine Einheit von Körper, Gedanken und Gefühlen darstellt. Um Impulse bewusst wahrnehmen zu können, muss diese Einheit entspannt sein. Und Impulse sind die Grundlage des authentischen Spielens (vgl. Linklater 2005, 16).

Fazit

Kreativität selbst kann man nicht erzeugen. Es ist nur möglich, Bedingungen zu schaffen, in denen sich kreatives Denken und Handeln entwickeln können (vgl. Kruse 2007). Meditative, achtsame und langsame Theaterübungen als Bedingungsraum fördern selbst-, partner- und raumbewusstes Szenenspiel. Impulse werden in einem Zustand der Entspannung klarer und bewusster erlebt und authentisches Spiel wird dadurch möglich (vgl. Linklater 2005, 16). „Slow Improv“ als ein Konzept der Langsamkeit, Achtsamkeit und des Flow-Erlebens in der Improvisation eröffnen somit einen neuen Zugang zur Welt der kindlichen, schöpferischen Kraft und der Fantasie. Achtsamkeit und das im Spiel entstehende Flow-Erleben wirken als Anker in der Gegenwart und stellen einen Kontrast zum Handeln als „Autopilot“ mit der Vernachlässigung gegenwärtiger Erlebnisse dar. Die Kraft und Wirkung des Schauspielens entstehen durch tiefe Versunkenheit ins Sein und ins Tun auf der Bühne und nicht durch die Aufmerksamkeit Richtung Publikum und dessen Beifall (vgl. Podewils 1976, 32f). Ist und bleibt man auf der Bühne im gegenwärtigen Moment, entfalten sich die Magie und der Zauber des Theaters. Und übertragen von Carlo Petrini und seiner Slow Food Bewegung auf die Kunst der Improvisation: Das Genießen der Spieler:innen im Spiel sowie des Publikums beim Zuschauen und die Qualität des Spiels brauchen Zeit!

Literatur

- Csikszentmihalyi, Mihaly (2010): Das Flow Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Desrués, Georges (2017): Slow Food. Original – Magazin, Zeit für Lebenskultur, August, 6–7.
- Eßwein, Jan Thorsten (2010): Achtsamkeitstraining. München: Gräfe und Unzer Verlag.
- Johnstone, Keith (2006a): Theaterspiele. Berlin: Alexander Verlag.
- Johnstone, Keith (2006b): Improvisation. Improvisation und Theater. Berlin: Alexander Verlag.
- Kruse, Peter (01.05.2007): Über Kreativität. Abgerufen unter https://www.youtube.com/watch?v=oyo_oGUEH-I&t=3s (02.04.2022)

-
- Kropf, Robert (2009): Über die Kunst des wahren Genießens! Die Presse, 16. August <https://www.diepresse.com/502299/ueber-die-kunstbrdes-wahren-geniessens> (02.04.2022)
- Lemmer Schmid, Jörg (2007): Flow – Erleben und Achtsamkeit. Neue Paradigmen psychomotorischer Gesundheitsförderung, *Motorik*, 130–134.
- Linklater, Kristin (2005): Die persönliche Stimme entwickeln. Ein ganzheitliches Übungsprogramm zur Befreiung der Stimme. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Oerter, Rolf (1993): Psychologie des Spiels. München: Quintessenz Verlag.
- Oida, Yoshi mit Marshall, Lorna (2001): Der unsichtbare Schauspieler. Berlin: Alexander Verlag.
- Podewils, Clemens (1976): Der Mensch und das Spiel in der verplanten Welt. München: dtv Verlag.

Die Kunst, das Script zu zerreißen

Improvisationstheater in der Lehrer:innenausbildung

Auftreten

Seit ungefähr 30 Jahren stehe ich regelmäßig auf der Bühne und noch immer träume ich hin und wieder diesen Traum: Ich sitze in der Garderobe und plötzlich fällt mir ein, dass ich auf der Bühne sein müsste. Ich hetze hinaus, verirre mich in den kleinen Gängen und Treppen, trete in falsche Räume, laufe endlose staubige Kellerflure entlang, verheddere mich in muffigen Vorhängen. Wenn ich dann endlich die Bühne erreiche, weiß ich nicht, in welchem Stück ich spiele. Ich habe keinen Text, kein Script, keine Ahnung, wer die anderen Schauspielenden sind und was sie verkörpern. Das Einzige, was ich deutlich wahrnehme, ist die tonnenschwere Erwartung, die auf diesem Moment lastet. Offenbar halten alle Zuschauer:innen den Atem an, weil das, was ich gleich tun und sagen soll, den Abend retten muss. Alle schauen mich an – und ein gnädiges Schicksal sorgt dafür, dass ich aufwache und alles nur ein Traum war. Ich schreibe das, um zu betonen, wie tief die Angst vor dem Script-Verlust sitzt, denn darum soll es im Folgenden gehen: Eine Angst in uns allen, die uns bei jeder Art von Auftritten dazu bringt, uns verzweifelt an den geplanten Ablauf zu klammern. Es geht mir hierbei nicht um pädagogische, rhetorische oder schauspielerische Tricks, mit denen man diese Angst „überspielen“ kann, sondern um einen Prozess, in dem man diese Angst in Lust umwandeln kann und sie nutzen kann, die eigene (Lehrer:innen-)Persönlichkeit weiterzuentwickeln. Was ich dazu zu sagen habe, beruht auf eigenen Erfahrungen, als Lehrperson ebenso wie auf vielen Jahren Erfahrung als Workshopleiter, zum Teil in der Lehrer:innenausbildung, zum Teil in freien Kursen, wo der Anteil von Pädagog:innen regelmäßig sehr hoch ist.

Unter uns gesagt, ich habe sie immer ein wenig gefürchtet und innerlich gestöhnt, wenn ihr Anteil in der Gruppe hoch war. Lehrer:innen sind schon im Vorfeld bestens informiert, wissen schon

alles – und können gleichzeitig fast nichts davon umsetzen. Sie verstricken den Workshopleiter in Diskussionen und blockieren das eigentliche Tun. Sie sind negativ und bewertend, denn sie kommen aus einer Kultur, die gerne richtig und falsch unterscheidet, Begriffe exakt definiert und erst loslegt, wenn die Aufgabenstellung hundertprozentig klar ist. Genau diese Kultur ist aber ein Problem, wenn es um Improvisation geht. Andererseits, und das habe ich erst im Laufe der Jahre zu schätzen gelernt, sind Lehrende lebenslang am Lernen, interessiert und oft hungrig nach Entwicklung ihrer Persönlichkeit. Sie verstehen, wie wichtig die Lehrbeziehung ist, wie Interaktionen positiv oder negativ eskalieren können, und sie haben fast immer eine hohe soziale Kompetenz sowie ein hohes Engagement. Vor allem aber: Sie verstehen, dass Lernen eigentlich ein positiver, freudvoller Prozess ist. Fast alle Lehrer:innen können eine Geschichte über die Freude am Lernen erzählen, und zwar aus erster Hand, aus der eigenen Kindheit. Und sie wissen, wie leicht die Freude am Lernen zerstört werden kann. Dieser Punkt ist die Stelle, wo Lehrer:innen ohne Probleme in die Kultur des Improvisierens hinüberwechseln können. Keith Johnstone, einer der Gründer des modernen Improvisationstheaters, hat Schule und Improvisation in einem starken Gegensatz gesehen: “It is not easy to kill the curiosity of an ape, but sitting it at a desk for year after year of organized boredom might do the trick.” (Johnstone 2015, 66)

Für Johnstone war die Schule das genaue Gegenteil von Improvisation und im Grunde entwickelte er seinen Ansatz, indem er einfach alle Grundsätze, die ihm in der Schule beigebracht wurden, in ihr Gegenteil umformulierte – mit dem Resultat, dass er eine passable Anleitung für Improvisation erhielt (vgl. Johnstone 2004). Was ich sagen will, ist, dass Lehrer:innen den Zugang zum Mindset der Improvisation manchmal mühsam suchen müssen, weil sie aus einem in mancherlei Hinsicht gegenteiligen Mindset kommen, dass es aber Abkürzungen und seltsame innere Verwandtschaften gibt, die, wenn sie gefunden werden, dazu führen, dass sie von Improvisation sehr profitieren können. Es ist mir wichtig zu betonen, dass es nicht nur um einzelne Techniken geht. Die schlimmste Fehlkonzeption ist die Konzeption des „Werkzeugkastens“, die sich leider in Fortbildungen festgefressen hat wie ein Geschwür: Sie suggeriert, dass man seine Techniken einfach additiv ergänzen kann und damit sozusagen

gen zu einem pädagogischen Schweizermesser wird, das für jedes Problem lediglich das richtige Werkzeug ausklappen muss. Das ist leider völlig falsch, weil wir nur eine einzige Persönlichkeit haben. Die zweite misslungene Konzeption in diesem Zusammenhang ist die Idee, alle Fähigkeiten könnte man „wie einen Muskel trainieren“. Das ist ein schrecklicher Irrglaube. Die meisten wichtigen Dinge der Improvisation haben nicht mit Anspannung und Leistung zu tun, sondern mit Loslassen, Vertrauen, Zuhören und Geschehen-Lassen. Wer nur Kraft trainiert, wird sich nur umso kräftiger an sein Script klammern.

Der Tod des allwissenden Erzählers

Viele gesellschaftliche Entwicklungen werden in der Kunst vorweggenommen. Eine solche Entwicklung ist das Verschwinden der Rolle des Welterklärers. Zum einen gibt es niemanden mehr, der oder die über das gesamte Wissen der Menschheit verfügen könnte, zum anderen pulsiert dieses Weltwissen inzwischen durchs Internet und wird überall verfügbar. Dadurch wird der allwissende Erzähler (männlich, mit Pfeife im Mund, die Welt erklärend) eine lächerliche und moralisch fragwürdige Figur. In der Kunst hat sich ein analoger Prozess früh angedeutet, im Theater etwa wurde die Rolle des Dramatikers, also des Textschreibers, ab dem 20. Jahrhundert immer mehr kritisiert und dekonstruiert. Nicht, weil es keine großartigen Theaterautor:innen mehr gab und gibt, sondern weil die Rolle des Bescheid-Wissenden sich auflöst. Früh verarbeitet hat dies der Theaterautor Luigi Pirandello, der in seinem 1925 veröffentlichten Stück „Sechs Personen suchen einen Autor“ (vgl. Pirandello 2012), in welchem er die Figuren auf die Suche nach einem Autor schickt, der ihrem Leben einen Sinn geben kann. Sie finden aber niemanden. Und so ziehen die Figuren verzweifelt weiter auf der Suche nach einem Script, das ihnen Halt geben könnte in der Haltlosigkeit des modernen Lebens. Im Grund beschreibt Pirandello damit das aktuelle Lebensgefühl sehr treffend, unsere Sehnsucht nach einem Script, an das wir uns bitteschön halten können. Es kam aber alles noch schlimmer. Nach der Moderne kam die Postmoderne. 1967 veröffentlichte der französische Semiotiker Roland Barthes (2000) seinen Aufsatz „Der Tod des Autors“ (*La mort de l'auteur*) und

prägte damit eine Sichtweise, die dem Autor quasi gar keine Bedeutung mehr zuschrieb, sondern behauptet, dass Sinn allein von Leser:innen erzeugt werden kann. Sinn wird damit etwas, was weder im Kunstwerk noch im Leben „enthalten“ ist – und also auch nicht „gefunden“ werden kann. Vielmehr ist Sinn etwas, was durch die Einzelnen in Auseinandersetzung mit der Kunst oder dem Leben hergestellt werden muss. Das klingt nach Arbeit und ist auch so gemeint. In der Folge wurde Kunst eine anstrengende Sache. Und das Leben auch. Diese Diskurse mögen akademisch oder verstiegen wirken, aber sie nehmen etwas vorweg, das sich nach und nach in alle Lebensbereiche ausbreitet. Mit dem Verblassen der Figur des Welt-erklärsers ändert sich auch die Rolle jedes Lehrers, jeder Lehrerin. Stattdessen taucht die Figur der Forschenden auf, der Suchenden, der Mustererkennenden, der Spielenden.

Improvisation als eine mögliche Antwort

Die Kunst hat nicht nur eine, sondern viele Antworten auf diese Problemstellung gegeben. Es gibt im Theater einen langsamen Abbau von dominanten Positionen, eine Abkehr vom Autorentheater, vom Regietheater, vom Intendantentheater, hin zu verteilter Autorenschaft, zu Kollektiven, zu Co-Kreativität im künstlerischen Prozess. Ob dabei hervorragende Kunst entsteht, ist sekundär, wichtig ist vielmehr, dass neue Rollen entstehen, neue Macht- und Wissensverteilungen, die oft als netzwerkartig beschrieben werden. Auch das Improvisationstheater ist eine solche Antwort und die meisten der jetzt in den Stadttheatern aufkommenden Forderungen sind vom Improvisationstheater schon viel früher gestellt und beantwortet worden. Das Interessanteste daran ist meiner Meinung nach, dass das Improvisationstheater eben nicht wie die Postmoderne bei einer kritisch-intellektuellen Kunstform landet, sondern beim Spiel und der Freude am Zusammenwirken.

Die beiden wichtigsten Gründungsfiguren des modernen Improvisationstheaters sind Viola Spolin und Keith Johnstone. Beide haben sich umfängliche Gedanken gemacht, wie sich die Position der Lehrperson verändern muss, wenn es nicht mehr um das Vermitteln eines klar definierten Wissens oder eines auswendig zu lernenden Textes geht, sondern um die Fähigkeit des Improvisierens. Die Lehr-

person führt jetzt nicht mehr durch eine Landschaft, die sie selbst kennt, sondern in das Unbekannte hinein. Sie ist eine Reiseführerin, die die Gegend selbst zum ersten Mal betritt und ihre Überraschung und Unsicherheit nicht überspielen kann und sollte. Sie wird sonst zu einer Lügnerin und zu einer deformierenden Kraft.

Lehrende als deformierende Kräfte: Viola Spolin

Interessanterweise kam der entscheidende Impuls für die Entwicklung des modernen Improvisationstheaters aus den Erziehungswissenschaften in Person von Viola Spolin. Hintergrund für Spolins Entwicklung war die *erfahrungsorientierte Pädagogik* von John Dewey und Maria Montessori, die sich gegen ein aufgezwingenes, inhaltlich vorgegebenes Lernen wandten und stattdessen ein demokratisches Lernen propagierten, in welchem das voraussetzungslose Denken und die lebendige, ganzheitliche Erfahrung im Mittelpunkt standen. Über ihre Lehrerin Neva Boyd, eine Soziologin und Erziehungswissenschaftlerin, kam Spolin in Berührung mit diesen Ideen. Boyd organisierte ab 1921 die *Recreational Training School* in Chicago, wo Spolin drei Jahre lang ausgebildet wurde. Einen Großteil ihrer wissenschaftlichen Arbeit widmete Boyd der Sammlung und Erforschung von Kinderspielen. Sie veröffentlichte eine Sammlung von ca. 300 Spielen und erforschte ihren Wert für die kindliche Entwicklung. Von 1939 bis 1942 arbeitete Spolin als Theaterpädagogin im *Works Progress Administration Recreational Project*, wo die Integration von Einwandererkindern einen wichtigen Schwerpunkt darstellte. Spolin suchte nach Wegen, soziale Kompetenzen weitgehend *sprachunabhängig* und *eigenmotiviert* zu trainieren. Das Resultat war die Entwicklung der „Theatre-Games“. Die Spiele erzeugen ein Lernmilieu, in welchem die Teilnehmer:innen selbständig dramaturgische und schauspielerische Regeln entdecken und trainieren können. Die Games befreien damit aus der Abhängigkeit vom Lehrer und betonen das eigenverantwortliche, eigenzeitliche Lernen. 1946 zog Spolin nach Hollywood, wo sie in ihrer *Young Actors Company* Schauspielunterricht für Kinder gab und das System immer mehr verfeinerte. Fast 20 Jahre arbeitete sie an einem entsprechenden Buch, das als „*Improvisation for the Theatre*“ erst 1963 veröffentlicht wurde, als

sie nach Chicago zurückgekehrt war, um ihren Sohn Paul Sills beim Aufbau des ersten professionellen Improvisationstheater, den *Compass Players*, zu unterstützen. Ihr Schauspielsystem ist seither ein zentraler Baustein der Theaterpädagogik und vieler Schauspielausbildungen. Sie ging aber immer auch von einer Anwendung im pädagogischen Bereich aus und veröffentlichte 1986 mit „*Theater Games for the Classroom*“ (Spolin 1978) ein zweites Buch, das sowohl Übungen als auch den Mindset der Improvisation auf das Klassenzimmer zu übertragen versucht.

Das Menschenbild hinter der Reformpädagogik ist ganzheitlich und positiv. Der Mensch hat einen natürlichen Impuls zum Lernen und wir tun gut daran, uns darauf zu konzentrieren, diesen Impuls nicht zu zerstören. Dann brauchen wir keine mühsamen Motivationsübungen. Wodurch also zerstören wir die natürliche Neugier und die spontane Problemlösefähigkeit? Als zentrales Hindernis bei der Herstellung einer solchen Erfahrung sah Spolin eine Erziehung, die die Freiheit des Erlebens durch ständige Bewertungen zerstöre:

„In einer Kultur, in der Zustimmung und Ablehnung das wichtigste Regulativ für Leistungen und Positionen geworden sind und oft einen Liebesersatz darstellen, werden unsere persönlichen Freiheiten zerstört. [...] Wir verlieren die Fähigkeit, organisch mit einem Problem zu verschmelzen und funktionieren nur in Abspaltungen und in Teilen unserer Gesamtpersönlichkeit.“ (Spolin 2002, 21)

Der bewertende Blick blockiere die Spontanität und zerstöre die natürliche Synchronisation:

„Wir kennen unsere eigene Substanz nicht und bei dem Versuch, mit den Augen anderer zu leben (oder zu vermeiden, mit den Augen anderer zu leben) verwirrt sich unsere Identität, verunstalten sich unsere Körper, verschwindet natürlicher Charme und werden Lernprozesse behindert.“ (Spolin 2002, 21)

Der bewertende Blick ist somit toxisch für die Neugier und die Spontanität. Dasselbe beobachtet Spolin, wenn Schauspieler auf der Bühne stehen. Sie erstarren körperlich, fixieren Kopf, Augen und Gelenke, verschließen ihre Sinne und verlieren die Fähigkeit zu spontaner Problemlösung. Der Zuschauerblick sei eine Fortsetzung des bewertenden Eltern- und Lehrer:innenblicks und werde mit Projektionen der eigenen Ängste vor Bewertungen gefüllt:

„Entweder sieht man im Publikum einen Haufen von neugierigen Spähern, der von Schauspielern und Leitern geduldet werden muss, oder ein vielköpfiges Ungeheuer, das zu Gericht sitzt.“

(Spolin 2002, 27)

Zur zentralen Frage wird daher, wie wir den bewertenden Blick loswerden – und zwar in allen Richtungen, sowohl als bewertenden Blick der Lehrperson auf die Schüler:innen als auch als bewertenden Blick der Schüler:innen auf die Lehrenden. Der Schlüssel ist laut Spolin der berühmte „Point of Concentration“.

„[Der *Point of Concentration*] schafft die Notwendigkeit ab, dass der Lehrer die Arbeit eines Schülers auf einer persönlichen Basis analysiert, intellektualisiert und seziert. Damit wird auch der Zwang abgeschafft, dass der Schüler ‚durch‘ den Lehrer oder der Lehrer ‚durch‘ den Schüler gehen muss, um zu lernen. Er gibt beiden direkten Kontakt zum Material und stellt dabei Beziehungen anstelle von Abhängigkeiten zwischen ihnen her.“ (Spolin 2002, 35)

Der POC ist der Eingang zu einer Ebene des Spiels, ähnlich wie ein Ball die Einladung zu einem Spiel darstellt. Leg einen Ball in die Mitte einer Gruppe und sie wird von selbst beginnen, zu spielen, Spielregeln erfinden und Steigerungen ermöglichen. Der POC – und damit die Einführung einer spielerischen Ebene – befreit von der Abhängigkeit zwischen Akteur:innen und Zuschauer:innen, zwischen Lehrenden und Schüler:innen. Mit diesem Konzept wird die Beziehung zum Publikum von einer dyadischen zu einer triadischen Beziehung erweitert, und diese Erweiterung umfasst sowohl die Schüler:innen als auch die Lehrperson. Statt in eine Abhängigkeit von Bewertungen zu geraten, was in einer dyadischen Beziehung unvermeidlich sei, konzentrieren sich beide Seiten auf etwas *Drittes*, nämlich das Spiel. Die Toxizität des bewertenden Blicks schwindet und an Stelle der Lehrperson tritt das Spiel in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Inhaltliche Überlegungen sind dann nicht mehr so wichtig, die Außenperspektive verschwindet. ‚Wie‘ das Spiel abläuft, können nur die Spieler auf dem Spielfeld wissen.“ (Spolin 2002, 51)

Erwachsene als „verkrüppelte“ Kinder: Keith Johnstone

Keith Johnstone, der zweite wichtige Impulsgeber des modernen Improvisationstheaters, absolvierte zunächst eine Ausbildung zum Kunsterzieher, bevor er sich 1956 der *English Stage Company* anschloss, wo er ein wichtiges Mitglied der *Writers Group* wurde, die er ab 1963 leitete. Johnstone hat nie ein Schauspieltraining absolviert; stattdessen hinterfragte er kritisch das Training seiner Schauspieler, die in der Tradition Stanislawskis ausgebildet waren, und entwickelte aus dieser Kritik einen alternativen Schauspielansatz. 1965 präsentierte er eine erste improvisierte Show unter dem Titel *Clowning*. Aus diesem Ensemble ging 1967 die *Theatre Machine* hervor, die zur Expo in Montreal erstmals in Erscheinung trat. Johnstone tourte mit der *Theatre Machine* etwa vier Jahre lang vor allem in Europa, wobei er die Rolle des Moderators und Spielleiters einnahm. 1971 verließ Johnstone die Gruppe, um als Schauspiellehrer in Calgary, Kanada, zu wirken, wo er seine wichtigen Improvisationsformen *Theatersport*, *Gorilla Theater*, *Micetro* und *Life-Game* entwickelte. Gleichzeitig baute er dort das Improvisationstheater *Loose Moose* auf, das weitgehend aus nicht-professionellen Schauspiel:innen besteht und bis heute ein wichtiges Zentrum des Improvisationstheaters darstellt. Johnstone hat zwei grundlegende Bücher zum Improvisationstheater veröffentlicht, die seinen Ansatz detailliert darstellen. „*Improvisation and the Theatre*“ erschien 1979 und enthält seine Konzepte zum Thema Spontaneität, Status und Masken. „*Impro for Storytellers*“ wurde 1998 veröffentlicht und widmet sich den konkreten Aufführungsformen, die detailliert beschrieben werden. Johnstones Einfluss auf das moderne Improvisationstheater ist kaum zu überschätzen. Er hat die Improvisationskulturen in vielen Ländern geprägt. Neben den konkreten Aufführungsformen hat er wertvolle Beiträge zum Mindset der Improvisation geleistet, auf die hier näher eingegangen werden soll.

Johnstone sieht das Ideal des spontanen Spiels im Kinderspiel verwirklicht und ähnlich wie Spolin ist sein Ausgangspunkt die Frage, wie das Erlöschen der kindlichen Spontaneität im Prozess der Sozialisation vonstattengeht und wie man diesen Prozess verhindern kann. Johnstone sieht die Ursachen in einer Erziehung, die sehr große Anpassungsleistungen verlange und enge Grenzen der Normali-

tät definiere. Ein Jugendlicher in der Pubertät könne diesen Anforderungen unmöglich entsprechen und entwickle eine oberflächliche Anpassung, unter der Spontanität und Kreativität langsam abstürben. Der Heranwachsende sei gezwungen, alle Impulse, die als psychotisch oder obszön wahrgenommen werden könnten, aus dem Verhaltensrepertoire zu verbannen, um als *normal* wahrgenommen zu werden. „*Ich begann, Kinder nicht als unreife Erwachsene zu betrachten, sondern Erwachsene als verkümmerte Kinder.*“ (Johnstone 2004, 36). Johnstones Ansatz führt zu einem Trainingsprogramm für Spontanität:

„Die einzelnen Stufen, die ich mit meinen Schülern zu bewältigen versuche, bestehen darin, ihnen bewusst zu machen, dass wir 1. gegen unsere Phantasie ankämpfen, vor allem dann, wenn wir versuchen, phantasievoll zu sein; dass wir 2. für den Inhalt unserer Phantasien nicht verantwortlich sind; und dass wir 3. nicht, wie man uns das beigebracht hat, unsere jeweilige ‚Persönlichkeit‘ sind, sondern dass die Phantasie unser wahres Ich ist.“ (Johnstone 2004, 179)

Dieses Programm zur Freisetzung der Spontanität bildet sowohl einen zentralen Schwerpunkt seiner theaterpädagogischen Arbeit als auch den Kern seiner Anwendung von Improvisation zur Persönlichkeitsentwicklung. Schritt für Schritt vermittelt Johnstone dabei Erlebnisse von Spontanität.

Was bei Spolin der bewertende Blick von außen ist, das ist bei Johnstone die Orientierung an Erwartungen. Innerhalb der Aufführung baut sich ein Erwartungsrahmen auf und es ist entscheidend, dass die Schauspielenden lernen, diese Erwartungen zu spüren und sich an ihnen zu orientieren. Dabei geht es keineswegs darum, die Erwartungen zu bedienen, aber es ist essenziell, sie zunächst einmal zu verstehen und nachzuvollziehen. Aus lauter Angst vor Erwartungen tendieren wir nämlich dazu, diese zu verleugnen und dann unbewusst gegen sie anzuarbeiten:

„Die Phantasie der Zuschauer bewegt sich innerhalb des Erwartungsrahmens. Aber der durchschnittliche Improvisationsspieler arbeitet außerhalb dieses Rahmens.“ (Johnstone 1998, 119)

Der Erwartungsrahmen verändert sich dabei ständig und muss neu justiert werden. Nach und nach lernen Improvisierende dann, wann sie sich innerhalb des Erwartungsrahmens halten sollten (um einen stabilen Gesprächsfluss zu erzeugen und die Beziehung aufzubauen)

und wann sie außerhalb des Erwartungsrahmens agieren sollten (um für Überraschung zu sorgen und als Gegenüber ernst genommen zu werden).

Johnstone benennt eine Vielzahl von „blockierenden“ Verhaltensweisen, mit denen wir uns gegen die drückende Last der Erwartungen panzern. Wir können beispielsweise ein heimliches Script verfolgen. Oder wir können absichtlich außerhalb des Erwartungsrahmens agieren, damit wir als „originell“ wahrgenommen werden. Oder wir können ausschließlich innerhalb des Erwartungsrahmens handeln, in der Hoffnung, dass wir so langweilig sind, dass alle Zuschauer ihre Erwartungen aufgeben. Oder wir können heimliche Statusspiele spielen. Und so weiter. Im Kern geht es darum, dass wir als Kinder und Jugendliche bestimmte, sehr hartnäckige Strategien gelernt haben, wie wir Erwartungen von außen (manchmal auch von innen) abwehren können. Beim Improvisieren werden diese Strategien deutlich sichtbar – und können daher dort auch thematisiert und aufgelöst werden.

Die Überschneidungen von Spolins und Johnstones Konzepten sind groß. Sie wenden sich gegen eine Erziehung, die mit Spontaneität im Grunde nach wie vor nichts anfangen kann. Seither hat sich die Welt aber weiter entwickelt in genau die von Spolin und Johnstone vorhergesagte Richtung zu mehr Unübersichtlichkeit und Unvorhersagbarkeit, sodass die Erziehung zu Improvisation, Spontaneität und Kreativität noch wichtiger geworden ist.

Aus-dem-Konzept-bringen als Beziehungsangebot

Warum ist es für Schüler:innen so wichtig, die Lehrpersonen aus dem Konzept zu bringen? Was für ein Bedürfnis steckt dahinter? Wenn ich mich an meine eigene Zeit als Schüler erinnere – worum ging es bei unseren vielfältigen Störversuchen? Ich meine, wir wollten irgendwie hinter die Fassade schauen. In der Grundschule hatten viele von uns noch ein sehr persönliches Verhältnis zu den Lehrer:innen, wir konnten und mussten Person und Rolle noch nicht so richtig trennen. So ab dem 10. Lebensjahr sehen wir die Lehrenden dann plötzlich als Funktionsträger oder, künstlerischer ausgedrückt, als „Masken“ und es entsteht eine große Sehnsucht, den Menschen hinter der Maske zu spüren (übrigens besteht diese Seh-

sucht, die Maske abzulegen, auch bei den Lehrenden und sie müssen zu Beginn ihres Berufes erst lernen, dieser Versuchung zu widerstehen). Vor allem aber entsteht bei den Schüler:innen der Verdacht, hinter der Maske könnte überhaupt niemand sein, oder nur ein lächerlicher Zwerg, wie der Zauberer von Oz: Nachdem Dorothy und ihre Freunde die Aufgaben erfüllt haben, die ihnen der große Zauberer gestellt hat, entdecken sie durch einen Zufall, dass der Zauberer eigentlich gar kein echter Zauberer ist, sondern ein Jahrmarktschausteller aus Kansas, der sich Oz nennt und sein Gesicht mittels einer speziellen Apparatur riesengroß auf eine Rauchsäule projiziert, während gleichzeitig seine Stimme verstärkt wird. Glücklicherweise stellt sich heraus, dass der kleine Schauspieler durchaus etwas zu sagen hat und den Freunden sogar wichtige Weisheiten mitgeben kann. Schüler:innen suchen diesen Wizard-of-Oz-Moment der Demaskierung und provozieren ihn, indem sie die Lehrpersonen „aus dem Konzept bringen“, um die wirkliche Persönlichkeit zu spüren, die sich hinter der Maske ihrer Funktion verbirgt. Das Stolpernlassen ist in Wirklichkeit also ein Kontaktversuch, auch wenn es sich absolut nicht so anfühlt. Anders gesagt: Schüler:innen fordern die Improvisationsfähigkeit der Lehrenden heraus. Sie machen eine Art Glaubwürdigkeitstest, indem sie das Script zerreißen. Verhörexperten machen das, wie ich höre, ganz ähnlich. Sie bringen die Verhörten durcheinander und lassen sie dieselbe Geschichte immer wieder erzählen, denn wenn jemand lügt, erzählt er oder sie die Geschichte immer auf exakt dieselbe Weise, weil er oder sie sich ein Script zurechtgelegt hat, von dem er oder sie auf keinen Fall abweichen darf. Aus Angst, sich in Widersprüche zu verwickeln, nimmt die erlogene Geschichte daher eine feste Form an, während die wirklich erlebte Geschichte fluide bleibt und sich verändern kann. Das ist der Grund, warum Verhörende dieselben Fragen immer wieder stellen und das Skript des Verhörten stören. Es geht um Glaubwürdigkeit. Etwas, worauf man sich verlassen kann.

Improvisationsfähigkeit kann helfen, diesen Glaubwürdigkeitstest zu bestehen. Das bedeutet nicht, dass Lehrende ihre Funktion aufgeben, ihre Position preisgeben müssen. Es geht vielmehr um eine gewisse Geschmeidigkeit im Abnehmen und Aufsetzen der Maske, in einem Heraustreten aus dem vorgefertigten Script hinein ins Spiel und wieder zurück.

Wie zu Beginn gesagt, geht es nicht einfach nur um eine pädagogische Technik, sondern um eine Rolle und den damit verbundenen Mindset. Darin liegt eine gewisse Bescheidenheit: Weder wissen die Lehrenden alles besser, noch sind sie per se wichtig, weder als Informationsspende, noch als Vorbild. Im Gegenteil, ihre negativen Wirkungen sind genauso stark zu gewichten wie die positiven. Die Lehrperson als Automat abzuschaffen ist daher das eigentliche Ziel und sie oder ihn als Menschen und Spielleiter wieder einzuführen.

Ein Milieu, ein Spiel, ein einfaches Set aus Interaktionsregeln kann die Lehrperson überflüssig machen. Sie kann dann idealerweise mitspielen.

Wichtige Elemente eines „improvisational mindset“ sind:

- Fehler sind oft eine Chance und sollten gefeiert werden
- die Unterscheidung von „richtig und falsch“ ist falsch
- jeder Auftritt sollte eine echte Begegnung sein
- das Abspulen von Inhalten steht einer echten Begegnung im Weg (Wenn das radikal und weltfremd klingt, ist das Absicht.)

Absichtlicher Skriptverlust

Es gibt eine berühmte DADA Technik: 1. Man schreibt einen Text. 2. Man zerreißt ihn in hundert Fetzen. 3. Man wirft diese Fetzen die Luft und lässt sie auf den Boden schweben. 4. Man schaut sie sich an und meditiert. 5. Welche neuen Muster, neue Bedeutungen haben sich ergeben? Jede Unterrichtsstunde kann so sein.

Selbstverständlich steht dies alles im scharfen Kontrast zum gesetzten Rahmen, in dem sich Lehrende befinden, nämlich dem Lehrplan, der ziemlich genau festlegt, welche Lernziele auf welche Weise erreicht werden sollen. Trotzdem ist jede Unterrichtsstunde immer auch eine Improvisationsauffhrung. Es gibt immer Momente und Stellen, wo improvisiert werden muss, und der erste Schritt besteht darin, diese nicht als unnötige Abschweifungen zu verstehen, sondern als zentrale Schaltstellen der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung, als Einladungen zum Spiel. Der zweite Schritt kann dann im Idealfall darin bestehen, diese kurzen Momente als Spiel zu genießen. Im dritten Schritt kann man solche Störungen selbst herstellen. Wie reagierst Du, wenn eine Störung eintritt, wenn

die Routine unterbrochen wird? Hörst Du die leise Stimme in Dir, die sich freut und gern in den Rausch des Ausnahmezustandes gehen würde? Hättest Du den Mut, Dein Script absichtlich zu zerreißen, um selbst einen Ausnahmezustand herzustellen? Stell Dir vor, Du gehst mit einem sorgfältig ausgearbeiteten Skript zum Rednerpult. Die Blätter rutschen Dir aus der Hand und segeln zu Boden. Du hast die Wahl, sie vom Boden aufzusammeln und Dich damit zum Trottel zu machen. Oder zu improvisieren. Wie entscheidest Du Dich?

Literatur

- Barthes, Roland (1967/2000): Der Tod des Autors. In: Janidis, Fotis (Hg.): Texte zur Theorie der Autorschaft. Stuttgart: Reclam, 185–193.
- Johnstone, Keith (2004): Improvisation und Theater (7. Aufl.). Berlin: Alexander Verlag.
- Johnstone, Keith (2015): Afterthoughts. In: Caines, Rebecca; Heble, Ajay (Hg.): The Improvisation Studies Reader. Spontaneous Acts. London & New York: Routledge, 65–68.
- Pirandello, Luigi (2012): Sechs Personen suchen einen Autor. Stuttgart: Reclam.
- Spolin, Viola (1978): Theater Games for the Classroom. A Teacher's Handbook. Evanston: Northwestern University Press.
- Spolin, Viola (2002): Improvisationstechniken für Pädagogik, Therapie und Theater. Paderborn: Junfermann Verlag.

THEATER.PÄDAGOGIK.PROJEKTE

Stephanie Frühwirt

„Nur im Spiel“ – Theaterspiel in der Elementarpädagogik

„Nur im Spiel“ oder „Im Spiel bist du ...“ sind häufig verwendete Phrasen bei Kindergartenkindern im freien Spiel. Nur im Spiel ist der Mensch ganz Mensch, heißt es in Schillers 15. Brief *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* (vgl. Schiller 2010, 62f.). Dass Kinder spielerisch die Welt entdecken und Kinder Kunst brauchen, ist in zahlreichen wissenschaftlichen Abhandlungen belegt. In der interdisziplinären Diskussion lässt sich einheitlich festmachen, dass Spielen wesentlich und notwendig für die kindliche Entwicklung ist. „Das Spiel galt und gilt als hervorragendes Lernmittel für persönliche und soziale Erfahrungen, für das Herantasten an die Realität ebenso wie für deren Überprüfung oder gar (fiktive) Überwindung, da es im Gegensatz zur Wirklichkeit eine Welt mit eigenen Gesetzen darstellt.“ (Weintz 2008, 248)

Wird der *BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich* (2009)¹ näher betrachtet, finden sich viele **Überschneidungen in den Prinzipien für Bildungsprozesse** mit den Erfahrungsmöglichkeiten theaterpädagogischer Arbeit wieder. Erläuterungen zur Methodik werden hier aber gänzlich ausgelassen.

Der Grundimpuls des Theaters ist das Spielen. Spielen ist ein menschliches Grundbedürfnis. Das Spiel ist die wichtigste Lernform im Kleinkindalter. Es scheint offensichtlich zu sein, dass sich die Theaterpädagogik, die sich Theaterprozessen spielerisch nähert, und der elementarpädagogische Bereich komplettieren. Jedoch werden in fast jedem Standardwerk der Theaterpädagogik kapitelweise Arbeitsmodelle, Methoden und Bildungsaspekte fast ausschließlich

1 Auch wenn viele aktuelle Aspekte im *BildungsRahmenPlan* beachtet werden, kommt hier doch die Frage auf, wieso es 13 Jahre später noch keine überarbeitete Auflage gibt?

für den schulischen und außerschulischen Bereich abgehandelt. Der elementarpädagogische Bereich wird unzureichend bis gar nicht beachtet. Ist es nicht (schon längst) an der Zeit, die Theaterpädagogik auch in Österreich kindergartenfit zu machen und sich mit möglichen theaterpädagogischen Methoden und Spielformen auseinanderzusetzen? Zeit, eine theoretische Basis zu schaffen, um auch die Türen für eine gängige Praxis zu öffnen? Zeit für ernstgemeinte Überlegungen, welchen Stellenwert wir den Jüngsten in unserer Gesellschaft geben möchten und damit auch das Recht auf kulturelle Teilhabe?

Kulturelle Bildung als Menschenrecht

„Kunst für Kinder wird der Gesellschaft als Pflicht abverlangt und als deren Recht eingefordert.“ (Lang 2003, 157) Kulturelle Bildung ist der zentral übergeordnete Begriff für alle theater- und kulturpädagogischen Angebote. 2003 wird im *Wörterbuch der Theaterpädagogik* noch darauf verwiesen, dass der Begriff der kulturellen Bildung sozialgesetzlich mit der Jugendarbeit verankert ist – das heißt, alle theater- und kunstpädagogischen Angebote werden der kulturellen Bildung zugeschrieben, wenn sie der Jugendarbeit zuzurechnen sind. (vgl. Witte 2003, 171) Mit Jugend wird hier das Alter zwischen sechs bis 27 Jahren gemeint. Die unter Sechsjährigen finden noch keine Beachtung. Im *Handbuch kultureller Bildung (2012)* lassen sich dann, aufbauend auf neuen bildungspolitischen Diskussionen und neuen Erkenntnissen zu frühkindlicher Bildung, Beiträge zu kultureller Bildung auch für Altersgruppen abseits der definierten Altersangaben für „Jugend“ finden: Die unter Sechsjährigen werden, wie auch Senior:innen in die Überlegungen kultureller Bildung miteinbezogen. Fuchs weist zwar darauf hin, dass es kein explizites Recht auf kulturelle Bildung gibt, aber dass ein solches ableitbar wäre, aus den beiden Menschenrechten auf Bildung und kultureller Teilhabe. (vgl. Fuchs 2012, 94)

Auch in der vertiefenden Ausführung des *bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich (2009)* im Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen ist im Bildungsbereich **Ästhetik und Gestalten** nachzulesen, dass Kunst als Ausdrucksform von Kultur zu ver-

stehen ist. (vgl. Charlotte-Bühler-Institut 2009, 36). **Ästhetische Bildung und Kulturvermittlung werden dort als ein essenzielle Bestandteile** der kindgerechten Bildungsarbeit gesehen.

Das Theaterspiel ist anthropologisch gesehen unmittelbar mit dem Mensch-Sein verbunden, d.h. der Mensch wird von selbst immer wieder theatrale Situationen suchen und gestalten, weil diese für ihn einzigartige Möglichkeiten der Selbst- und Weltwahrnehmung bieten. (vgl. Liebau et al. 2009, 32, 41, 133) Kindliche Entwicklungsprozesse verlangen nach Spiel und Kunst, nach ästhetischer Frühförderung mit Musik und Tanz, Theater und Literatur, Medien und künstlerischen Materialien (vgl. Bockhorst & Steen 2006, 10). So fordert das Feld der kulturellen Bildung eine ästhetische Frühförderung.

„Die ästhetische Frühförderung spielt eine entscheidende Rolle, konstatiert man, dass ästhetische Erfahrungen und sinnlich-kreative Praxis der Ausgangspunkt aller Selbst- und Welterfahrung sind. Die dauerhafte Neugier auf Kunst und Kultur muss früh in der Kindheit geweckt und mit immer neuen Impulsen gefördert werden.“ (Handwerg & Hoffmann 2008, 258)

Holt die Theaterpädagogik in den Kindergarten!

Stilmittel des Theaters und der Theaterpädagogik *als pädagogische Impulse²* ziehen sich durch alle sechs Bildungsbereiche³ des vertiefenden BildungsRahmenPlans **für das letzte Kindergartenjahr**. Aber nicht nur im letzten Jahr der elementaren Bildungseinrichtungen überschneiden sich erstaunlicherweise die Anforderungen der Theaterpädagogik und Elementarpädagogik – zumindest auf dem

-
- 2 Jeder Bildungsbereich im Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen wird in drei Abschnitten vorgestellt: Wissenschaftliche Grundlagen; Entwicklung und Differenzierung von Kompetenzen; Pädagogische Impulse: Anregungen und Beispiele. Der letztgenannte Punkt wird nochmals unterteilt in Lernumgebung; Räume und Materialien; Bildungsprozesse im Alltag; Exemplarische Bildungsangebote und Projekte.
 - 3 Die sechs Bildungsbereiche umfassen: Emotionen und soziale Beziehungen, Ethik und Gesellschaft, Sprache und Kommunikation, Bewegung und Gesundheit, Ästhetik und Gestaltung, Natur und Technik. (vgl. Charlotte-Bühler-Institut, 2010, 9)

Papier. Aber wie sieht es in der Praxis aus? Wie kann die theaterpädagogische und somit künstlerische Form der Auseinandersetzung aussehen, ohne auf „verstaubte“ Theatermodelle wie z.B. dem klassischen Kasperltheater zurückzugreifen? Was versteht man grundlegend als **ästhetisch-künstlerischen Zugang für diese Altersstufe**? Wie kann Theater mit den Aller kleinsten zeitgemäß und innovativ gestaltet werden? Werden diese Fragen an die theaterpädagogische Disziplin gestellt, braucht es Zeit, um einige Antworten zu finden. Seit der Jahrtausendwende sind zahlreiche Publikationen zu dem Thema erschienen. Die großen Theaterhäuser haben ihre Türen auch für die Aller kleinsten geöffnet und Festivals und Symposien wurden abgehalten. Verteilt finden sich mittlerweile auch in der Ausbildung zum:r Elementarpädagog:in freie Wahlfächer, die sich mit der theaterpädagogischen Disziplin auseinandersetzen. Allerdings ist eine weiterführende Diskussion in der Theaterpädagogik zum Thema Elementarpädagogik scheinbar verstummt oder zumindest sehr leise geworden.

Auch wenn sich die Theaterlandschaft in Österreich dem Theater für die Aller kleinsten⁴ geöffnet hat und die großen Theaterinstitutionen eine Vielfalt an Programmen für das sehr junge Publikum anbietet, irritiert es dennoch, dass in der Regel in der theaterpädagogischen Ausbildung der Elementarpädagogik wenig bis gar keine Beachtung geschenkt wird. Im Vordergrund stehen im Bildungsbe- reich eindeutig Schule und andere soziale Felder. Es fehlt an einer weitreichenden Diskussion, die unter anderem dazu führen könnte, dass auch Elementarpädagog:innen, Leiter:innen, Träger und Politik sich der Vielfalt der darstellenden Künste weitgehend öffnen und damit auch die Vielfältigkeit der darstellenden Kunst (be)-greifbar gemacht wird. Hier steckt Österreich, im Gegensatz zu Deutschland, aber noch in den Kinderschuhen. Abgesehen davon, dass es in Deutschland seit 1990er Jahren einen Bundesverband für Theater-

4 In Österreich war es vor allem Stefan Rabl, der den Diskurs des Theaters für die Aller kleinsten vorangetrieben hat. In seiner Zeit als Direktor und künstlerischer Leiter (2004–2016) des DSCHUNGEL WIEN – Theater für junges Publikum standen Inszenierungen für die Aller kleinsten im Mittelpunkt. Seine Inszenierungen erlangten auch internationale Anerkennung. Unter der jetzigen Leitung hat sich der Schwerpunkt von den Aller kleinsten allerdings wieder auf die Altersgruppe der Jugend verlagert.

pädagogik gibt und Fachzeitschriften wie das *IXYPSILONZETT. Magazin und Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheater* jährlich erscheinen, haben sich auch verschiedene Formate der Projektarbeit mit professionellen Theatern und Kindergärten etabliert. Das TUKI – Theater & Kita beispielsweise, gestaltet seit 2011 Partnerschaften zwischen Theatern und Kindergärten in ganz Berlin. **Über einen mehrjährigen Zeitraum arbeiten Kindergärten**, Künstler:innen und Theaterpädagog:innen zusammen. Das Ziel ist es, theatrale Arbeit nachhaltig in den Kindergartenalltag zu integrieren. Finanziert werden die Projekte von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie.⁵

In Österreich gibt es durchaus freie Theatergruppen, die für die Recherche ihrer Stücke in Kindergärten gehen und ihre Konzepte ausprobieren und mit Kindern zusammenarbeiten. Allerdings erstreckt sich diese Materialsammlung oft nur auf einen kurzen Zeitraum und selten auf eine nachhaltigere Zusammenarbeit. In Österreich sind hierfür auch keine Förderungen vorgesehen.

Neue Spielräume eröffnen

Theaterspielen mit Kindern ab zwei Jahren heißt zuallererst, gängige Theaterkonventionen sowie bewährte Erzähl- und Spielweisen mit älteren Kindern hinter sich zu lassen, um experimentierfreudig künstlerisches und pädagogisches Neuland zu beschreiten.“ (Marquardt 2010, 12). Und gerade die Theaterpädagogik, die die Theatralität als Gattungsspezifik des Menschen bespielt (vgl. Wenzel 2003, 159) und als Vermittlerin zwischen Theater und Pädagogik gilt, sollte sich diesem Neuland praktisch und theoretisch widmen. Theaterpädagogische Arbeit sollte in erster Linie an das natürliche Spielverhalten von Kindern anknüpfen. Das kindliche Spiel enthält schon alle Grundelemente des Theaterspiels und muss lediglich erweitert und geübt werden. Im Zuge dieser Überlegungen entsteht aktuell meine Masterarbeit aus dem Hochschullehrgang Theaterpädagogik der KPH Krems/Wien mit dem Arbeitstitel: „*Nur im Spiel*“ – *Theaterspielen in der Elementarbildung. Theaterpädagogische Methoden und Spielformen in Bezug auf den BildungsRahmenPlan für*

5 vgl. <https://tuki-berlin.de/> (01.04.2022)

elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Die forschungsleitende Frage: Welche theaterpädagogischen Spielformen und Methoden eignen sich für Kinder im Alter von 2 bis 6 Jahren⁶? Die ersten Erkenntnisse dieser Arbeit werden hier nun verkürzt an zwei Beispielen dargestellt.

Performative (Theater)-Spielformen

Diese eignen sich besonders gut für diese Altersstufe, auch schon für Kinder ab zwei Jahren.⁷ Zentrale Parameter des Theaters wie Text, Figur und Illusion werden im postdramatischen Theater nur noch als Teil eines möglichen Repertoires an ästhetischen Mitteln und Formen begriffen. (vgl. Pfeiffer 2012, 213) Die damit einhergehende Gleichstellung von Theatertext mit Bewegung, Körper, Stimme, Raum etc. entspricht den Handlungsformen 2- bis 6-jähriger Kinder. Für sie ist Bewegung, Experimentieren mit ihrer Stimme und das Erforschen von Materialien und Räumen genauso bedeutsam und selbstverständlich wie der Umgang mit Sprache. Im kindlichen Spiel wie in den performativen Künsten ist es **üblich**, auch einmal aus der Rolle auszusteigen, um den weiteren Verlauf des Spiels zu verhandeln und neue Absprachen zu machen. Sie richten sich ihren Spielraum spontan so ein, wie es ihr Spiel benötigt und ergänzen es mit teilweise selbsthergestellten oder zweckentfremdeten Requisiten (z. B. Löffel wird zum Telefon) und Verkleidungen. Ihre Szenen folgen einer offenen Dramaturgie, bestimmte Sequenzen werden **öfters** wiederholt, bevor sie an einer anderen Stelle weiterspielen. Das kindliche Spiel weist auch das Nebeneinander von Erzählsträngen auf. Wenn spontan vor Zuschauer*innen gespielt wird, werden diese

6 Das Alter ab 2 Jahren wurde aus entwicklungspsychologischer Sicht gewählt. Ab etwa dem zweiten Lebensjahr entwickeln Kinder allmählich ein Bewusstsein ihrer selbst. In einem relativ engen Zeitfenster im Alter von etwa 18 Monaten vollzieht sich der Prozess der Selbsterkenntnis beziehungsweise der Entdeckung des Ichs. Das ist die entscheidende Voraussetzung für das *Als-ob-Spiel* und in weiterer Folge des Theaterspiels.

7 Bei zweijährigen Kindern ist das Phantasiespiel, das sich später zum Rollenspiel entwickelt, noch dominanter. Hier sind vor allem verschiedene Materialien, Stimm- und Lautexperimente und Bewegung sinnvolle Ansätze theaterpädagogischer Arbeit.

auch angesprochen und über bestimmte Sachverhalte aufgeklärt oder instruiert. All das sind Merkmale einer performativen künstlerischen Praxis. (vgl. Pfeiffer 2012, 213) Um das erkennen zu können und mit Kindern performativ zu arbeiten, braucht es aber ein (theaterpädagogisches) Verständnis über theatrale, ästhetische Mittel und ihren Einsatz. Eine Methode, die auch ohne Wissen um theatrale Prozesse auskommen kann und in der elementarpädagogischen Praxis teilweise schon umgesetzt wird, ist die die Arbeit mit dem Kamishibai.

Kamishibai

Das Kamishibai ist ein Erzähltheater, das seinen Ursprung in Japan hat. Das Wort Kamishibai lässt sich wörtlich mit Papiertheater (kami = Papier, shibai = Theater) übersetzen. (vgl. Brandt & Gruschka 2018, 7ff und Pörtner 2007, 524f) Das gegenwärtige Kamishibai im deutschsprachigen Raum besteht aus einem Holzrahmen mit Türen davor, der oben geöffnet ist, um mehre Bilder hineinstapeln zu können. Die Bilder können von der erzählenden Person (Erwachsene, mit etwas Übung auch die Kinder) nacheinander herausgezogen werden. Dabei bleiben Erzähler:in und Zuschauer:innen im Dialog. Das Bild wird gemeinsam besprochen, Fragen werden beantwortet und die Geschichte wird fortgeführt. Der Blick und die Aufmerksamkeit der Zuhörer:innen beziehungsweise Zuschauer:innen wird auf den bildlich dargestellten Kern der gesprochenen Worte gelenkt. Es gibt vorgefertigte Bildkartensets zu kaufen oder auch die Möglichkeit als (Theater-) Pädagog:in kreativ zu werden bzw. die Kinder Bilder (zu ihren eigenen Geschichten) zeichnen zu lassen. Das Kamishibai eignet sich für alle Altersgruppen in elementaren Bildungseinrichtungen. Es ist ein mobiles Medium, das durch bildgestütztes Erzählen, Geschichten und Informationen vermittelt und verortet sich an der Schnittstelle von Erzählkunst, literarischer und ästhetischer Bildung. Je nach Entwicklungsstand der Kinder können verschiedene Thematiken und Geschichten gemeinsam erfahren oder auch erfunden werden. Körper-, Bild- und Sprachausdruck entwickeln sich durch ein lebendiges Wechselspiel. (vgl. Brandt & Gruschka 2018, 11f.) Der Phantasie der Kinder und der (Theater-)

Pädagog:innen ist hier keine Grenze gesetzt. Geschichten vorzulesen oder zu erzählen ist fixer Bestandteil des Kindergartenalltags. So lässt sich das Kamishibai auch sehr einfach in diesen integrieren, z. B. in der Lesestunde nach dem Essen. Das Kamishibai eignet sich auch hervorragend als Startpunkt für theatrales Spiel, um beispielsweise Szenen zu erarbeiten oder wichtige Momente der Geschichte, aus Sicht der Kinder, nachspielen zu lassen.

Weitere Möglichkeiten von theatralen Spielformen für Kinder im Kleinkindalter sind: Stegreif- bzw. Improvisationsspiele, Jeux Dramatiques, Schattentheater, Figuren- und Objekttheater, Teacher in Role/Person in Role (Methode der Dramapädagogik, Drama in Education)⁸ und Game Theater, wobei Letzteres sich an Strukturen von Computerspielen und Game Design orientiert und für Kindergartenkinder noch nicht weiter erforscht wurde. Es handelt sich dabei um ein sehr neues Theaterformat, das erst langsam in der Theaterpädagogik Beachtung findet. Der Einfluss digitaler Medien hinterlässt auch im Kindergartenalter bereits seine Spuren. Eine Auseinandersetzung mit digitalen Medien ist im theaterpädagogischen Kontext nicht mehr wegzudenken.

Ausblick

Theaterpädagogische Arbeit in und für elementare Bildungseinrichtungen kann also vielfältige Spielräume eröffnen, wenn die Kunsterfahrung, d. h. die Welt und das „Ich“ spielerisch und mit ästhetischen Mitteln zu entdecken, in einem wechselseitigen Austausch zwischen Kindern und Erwachsenen stattfindet. Gerade bei den Jüngsten ist Beziehungsarbeit auf Augenhöhe und die gemeinsame Neugierde, das gemeinsame Staunen und Forschen wesentlich für theaterpädagogische Prozesse.

Um diese Spielräume eröffnen zu können, braucht es aber vor allem Zeit und auch Ressourcen. Hier sind bildungspolitische Initiati-

8 Judith Ackroyd-Pilkington war stellvertretende Dekanin der School of the Arts an der University of Northampton. Sie hat zahlreiche Publikationen im Bereich des angewandten Theaters veröffentlicht. In ihrem Buch *Drama Lessons: Ages 7–11* und ihrem Artikel *Acting, Representation and Role* in der englischsprachigen Fachzeitschrift RIDE beschreibt sie erweiterte Sichtweisen auf die dramapädagogische Methode *Teacher in Role*.

ven gefragt, die die Rahmenbedingungen für Bildung und Kunst mit den Aller kleinsten schaffen und auch fördern müssen. Aber es braucht auch engagierte (Theater-)Pädagog:innen, die nicht vor der Theaterarbeit mit den Aller kleinsten zurückschrecken, sondern Theater in dieser Altersstufe als gemeinsame Kunsterfahrung begreifen und sich für die so unglaublich wertvollen Freiräume der theaterpädagogischen Arbeit einsetzen.

Literatur

- Ackroyd, Judith & Barter-Boulton, Jo (2013): *Drama Lessons: Ages 7–11*. Second Edition. London und New York: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Ackroyd-Pilkington, Judith (2001): *Acting, Representation and Role*. In: RIDE. Research in Drama Education, Vol. 6, No. 1. London und New York: Carfax Publishing-Taylor & Francis Group. 9–22.
- Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hrsg.) (2012): *Handbuch kulturelle Bildung*. München:kopaed.
- Bockhorst, Hildegard & Steen, Wolfgang (2006): *Kinder brauchen Spiel und Kunst*. In: Bockhorst, H. (Hrsg.). *Kinder brauchen Spiel & Kunst. Bildungschancen von Anfang an – Ästhetisches Lernen in Kindertagesstätten*. (2. erweiterte Aufl.) München: kopaed. 5–12.
- Brandt, Susanne; Gruschka, Helga (2018): *Mein Kamishibai. Das Praxisbuch zum Erzähltheater*. (4. Aufl.) München: Don Bosco.
- Charlotte-Bühler-Institut, (2009): *Bundesländerübergreifender Bildungs-RahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Wien: BMWFI.
- Charlotte-Bühler-Institut, (2010): *Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen. Vertiefende Ausführungen zum „Bundesländer-übergreifenden BildungsRahmenPlans“*. Wien: BMWFJ.
- Fuchs, Max (2012): *Kulturelle Bildung als Menschenrecht?* In: Bockhorst, H., Reinwand, V. & Zacharias, W. (Hrsg.): *Handbuch kulturelle Bildung*. München:kopaed. 91–94.
- Handweg, Ute; Hoffmann, Klaus (2008): *Das Festival „Kinder spielen Theater“*. Ein Bündnis schulischer und außerschulischer Bildung. In: Jurké, Volker; Linck, Dieter; Reiss, Joachim (Hg.): *Zukunft Schultheater. Das Fach Theater in der Bildungsdebatte*. Hamburg: Edition Körber. 255–259.
- Lang, Thomas (2003): *Kinder- und Jugendtheater*. In: Koch, Gerd; Streisand, Marianne (Hg.). *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Milow: Schibri. 156–158.
- Liebau, Eckart; Klepacki, Leopold; Zirfas, Jörg (2009): *Theatrale Bildung. Theaterpädagogische und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule*. Weinheim und München: Juventa.

- Marquardt, Petra Paula (2010): Theaterspielen mit Kindern ab zwei Jahren in der Elementarpädagogik. In: Jerg, Stefanie; Marquardt, Petra Paula (Hrsg.): Theaterspielen mit Kindern ab zwei Jahren. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH. 11–43.
- Pfeiffer, Malte (2012): Performativität und Kulturelle Bildung. In: Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch kulturelle Bildung. München: kopaed. 211–216.
- Pörtner, Peter (2007): Kamishibai. In: Brauneck, Manfred, Schneilin, Gérard (Hg.): Theaterlexikon 1. Begriffe und Epochen, Bühnen und Ensembles. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. 524–525.
- Schiller, Friedrich (2010): Über die ästhetische Erziehung des Menschen. Stuttgart: Reclam.
- Weintz, Jürgen (2008): Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. Milow: Schibri.
- Wenzel, Karola (2003): Kinderspiel. In: Koch, Gerd; Streisand, Marianne (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Milow: Schibri. 158–159.
- Witte, Wolfgang (2003): Kulturelle Bildung. In: Gerd; Streisand, Marianne (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Milow: Schibri. 170–171.
- <https://tuki-berlin.de/> (01.04.2022)

Katharina Siebert

Wenn Worte meine Sprache wär'n **(oder: Wie man durch Dramapädagogik reich wird)**

Der Berliner Singer-Songwriter Tim Bendzko singt in seinem Lied „Wenn Worte meine Sprache wär'n“ von der Unfähigkeit, Emotionen verbal auszudrücken. „Mir fehl'n die Worte, ich hab die Worte nicht“ – damit bringt er auf den Punkt, was ein allgemeines Phänomen unserer Zeit zu sein scheint, dem gerade in der schulischen Bildung besondere Bedeutung zukommt. Viele Grundschul Kinder kommen mit eingeschränktem Wortschatz in die Schule. Die Gründe dafür sind vielfältig. Audiovisuelle Medien üben bereits für Kleinkinder einen starken Reiz aus, (Vor)Lesen hat einen anderen Stellenwert als früher, viele Eltern sind beruflich so eingespannt, dass ihnen wenig Zeit bleibt, mit ihren Kinder zu sprechen, Sprachverknappung durch überbordende Kommunikation via Social Media bzw. Messenger-Dienste – all dies sind mögliche Ursachen dafür. Vom System Schule wird erwartet, gesellschaftliche Entwicklungen wie diese aufzufangen und womöglich auszugleichen – ein hoher Anspruch.

Der Titel dieses Beitrages mag provokativ erscheinen, beinhaltet jedoch meine persönliche Erfahrung, dass es pädagogische Konzepte gibt, die auf ganzheitliche Weise die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen fördern. Diese können zu Reichtum im übertragenen, und womöglich später sogar im materiellen Sinn beitragen. Gerade in der heutigen Zeit, die von rasantem Fortschritt geprägt ist (siehe Mortsch in diesem Buch), hat sich die Lehrer:innenrolle stark gewandelt. Es ist nicht mehr möglich, ausschließlich Fachwissen zu vermitteln. Der klassische Bildungskanon ist schon längst nicht mehr aufrechtzuerhalten. Aus diesem Grund wird der sogenannten Kompetenzorientierung vermehrt Bedeutung zugemessen: Erlerntes soll nicht nur wiedergegeben, sondern auch reflektiert und idealerweise in neuen Situationen angewendet werden können. Damit dies im Rahmen des Unterrichts möglich wird, muss das Lernen durch Handeln stärker einbezogen werden. Dort, wo dies nicht im Rahmen von Projekten möglich ist, bietet sich die Theaterpädagogik

an, da hier Als-Ob-Situationen einer Umsetzung in der realen Welt am nächsten kommen. Der Beitrag möchte dabei insbesondere den Ansatz der Dramapädagogik in den Fokus nehmen. Sie bietet den Vorteil eines geschützten Rahmens, innerhalb dessen Kinder und Jugendliche Verhaltensweisen ausprobieren können, ohne die Konsequenzen, die es im echten Leben möglicherweise gäbe, tragen zu müssen.

Im Folgenden soll es also darum gehen, zu erläutern, was Dramapädagogik ist, wie dieser methodische Ansatz einsetzbar ist, und warum sie in jedem Fall be-reich-ernd wirkt. Die vielfältigen Möglichkeiten werden konkret an einem Beispiel zur Sprachförderung im schulischen Unterricht anschaulich gemacht. Unzweifelhaft kann die Erweiterung von Sprachkompetenz und kommunikativer Kompetenz grundlegend für jeden Wissenserwerb angesehen werden. Ich möchte hier ausdrücklich auf den Kompetenzkatalog Theater in der Schule, herausgegeben von der Bundesarbeitsgemeinschaft Theater in der Schule, aufmerksam machen (vgl. Köhler et al. 2015). Im vorliegenden Artikel werde ich über meine persönlichen Erfahrungen damit schreiben und mit einem Praxisvorschlag einen Weg der Umsetzung aufzeigen.

Dramapädagogik

Als ich im Jahr 2011 meine Diplomarbeit am Institut für Theater-, Film- und Medienwissenschaft an der Universität Wien zum Thema Dramapädagogik (vgl. Siebert 2011) schrieb, fand sich erstaunlicherweise noch kein Eintrag in einschlägigen Internet-Enzyklopädien dazu. Das hat sich mittlerweile geändert. Dennoch ist es kein Begriff, der allgemein bekannt ist. Aus dem angloamerikanischen Kulturraum stammend, bezeichnete man damit, gemäß der Übersetzung von „Drama“ und „Pädagogik“ aus dem Altgriechischen, in jedem Fall ein Lernen durch Handeln. Die englische Bezeichnung „Drama in Education“ beinhaltet darüber hinaus jedoch auch einen künstlerischen, häufig mimetisch-theatralen Aspekt. Ohne hier im Detail auf die historische Entwicklung einzugehen, die von Pionier:innen wie Peter Slade, Brian Way, Dorothy Heathcote, Gavin Bolton, um nur einige wichtige Vertreter:innen zu nennen, vorangetrieben wurde (vgl. Siebert 2011, 19ff.), soll ein wichtiger Punkt

erwähnt werden, in dem sich Dramapädagogik von der klassischen Minimalformel des Theaterspiels „A spielt B und C schaut zu“ unterscheidet: Meist wird dem Publikum nicht vorrangig Stellenwert eingeräumt. Das bedeutet, dass das dramatische Handeln auch ohne Zuschauer:innen stattfinden kann. Dem Erfahrungswert der Spielenden wird jedoch in jedem Fall Bedeutung beigemessen. Meine eigene Definition für Dramapädagogik lautet: „Dramapädagogik ist eine Unterrichtsmethode, die zum Ziel hat, Inhalte mittels künstlerischer Ausdrucksformen erfahrbar zu machen.“ (ebd., 15)

Schulische Rahmenbedingungen und Umsetzungsmöglichkeit im Unterricht

Einer der Vorteile der Methode besteht darin, dass sie in jeden (Fach-)unterricht eingebaut werden kann. Wenn der Wunsch besteht und es personelle, zeitliche und räumliche Ressourcen gibt, können auf dramapädagogischen Einheiten basierend auch theaterpädagogische Projekte und Stückentwicklungen entstehen, die auch in Aufführungen münden können. Da in den letzten Jahren und Jahrzehnten zunehmend Einsparungen im Schulbereich stattgefunden haben, sind die Ressourcen knapp, was sich auf jeden Fall einschränkend im Pflichtschulbereich ausgewirkt hat. Stundenkontingente wurden gekürzt oder umverteilt. Dies hatte zur Folge, dass das Angebot an Unverbindlichen Übungen mehr und mehr verringert werden musste. Darstellendes Spiel als unverbindliches Nachmittagsangebot oder im Rahmen von Schwerpunktklassen anzubieten, ist nur mehr schwer möglich. Auch die räumlichen Gegebenheiten lassen meist zu wünschen übrig. Beispielbare Mehrzweckräume oder gar Festsäle mit Bühnen sind besonders in innerstädtischen Pflichtschulen selten zu finden. Immer mehr wird auch Personalmangel ein Thema. All dies führt dazu, dass auch spiel- und theaterinteressierte Pädagog:innen zurückgeworfen sind auf sich selbst und den Wunsch, trotz allem theatrale Methoden in ihren Unterricht einzubauen. Dieser muss dann meist in Ermangelung anderer Möglichkeiten ausschließlich im Klassenzimmer abgehalten werden. Als zusätzliche Erschwernis hat die Methodenfreiheit der Unterrichtenden durch Output-orientierte Testvorgaben ebenfalls eine Einschränkung erfahren. Diese verpflichtenden Überprüfungen haben stan-

dardisierte Settings und einen engen Rahmen, innerhalb dessen die Schüler:innen darauf vorbereitet werden müssen. Für kreative Methoden, bei denen sich das Unterrichtsgeschehen auch in unvorhersehbarer Weise entwickeln kann, ist wenig Spiel-Raum, im wahrsten Sinn des Wortes. Dramapädagogik bietet jedoch Möglichkeiten, auch kürzere Sequenzen in den Regelunterricht einzubauen. Da nicht primär auf eine Aufführung hingearbeitet wird, sind die räumlichen Gegebenheiten auch weniger bedeutsam, solange es ein bisschen freien Raum gibt, der schnell auch im Klassenzimmer durch Verschieben von Tischen geschaffen werden kann. Kulissen und Requisiten müssen nicht zum Einsatz kommen oder werden mit Vorhandenem improvisiert.

Dramapädagogischer Unterricht geht üblicherweise von einem sogenannten „Pretext“ aus. Damit ist in diesem Fall jedoch nicht die wörtliche Übersetzung, also „Vorwand“ oder „Ausrede“ gemeint. Das englische Lehnwort drückt hier eine dem Drama zugrunde liegende Idee bzw. das dahinterstehende Konzept aus. Als Pretext können tatsächlich Textvorlagen dienen, aber auch Bilder, Gegenstände, Objekte, Lieder, Geräusche, Fragmente aus Hörspielen und vieles andere mehr. Ausgehend vom Pretext steht die Überlegung, welche Themen und wünschenswerte Erkenntnisse mittels Dramapädagogik erfahrbar gemacht werden sollen. Da die Arbeit prozessorientiert ist, kann jedoch auch etwas Anderes, Neues und Ungeplantes entstehen. Wichtig ist in jedem Fall die inhaltliche Auseinandersetzung, das Sich-Einfühlen in die vorgestellte Situation und die Reflexion darüber.

Praxisbeispiel Sprachkompetenz

Im Rahmen des von der KPH Wien als Fortbildung angebotenen Masterlehrgangs Theaterpädagogik hielt ich in den vergangenen Jahren ein Modul mit dem Schwerpunkt Dramapädagogik in der Sprach- und Leseerziehung. Ein Teil dieses Moduls bestand aus einem von mir entwickelten Drama, das sich inhaltlich eng an das Kinderbuch „Die große Wörterfabrik“ anlehnt (de Lestrade & Do-campo 2010). Dieses Buch schien mir perfekt als Pretext geeignet zu sein, da es explizit und implizit viele Themen im Zusammenhang mit Sprachförderung beinhaltet. Einer Sprache mächtig sein oder,

im Gegensatz dazu, sprachlos zu sein, ist ein Aspekt, der auch viele unserer Schüler:innen betrifft.

In dem Buch geht es um ein Land, in dem die Menschen fast gar nicht reden. Der Grund dafür ist, dass man Wörter nicht einfach hat, indem man sie lernt, sondern dass man alle Wörter kaufen muss. Diese werden in großen Fabriken hergestellt und nur reiche Leute sind in der Lage, sich verbal nach Belieben ausdrücken zu können. Dies bekommt auch ein kleiner Junge namens Paul schmerzhaft zu spüren, als er sich seiner großen Liebe Marie gegenüber nicht mitteilen kann. Mühsam „erspart“ er sich drei – genau genommen unzusammenhängende – Wörter, mit deren Hilfe er sie gewinnen will. Da kommt ihm jedoch sein Widersacher Oskar dazwischen, Sohn reicher Eltern, der Marie seinerseits mit Eloquenz und gewählten Worten zu beeindrucken versucht.

Für dieses Drama hatte ich folgende möglichen Themenbereiche vorab überlegt:

- Kommunikation allgemein (verbal, nonverbal)
- Sprachlosigkeit (z. B. aus medizinischen, gesellschaftlichen, psychischen,... Gründen)
- Vermittlung von Inhalten (sachlicher Aspekt, emotionaler Aspekt)
- Eloquenz, Sprachreichtum, Sprachschatz

Selbstverständlich kann hier noch anderes hineingenommen werden wie: eine Stimme haben, Redefreiheit, Macht, gendergerechte Sprache und vieles andere mehr. Meine Auswahl bezog sich in erster Linie auf die Ausarbeitung einer dramapädagogischen Sequenz für Kinder im Grundschulalter und kann für jede Altersstufe angepasst werden. Der nächste Schritt war, geeignete Drama-Techniken, im Englischen „Conventions“ genannt, auszuwählen, die mit den Schüler:innen zum Einsatz kommen sollten. Ich hielt mich dabei im Wesentlichen an die Sammlung von dramapädagogischen, szenischen und anderen handlungsorientierten Techniken von Karl Eigenbauer (2020) sowie Jonothan Neelands und Tony Goode (2009). Neelands und Goode unterscheiden vier Gruppen von Techniken in Hinblick auf ihre beabsichtigte Wirkung: Context-building action, narrative action, poetic action und reflective action. Obwohl die von mir ausgearbeiteten Techniken aus allen vier Gruppen stammen, war mein Zugang insgesamt ein poetischer, also mit viel Augenmerk auf die

Atmosphäre. In Ergänzung zur konkreten Sprachförderung ging es mir sehr um die emotionale Einstimmung auf das Thema. Daher wurde in diesem Fall eng mit der Vorlage des Kinderbuches gearbeitet und die dramapädagogische Umsetzung erfolgte dann jeweils mittels handlungsorientierter, theatraler und anderer künstlerischer Zugänge.

Ablauf des Dramas

Es werden jeweils Original-Textpassagen aus dem Buch vorgelesen (linke Spalte), ohne dass das Buch den Kindern vorweg gezeigt wird, weil dies die gestalterische Freiheit einschränken könnte. Da das Buch jedoch bezaubernde Illustrationen enthält, zeige ich es den Schüler:innen in jedem Fall ganz zum Schluss.

Rechts stehen jeweils Vorschläge für die Umsetzung im Rahmen eines dramapädagogischen Projektes. Es ist sehr leicht möglich, diese je nach verfügbaren Stunden in beliebige zeitliche Sequenzen aufzuteilen. Aus diesem Grund stehen auch keine Vorschläge zur jeweiligen Dauer dabei.

Originaltext	Dramapädagogische Umsetzung
Es gibt ein Land, in dem die Menschen fast gar nichts reden.	<p>Zu einer fiktiven Blanko-Landkarte schreiben die Kinder Vorschläge, wie dieses Land heißen könnte. Sie überlegen, wie man sich dort wohl verständigt?</p> <p>Nonverbales Befehlsspiel: in Paaren; die Kinder fordern sich gegenseitig auf, Dinge zu tun, dürfen dabei aber nicht sprechen. Gestikulieren, Mimik und körpersprachlicher Ausdruck sind erlaubt.</p>
Es ist das Land der großen Wörterfabrik.	Hinweis: In dieser Fabrik werden verschiedenste Wörter erzeugt. Die Kinder sollen Kategorien finden (z. B. lustige Wörter, wichtige Wörter, Grußwörter, langweilige Wörter, Erwachsenewörter,...). In Kleingruppen werden Plakate erstellt, die jeweils ein Einzelhandelsgeschäft für Wörter der gewählten Kategorie zeigen. Passende Wörter sollen aufgelistet, mit Preisen versehen und verkaufsgerecht präsentiert werden.

<p>In diesem sonderbaren Land muss man die Wörter kaufen und schlucken, um sie aussprechen zu können.</p>	<p>„Teacher in Role“ (s. Eigenbauer 2020, 44–45): Die Lehrperson erklärt in der Rolle des/der Minister:in für Finanzen und zwischenmenschliche Angelegenheiten, dass heute anlässlich eines hohen Feiertages im Land der großen Wörterfabrik pro Person ein Gratiswort verschenkt wird. Die Kinder erhalten Buchstabenkekse. Sie sollen ein Wort finden, das mit dem Anfangsbuchstaben des jeweiligen Buchstabenkekse beginnt, und dürfen dieses dann essen.</p>
<p>Die große Wörterfabrik arbeitet Tag und Nacht. Die Wörter, die aus den Maschinen herauskommen, sind ebenso unterschiedlich wie die Sprachen.</p>	<p>In Kleingruppen bauen die Kinder mit ihren Körpern Maschinen, die Wörter verschiedener Kategorien bzw. Fremdwörter erzeugen. Reihum werden die unterschiedlichen Maschinen vorgeführt.</p>
<p>Es gibt Wörter, die sind wertvoller als andere. Man sagt sie nicht oft. Eigentlich nur, wenn man sehr reich ist. Denn im Land der großen Wörterfabrik ist Sprechen teuer. Diejenigen, die kein Geld haben, durchsuchen manchmal die Mülleimer. Aber die weggeworfenen Wörter sind meist wertlos. Man findet nur... (im Originaltext: Hundekacka und Hasenpipi)</p>	<p>Die Kinder überlegen, welche Wörter „wertlos“ sein könnten. Sie schreiben sie auf Zettel, zerknüllen sie, und werfen sie in einen leeren Mistkübel. Anschließend verkleiden sie sich mit Tüchern, spielen „arme Leute“. Zur Musik (Vorschlag: „Wenn Worte meine Sprache wär'n“) gehen sie im Raum umher, bei Musikstopp nimmt jeweils ein Kind einen der Zettel aus dem Mistkübel, liest das Wort murmelnd vor, die anderen sprechen im Chor enttäuscht nach.</p>
<p>Im Frühling, beim Schlussverkauf, kann man sich Wörter im Sonderangebot kaufen. Man kommt bepackt mit Taschen voller günstiger Wörter nach Hause. Allerdings sind diese Wörter oft unnütz. Was macht man schon mit einem BAUCHREDNER oder einer ZIERHASEL?</p>	<p>Die Klasse wird in 2 Gruppen geteilt. Sie suchen sich eines der Wörter (BAUCHREDNER oder ZIERHASEL) aus und spielen gegeneinander „Gefüllte Kalbsbrust“: Auf ein Blatt Papier wird das Wort in Großbuchstaben untereinander geschrieben. In einem Abstand dazu nochmals, aber in umgekehrter Reihenfolge. Nun sollen die Lücken so mit Buchstaben gefüllt werden, dass neue Wörter entstehen. Die Gruppe, die zuerst alle neuen Wörter gefunden hat, hat gewonnen. Hier können Kinder mit heterogener Sprachentwicklung gut zusammenarbeiten. In Weiterentwicklung können die gefunden Wörter der jeweils anderen Gruppe auch pantomimisch vorgespielt werden und müssen erraten werden.</p>

<p>An manchen Tagen fliegen Wörter durch die Luft. Die Kinder fangen sie dann mit ihren Schmetterlingsnetzen ein. Sie sind stolz, wenn sie ihren Eltern beim Abendessen einige Wörter sagen können.</p>	<p>Jedes Kind bekommt 3 Luftballons, die es mit 3 beliebigen Wörtern beschriftet. Die aufgeblasenen Ballons werden in die Luft geworfen, alle sollen darauf achten, dass kein Ballon zu Boden fällt. Es wird Musik gespielt, bei Spielstopp fängt jede:r 3 fremde Ballons und merkt sich die 3 Wörter.</p>
<p>Heute hat Paul 3 Wörter in seinem Netz gefangen. Aber er sagt sie nicht gleich, denn er möchte sie aufheben. Für jemand ganz Besonderes.</p>	<p>Wer könnte diese besondere Person sein? In die Mitte des Raumes wird stellvertretend ein Stuhl gestellt. Die Kinder versetzen sich in kollektiver Rolle in Paul und positionieren sich in einem für sie jeweils passenden Beziehungsabstand zu der vorgestellten besonderen Person auf dem Stuhl. Sie begeben sich in eine Körperhaltung, die zeigt, wie sie zu der Person stehen.</p>
<p>Morgen ist Maries Geburtstag. Paul hat sie furchtbar lieb. Das würde er ihr gerne sagen. Doch dafür hat er nicht genug Geld in seiner Spardose. Also wird er ihr die drei Wörter schenken, die er gefunden hat. (im Originaltext: „Kirsche, Staub, Stuhl“. Dies wird hier ausgelassen!)</p> <p>Marie wohnt im Nachbarhaus. Paul klingelt an ihrer Tür. Er kann nicht sagen: „Hallo, wie geht’s?“, weil er diese Wörter nicht hat.</p> <p>Stattdessen lächelt er. Marie trägt ein kirschrotes Kleid. Sie lächelt auch. Plötzlich sieht Paul Oskar hinter ihr. Oskar ist Pauls schlimmster Feind. Seine Eltern sind sehr reich. Aber das ist nicht der Grund, warum Paul ihn nicht leiden kann.</p>	<p>Die Lehrperson stellt sich als „Teacher in Role“ in der Rolle von Oskar in die Mitte des Raumes. Die Kinder gehen wieder kollektiv in die Rolle von Paul. Sie schreiben oder zeichnen ihre Gedanken zu Oskar auf Schilder und halten diese in die Höhe (Technik auch bekannt als „Thought Tracking“, Eigenbauer 2020, 2–3).</p>
<p>Oskar lächelt nicht. Er spricht. Zu Marie. „Ich liebe dich von ganzem Herzen, meine Marie. Eines Tages, das weiß ich, werden wir heiraten.“</p>	<p>Es wird eine zweigeteilte Bühnensituation (wie bei einem „Split Screen“) geschaffen. In der einen Hälfte stehen Kinder in der Rolle von Oskar und sprechen chorisch den Text. In der anderen Hälfte stehen reglos Kinder in der Rolle von Paul und zeigen durch Körperhaltung und Mimik, wie sie sich fühlen. Alle anderen schauen in der Rolle von Marie zu und lassen die Szene auf sich wirken.</p>

<p>„Das hat ja ein Vermögen gekostet!“, denkt Paul. Marie lächelt noch immer. Und Paul weiß nicht, wen sie eigentlich anlächelt. In Oskars Augen blitzt so viel Selbstbewusstsein.</p> <p>„Meine Wörter sind klitzeklein!“, denkt Paul. Er holt tief Luft und denkt an all die Liebe in seinem Herzen. Und dann sagt er die Wörter, die er in seinem Netz gefangen hat.</p> <p>Die Wörter fliegen zu Marie. Sie sind wie kostbare Kieselsteinchen.</p>	<p>Der Raum wird atmosphärisch vorbereitet durch Kerzenlicht und Musik (z. B. Soundtrack von „Die fabelhafte Welt der Amelie“).</p> <p>Die Kinder gehen zur Musik durch den Raum. Es stehen verteilt Dosen mit Seifenblasen auf dem Boden. Jede:r kann sie nehmen, Seifenblasen machen und wieder hinstellen. Wenn die Musik endet, setzen sich alle auf den Boden.</p> <p>Der/Die Lehrer:in tippt die Kinder nacheinander an, diese sagen laut die drei Wörter, die sie zuvor mit den Luftballons bekommen haben.</p>
<p>Marie lächelt nicht mehr. Sie blickt ihn an. Weil sie keine Wörter hat. Sie nähert sich ganz behutsam und gibt Paul einen Kuss auf die Wange.</p>	<p>Ein Scherenschnittbild mit diesem Motiv (entweder im BE-Unterricht hergestellt oder aus dem Internet) wird mittels OH-Projektor auf eine weiße Wand projiziert.</p>
<p>Paul hat noch ein Wort, das er sagen kann. Vor langer Zeit hat er es in einem Mülleimer gefunden, zwischen lauter Hundekacka und Hasenpipi. Dieses Wort mag er sehr gern. Er hat es für einen ganz besonderen Tag aufgehoben. Und dieser Tag ist jetzt da.</p> <p>Er blickt Marie ganz fest in die Augen und sagt: „...!“</p> <p>(Im Originaltext: „nochmal!“)</p>	<p>Die Kinder sollen ein gemeinsames Wort finden. Dieses wird in einer Gruppenskulptur dargestellt und auf ein Zeichen chorisch ausgesprochen.</p>

Schlussbetrachtung

Als ich diesen Beitrag geschrieben habe, wurde die Welt in unseren Schulen noch einmal mehr von aktuellen Ereignissen gebeutelt. Ein Normalbetrieb war nach zwei Jahren Pandemie mit erneut massivem Anstieg der Infektionszahlen kaum aufrecht zu erhalten. Dazu kamen die massiven individuellen und kollektiven Auswirkungen des in nächster Nähe stattfindenden unfassbaren Krieges. Ist man nicht in solchen Zeiten geneigt, sich auf das vermeintlich Allernötigste zu besinnen? Zu gerne wird dabei, im Kontext der Volksschule, nur an die Basics „Lesen, Schreiben, Rechnen“ gedacht. Ich gebe zu, der Gedanke liegt nahe. Wenn man allerdings von den psy-

cho-physischen Auswirkungen ausgeht, die diese schwierigen Zeiten für unsere Kinder und Jugendlichen mit sich bringen, erscheint es naheliegend, dass ganzheitliche, fächerübergreifende Zugänge unter Einbindung künstlerischer Methoden geradezu das Gebot der Stunde sind. „Kunst wäscht den Staub des Alltags von der Seele“, meinte Pablo Picasso (o. J.) – wäre dies nicht gerade jetzt eine ganz wichtige Aufgabe für unsere Schulen? Wenn im Sinne des vorgestellten Praxisbeispiels damit auch noch Worte zu Sprache werden, eröffnet sich auf jeden Fall die bereichernde Möglichkeit, diese Welt auf sehr persönliche Weise mitzugestalten. Der theaterpädagogische Ansatz der Dramapädagogik könnte ein Weg dazu sein.

Literatur

- de Lestrade, Agnès; Docampo, Valeria (2010): Die große Wörterfabrik (3. Aufl.). München: Mixtvision.
- Eigenbauer, Karl (2020): Sammlung von dramapädagogischen, szenischen und anderen handlungsorientierten Techniken, abrufbar unter https://www.ncoc.at/images/NCoC/Netzwerk_Theater/Eigenbauer_Dramatechniken_II_Letzfassung_Aug_2020.pdf (20.3.2022)
- Neelands, Jonothan; Goode, Tony (2009): Structuring Drama Work. A Handbook of available forms in theatre and drama. Cambridge: Cambridge University Press.
- Picasso, Pablo (o. J.): Kunst wäscht den Staub des Alltags von der Seele. Abrufbar unter <https://zitate.woxikon.de/kunst/488-pablo-picasso-kunst-waeschet-den-staub-des-alltag-von-der-seele> (19.04.2022)
- Siebert, Katharina (2011): „Irgendwie Anders“. Methode Dramapädagogik im schulischen Unterricht. Diplomarbeit, Universität Wien.

Marion Seidl-Hofbauer

Die Jeux Dramatiques und der Staatspreis für innovative Schulen

Eine coole Schule und die Jeux Dramatiques

Einleitung

*In der VS Gratwein wird eine Kultur der gegenseitigen Wertschätzung in vorbildlichem Maße vorgelebt. Die wertschätzende Haltung der gelebten Buntheit der Schulgemeinschaft wird in dieser Schule durch regelmäßiges Spiel – **Jeux Dramatiques** in allen Klassen – verinnerlicht und gefestigt. Dadurch entwickelt sich ein wohlwollendes Klassenklima und Klassenstrukturen, in denen die Kinder sich in ihrer Unterschiedlichkeit auf Augenhöhe selbstbewusst und empathisch begegnen können. Diese entspannte Atmosphäre lässt sowohl Kreativität als auch Begeisterung bestmöglich wachsen. Beides versteht sich als optimaler Dünger für sämtliche Lernprozesse im Gehirn. So können die Kinder ihre jeweils höchsten Fähigkeiten entdecken und entwickeln. (Presseinformation 23. April 2021 Betrifft: Nominierung Staatspreis Innovative Schulen; Staatspreis Innovative Schulen: 2 steirische Schulen unter 191 Bewerbungen nominiert)*

Die VS Gratwein ist eine der zwei steirischen Schulen, die für den Staatspreis Innovative Schulen 2021 ausgewählt wurde. Hier ist es gelungen eine theatrale Methode im Schulalltag zu integrieren und zu verankern, um so die Lehrer:innen in vielen Bereichen zu unterstützen und die Kinder lustvoll zu fördern und zu fordern, sie dazu anregen an ihrer Persönlichkeit zu arbeiten, Verantwortung zu übernehmen, um gemeinsam zu wachsen und mündige Menschen in einem gesunden System zu werden.

Die Jeux Dramatiques, das Ausdrucksspiel aus dem Erleben – eine kurze Einführung in die Methode

Die **Jeux Dramatiques** sind eine einfache Form des Theaterspielens

ohne Vorkenntnisse. Entwickelt wurde diese Arbeitsweise in den 30er-Jahren des letzten Jahrhunderts vom französischen Schauspieler und Pädagogen Léon Chancerel. Laut Heidi Frei (2016) ließ sich Chancerel durch die schauspieltheoretischen Überlegungen von Konstantin Sergejewitsch Stanislawskis inspirieren (vgl. Frei 2016, S. 14f.).

Die **Jeux Dramatiques** sind eine Theatermethode, die während dem gemeinsamen Spiel auf die Sprache verzichtet. Das Weglassen der Sprache eröffnet den Spielenden eine neue Welt der Ordnungen und Perspektiven. Sie beginnen den Freiraum, sich auf einen Impuls einzulassen, zu nutzen, erfahren sich im nonverbalen Ausdruck und werden dabei gewandter und ausdrucksstärker. Die Jeux Dramatiques ermöglichen uns eine (Lern-)Atmosphäre zu schaffen, die geprägt ist von Respekt im Umgang miteinander, von Wertschätzung gegenüber Mensch, Tier und Natur, gegenseitiger Unterstützung, gemeinsames Gestalten und gemeinsam Handelnd werden, lernen wollen, Neugierde, Freude und Zuneigung. Sie fördern in den Spielenden die künstlerische Umsetzung, beginnend bei der Auseinandersetzung mit dem Thema, der Gestaltung von sich und dem Spielplatz, bis hin zum Ausdruck, der Performanz.

Als **Impuls** für ein Spiel dienen Themen aus dem Lehrplan, Texte, Bilder, Musik, Materialien; im Grunde alles, was ein Kind oder eine:n Erwachsenen dazu veranlasst, in die eigene Tiefe und in Folge in die Auseinandersetzung mit sich und den anderen zu gehen.

In der **Spielvorbereitung** wählen die Spielenden aus dem Impuls ihre Rollen aus. Sie verkleiden sich und gestalten ihre Spielräume. Im Ritual „**du bist und du möchtest**“ artikulieren sie einzeln, von den gestalteten Plätzen aus, ihre Spielidee. Dieses Ritual leitet ein letztes Klären von Fragen und ein Definieren von dem, was jeder in seiner Rolle erleben möchte, ein.

Mit dem Schlag auf den **Gong** beginnt das Spiel. Die Spielenden gestalten ihr Tun, wie es ihren momentanen Empfindungen und ihrem Erleben entspricht. Das Spielgeschehen entwickelt sich als freie Improvisation und ermöglicht den Kindern sich intensiv auf ihre Rolle einzulassen. Durch das Weglassen der Sprache entsteht jene innere Dynamik, durch die sich viele unserer schöpferischen Anteile erst entfalten können. Das Spiel kann von Musik oder sprachlich von der Spielleiterin/vom Spielleiter begleitet werden. Wie der Gong

das Eintauchen in die Rolle ermöglicht, holt er die Kinder am Ende des Spiels wieder in die Realität zurück.

Das **Nachgespräch** stellt ein abschließendes Einlassen auf die Rolle dar. Nach dem Ausdrucksspiel ist Raum für ein gemeinsames Gespräch. Das Kind erfährt dabei den positiven Umgang mit Gefühlen und bewusstes Reflektieren wird erlernt.

Um sich vertiefen und einlassen zu können, braucht es eine wohlwollende Atmosphäre und ein bestimmtes Maß an Sicherheit und Vertrauen.

Dies kann erfahren werden, wenn sich die Spielenden begleitet und vom Anspruch, etwas gut machen zu müssen, enthoben fühlen. Die Basis dazu bilden die Spielregeln, die besagen:

- Es ist alles und jedes spielbar, sofern zum Thema eine Resonanz besteht
- Jede:r hat Zeit, mit ihrer/seiner momentanen Stimmung in Kontakt zu kommen
- Jede:r sucht sich die Rolle selbst aus
- Jede:r spielt so, wie sie /er sich fühlt, d.h. sie/er verleiht der Rolle Charakter und Schicksal
- Jede:r spielt ohne Sprache, mit all ihren/seinen Lauten und non-verbale
- Ausdrucksmöglichkeiten
- Jede:r respektiert den Spielradius der Rolle ihrer/seiner Mitspielenden
- Jede:r spielt nur, wenn er will, ansonsten ist sie/er einfach miterlebend dabei
- Es gibt kein Richtig und kein Falsch

Das Kind wird in seiner Individualität wahrgenommen, individuelle Lernvoraussetzungen können so erkannt und Lernprozesse optimal begleitet werden

In den Jeux Dramatiques Einheiten wird das gemeinsame Spiel von der Leiterin für Jeux Dramatiques sprachlich begleitet. Die Spielleiterin stützt mit dem gelesenen oder erzählten Text, das Tun der Spielenden. Sie ermutigt so zum Erleben und ermöglicht Freiräume für die Spielwünsche der Teilnehmenden, indem sie Spielimpulse aufnimmt und integriert. So fühlen sich die Spielenden in ihren Rollen gesehen und geachtet.

Das gemeinsame Spiel trägt dazu bei, dass die Spielenden Verantwortung für ihr Lernen übernehmen und ihren Kompetenzzuwachs bewusst wahrnehmen können

Das Kind erlebt, erfährt und integriert.

Das Kind erfährt Aspekte aus dem Lernstoff über emotionales Tun.

Es findet aus einem Impuls eine Rolle, probiert Ideen dazu aus und reflektiert sein Tun.

Es erlebt sich in unterschiedlichen Rollen und erfährt neben dem Lernstoff viel über sich.

Es lernt Kontakt auf zu nehmen und sich nonverbal auszudrücken.

Es lernt soziale Handlungen zu setzen und deren Konsequenzen zu tragen.

Es hat immer wieder intensiven Kontakt mit seinen Gefühlen und erfährt, dass dies für sich und im Austausch mit den Anderen positiv ist.

Es lernt durch angestrebte Lösungen der Mitspieler mit.

Es kann seinen Platz im Gruppengefüge besser finden und wird dadurch aufmerksamer.

Es lernt Systeme und Ordnungen zu erfassen und erfährt sich als Teil der Gruppe.

Es vermag Grenzen und Beziehungsgefüge zu erproben, ohne sich zu gefährden.

Es erfährt, dass jede Seite wiederum mehrere Perspektiven hat.

Es sieht, den Anderen geht es auch so, das verbindet.

Es wird im Umgang mit den Mitschülern wohlwollender.

Es verzichtet auf Wut und Aggression, um sich zu behaupten

Es lernt im Spiel seine Ressourcen kennen und nützen.

Es entwickelt eigene kreative Anteile.

Es kann Defizite aufarbeiten.

Es lässt sich nicht alles bieten.

Es wird kreativer in der Umsetzung seiner Ideen.

Die gesammelten Erfahrungen aus den Spielen steigern das Selbstbewusstsein und die Selbständigkeit des/der Einzelnen und bilden die Basis für faires, gemeinschaftliches Handeln in Gruppen. Ist zum Beispiel „Verantwortung für mein Lernen übernehmen und merken was ich alles gelernt habe“, das Thema für eine Spieleinheit,

wählen die Kinder ihre Rollen dazu, spielen ihre Vorstellungen und reflektieren im Anschluss, was sie gelernt haben, wie es sich anfühlt und was sie beibehalten möchten. Außerschulisch gesammelte Erfahrungen fließen in das gemeinsame Spiel ein und ergänzen und bestimmen den Spielverlauf. Zum Beispiel wirft der Besuch an einem Workshop der Kinderuni Graz zum Thema Heilkräuter, Fragen zum Thema Heilkräuter und wie diese hergestellt werden, auf. Innerhalb des Jeux Dramatiques Jahresthemas – das Leben auf der Burg – wird bei der nächsten Einheit Jeux Dramatiques von der Burgherrin ein Heilkräutergarten angelegt. Viele Erfahrungen aus der externen Veranstaltung werden nun im Spiel umgesetzt.

Während des Spiels zeigen sich Dynamiken, Spielfluss und Strukturen, in der Art der Kommunikation und der Zusammenarbeit der Spielenden

Die Jeux Dramatiques Einheiten werden von den Lehrer:innen genutzt, um Einblicke in die Struktur der Klassengemeinschaft, ins Sozialverhalten bei sozialen Aufgabenstellungen, Entwicklungsschritte Einzelner, dem Geben und Nehmen im Klassenverband zu bekommen und oft auch, um selber zu einem Teil der spielenden Gemeinschaft zu werden und in einer Rolle mitzuspielen. Die Lehrer:innen sind dabei ganz „normale Mitspielende“. Sie wählen wie die Kinder die Rollen, die ihnen am nächsten, am interessantesten, am spannendsten erscheinen. Manchmal werden auch statische Rollen gewählt, in denen der Erwachsene die gebende Position einnimmt und gleichzeitig beobachten kann, wie z.B. die Rolle eines Baumes, der Schatten und Früchte spendet.

Durch das Mitspielen wertschätzt der/die Erwachsene das Tun der Kinder. Er taucht in ihr System ein, ordnet sich wie jeder andere Spielende der sozialen Hierarchie und Handlung unter und erkennt das gemeinsame Spiel gleichwertig an. Mitspielende Personen erobern die Herzen der Kinder. Im Spiel zeigt sich die momentane Ist-Situation der Klassengemeinschaft.

Im anschließenden Gespräch mit der Leiterin für Jeux Dramatiques und den Lehrer:innen werden die Eindrücke besprochen. Im gemeinsamen Gespräch lassen sich Entwicklungsziele einzelner Kinder leichter ableiten, Stärken treten zu Tage, Freundschaften erweisen sich stärkend oder auch hinderlich.

Das Gesamtbild ist Ausgangspunkt für neue Themen, Ziele und Wege des gemeinsamen Schullebens. Die Jeux Dramatiques nützen uns hier als förderdiagnostisches Werkzeug.

Bereits im ersten Spiel lassen sich Dynamiken, Spielfluss, und Strukturen erfassen. Die Rollenauswahl versetzt uns Erwachsene oftmals in Erstaunen. Die Transparenz der Personen in ihren Rollen lässt uns neugierig auf ihr Handeln werden. Es zeigt sich wie ein Thema verstanden und umgesetzt wird. Von Spiel zu Spiel steigert sich die Kreativität des einzelnen Kindes, z.B. beim Bauen der Spielplätze, den Verkleidungen und in der Umsetzung der Rollenwünsche. Gleichzeitig zeigt sich wie das Klassensystem funktioniert und wie dieses in seiner Gesamtheit wirkt.

Es ist für den Spielverlauf ausschlaggebend, wer Verantwortung für sein Tun übernimmt, wer Handlungen setzt, wer einfach nur mitmacht und wer im System nimmt und gibt. All diese Themen und Aspekte sind für uns Zusehende spannend und erkenntnisreich.

Gemeinschaftsstiftende Maßnahmen und Themen im Spiel fördern den sozialen Zusammenhalt und tragen zur positiven Entwicklung der Schulgemeinschaft bei

Eine Schulklasse ist an und für sich ein System mit speziellen starren Vorbedingungen. Sie ist eine größere Gruppe, in der Alle in einem ähnlichen Alter sind. Sie befinden sich auf ähnlichen Entwicklungsstufen, mit ähnlichen Bedürfnissen und Befürchtungen. Sie haben die gleichen Lernanforderungen, aber unterschiedliche Intelligenz, Reife, Konzentration, Konfliktbewältigung und Lösungsmöglichkeiten. Alle Gruppenmitglieder sind vom Elternhaus oder von Erziehungsberechtigten abhängig und müssen in der schulischen Zusammensetzung viele Stunden am Tag, räumlich begrenzt, miteinander auskommen. Ihnen allen stehen wenige erwachsene Bezugspersonen zeitbegrenzt gegenüber. Diese Vorbedingungen erfordern – um sich entwickeln zu können – vom Einzelnen ein hohes Maß an Toleranz, Akzeptanz und Wohlwollen.

Um in den Klassen den Zusammenhalt zu fördern, ist es notwendig bereits bei der Gruppenauswahl auf den Prozess von Geben und Nehmen zu achten

In den ersten beiden Schulwochen nehmen sich die Lehrer:innen viel Zeit, um aus allen Kindern der ersten Jahrgangsstufe, zwei gut fließende Klassengemeinschaften heraus zu kristallisieren. Dazu werden viele Alltagssituationen in Aktionen von Geben und Nehmen aufgeschlüsselt und kleine Jeux Dramatiques Spiele und Übungen angeboten. Am Ende des Schultages werden die Einheiten von den betroffenen Lehrer:innen reflektiert und Optionen für den nächsten Tag besprochen, gegebenenfalls können die Kinder die jeweilige Klassengruppe auch wechseln.

In der ersten Woche wird in jeder flexiblen Gruppe mit den Jeux Dramatiques insgesamt 2 Stunden gearbeitet. Das Thema aus dem die Rollen gewählt werden, ist z.B. der steirische Wald mit seinen Tieren. Die soziale Aufgabe im Spiel heißt, jedes Tier darf, wenn es möchte ein anderes Tier in seine Höhle einladen, d.h. gebend sein. Die Handbewegung dazu heißt KOMM. Das andere Tier entscheidet, ob es die Einladung annimmt.

Nach dem Spiel reflektieren die Kinder das Erlebte. Nachdem beide Gruppen gespielt und reflektiert haben, besprechen die Lehrer:innen und die Leiterin für Jeux Dramatiques die Spielsituationen. Hier wird entschieden, ob Kinder eventuell die Gruppen wechseln. Gegen Ende der zweiten Woche wird das Thema, „Komm sagte die Katze“ (Lobe, Kaufmann, 1975) bearbeitet. Der Inhalt des Buchs ist, dass die Katze die Tiere auf einen umgefallenen Baum einlädt und so die Tiere vor dem Hochwasser rettet. Wieder geht es darum, dass ein Tier oder mehrere gebend sind und andere Kinder nehmend, diese brauchen Hilfe.

Schauen wir dem Spiel der Kinder zu, sehen wir, dass manche Tiere geschwommen kommen, die ausgestreckte Pfote der Katze ergreifen und gerettet werden. Sie haben die Hilfe angenommen. Andere wiederum greifen nicht nach der Pfote. Sie retten sich selber, sie nehmen die Hilfe nicht in Anspruch. Wieder andere fallen schon gerettet, immer wieder ins Wasser. Sie brauchen die Aufmerksamkeit der Leiterin, die das Buch begleitend vorliest und immer wieder die bestimmte Stelle wiederholt.

Am Ende dieses Spiels reflektieren die beiden Klassenlehrer:innen beide Spiele mit der Leiterin für Jeux Dramatiques und verändern die Klassensysteme vielleicht noch ein letztes Mal, indem ein Kind von da nach dort wechselt.

Jetzt stehen die beiden Klassensysteme fest. Jetzt werden gemeinsam Zielvorstellungen für beiden Klassen formuliert. Die Themen für die weiteren Spieleinheiten werden nun festgelegt.

Um eine offene und wertschätzende Kommunikation zu etablieren und zu pflegen, ist es notwendig immer wieder themenspezifisch zu spielen

Klassensysteme in denen im Spiel die nonverbale Kommunikation fließt, d.h. die Kinder in das Spielgeschehen eintauchen, auf die Sprache völlig vergessen, wie in einem Fluss gemeinsam spielen, bis der Gong sie aus diesem Zauber holt, wirken auf den einzelnen Menschen entwicklungsförderlich, anregend, inspirierend und machen Mut, Neues auszuprobieren. Im Spiel tritt der Rhythmus von Geben und Nehmen als Basis für jegliche Kommunikation stärker zu Tage. In der Begegnung mit den anderen nimmt und gibt das Kind. Man würde meinen, Kontakt zu haben und zu bekommen, wäre für ein Kind einfach.

Durch das Spiel wird bewusst, wie viel gelingen muss, dass aus einer einseitigen Kontaktaufnahme eine, für die Spielenden zufriedenstellende Begegnung entsteht. Durch Beobachtung und eigenem Erleben können sich die Kinder spielerisch Möglichkeiten aneignen, die sie im eigenen Familienverband vielleicht nicht erwerben können. Sind die Kinder im Fluss, lässt es sich in der Begegnung leichter zueinander fließen. In Klassen in denen Kinder mit sprachlichen Barrieren sind, macht es Sinn eine Methode anzubieten, die auf die Sprache verzichtet, und mit kreativen nonverbalen Möglichkeiten der Kommunikation und dem Einlassen auf ein Gegenüber arbeitet.

Inklusion und Chancengerechtigkeit werden im Spiel gelebt und gefördert

Einfach und unspektakulär stärken wir mit den Jeux Dramatiques den Selbstwert, das Selbstbewusstsein, das Selbstbehaupten, die Selbstwahrnehmung, die Selbstständigkeit und das Selbsteinschätzen in der Kommunikation und damit auf der Beziehungsebene. All diese Erfahrungen des eigenen Selbst in der Auseinandersetzung mit den gleichaltrigen Anderen, sind für Kinder und heranwachsende junge Menschen wesentliche Puzzleteile zur „ICH – Findung“. Fragen wie: Wer bin ich? Was will ich? Wie sind meine Chancen?

führen gerade zur Inklusion und zur Chancengerechtigkeit. Bei der Rollenwahl ist z.B. jedes Kind gleichberechtigt. Jedes Kind bekommt die Chance z.B. in der Geschichte von Ronja Räubertochter (Lindgren 1981) Mattis, den Vater von Ronja zu spielen. Es ist nicht entscheidend ob das Kind, weiblich oder männlich, sportlich, sehr klein oder überdurchschnittlich groß, körperlich oder geistig beeinträchtigt ist. Wer Mattis spielen möchte, wird in seiner Entscheidung ernst genommen.

Konflikte werden konstruktiv bearbeitet

Kinder, die im Selbstwert, im Selbstbewusstsein, im Selbstbehaupten, in der Selbstwahrnehmung, in der Selbstständigkeit und im Selbsteinschätzen gestärkt sind, haben wenig Motivation zur Gewalt, weniger Tendenz zur Sucht und brauchen nicht den Halt der Bewertung von außen in Form von Peers, um sich selber zu behaupten. Durch den Aspekt „Ich bin, wie ich bin und so kann ich mich zeigen“, öffnen sich die Kinder im Spiel mit ihren Möglichkeiten und Fähigkeiten. Dieses „Einfach sein“ begünstigt eine Bandbreite von Faktoren, die Begegnungen in der Zukunft gelingen lassen.

Die Kinder beginnen in unterschiedlichen Rollen zu experimentieren, sammeln so verschiedenste Erfahrungsebenen, differenzieren damit ihre Selbstwahrnehmung, lernen durch angestrebte Lösungen der Mitspieler:innen mit, finden über das Spiel ihren Platz im Gruppengefüge besser und werden so zufriedener und achtsamer. Die gesammelten Erfahrungen aus den Spielen steigern das Selbstbewusstsein und die Selbstständigkeit des/der Einzelnen und bilden die Basis für faires, gemeinschaftliches Handeln in Gruppen.

Reflexion – Das Erlernen von Feedback geben und Feedback nehmen

In den Jeux Dramatiques wird das „Angefüllt Sein“ von Eindrücken, Erlebnissen und Erfahrungen durch das Spiel im Nachgespräch aufgegriffen. Jetzt ist Zeit zu berichten, zuzuhören, sich auszutauschen oder auch gemeinsam zu schweigen. Das Nachgespräch ermöglicht den Spielenden zu reflektieren. Folgende Fragen stellen sich dabei: Was wollte ich erleben? Was habe ich davon erlebt? Habe ich die Rolle für meine heutige Befindlichkeit gut ausgesucht? Gleichzeitig rundet die Reflexion des Erlebten und Erfahrenen das Spiel ab.

Dieses bewusste Reflektieren ist für die Kinder ein Prozess, der meist erst erlernt werden muss. Das Nachgespräch stellt ein letztes abschließendes Einlassen auf die Rolle dar, lässt letzte Erkenntnisse zu und ermöglicht mir als Spieler:in klärende Fragen an meine Mitspieler:innen zu stellen. Es vollzieht sich der Prozess von der Selbstoffenbarung zur Selbsterkenntnis.

Die Kinder lernen im Nachgespräch das Erlebte und Erfahrene in Worte zu kleiden. Dabei sitzen die Spielenden im Sitzkreis und erzählen reihum von ihrem Erlebten. Sie hören einander zu und lassen einander ausreden. Wer nichts sagen möchte, artikuliert dies. Das Erzählte wird nicht bewertet, Toleranz gegenüber unterschiedlich Erlebtem, ist ein wichtiger Faktor. So wird das Geben und Nehmen von Feedback geübt.

Die Jeux Dramatiques bewirken ein positives Selbstverständnis

Konstantin Sergejewitsch Stanislawski (1996) schreibt:

„Des Schauspielers Hauptarbeit liegt in der Arbeit an der Rolle und damit eng verbunden an der Arbeit am Selbst. Sein Arbeitsfeld ist der eigene Körper, sein Ausdruck, seine Stimme, sein Einfühlungsvermögen, seine Anpassungsfähigkeit, sein Zugang zum Unbewussten als Hilfe im Schaffungsprozess. Diese Arbeit bedarf einer ständigen Reflektion.“

Ein Kind, das viele Spiel-Lebenserfahrungen macht, kommt auf seinem Lebensweg ein großes Stück vorwärts. Es hat, in einem geschützten Rahmen, immer wieder intensiven Kontakt mit den eigenen Gefühlen und erfährt, dass diese Auseinandersetzung für sich und im Austausch mit den Anderen positiv ist. Es möchte sich im Spiel an weitere Rollen wagen, es will experimentieren, Neues ausprobieren und geht dabei in ein positives Leistungsverständnis. Es will nicht mehr einfach die Katze sein und nur gestreichelt und versorgt werden. Das Kind beginnt Verantwortung zu übernehmen und will im Spiel aktiv werden. Es wählt zu Beginn noch Rollen, die sich an Freund:innen orientieren. Bekommt aber immer mehr Lust, sich von ihnen abzuheben und sich an Herausforderungen, an sogenannte Hauptrollen zu wagen. Jetzt will das Kind zeigen, dass es dieser Rolle gewachsen ist, dass es die Rolle leben und ausfüllen kann. Gleichzeitig erfährt es durch sein spielerisches Handeln Zuspruch aus der Gemeinschaft oder auch Korrektur. Beides fördert

den Charakter des Kindes. Im achtvollen Miteinander fühlt es sich wohlwollend gesehen und erlebt, sich entwickeln zu können, positiv.

Die Jeux Dramatiques treffen auf der einen Seite die Grundbedürfnisse ganz kleiner Kinder, auf der anderen Seite erfreuen sich Erwachsene, Jugendliche und Senioren über die Möglichkeit, in verschiedene Rollen zu schlüpfen, um in diesen Rollen unterschiedliche Wahrnehmungen erfahren, sich in unbekannte Verhaltensweisen und Themen vorzuwagen, Energien und Ordnungen zu erleben, Strukturieren zu erfassen und Gemeinschaft im engeren wie im weiteren Sinne zu erleben.

Abschließen möchte ich mit einem Zitat von Heidi Frei, die die Jeux Dramatiques entscheidend weiterentwickelte:

„Spielend die Welt entdecken, lustvoll, ernsthaft den inneren Spuren folgen, in bekannten und unbekanntem Rollen erleben, was hinter den Dingen ist- das sind die Jeux Dramatiques.“

Literatur

- Frei, Heidi (1995): Jeux Dramatiques mit Kindern. Ausdrucksspiel aus dem Erleben 2. Bern: Zytglogge.
- Lindgren, Astrid (1981): Ronja Räubertochter. Hamburg: Oetinger.
- Lobe, Mira & Kaufmann, Angelika (1975): Komm sagte die Katze. Wien: G&G Verlag.
- Stanislawski, Konstantin Sergejewitsch (1996): Die Arbeit des Schauspielers an der Rolle. Berlin: Verlag zweitausendeins.
- <https://www.bmbwf.gv.at/Ministerium/Presse/20210421.html> (Stand 16. 02. 2022)

Weiterführende Literatur

- Frei, Myrtha, Kreisel Maud & Seidl-Hofbauer, Marion (2015): Theater Spielen Jeux Dramatiques. Köln: Maternus.
- Seidl-Hofbauer, Marion (2009): *Jeux Dramatiques in der Grundschule – Soziales Lernen durch das Ausdrucksspiel*. München: Brigg Pädagogik Verlag.
- www.arje-jeux-dramatiques.at

Projet Apprentissage sur scène

Lernen anhand der Konzeption von Theaterproduktionen

Kann die Arbeit an Theaterproduktionen so in den Unterricht integriert werden, dass sich damit ein Teil der relevanten Kompetenzen aus den Lehrplänen umsetzen lassen? Und eignet sich eine solche Herangehensweise dazu, Lernende wieder für die Schule zu begeistern? Diese Fragen hat sich eine Gruppe von Lehrenden in einer Sekundarschule in Luxemburg gestellt und ein interessantes Projekt umgesetzt. Im folgenden Artikel soll die Konzeption und Umsetzung des *Projet Apprentissage sur scène* (PASS) vorgestellt sowie Aufschluss gegeben werden, welche Stolpersteine es bei der Umsetzung gab.

Das Schulsystem in Luxemburg – oder wie Sprachenvielfalt dem Lernerfolg entgegenwirken kann.

Das kleine Großherzogtum Luxemburg mit ungefähr 800.000 Einwohner:innen grenzt an Deutschland, Frankreich und Belgien. Eine Interaktion mit den Nachbarländern ist tagtäglich gegeben, nicht nur, weil eine Grenze nie mehr als 80 bis 100 km entfernt ist, sondern vor allem auch, weil das Berufsleben ohne die Pendler:innen aus den drei Staaten nicht funktionieren könnte. Deutsch und Französisch sind die beiden Landessprachen, die vor allem im Berufsleben, im Alltag und in den Medien gebraucht werden, während die Nationalsprache Luxemburgisch eher im Privatleben zum Einsatz kommt. Anders als zum Beispiel in Belgien oder in der Schweiz, wo regional eine der Landessprachen vorherrschend ist, werden in Luxemburg alle drei Sprachen gleichwertig gebraucht und alle Bürger:innen müssen sie beherrschen, um bestmöglich kommunizieren zu können.

Seit einigen Jahren lässt sich außerdem beobachten, dass auch Englisch immer wichtiger wird, vor allem in der Hauptstadt und im Süden des Landes, wo die Universität Luxemburg ihren Sitz hat. Hier forschen und lehren Menschen aus den unterschiedlichsten

Ländern, was zur Folge hat, dass sich Englisch als weitere Umgangssprache durchgesetzt hat und nun auch im Alltag immer öfter zu finden ist.

Diese Sprachenvielfalt spiegelt sich natürlich auch im Bildungswesen wider: Da es sich beim Luxemburgischen um einen germanischen Dialekt mit einem eher begrenzten Wortschatz handelt, findet die Alphabetisierung auf Standarddeutsch statt. Ab der zweiten Klasse kommt dann das Französische dazu und während der gesamten Grundschule wird auch Wert darauf gelegt, dass Luxemburgisch als Sprache seinen Platz im Unterricht findet. Für Schüler:innen mit Luxemburgisch als Muttersprache hat sich die Alphabetisierung auf Deutsch als wirksamste Methode herausgestellt. Die linguistische Nähe der beiden Sprachen erlaubt es in der Regel den meisten Lernenden sehr schnell, sich das Deutsche als Zweitsprache anzueignen. Anders sieht es allerdings bei vielen Lernenden mit Migrationshintergrund aus. Hierbei stellen die Schüler:innen mit portugiesischen Wurzeln mit 28 Prozent aller Kinder die größte Gruppe dar, wie im *Nationalen Bildungsbericht. Luxemburg 2021* (vgl. LUCET et al. 2021, 58) berichtet wird. In der dritten Klasse erreicht weit mehr als die Hälfte von ihnen nicht die Deutsch-Leseanforderungen und oft beeinträchtigen die fehlenden Sprachkompetenzen im Deutschen die ganze Lernbiografie.

Neben Kindern mit portugiesischen Wurzeln gibt es noch eine Vielzahl von anderen Nationalitäten in den Schulen und auch hier fällt auf, dass vor allem der Sprung von einer romanischen Muttersprache auf die germanische Alphabetisierungssprache für einige Lernende eine sehr große Herausforderung darstellt. Gleichzeitig sehen sich die luxemburgischen Muttersprachler:innen ab acht Jahren mit dem Erwerb der französischen Sprachkompetenzen konfrontiert, was auch nicht allen leicht fällt und für Frust bei einer Reihe von Schüler:innen sorgt.

Die Sprachenkenntnisse stellen ein wichtiges Kriterium für den Übergang in die Sekundarschule dar, der in Luxemburg nach der sechsten Klasse erfolgt. Es kann eine Einstufung in die *Klassische Sekundarschule* erfolgen, was einem Gymnasium entspricht und wo die Lernenden die Möglichkeit haben, in verschiedenen Fachrichtungen die Matura abzulegen. In der *Allgemeinen Sekundarschule* gibt es mehrere Ausbildungswege, die entweder zur fachgebunde-

nen Hochschulreife führen oder über den *vorbereitenden Unterricht* in Richtung Berufsausbildung.

Lernende, die während der Grundschule Probleme beim Erlernen einer der Sprachen haben, werden oft in die Klassen des *Vorbereitenden Unterrichtes* (auf Französisch: Voie de préparation. VP) eingestuft. Dieser Schulzweig kann mit der *Neuen Mittelschule* in Österreich verglichen werden und bereitet vor allem auf den Eintritt in eine berufliche Ausbildung vor. Der Weg in die VP ist für eine Reihe dieser Schüler:innen leider oft durch schulische Misserfolge erfolgt, was bei ihnen dafür sorgt, dass im Jugendalter keine Motivation zum Lernen mehr vorhanden ist.

Aber auch Lernende mit besseren schulischen Leistungen werden in diese Klassen eingestuft, weil sie zum Beispiel durch ein nicht angepasstes Verhalten auffallen. Andere wiederum können sich nur wenig auf die Schule konzentrieren, weil im Privatleben einiges im Argen liegt oder sie erst vor Kurzem nach Luxemburg gekommen sind und noch nicht genügend Zeit hatten, sich Kenntnisse in den drei Landessprachen anzueignen.

Die Mischung der Jugendlichen mit ganz unterschiedlichen Lernbiografien, Kompetenzen und Erwartungen führt öfters dazu, dass die Klassen der VP sehr heterogen sind und die Lehrer:innen große Mühe haben, allen Lernenden gerecht zu werden. In den letzten Jahren ist in Luxemburg die Zahl der jungen Menschen, welche die Schule abbrechen, ohne eine berufsrelevante Zertifikation zu erlangen, auf über 8 Prozent gestiegen. Ein bedeutender Teil dieser Gruppe kommt aus der VP und gerade für diese sie ist es sehr schwierig, ohne Abschluss ins Berufsleben zu starten (vgl.: MENJE 2020/2021).

Diese Jugendlichen waren die Zielgruppe des PASS und sollten durch das Projekt wieder Lust am Lernen finden, aber auch für sich selbst neue Perspektiven im Leben erkennen und entwickeln.

Was für ein Theater – Kompetenzerwerb auf der Bühne

In Luxemburg gibt es einige sehr interessante Theaterprojekte in verschiedenen Sekundarschulen, doch bis jetzt konnte das Theater-spiel auch hier keinen offiziellen Platz im Curriculum einnehmen (für Österreich siehe Köhler in diesem Band).

Im *Lycée des Arts et Métiers* werden zahlreiche Ausbildungen mit einem künstlerischen Bezug angeboten, wie zum Beispiel eine Techniker:innenausbildung im Graphikbereich, die Fachrichtung *Kunst und visuelle Kommunikation* im allgemeinbildenden Unterricht oder eine zweijährige weiterführende Hochschulausbildung mit Schwerpunkt Animationsfilm. Das Kollegium kennt sich also mit künstlerischen Inhalten aus und wollte diese Methoden auch dazu nutzen, den jüngeren Schüler:innen der VP einen anderen Zugang zum Lernen zu bieten.

Die Lehrer:innen waren sich einig, dass traditionelle Unterrichtsmethoden hier wahrscheinlich keinen Erfolg haben würden und wollten ein handlungsorientiertes Angebot erarbeiten, bei dem die Lernenden auf vielfältige Weise im Prozess miteingebunden werden könnten. Neben dem partizipativen Aspekt war es wichtig, dass die Schüler:innen am Ende eines Trimesters konkrete Ergebnisse ihrer Anstrengungen sehen könnten, um Erfolgserlebnisse zu haben. Schnell fiel die Wahl auf die Theaterarbeit, obwohl keine:r der Lehrenden bis zu diesem Zeitpunkt viel in die Richtung gearbeitet hatte. Doch das Theater erschien ihnen als passend, weil sich hier immer neue Möglichkeiten anböten, um projektorientiert tätig zu werden. Die Idee einer solchen theaterorientierten Didaktik war sehr innovativ und ein Novum im ganzen Land. Um das Vorhaben wirklich umsetzen zu können, war allerdings eine längere Planung vonnöten, denn die Schule musste weiterhin gewährleisten, dass die Lernenden die Möglichkeit hätten, die im Lehrplan vorgesehenen Kompetenzen in den verschiedenen Modulen zu entwickeln, um anschließend den Zugang in die berufliche Bildung zu haben.¹

1 Die drei Jahre des *Vorbereitenden Unterrichtes* dienen in der Regel dazu, die jungen Menschen zu befähigen, in eine Berufsausbildung zu starten. Die Schüler:innen des PASS mussten also die Möglichkeit haben, eine Zertifizierung der verschiedenen Module zu erlangen, um anschließend eine Ausbildung beginnen zu können.

Konzepterstellung: Theater und die Anforderungen des Lehrplans auf einen gemeinsamen Nenner bringen

Der Lehrplan der VP sieht eine Reihe von Kompetenzen vor, welche die Lernenden im Laufe der drei Schuljahre in unterschiedlichen Modulen erarbeiten sollen. Es werden jeweils neun Module im Deutschen, im Französischen, in Mathematik, in Ethik, im allgemeinbildenden Unterricht sowie in Sport angeboten. Diese Module sind zeitlich flexibel, was bedeutet, dass zu jedem Moment eine Evaluation erfolgen und dann die Arbeit im nächsten Modul starten kann. Diese Art der Modularisierung hat den Vorteil, dass jede:r Lernende im eigenen Tempo arbeiten kann, was eine Binnendifferenzierung in der Klasse möglich macht. Für das PASS sollten vor allem Schüler:innen in Frage kommen, deren Kompetenzerwerb sich auf die ersten drei der jeweiligen Module konzentriert, weil sie größere Schwierigkeiten beim Lernen haben. Aus diesem Grund wurden die Kompetenzen dieser Module aufgelistet, um zu sehen, worauf mit Hilfe der Theaterproduktionen hingearbeitet werden sollte.

Anfänglich wollten die Lehrenden ausschließlich mündliche und praktische Arbeiten anbieten, doch schnell wurde klar, dass die Schüler:innen auch die Gelegenheit haben müssten, ihre schriftlichen Sprachkompetenzen weiterzuentwickeln oder die verschiedenen Themen aus dem Mathematikunterricht zu üben. So entstand der Plan, dass in den Sprachmodulen das jeweilige Stück entwickelt, schriftlich festgehalten und eingeübt werden sollte, während sich der allgemeinbildende Unterricht um das Anfertigen oder Besorgen von Requisiten und Kleidung kümmern würde und in den Mathematikmodulen sollten dann die Kalkulationen über die notwendigen Kosten erstellt werden. In den beiden letztgenannten Bereichen bliebe so noch genügend Zeit anderen Lehrstoff einzubinden, während die Sprachmodule fast ausschließlich auf die Theaterproduktionen hinarbeiten sollten.

Theaterpädagog:innen als Teil des Projektes

In der VP unterrichten im Normalfall Lehrende aus dem Grundschulbereich, die sich auf die Arbeit mit Jugendlichen spezialisiert haben. Durch ihre pädagogische Ausbildung sind sie in der Lage, die

verschiedenen Module zu unterrichten, müssen aber Methodik und Didaktik an die Bedürfnisse der Jugendlichen anpassen.²

Durch die Projektorientierung des PASS wurde der Schule erlaubt, in vielen Modulen Teamteaching anzubieten, um eine angemessene Betreuung der Lernenden zu gewährleisten. Die mitwirkenden Lehrer:innen waren sich allerdings von Anfang an einig, dass es ihnen aufgrund fehlender Erfahrung nicht möglich wäre, angemessen theaterpädagogisch mit der Klasse zu arbeiten. Es werden zwar regelmäßig theaterpädagogische Fortbildungen für Lehrkräfte in Luxemburg angeboten, allerdings gibt es im ganzen Land keine vollständige Ausbildung in diesem Bereich.

Auch wenn sich immer mehr junge Menschen für ein Studium der Theaterpädagogik im Ausland entschließen, sind die Berufsaussichten leider nicht sehr gut in Luxemburg. Neben einer Handvoll Theaterhäuser gibt es regelmäßig freie Produktionen, in denen Theaterpädagog:innen mitwirken können, allerdings existieren in beiden Bereichen keine wirklichen Vollzeitstellen. Theaterpädagog:innen können auch an Schulen angestellt werden, erhalten aber in der Regel nur einen Expertenvertrag³ mit begrenztem Stundenumfang, um punktuell mit Klassen arbeiten zu können. Die Schulen hätten die Möglichkeiten, Theaterpädagog:innen als Lehrbeauftragte einzustellen, dafür müssten sie aber auf Lehrende in anderen Fachbereichen verzichten, weil pro Klasse eine festgesetzte Quote an Personal existiert. Oftmals ist die Personalsituation in den Sekundarschulen allerdings sehr an-

-
- 2 In Luxemburg verfügen Grundschullehrer:innen über eine allgemeinbildende pädagogische Ausbildung, mit der sie in der Lage sind, alle Fächer des Kanons zu unterrichten. Die Sekundarschullehrer sind meistens auf ein oder zwei Fächer spezialisiert und können diese in den beiden Sekundarschulformen anbieten. In der VP wird inhaltlich an den Kompetenzen der Grundschule gearbeitet, weil die Lernenden diese nicht erwerben konnten, und hierbei werden sie von Lehrer:innen unterstützt, die ein Grundschulstudium absolviert haben, nun aber in diesen Klassen in der Sekundarschule arbeiten.
 - 3 Schulen können auf die Expertise von außenstehenden Personen zurückgreifen, die für einen begrenzten Zeitraum in den Klassen intervenieren. Die *Experts externes* haben in der Regel einen anderen Arbeitsplatz und kommen nur sporadisch in eine Klasse, um ihren Fachbereich zu unterrichten.

gespannt, was dazu führt, dass bis jetzt fast keine Theaterpädagog:innen als Lehrende eingestellt werden.

Im *Lycée des Arts et Métiers* gab es keinen solchen Posten und so wurde im Rahmen des PASS vom Bildungsministerium die Erlaubnis gegeben, für die Dauer von drei Jahren verstärkt auf die Unterstützung von Theaterpädagog:innen zurückzugreifen.

Theaterarbeit mit Schüler:innen in der VP – eine neue Herausforderung für die Theaterpädagog:innen

Die Freude, dass der Einsatz von Theaterpädagog:innen im PASS vom Bildungsministerium unterstützt werden würde, wurde schnell ein wenig getrübt, weil sich zeigte, dass nicht jede:r Interessent:in in der Lage ist, mit Klassen der VP zu arbeiten. Das schulische Profil der Jugendlichen mit Konzentrationsschwierigkeiten, wenig ausgeprägten Sprachkompetenzen, einem eher „auffälligen“ sozialen Verhalten oder wenig Motivation zeigte sich auch deutlich in der Theaterarbeit. In den ersten Wochen musste die Klasse erst einmal grundlegende Regeln erlernen, damit ein handlungs- und bewegungsorientierter Unterricht möglich war. Für die Schüler:innen war es sehr ungewohnt, an den theaterpädagogischen Übungen und Spielen teilzunehmen, was dazu führte, dass am Anfang sehr viel Chaos entstand und an konzentriertes Arbeiten nicht zu denken war. Außerdem wurde schnell ersichtlich, dass ein Teil der Theaterpädagog:innen zu hohe Erwartungen an die Jugendlichen stellte, was somit wieder bei ihnen für negative Erfahrungen in der Schule sorgte.

Im Laufe der Zeit stellte sich heraus, dass die spielerische und zugewandte Arbeitsweise einer der Theaterpädagog:innen am besten zur Zielgruppe passte, so dass sie ein fester Bestandteil des Teams vom PASS wurde. Es war sehr klar ersichtlich, dass die Lernenden sich hier schneller auf das Theaterspiel einlassen konnten, weil jede:r akzeptiert wurde, wie er oder sie war. Im Mittelpunkt stand das gemeinsame kreative Tun und jede:r konnte sich da einbringen, wo er oder sie sich am wohlsten fühlte. Im Laufe des Projektes trauten sich die Schüler:innen immer mehr zu und es war sehr gut zu erkennen, wie viel leichter es ihnen fiel, auf der Bühne zu sprechen, einen Text zu improvisieren oder eigene Ideen für die Requisiten und Bühne zu

entwerfen. Die bejahende Haltung der Theaterpädagogin war ein sehr wichtiger Erfolgsfaktor im PASS und trug dazu bei, dass die jungen Menschen sich auf den Theaterprozess einließen und in diesem Rahmen eine Vielfalt von neuen Kompetenzen entwickeln konnten.

Von der Idee zum fertigen Stück – wie gestaltete sich die Arbeit mit den Klassen konkret?

Beim Start des Projektes war klar, dass am Ende eines Trimesters eine fertige Produktion auf der Bühne stehen sollte, aber der Weg dahin war noch völlig offen. In den ersten Wochen wurde schnell klar, dass die Klassen einige Zeit brauchten, um sich durch Übungen und Spielen auf die Theaterarbeit einzulassen. Zuerst musste eine vertrauensvolle Atmosphäre in der Gruppe entstehen, bevor die einzelnen Jugendlichen sich zutrauten, ihre Ideen ins Spiel einfließen zu lassen.

Durch die Lernbiografie der Schüler:Innen stellte es sich als sinnvoll heraus, am Anfang eher Wert auf die Körperarbeit zu legen und erst nach und nach die Sprache mit in die Arbeit zu integrieren. Hier kam zum Beispiel die Technik des *Jeux dramatiques* nach Léon Chancerel und Heidi Frei zum Einsatz:

Die Gruppe wählte zusammen ein Thema aus, zu dem gearbeitet werden sollte und die Theaterpädagogin suchte passende Schriftstücke. Diese wurden dann laut vorgelesen und die Lernenden wählten jeweils eine Rolle aus, die sie beim zweiten Vorlesen versuchten darzustellen. Anschließend wurde zusammen in der Klasse über die Szene diskutiert und ggf. festgehalten, wie diese später im Stück integriert werden könnte.

Bei der ersten Produktion kümmerten sich noch die Lehrenden darum, die Texte der einzelnen Rollen sprachlich an die Fähigkeiten der Jugendlichen anzupassen. Danach wurden die Jugendlichen in Kleingruppen dabei unterstützt, dies selbst zu tun, teilweise zum Beispiel, indem Techniken des *Mehrsprachigen Lesetheaters* (MELT) zum Einsatz kamen. Beim MELT handelt es sich um ein internationales Forschungsprojekt, das in Schulen in der Schweiz, Österreich, Deutschland und Luxemburg durchgeführt wurde, um Methoden zu erarbeiten, wie die Leseflüssigkeit und Lesemotivation von Ler-

nenden in der Muttersprache wie auch in den erlernten Fremdsprachen gefördert werden können (vgl. Kutzelmann, Masseler, 2017). Hier wurden auch Elemente der Dramapädagogik integriert, um den Teilnehmenden die Möglichkeit zu geben, sich ganzheitlich auf die Rollen einzulassen. Beim PASS wurde dieser Aspekt natürlich auch aufgegriffen, um die Jugendlichen immer wieder zum szenischen Spiel zu motivieren.

Im Laufe der Zeit wurden auch einige Techniken des Improvisationstheaters eingeführt, die dann auch dabei halfen, einige Texte selbst zu erarbeiten. Wenn die Jugendlichen konkrete Impulse erhielten, waren sie am besten in der Lage dazu, ihre Ideen umzusetzen und ins Spiel zu bringen. Hier fiel allerdings auf, dass es den meisten Klassen lieber war, mit fiktiven Themen zu arbeiten und keine biografischen Elemente einzubringen. Es wurde mehrmals versucht, das biografische Theater umzusetzen, aber die meisten Lernenden wollten sich hieran nicht beteiligen. Mitten in der Pubertät kam ihnen diese Arbeitsweise zu nah und sie wollten vor allem im schulischen Umfeld nicht zu viel von sich preisgeben.

Der Prozess der Erarbeitens eines Stückes nimmt immer einen großen Teil des Semesters ein, bevor der Text von den Lehrenden zusammen mit der Theaterpädagogin schriftlich festgehalten wird. Durch diese intensive Austestphase kennen die Jugendlichen sich bereits gut im Stück aus, was ihnen dabei hilft, die Passagen ihrer Rollen zu erlernen. Die Einübungsphase macht ihnen oft weniger Spaß, aber die Aussicht, das eigene Stück vor einem Publikum präsentieren zu können, wirkt dann doch wieder motivierend. Außerdem wird ab diesem Moment in anderen Modulen auch am Bühnenbild, den Requisiten sowie den Kostümen gearbeitet, wo alle Schüler:Innen aktiv mit eingebunden sind und ihre Ideen umsetzen können.

Die Aufführungen fanden bis jetzt immer in kleineren Kulturhäusern vor einem Publikum von etwa 250 Personen statt. Hier werden vor allem die Eltern, die Lehrenden und andere Mitglieder der Schule eingeladen, aber es kommen immer auch andere Interessierte, die sich die Produktionen unbedingt anschauen wollen. Für die Jugendlichen stellen die Aufführungen das Highlight des Trimesters da und sie sind stolz, ihre Arbeit vorführen zu können.

Keine Schule ohne Noten – Anpassung der Evaluation an die Gegebenheiten des PASS

Die Lehrenden des PASS hatten am Anfang die Idee, die Lernmotivation der Jugendlichen zu fördern, indem der Prüfungsdruck bei ihnen reduziert werden würde. In diesem handlungsorientierten Projekt sollte es keine schriftlichen Evaluationen geben, damit die Schüler:innen nicht an ihre weniger guten Lernerfolge aus der Grundschule erinnert werden würden. Allerdings stellte sich bereits ganz am Anfang vom PASS heraus, dass sich sowohl die Lernenden wie auch ihre Eltern keine Schule ohne regelmäßige Notenvergabe durch schriftliche Aufgaben vorstellen konnten. Die Lehrenden des Projektes mussten viel Überzeugungsarbeit leisten, um ersichtlich zu machen, dass auch im PASS Evaluationen stattfinden würden, nur dass die Kompetenzfeststellung anders durchgeführt werden sollte.

Das Thema beschäftigte auch die Lehrenden sehr stark, denn in den ersten beiden Jahren des Projektes mussten sie verschiedene Arten der Evaluation testen, um herauszufinden, welche am besten zu den verschiedenen Teilen des Projektes passen könnte. Im Endeffekt hat sich herausgestellt, dass kurze schriftliche Aufgaben im Laufe des Moduls sehr gut dazu taugen, den Kompetenzerwerb im schriftlichen Sprachbereich sowie in den Mathematikmodulen festzustellen. In allen anderen Modulen waren vor allem praktische Beiträge der Schüler:innen Gegenstand der Evaluation, weshalb sich die Lehrenden erst einmal passende Bewertungsbögen in Bezug auf die zu erreichenden Kompetenzen erarbeiten mussten. Außerdem wurde festgestellt, dass Lernentwicklungsgespräche durchaus auch mit den Jugendlichen der VP geführt werden können, vor allem, wenn als Vorbereitung eine Art Fragenkatalog zur Verfügung gestellt wird und die jungen Menschen sich bereits ihre Gedanken sortieren können.

Im Laufe des Projektes merkten die meisten der Schüler:innen, dass diese Art der Evaluation im partnerschaftlichen Verhältnis mit dem Lehrenden entsteht. Hier wird nicht nur festgehalten, welche Kompetenzen bereits erworben wurden, sondern auch gemeinsam der Weg für den weiteren Kompetenzerwerb erarbeitet.

Leider blieb die Evaluation für einige Eltern ein sehr umstrittenes Thema, weil sie weiterhin Wert auf traditionelle Prüfungen leg-

ten und aus diesem Grund ihre Kinder aus dem PASS nahmen. Die Eltern erhielten jedes Semester Rückmeldung über die Lernfortschritte ihrer Kinder und konnten im Zeugnis erkennen, welche Kompetenzen erreicht wurden. Trotzdem war ein Teil von ihnen immer noch der Meinung, dass die Schüler:innen im regulären Unterricht besser gefördert werden könnten und sich dies auch an schriftlichen Prüfungen zeigen könnte. Im Laufe des Projektes wurde den Lehrenden daraufhin auch klar, wie wichtig das Protokollieren von Beobachtungen und Gesprächen ist, um sich später bei der Evaluation darauf beziehen zu können.

Ausblick in die Zukunft

Nach Ablauf der Projektphase von drei Jahren sollte das PASS in das reguläre Curriculum der VP des *Lycée des Arts et Métiers* übernommen werden, vor allem auch, weil ersichtlich geworden war, wie gut diese Arbeitsweise bei den meisten Jugendlichen funktioniert hat. Viele von ihnen konnten ihre Sprachkompetenzen erheblich verbessern, vor allem in den Bereichen *Sprechen* und *Verstehen*. Außerdem erhielten die Lehrenden einige Male das Feedback von Ausbildungsbetrieben, dass die jungen Menschen ein sehr kompetentes Auftreten haben und vor allem auch durch ihre Motivation wie ihre Teamfähigkeit überzeugen können.

Nach drei Jahren ist allerdings die finanzielle Unterstützung des Bildungsministeriums für den Einsatz der Theaterpädagogin ausgefallen und die Schule hätte eine Lösung finden müssen, wie ihre Mitarbeit weiterhin organisiert werden könnte. Wie bereits oben beschrieben, wäre es möglich gewesen, einen Posten als Lehrbeauftragte anzubieten, damit sie sich 22 Stunden pro Woche in der Schule hätte einbringen können. Die andere Möglichkeit wäre eine regelmäßige Intervention mit Hilfe eines Expert:innenvertrags gewesen, was allerdings eine zeitliche Begrenzung ihrer Mitarbeit bedeutet hätte. Hier wurde auch darüber gesprochen, dass die Lehrenden der Klasse nach drei Jahren eventuell in der Lage sein könnten, einen Teil der theaterpädagogischen Arbeit anzubieten, vor allem, wenn sie unterstützend noch weitere Fortbildungen besuchen würden.

Schlussendlich konnte sich das Team der Lehrenden für keine der drei Möglichkeiten entscheiden und wollte sich Zeit lassen, eine

weitere Lösung zu finden. Die Implementierung in das reguläre Curriculum der VP fiel ihnen auch schwer, weil die Schule das Teamteaching durch fehlendes Personal nicht mehr so konsequent anbieten konnte und darüber hinaus neue Lehrende in den Klassen dazukamen. Nicht jede:r von ihnen war von der Idee des PASS überzeugt und so wurde die Theaterarbeit nur noch in einzelnen Modulen umgesetzt. Die Pandemie mit Phasen des Homeschooling trug dann leider weiter dazu bei, dass immer weniger Elemente des PASS angeboten wurden.

Lehrenden wie Schüler:innen fiel allerdings auf, welch positiven Einfluss die Theaterarbeit auf den Lernprozess sowie vor allem die Persönlichkeitsentwicklung hatte und waren sich einig, dass diese weiterhin Teil der Unterrichtsmethoden sein sollten. Aus diesem Grund wird aktuell ein weiterführendes Projekt ausgearbeitet, bei dem die theaterpädagogischen Methoden nun in allen Klassen der VP zum Einsatz kommen sollen, vor allem im Hinblick auf die Förderung der Sprachkompetenzen wie auch zur Entwicklung der transversalen Kompetenzen.

Literatur

- Kutzlmann, Sabine; Masseler, Ute; Peter, Klaus (Hg.): Mehrsprachiges Lesetheater: Handbuch zu Theorie und Praxis. Berlin: Burdich, 2017.
- Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET); Universität Luxemburg (Uni.lu); Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (2021): Nationaler Bildungsbericht. Luxemburg 2021. Luxemburg: ohne Verlag.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enfance et de la jeunesse (MENJE) (2020/2021): Jeunes décrocheurs et jeunes inactifs au Luxembourg. Verfügbar unter <https://men.public.lu/content/dam/men/catalogue-publications/statistiques-etudes/statistiques-globales/Rapport-decrochage-20-21.pdf> (31.03.2022).

Erfahrungsräume öffnen, Lernen leben, Haltung zeigen mit eSPRiT

“What avail is it to win prescribed amounts of information about geography and history, to win ability to read and write, if in the process the individual loses his own soul: loses his appreciation of things worth while, of the values to which these things are relative; if he loses desire to apply what he has learned and, above all, loses the ability to extract meaning from his future experiences as they occur?” (Dewey 1938, 49)

John Deweys Forderung nach einem erfahrungsbasierten Unterricht (vgl. Klepacki & Zirfas 2013, 161) nach dem Motto *learning by doing*, die er am Beginn des 20. Jahrhunderts formuliert hat, klingt auch noch am Beginn des 21. Jahrhunderts nahezu utopisch, wirft man einen Blick in aktuelle Bestimmungen des österreichischen Schulsystems. Denn im Vordergrund stehen der Erwerb von Kompetenzen mit entsprechenden Kompetenzmessungen (IKM), teaching-to-the-test, abprüfbares Wissen, dem Fakten zugrunde liegen, sowie psychometrisch gestützte Rastern definierte Bereiche, die spätestens bei der standardisierten Reifeprüfung vergleichbare Ergebnisse österreichweit abbilden sollen. „Lehrkörper wie Lernkörper sind infolgedessen in ihren Tätigkeiten ziemlich eingeschränkt – pointiert könnte man diese Körper als Prothesen für redende Mäuler, hörende Ohren, lesende Augen, schreibende Hände bezeichnen.“ (Rumpf 1981, 7) Was dabei zu kurz kommt, sind jene Fähigkeiten, die sogenannten *soft skills*, die zwar kurzfristig schwer messbar, aber für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen unverzichtbar sind.

Im ersten Teil des AHS-Lehrplans wird mit dem Allgemeinen Bildungsziel festgehalten, dass die „jungen Menschen bei der Entwicklung zu eigenverantwortlichen Persönlichkeiten zu fördern und in der Herausforderung, in ihrem Dasein einen Sinn zu finden, zu stützen [sind]“, (Lehrplan AHS Allgemeiner Teil 2000, 2) sowie „den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit zu geben [ist], selbst Gestaltungserfahrungen zu machen und über Sinne führende Zugänge mit kognitiven Erkenntnissen zu verbinden“ (Lehrplan AHS

Allgemeiner Teil 2000, 4). Auch der *Grundsatzlerlass Ganzheitlich-kreative Lernkultur in den Schulen* von 2009 legt Kreativität als Bildungsprinzip fest. Jedoch lesen sich jene Forderungen bestenfalls als Wünsche, betrachtet man die starren strukturellen Bedingungen des Schulsystems wie Fächerkanon, Studententafeln, Stundeneinteilungen und die Leistungsbeurteilungsverordnung, die Schularbeiten und mündliche Prüfungen als wichtigstes Instrument festlegt. Dass ausgehend von jenen Tatsachen von einer „Verschulung der Jugend“ (Popp 2010, 327) gesprochen wird, erscheint naheliegend, denn „der Verschulungsprozess habe die Verwandlung von Kindern und Jugendlichen in Schüler_innen eingeleitet, Jugend oder Jungsein würde reduziert auf Schul- bzw. Lernjugend.“ (Popp 2010, 330) Dabei wird nicht berücksichtigt, dass Schüler:innen keine *fertigen* Individuen sind, deren Fokus rein auf dem Lernen liegt, sondern eine physische, psychische und kognitive Entwicklung erfahren, die oftmals als *pubertäres Verhalten* bezeichnet wird. Schulangst, Lustlosigkeit, geringe Frustrationstoleranz, Probleme im familiären Umfeld, soziale Benachteiligungen, Schulabsentismus, ein negatives Leistungsselbstbild etc. (vgl. Popp 2010, 331) kommen mit steigender Tendenz hinzu, auf die die Schule in ihrer jetzigen Konstitution nur sehr eingeschränkt – bedingt durch zu wenige bzw. falsch eingesetzte Ressourcen – Rücksicht nehmen kann. Hentig formuliert treffend: „Man fördert den ‚ganzen‘ Menschen jedenfalls nicht, wenn man die Schule auf Schulgegenstände beschränkt, das übrige Leben der Kinder allenfalls nebenbei duldet, um dann zielstrebig zum eigentlichen Stoff zurückzukehren.“ (Hentig 2003, 227) In seinem Beitrag *Der ganze Mensch* (vgl. Hentig 2003, 226) postuliert er die These, dass Schule als Lebensraum ein Ort sein müsse, in dem sich der ganze Mensch entfalten könne. Belehrung müsse so viel wie möglich durch Erfahrung ersetzt bzw. ergänzt werden.

Die Schule muss also dringend neu gedacht werden, um den Anforderungen der heutigen und zukünftigen Gesellschaft gerecht werden zu können. Dabei kommt der Theaterpädagogik eine wesentliche Rolle zu, stellt diese doch den Menschen und die Entfaltung seiner schöpferisch-kreativen Potenziale in der reflexiven Auseinandersetzung mit sich selbst und seinen Mitmenschen ins Zentrum.

Das Unterrichtsprinzip eSPRiT

„Meiner Meinung nach bringt es etwas – einfach durch die Übungen: erstens hat man einfach viel mehr Freude bekommen und man ist auch selbstbewusster geworden, hat nicht mehr so viel Angst, was falsch zu machen, nicht nur auf der Bühne, sondern auch im Alltag so allgemein.“¹

Mittels dem holistischen und kollaborativen Unterrichtsprinzip eSPRiT, das an einem Wiener Gymnasium seit September 2019 in der Sekundarstufe I für die 5. und 6. Schulstufe realisiert wird, wird das Ziel verfolgt, Jugendliche für eine Welt voll Pluralität und Herausforderungen fit zu machen, dabei ihre individuellen Stärken und Interessen affektiv wie kognitiv in der Auseinandersetzung und Reflexion mit sich und anderen durch eine ästhetisch-künstlerische Haltung ins Zentrum zu rücken, mehr noch, diese mit Hilfe ästhetischer Prozesse zu vertiefen. Dabei werden theaterpädagogische Methoden mit musikpädagogischen verbunden und im Teamteaching als Doppelstunde in der Kombination aus Deutsch und Musik jenseits des traditionell in Sitzreihen angeordneten Klassenraums durchgeführt. Die Lehrpläne und die damit verbundenen Lehrziele für die beiden Unterrichtsgegenstände bleiben aufrecht. Im Gegensatz zum traditionellen Unterricht erleben sich die Jugendlichen selbst und die anderen im gemeinsamen Tun auf vielfältige Weise mittels der enormen Gestaltungsmöglichkeiten, die die Theaterpädagogik zu bieten hat, wie zum Beispiel mit Standbildern, Improvisationstechniken, szenischem Spiel, teacher in role etc. sowie Pulsübungen, Body Percussion, Stomping, dem Einsatz von Instrumenten und Stimme, Tanz etc. seitens der Musikpädagogik.

„Unterricht als theatraler Prozess vollzieht sich in Verbindung zweier Ebenen, der fachlichen und der künstlerischen. Beiden Aspekten folgend, ist die Unterrichtsplanung so zu strukturieren, dass während

1 Im Rahmen der Lehrveranstaltung *Praxisforschung* im Bachelorstudium Lehramt im Wintersemester 2021/22 bei Dr.in Köhler, bei der Studierende eSPRiT empirisch untersuchten, wurden u.a. Schüler:innen zu unterschiedlichen Fragestellungen interviewt. Diese Ergebnisse wurden in einem empirischen Befund verschriftlicht. Das obige Zitat stammt daraus und wurde von Gruppe 4 zum Thema Selbstbewusstsein festgehalten (S. 32).

des Unterrichts genügend Zeit sowohl für fachliche Einführung wie auch den Spielprozess und die anschließende Reflexion vorhanden ist.“

(Köhler 2017, 157)

Dabei bringen die Lernenden ihre eigenen Ideen ein, dürfen sich in der Auseinandersetzung mit verschiedensten Themen ausprobieren und auch scheitern, Lust und Freude am und im Spiel haben, Neues entdecken etc. Sie sind darin gefordert, kreative Wege einzuschlagen und über sich und Geschehenes nachzudenken. Ausgedrückt wird dies im Namen *eSPRiT* auf zweierlei Weise: *Esprit* ist ein gängiger Begriff, Personen mit Energie und Verve zu bezeichnen. Im lateinischen Wort *spiritus* ist eine Vielzahl an Bedeutungen enthalten: Hauch, Atem, (Lebens-)Geist (vgl. duden.de) Dahinter steckt auch eine bestimmte (Geistes-)Haltung, eine Einstellung, ein bestimmtes Wertekostüm. Des Weiteren lassen sich zu *esprit* (franz.) Synonyme wie Scharfsinn und Schlagfertigkeit finden. Jugendliche sollen eine eigene (Lebens-)Sicht entwickeln, diese durch den laufenden Abgleich mit anderen in Relation setzen und gefördert werden, diese aktiv im Tun und Erleben zu hinterfragen.

Wenn man sich nun die Buchstaben des Wortes *eSPRiT* ansieht, so symbolisiert jeder einzelne davon zusätzlich ein Element, das als wesentlicher Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung zu sehen ist: *Empathie – Selbstbewusstsein – Persönlichkeit – Reflexion – Individualität – Teamfähigkeit*



Design: © Sonja Polly

Empathie – mit den Augen des Anderen zu sehen, mit den Ohren des Anderen zu hören, mit dem Herzen des Anderen zu fühlen

Das erste Element von *eSPRiT* steht für *Empathie*. Die Forderung, mitfühlend und rücksichtsvoll anderen gegenüber zu sein, wird oft als selbstverständlich angesehen. Kinder und Jugendliche sollen von sich aus empathisch sein, so der Anspruch der Erwachsenen. Wie aber kann Empathie gelehrt werden? Im traditionellen Unterricht, in der die Lehrperson einen höheren Status als die lernende Person einnimmt, Noten gibt, diszipliniert etc., hat Empathie häufig keinen Platz. Empathisches Verhalten kann auch nicht einfach so, in ein paar Übungen, trainiert werden. Dies muss laufend und in unterschiedlichen Kontexten und Settings geschehen.

„Durch die theatrale Herstellung von imaginierten Situationen entstehen Erfahrungs- und Reflexionsräume im emotionalen und leiblichen Bereich. So können sowohl in der Beschäftigung mit der eigenen Person als auch in der theatralen Auseinandersetzung mit dem ‚Anderen‘ komplexe Ereignisse ermöglicht werden.“ (Christof et al. 2018, 140)

Durch das Einfühlen in verschiedene Rollen und Themen, verbunden mit der eigenen Lebenswelt, erfolgen automatisch Perspektivenwechsel. Soziale und kulturelle Unterschiede werden im Spiel sichtbar und können so thematisiert bzw. überwunden werden. In jeder szenischen oder musikalischen Gruppenarbeit sind die Jugendlichen gefordert mit anderen zu interagieren, andere Ideen zu hören, sich in diese hineinzusetzen. Noch so kleine Präsentationen im Anschluss an eine Gruppenarbeit machen aus den Jugendlichen nicht nur Agierende, sondern auch Zusehende bzw. Zuhörende. Zu beobachten, wie andere mit einer Aufgabe umgegangen sind, welche Zugänge gefunden und welche Ideen daraus entwickelt wurden, wird automatisch *trainiert*. Zusätzlich wird gelernt, dass es nicht um eine dichotome Bewertung von Gut und Schlecht gehen muss, sondern dass es vielfältige Herangehensweisen gibt, die man gleichermaßen wertschätzen kann.

Selbstbewusstsein – „eSPRiT ist eine Abwechslung vom stressigen Schulalltag. Man kann ‚abschalten‘ und man selbst sein. Mir hat eSPRiT geholfen, selbstbewusster zu sein.“²

Kinder und Jugendliche wirken oft auf den ersten Blick, als wären sie mit großem *Selbstbewusstsein* ausgestattet. Sie sprechen während der Stunde, obwohl die Lehrperson das Wort führt, reagieren patzig oder widersetzen sich Anweisungen. Aus diesem Verhalten wird oftmals geschlossen, dass sie eine starke Persönlichkeit haben. Dabei wird übersehen, dass *undiszipliniertes Verhalten* oft vielfältige Ursachen hat und nicht selten ein geringes Selbstbewusstsein bzw. Selbstwertgefühl dahintersteckt. In der Arbeit mit *eSPRiT* sollen verschiedenste Bereiche gefördert werden, durch die ein tief verwurzeltes Selbstbewusstsein entstehen bzw. weiterentwickelt werden kann. In der unterrichtlichen Arbeit werden eigene Ideen und Gedanken im spielerisch-kreativen Tun umgesetzt. Als Vorgabe dienen oft nur kleinste thematische Impulse wie ein Musikstück, der Beginn einer Geschichte, ein Bild oder ein Gedanke. Dabei können die Jugendlichen eigene Stärken und Fähigkeiten in die Arbeit einbringen und so ihr Selbstwertgefühl stärken. Gerade durch einen hohen Anteil an Bewegung, Rhythmus und Performativität wird an der eigenen Körperlichkeit gearbeitet und Berührungängste anderen gegenüber werden abgebaut. Das oftmalige Variieren und Verändern von Elementen fordert ein ständiges Ändern und Anpassen an die jeweilige Situation und fördert damit die Flexibilität jeder und jedes einzelnen. All das geschieht in einer positiven lustbetonten Atmosphäre, die mitunter auch fordernd sein kann, wenn man an seine persönlichen Grenzen stößt, sich im Bedarfsfall jedoch auch einmal zurückziehen kann. Idealerweise kommen die Lernenden in einen *flow-Zustand*, was sich positiv auf ihren Lernerfolg auswirkt.

Persönlichkeit – „Dieser Unterricht, der die Kinder nicht ‚stutzt‘, sondern wachsen lässt.“³

Eng mit der Herausbildung von Selbstbewusstsein ist die Entwick-

2 Äußerung einer Schülerin im Rahmen einer Rückmeldungsrunde zum Thema *Was bedeutet eSPRiT für mich?* die im Jänner 2022 stattfand.

3 Zitat aus einer Elternumfrage bezüglich *eSPRiT*, die im Juni 2020 durchgeführt wurde.

lung der eigenen *Persönlichkeit* verbunden. Wer bin ich? Wer möchte ich sein? Wer kann ich sein? ... Diese und andere sind zentrale Fragen des Lebens, die gerade in der Pubertät im Zentrum der Gedanken von Jugendlichen stehen. Schule im traditionellen Sinn bietet kaum Raum, Antworten auf jene Fragen zu finden. Neues auszuprobieren, in verschiedene Rollen zu schlüpfen, die Möglichkeit, im Rahmen diverser Methoden sich selbst anders kennenzulernen und sich dabei zu entfalten sowie Diversität innerhalb der Gruppe bzw. Klasse als Bereicherung erfahren zu können, sind zentrale Aspekte des dritten Elements von *eSPRiT*. Im Rahmen des Forschungsprojekts der Uni Wien drückte eine Schülerin dies so aus: „*eSPRiT* ist eine Gelegenheit, Erfahrungen fürs Leben zu machen.“

„*Theaterspiel dient der ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen, indem es gleichermaßen die rationalen wie emotionalen, intellektuellen wie kreativen, psychischen wie musischen, individuellen wie sozialen Fähigkeiten fördert.*“ (Liebau 2007, 5)

Reflexion – „Ein Gedanke kann nicht erwachen, ohne andere zu wecken.“⁴

Das Nachdenken über das Gesehene, Erlebte, Gelernte und im Endeffekt über das eigene Ich hat sowohl auf Seite der Lernenden, aber auch auf Seite der Lehrenden meist keinen Platz. Viel zu groß ist der Druck Dinge fertig zu machen, noch ein Kapitel *durchzudrücken* oder eine Übung schnell einzuschieben. Dabei liegt gerade in dem Inne- und Rückschauhalten ein Schlüssel zum Erfolg für den nachhaltigen Lernprozess. Da *eSPRiT* nachhaltig wirken will, ist *Reflexion* elementarer Bestandteil einer jeden Unterrichtssequenz. „Die ästhetische Auseinandersetzung [...] mit visuellen, akustischen oder durch Bewegung hergestellten Werken bewirkt einen veränderten und reflektierenden Blick auf die Welt.“ (Köhler 2017, 148) Von Beginn an hat das eigene Reflektieren einen fixen Platz: In einem Reflexionstagebuch werden Gedanken zu selbst Erlebtem festgehalten. Unterstützt wird dieser Prozess meist durch Leitfragen, zu denen sich die Jugendlichen eigenständig Gedanken machen. Dadurch, dass jene Aufzeichnungen von Beginn an Verwendung fin-

4 Ebner-Eschenbach o.J., 875. Zitiert nach Das Gemeindeglied. Novellen/Aphorismen. Hg.v. Johannes Klein, 1960

den, entwickeln die Jugendlichen von sich aus das Bedürfnis immer mehr Details zu reflektieren. Anfangs werden meist nur wenige Sätze geschrieben, mit der Zeit werden die Reflexionen länger und umfangreicher. Die Tagebücher und deren Inhalt sind privat und werden von den Spielleiter:innen nicht gelesen. Unterstützt wird jener Prozess durch verbale Reflexionen nach unterschiedlichen Arbeitsphasen. Dabei lernen die Jugendlichen Rückmeldungen zu artikulieren und anzunehmen. Das alles geschieht in einem bewertungsfreien Raum, indem wertschätzende Rückmeldungen formuliert und gefördert werden, denn

„[d]a jeder andere Erfahrungen macht, ist Erfahrungswissen immer subjektiv geprägt und nur aus dieser Perspektive heraus gültig. Anschlussfähig wird dieses Wissen erst, wenn das Gegenüber genug Distanz findet, die eigenen Resonanzräume mit den fremden Sichtweisen in ein ausgewogenes Wechselspiel zu bringen.“ (Sack 2011, 201)

Individualität – „Lernen als ein Weg, sich selbst näher zu kommen.“ (Kramer 2021, 26)

Neben Standardisierung ist Individualisierung eine häufig angepriesene Tugend, die im Unterricht angestrebt werden soll. Zumindest in der AHS bleibt die Binnendifferenzierung meist nur ein Schlagwort. Weder ist Zeit und Raum dafür, noch sind Lehrer:innen methodisch in diese Richtung so weit geschult, dass eine Individualisierung ernsthaft ermöglicht wird. Mit Hilfe theaterpädagogischer Gestaltungsmöglichkeiten und im Rahmen ästhetischer Arbeiten hingegen ist Platz für *Individualität*. Im theatralen Erfahrungsraum können sich Jugendliche selbst in verschiedenen Kontexten kennen lernen, eigene Stärken und Schwächen ausloten und gezielt einsetzen. Dabei müssen sie gerade in Gruppenarbeiten Verantwortung für das eigene Handeln und für das Handeln der Anderen übernehmen. All das vielfältige Sich-Ausdrücken – auch verschlüsselt durch die Musik –, findet im geschützten Raum statt. Jugendliche können sich in ihrer Einzigartigkeit wahrnehmen und schätzen lernen und damit ihr schöpferisches Potential nützen. Dieser „Unterricht kreiert Möglichkeiten und schafft Situationen, in der wir unseren eigenen Ideen, unserem eigenen Selbst, näherkommen.“ (Kramer 2021, 45)

Teamfähigkeit – „eSPRiT bedeutet für mich eine ideenreiche Gemeinschaft, Spaß, aber auch Können.“⁵

Eine gute Klassengemeinschaft zu haben, ist gemeinhin ein erklärtes Ziel von klassenführenden Lehrer:innen. Spätestens seit den Bestrebungen der 1990er Jahre, soziales Lernen im Schulwesen zu verankern, steigt das Bewusstsein dafür, Übungen anzubieten, die teambildend und klassenfördernd wirken. Punktuell durchgeführt, erweisen sich jene jedoch als wenig nachhaltig. Wirkliche *Teamfähigkeit* bedeutet konsequente Arbeit: Regelmäßige Zusammenarbeit in verschiedensten Konstellationen mit verschiedenen Personen und ihren Persönlichkeiten. Gefördert wird dies durch den Wechsel von heterogen und homogen zusammengesetzten Gruppen, unterschiedlichen Gruppengrößen und Gruppenarbeiten mit unterschiedlicher Dauer. Als wesentlich gilt dabei, dass es immer ein zu präsentierendes Ziel gibt: ein Standbild, ein Klangstück, eine Szene, eine Bodypercussion-Sequenz etc. Somit durchlaufen die Jugendlichen oftmals und in verschiedenster Art die unterschiedlichen Phasen der Teambildung und erleben sich sowie andere in diesem dynamischen Prozess.

Rolle und Haltung der Lehrperson

„Echte Haltung wächst von innen heraus, sie entwickelt sich in der Beziehung zu den Dingen.“ (Kramer 2021, 18)

Anstelle der Lehrperson des traditionellen Unterrichts im Klassenraum, die beurteilt und diszipliniert, wird diese im theaterpädagogischen Setting zu einem/einer Spielleiter/in, die im Idealfall unter Vorgabe struktureller Rahmenbedingungen und klarer Regeln einen möglichst selbst- und gruppenbestimmten Erfahrungsraum eröffnet. Dabei nehmen Spiel und Denken eine wesentliche Rolle ein, ist man als Spielleitung nämlich permanent gefordert, sich entsprechend der Bedürfnisse der jeweiligen Gruppe neue Spiele auszudenken, spielend einzugreifen und spielerische Prozesse zu reflektieren (vgl. Sack 2011, 30). „Theaterpädagogik ist ein Denkspiel im Hochleistungsbereich.“ (Sack 2011, 30) Wohin die Reise innerhalb einer eSPRiT-Einheit hingeht, ist nicht vorhersehbar. Als Spielleitung ist

5 Siehe Fußnote 2

ein hohes Maß an Sensibilität, Flexibilität, Ideenreichtum sowie Gelassenheit in Bezug auf das Ein- und Zulassen von Prozessen gefordert. Dabei ist die Auseinandersetzung mit sich selbst und die Zusammenarbeit mit der Co-Spielleitung nötig. Die eigene Haltung, die bewusst, aber auch unbewusst eingenommen und somit vermittelt wird, ist ein zentraler Baustein in diesem vielseitigen Prozess und steht täglich am Prüfstand. Die Bereitschaft zur permanenten Selbstreflexion und zur Adaptierung von bestehenden Vor- und Einstellungen ist nötig (vgl. Plath 2017, 30), um sensibler „den vorhandenen, aber oft verborgenen, zahlreichen Möglichkeiten und Potentialen der Jugendlichen immer versierter und facettenreicher ans Licht zu verhelfen.“ (Plath 2017, 30) Dabei ist es essenziell, sich auch Fehler eingestehen zu können sowie Kritik als Chance anzunehmen. „Wer Angst vor Fehlern hat, der macht am Ende gar nichts.“ (Kramer 2021, 33) Im schulischen Kontext lässt sich häufig beobachten, dass Lehrpersonen stark beim Kritisieren anderer sind, sich jedoch davor scheuen, ein Feedback ihrer Lernenden einzuholen. Jedoch ist das Scheitern im Leben ein ständiger Wegbegleiter. Erst wenn das verstanden wird, „dass das Scheitern zu einem gelungenen Prozess dazugehört und dass wir alle nur dann Erfahrungen machen können, wenn ‚Fehler‘ erlaubt sind“ (Plath 2017, 32), kann den Jugendlichen ein Lernort geboten werden, in dem sie zu authentischen, verantwortungsbewussten, ihre Stärken und Schwächen kennenden Persönlichkeiten heranwachsen können. Nicht zuletzt im *Grundsatzlerlass Ganzheitlich-kreative Lernkultur in den Schulen* heißt es zurecht:

„Nicht dem Suchen von Fehlern, sondern dem Entdecken von Talenten und Stärken muss zentrale Bedeutung zukommen. Fehler machen zu dürfen, stellt eine wichtige Voraussetzung für zukünftige Lernerfahrungen dar.“ (Grundsatzlerlass 2009)

Perspektive(n)

Wie schon eingangs erwähnt, ist Schule ein starres System, das v.a. aufgrund seiner lang gewachsenen organisatorischen Strukturen schwer veränderbar ist. Inhaltliche Forderungen an sich und den eigenen Unterricht zu stellen ist zwar gut, aber sie müssen auch umsetzbar sein. Die Realisierung von eSPRiT erfolgte

daher unter Rücksichtnahme bestehender schulischer Organisationsformen und Strukturen. Die im Teamteaching gehaltenen Doppelstunden finden im Rahmen des Vormittagsunterrichts statt, aber werden im Stundenplan nicht extra ausgewiesen. Ergänzende Werteinheiten ermöglichen eine konsequente Zusammenarbeit. Mithilfe dieses pragmatischen Zugangs kann das mittelfristige Ziel, durch kleinere Veränderungen größere und nachhaltige Prozesse anzustoßen, umgesetzt werden. Langfristig betrachtet jedoch reicht es nicht, sich dem bestehenden System unterzuordnen. Die Schule muss konzeptionell, pädagogisch und strukturell neu gedacht werden, wenn sie den Anforderungen der Zukunft gerecht werden möchte. Es ist dringend nötig themenspezifisch zu unterrichten, holistische Lernangebote zu fördern, Theater als Unterrichtsgegenstand zu etablieren etc., um Jugendliche in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu stärken, damit sie in einer digital und pluralistisch geprägten Welt reflektiert, verantwortungs- und selbstbewusst unter Entfaltung ihrer Potentiale bestehen können. Es ist also Zeit, den traditionellen Fächerkanon aufzulösen und sich gegen veraltete Konventionen des Bildungsapparats zu richten, denn

„[d]as ist die herrschende Pädagogik, gegen die sich die Theaterantipädagogik stellen muss. Und wo kommt sie dann hin? Na, an den Anfang, an die unerledigten Geschichten, an die Zeit, in der Sokrates vor allem eines lehrte, Fragen zu stellen, radikales Denken, als er mit Euripides über den Marktplatz ging [...]“ (Nix 2012, 51)

Literatur

- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (2000): Lehrplan AHS Allgemeiner Teil https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:ad791dc8-5fdb-4a23-9458-08e4bfa3f01f/medien_lp_ahs_25725.pdf (20.03.2022).
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (2009): Grundsatzverordnung „Ganzheitlich-kreative Lernkultur in den Schulen“ https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2009_15.html (01.03.2022).
- Dewey, John (1938): Experience and Education. The Kappa Delta Pi Lectures. New York, siehe Experience and Education – John Dewey – Google Books (13.03.2022).
- Duden.de: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Esprit#herkunft> (13.03.2022).

-
- Ebner-Eschenbach, Marie von (o.J.): Das Gemeindegeld. Novellen/Aphorismen. Berlin u.a.: DBG, Hg. von Johannes Klein 1960, 875.
- Hentig, Hartmut von (2003): Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft. Erweiterte Neuauflage. Basel, Weinheim: Beltz Verlag.
- Klepacki, Leopold; Zirfas, Jörg (2013): Theatrale Didaktik. Ein pädagogischer Grundriss des schulischen Theaterunterrichts. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Köhler, Julia (2017): Theatrale Wege in der Lehrer/innenbildung. Theaterpädagogische Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden. München: kopaed.
- Köhler, Julia (2018): Reflexion als theatrale Erfahrung. In: Christof, Eveline; Köhler, Julia; Wyss, Corinne; Rosenberger, Katharina: Mündliche, schriftliche und theatrale Wege zur Praxisreflexion. Bern: hep Verlag, 135–161.
- Kramer, Martin (2021): unterrichtet als kunstwerk. Warum Maschinen nicht unterrichten können. Bielefeld: wbv Media.
- Liebau, Eckart (2007): Theater in der Schule: Theorie, Konzepte. Zeitschrift für Theaterpädagogik 51, 3–8.
- Nix, Christoph (2012): Theaterpädagogik oder müssen wir nicht erst einmal die herrschende Pädagogik infrage stellen? In: Nix, Christoph; Sachser, Dietmar; Streisand Marianne (Hg.): Lektionen 5. Theaterpädagogik. Berlin: Theater der Zeit.
- Plath, Maike (2017): Befreit euch! Anleitung zur kleinen Bildungsrevolution. Theorie und Praxis. Norderstedt: Books on Demand.
- Popp, Ulrike: Von der „Verschulung der Jugend“ zur „jugendgerechten“ Schule? In: Riegel, Christine; Scherr, Albert; Stauber, Barbara (Hg.): Transdisziplinäre Jugendforschung. Grundlagen und Forschungskonzepte. Wiesbaden: VS Verlag, 327–343.
- Rumpf, Horst (1981): Die übergangene Sinnlichkeit. München: Juventa.
- Sack, Mira (2011): spielend denken. Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie des Probens. Bielefeld: transcript.

AUTOR*INNEN DIESER AUSGABE

Bernadette de Martin, Mag., MA, Lehramtsstudium Deutsch und Psychologie/Philosophie sowie Ethik an der Universität Wien; Unterrichtstätigkeit Deutsch als Fremdsprache in Exeter (UK); *Masterlehrgang für Theaterpädagogik*. Im Rahmen der Unterrichtstätigkeit am GRg3 Hagenmüllergasse Leitung der Unverbindlichen Übung *Darstellendes Spiel*; Mitinitiatorin des Schwerpunkts *eSPRiT*; Mitbegründung des Jugendtheatervereins *Junge Bühne eSPRiT*.

Stephan Engelhardt, Mag. Dr., Theaterpädagoge, Kunstpädagoge, Psychotherapeut für KIP in eigener Praxis, Psychotherapeut für Kinder und Jugendliche. Kontakt: stephanengelhardt1@gmail.com

Nathalie Fratini, Mag. Dr., promovierte Theaterwissenschaftlerin mit den Schwerpunkten Theaterpädagogik, kulturelle Bildung und performative Unterrichtsmethoden. Mitarbeiterin im Bildungsministerium in Luxemburg im Bereich der Curriculumentwicklung sowie der Lehrer:innenbildung in Bezug auf die Berufsausbildung. Lehraufträge an den Universitäten Wien und Luxemburg, der Hochschule Mannheim sowie dem Nationalen Institut für Bildung in Luxemburg.

Birgit Fritz, Dr., Theaterpädagogik und Theatertherapeutin. Dozentin für transformative Theaterarbeit in sozialen Feldern an der FH Würzburg-Schweinfurt, Autorin von *InExActArt – Ein Handbuch zur Praxis des Theaters der Unterdrückten und Von Revolution zu Autoptiose*. Auf den Spuren Augusto Boals ins 21. Jahrhundert. Das Theater der Unterdrückten im Kontext von Friedensarbeit und einer Ästhetik der Wahrnehmung. Mitgründerin der Österreichischen Gesellschaft für Drama- und Theatertherapie. <http://www.oegdt.at>

Stephanie Frühwirt, Mag., Studium der Theater-, Film- und Medienwissenschaft, seit 2008 Leitung diverser theaterpädagogischer Projekte im Kinder-, Jugend- und Erwachsenenbereich, Nachmittagspädagogin im Kindergarten, Kursleiterin an der Volkshochschule, Mitarbeiterin im Regieteam *das SchauspielWerk*, Wien.

Alexander Hoffelner, Mag. BA BA, Bachelorstudium Geschichte und Bildungswissenschaft, Lehramtsstudium Geschichte und Politische Bildung sowie Geografie und Wirtschaft, Universitätsassistent (prae doc) am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien mit den Forschungsschwerpunkten Theaterpädagogik, Pädagogische Professionalität und Improvisation, BHS-Lehrer für Gesellschafts- und künstlerische Fächer in Wien, Lehrer für Improvisation an der Performing Academy, Universitätslektor an der Akademie der Bildenden Künste und Referent in der Lehrer:innenfortbildung; freischaffender Schauspieler und Sprecher, Theaterpädagoge. alexander.hoffelner@univie.ac.at

Ole Hruschka, PD Dr., leitet seit 2009 das Studienfach Darstellendes Spiel an der Leibniz Universität Hannover. Im Jahr 2021 wurde ihm durch die Philosophische Fakultät die Lehrbefugnis (*venia legendi*) für das Fachgebiet „Deutsche Literatur mit dem Schwerpunkt Theaterpädagogik“ verliehen. Er ist Vorsitzender der „Gesellschaft für Theaterpädagogik Nds. e.V.“ und Jury-Mitglied für das Festival Freier Theater „Best OFF“ der Stiftung Niedersachsen. Zahlreiche Publikationen u.a. als Mitherausgeber der „Zeitschrift für Theaterpädagogik“. „Theater machen. Eine Einführung in die theaterpädagogische Praxis“, Das mit Julian Mende herausgegebene Lehrwerk für die Oberstufe „Theater – Epochen und Verfahren“ (Westermann Verlag) wurde als „Schulbuch des Jahres 2022“ ausgezeichnet. www.darstellendesspiel.uni-hannover.de

Julia Köhler, Mag. Dr., Senior Lecturer am Zentrum für Lehrer*innenbildung, Universität Wien; Lektorin an der Akademie der bildenden Künste, Wien; Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Theaterpädagogik, Kulturelle Bildung. Kontakt: julia.koehler@univie.ac.at

Gunter Lösel, Dr., leitet den Forschungsschwerpunkt Performative Praxis an der Zürcher Hochschule der Künste (ZHDK). Nach einem Studium der Psychologie hat er in Theaterwissenschaft über das Thema Improvisation promoviert und hierzu mehrere Bücher veröffentlicht. Seine Forschungsthemen sind Interaktivität und kollaborative Kreativität im Theater, sowie Publikationsformen künstlerischer Forschung. Er ist bis heute als Improvisationsspieler und Workshopleiter eng mit der Praxis verbunden und hat kürzlich mit KISS eine zweijährige Ausbildung in Improvisation, Spontanität und Schauspiel ins Leben gerufen. <https://www.gunterloesel.theater>

Christian Martinsich, Mag., Lehramtsstudium Musikerziehung und Mathematik; Mentor im Bereich der Lehramtsausbildung an der Universität für Musik und darstellende Kunst; *R.I.T.M.O.*-Ausbildung. Im Rahmen der Unterrichtstätigkeit am GRg3 Hagenmüllergasse Leitung diverser Instrumentalensembles (Unverbindliche Übung *Spielmusik*). Mitinitiator des Schwerpunkts *eSPRiT*; Mitbegründung des Jugendtheatervereins *Junge Bühne eSPRiT*.

Alice Mortsch, Mag., Schauspielerin, Regisseurin, Trainerin und Phantasieliebhaberin aus Wien. Schauspielstudium an der Schauspielschule Krauss, Studium der Bildungswissenschaft (Universität Wien) und Kulturmanagement (Universität für Angewandte Kunst). Spielt und inszeniert seit 2004 an renommierten Häusern und in der freien Szene im deutschsprachigen Raum. Künstlerische Leitung des „Sommertheaterfestivals Teichfestspiele“ in der Steiermark. Dozentin an der *Schauspielschule Wien, Universität Wien, Performing Arts Studios, Sommerakademie Zakynthos und bei Styrian Summer Art*. www.alicemortsch.com

Gregor Ruttner-Vicht, MA MSc, Theater- und Freizeitpädagoge, Coach sowie Personal- und Organisationsentwickler, Vorstand der BeyondBühne in Österreich. <https://beyondbuehne.at>

Ute Schlegel-Pinkert, Dr. Prof., Germanistik- und Theaterwissenschaftsstudium, Dramaturgin und Theaterpädagogin, seit 2007 Professorin für Theaterpädagogik an der Universität der Künste Berlin. Sie publiziert unter dem Namen Ute Pinkert.

Marion Seidl-Hofbauer, Behindertenpädagogin, Spieltherapeutin und Förderdiagnostikerin, Autorin, Ausbilderin der Arbeitsgemeinschaft Jeux Dramatiques Deutschland, leitet und organisiert seit 1992 die Ausbildung in Jeux Dramatiques Österreich. Seit 1988 arbeitet sie mit den Jeux Dramatiques in Schulklassen. <https://www.arge-jeux-dramatiques.at>

Katharina Siebert, Mag., Diplompädagogin, Lehramt für Volksschule und SES, Mediatorin, Studium der Theater-, Film- und Medienwissenschaft. Leitung von Schwerpunktklassen Darstellendes Spiel, derzeit Tätigkeit als Beratungslehrerin (Volksschule, Sek.I), Referentin in der Lehrer:innenfortbildung.



Noch nicht ÖGB/GÖD-Mitglied?

Hast du bisher gedacht: „Was soll ich beim ÖGB? Der ist doch rot.“ oder „Was soll ich bei der GÖD? Die ist doch schwarz.“ Dann hast du insofern Recht, weil das die derzeitigen Mehrheitsverhältnisse sind und weil eine Mitgliedschaft bei der GÖD (Gewerkschaft öffentlicher Dienst) automatisch auch eine beim ÖGB (Österreichischer Gewerkschaftsbund als Dach der Fachgewerkschaften) ist.

Aber auch insofern doch nicht Recht, als beide überfraktionell sind und ein Beitritt keine Fraktion, sondern unsere Solidargemeinschaft stärkt. Und weil es in der GÖD auch die Fraktion UGÖD (www.ugod.at) und im ÖGB die UG (Unabhängige Gewerkschafter*innen für mehr Demokratie) gibt.

GÖD-Mitglied werden:

Auf <https://www.goed.at> rechts oben „Jetzt Mitglied werden“ anklicken oder direkt https://www.goed.at/fileadmin/user_upload/Mitgliedsanmeldung_100919.pdf

Bei Fragen bitte an: fuchsbauer@ugod.at
0680 2124358 wenden!