



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

**„Theatrale Wege aus der Bildungskrise –  
ein theaterpädagogisches Konzept  
für die (gymnasiale) Oberstufe“**

Verfasserin

**Mareike Luka**

angestrebter akademischer Grad

**Magistra der Philosophie (Mag.phil.)**

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 317

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Theater-, Film- und Medienwissenschaft

Betreuer: Prof. Dr. Michael Gissenwehler, Univ.-Prof. Dr. habil.



*„Die Aufgabe der Kunst ist es der Wirklichkeit eine (Un-)Möglichkeit gegenüber zu stellen, so dass die Rezipienten die Chance haben, in der (Un-)Möglichkeit eine Wirklichkeit zu sehen und in der Wirklichkeit ein Bewusstsein für das Mögliche zu schaffen.“*

Martin Seel<sup>1</sup>

## DANKSAGUNG

Ich danke meinem Professor Dr. Gissenwehler, dessen Vorlesung mich davon überzeugt hat, dass Theaterwissenschaft das richtige Studium für mich ist und der immer wieder bewiesen hat, dass Studieren interessant ist und viel Spaß machen kann. Ich danke ihm für seine Begeisterung und das Interesse an uns Studentinnen und Studenten! Ich danke meiner kleinen Familie und meinen Eltern für die Geduld und Unterstützung zur Erfüllung meiner Träume. Neben Svenja Titze und Familie Amann-Hechenberger, bin ich v.a. meinen Vater dankbar für seine Unterstützung bei meiner Diplomarbeit.

---

<sup>1</sup> Martin Seel: zit. nach: Spinner, Kaspar H. (2007): Perspektiven ästhetischer Bildung. Zwölf Thesen. In: Vorst, Claudia; Grosser, Sabine; Eckhardt, Juliane; Burrichter, Rita (Hrsg.): Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag. S.17.



# INHALTSVERZEICHNIS

<b>Vorwort</b> .....	<b>7</b>
<b>Zur Bildungskrise – und ihren Schüler/innen</b> .....	<b>9</b>
<b>1. Bildung in der Krise</b> .....	<b>9</b>
<b>2. Lernen motivieren – Forschungsansätze zu Interesse und Motivation</b> .....	<b>13</b>
2.1 Selbstbestimmungstheorie .....	13
2.2 Entwicklung von Interesse nach Krapp .....	19
2.3 Fazit .....	20
<b>3. Jugendliche Ratlosigkeit</b> .....	<b>23</b>
3.1 Neue gesellschaftliche Anforderungen .....	23
3.2 Orientierung, Sozialisierung und Jugendwahn.....	24
3.3 Illusion der subjektiven Selbstentfaltung.....	26
3.4 Autonomie versus Abhängigkeit .....	28
3.5 Kognitive Entwicklung im Jugendalter .....	29
3.6 Vom Suchen und Finden der Identität .....	32
3.7 Fazit .....	35
<b>Schul-Visionen</b> .....	<b>36</b>
<b>4. Schule aus der Krise</b> .....	<b>36</b>
4.1 Kompetent durch Kompetenz? .....	36
4.2 Kompetenzen als Schlüssel lebenslangen Lernens .....	40
4.3. Bildungsnutzen – Möglichkeiten des Wissenstransfers.....	47
4.4. Theatrale Umsetzung .....	49
4.5. Fazit .....	53
<b>5. Die Kunst des Lernens – Lernen durch Kunst</b> .....	<b>56</b>
5.1 Soziales Lernen .....	56
5.2 Ästhetisches Lernen .....	58
5.3 Ästhetische Erfahrung .....	67
5.4 Theatrales Lernen.....	80
5.5. Fazit .....	95

<b>6.</b>	<b>Theater macht Schule oder eine Utopie.....</b>	<b>99</b>
6.1	Improvisationen und Impulsübungen .....	103
6.2	Stückauswahl.....	143
6.3	Stückarbeit nach Michael Tschechow .....	151
6.4	Aufführung.....	172
<b>7.</b>	<b>Zusammenfassung und handlungsleitende Prinzipien .....</b>	<b>176</b>
<b>8.</b>	<b>Abstract (Deutsch).....</b>	<b>191</b>
	<b>Abstract (English) .....</b>	<b>192</b>
<b>9.</b>	<b>Literatur- und Quellenverzeichnis.....</b>	<b>193</b>
	<b>Lebenslauf .....</b>	<b>203</b>

# VORWORT

*„Es ist nicht genug, zu wissen, man muß auch anwenden; es ist nicht genug, zu wollen, man muß auch tun.“*

Johann Wolfgang von Goethe<sup>2</sup>

Ziel meiner Arbeit ist es ein Theaterkonzept für Regelschulen zu entwickeln. Jugendliche haben Ideen, Sichtweisen und (Zukunfts-)Ängste, die sie ausdrücken wollen. Wird ihnen kein Gehör geschenkt, endet es immer wieder in Frustration und Zerstörungswut. Dies zeigte bereits die RAF, aber auch die Bilder der Anschläge in London und die Auto-Verbrennungen in Berlin in jüngerer Zeit. Theater soll Jugendlichen eine Plattform ermöglichen und ihnen andere Handlungsmöglichkeiten aufzeigen.

Es gibt bereits ein paar Schulen, die Theaterspielen in ihren Unterrichtskanon aufgenommen haben, unter ihnen Waldorfschulen. Für mich war jedoch interessant, Theater auch für Regelschulen nutzbar zu machen. Dabei geht es mir um weit mehr, als dass was meistens im Unterrichtsfach ‚Darstellendes Spiel‘ getan wird. Theaterpädagogisch zu arbeiten, bedeutet prozess- und nicht zielorientiert an die Stückbearbeitung heranzugehen. Nicht die Aufführung als Showeffekt, wie es oft der Fall ist, sondern die Lernprozesse der Schüler/innen sind wichtig. Weshalb sich diese Arbeit an Schulen richtet, die noch nicht das Potential von Theater erkannt haben, oder nicht wissen wie theatrale Arbeit im Rahmen des Lehrplans umzusetzen ist und diesen bereichern kann. Ebenso richte ich mich an engagierte Lehrer, die für alternative Lernweisen offen sind.

Bildung wird heutzutage oft mit dem Anhäufen von Wissen verwechselt. Über die Jahre hinweg ist das gesellschaftliche Wissen gestiegen und Bildung immer weiter von der Anwendung des Gelernten weggerückt, so dass die Kenntnisse der Schüler/innen, mit denen sie die Schule verlassen, nicht mehr kompatibel mit den Anforderungen am Arbeitsmarkt sind. Die Misere, dass Schüler/innen nicht mehr in der Lage sind, ihr gelerntes theoretisches Wissen auch anzuwenden, machten Leistungstests öffentlich. Als Reaktion darauf versuchten Bildungsexperten ein neues Bildungskonzept zu erstellen, um in der Schule auf die Umstände der Globalisierung einzugehen. Sie versprachen sich Rettung durch das

<sup>2</sup>

Goethe, Johann Wolfgang von (1982): Wilhelm Meisters Wanderjahre. Frankfurt am Main: Insel Verlag. Kapitel 71. <http://gutenberg.spiegel.de/buch/3679/71>. Zugriff: 22.05.2013.

Einführen von Bildungskompetenzen. Das Ergebnis ist bisher jedoch eine noch tiefere Bildungskrise. Hier setzt meine Arbeit an.

Zu Beginn beschäftige ich mich mit dem zurückgehenden Interesse der Jugendlichen am Lernen selbst und deren biologische und soziale Position in der Gesellschaft. Um danach gezielt auf die von den Bildungsexperten geforderten Kompetenzmodelle einzugehen. Hier möchte ich mich mit der Schulsituation und den neuen Anforderungen an Schule auseinander setzen. Wie kommt es, dass wir noch immer in einer Bildungskrise stecken und wofür stehen Kompetenzen? Dafür werde ich die einzelnen Kompetenzen genauer betrachten um zu sehen, ob diese auch theatral erlernt werden können. Folgend beschäftige ich mich damit, Theater in den neuen Bildungsplan einzubauen. Dabei soll das Potential der Bildungskompetenzen im und durch Theaterspielen aufgegriffen werden. Meine These ist: Dass gerade durch Theater Bildung stattfindet und diese auch als Chance für den neuen Bildungsweg genutzt werden sollte.

Künstlerisches Arbeiten unterscheidet sich von den anderen Unterrichtsfächern in der Schule. Wo diese Unterschiede liegen und wie mit ihnen umgegangen werden muss, damit das volle Potential aus ästhetischen und theatralen Lernprozessen geschöpft werden kann, wird von mir genauer betrachtet. Sind einmal die Grundvoraussetzungen für künstlerisches Arbeiten dargeboten, werde ich mich darin versuchen ein Theaterkonzept zu entwickeln, das die Vorteile dieser Arbeitsweise zur Geltung kommen lässt. Ebenso werde ich untersuchen wie Lernprozesse, die in der Regelschule meist zu kurz kommen oder nur als Randgebiete behandelt werden, in die Theaterarbeit eingebunden werden können, um den Lehrraum von Schule zu erweitern. Ich möchte eben nicht nur die Wissenspalette der Schüler/innen erweitern, sondern der Schule auch ihre Fähigkeit als sozialisierendes Medium wiedergeben. Vor allem durch soziale Lernprozesse, sollen die Jugendlichen als mündige Bürger in die Arbeitswelt entlassen werden.

Um persönliche und soziale Lernprozesse zu ermöglichen, aber auch an Selbstständigkeit, Empathievermögen und Gruppendynamik zu arbeiten, unterteilt sich das von mir ausgewählte Theaterkonzept in Improvisations- und Impulsübungen auf der einen Seite und in Stückarbeit nach der Michael Tschechow-Technik auf der anderen. Welche Vorteile daraus gewonnen werden, wird sich im Verlauf der Arbeit herausstellen.

# ZUR BILDUNGSKRISE – UND IHREN SCHÜLER/INNEN

## 1. BILDUNG IN DER KRISE

*„Die Gesellschaft muß ihr Unterrichtssystem ändern, wenn sie sich ändern will, weil sie, wenn sie es nicht ändert und einschränkt und zum Großteil abschafft, bald an ihrem sicheren Ende ist.“*

Thomas Bernhard<sup>3</sup>

In der Bildungsdebatte wird darüber diskutiert was den Schüler/innen vermittelt werden sollte. Zu diesem Zweck werden jährlich Bildungsstudien herausgegeben, die sich mit dem Lernerfolg befassen.<sup>4</sup> Seit der Pisa-Studie 2000 ist in Deutschland und Österreich eine „Bildungspanik“ ausgebrochen. Grund genug verschiedene Konzepte für neue Bildungswege zu finden, alte zu legitimieren und Schuldige zu suchen. *„Die föderal zergliederte Bildungsrepublik, sie gleicht einer riesigen Dauerbaustelle, auf der jeder tut, was ihm gerade in den Sinn kommt.“*<sup>5</sup> Politiker und Bildungsbeauftragte streiten sich um Konzepte zu einer einheitlichen Gesamtschule, zur Ausweitung der Haupt- und Ganztagschulen.

Vergleichsstandards wurden geschaffen und Lernziele in Bildungsstandards festgehalten, die als Richtlinien für Lehrende dienen sollen.

Diese Diskussionen haben bislang keine Klarheit darüber geschaffen, welche Konzepte sinnvoll sind oder zumindest wie man dies beurteilen könnte, sondern schüren stattdessen Ängste. Die Angst der engagierten Eltern, dass die Kinder in der Schule nicht ausreichend gefördert werden, führt dazu, übertrieben jede Bildungsmöglichkeit für ihre Kinder wahrzunehmen. Die Angst der Schüler/innen ohne Zukunftsperspektiven zu scheitern. Die Angst der Lehrenden, den Erwartungen des Bildungsauftrags oder der Eltern nicht zu genügen. Angst erhöht jedoch nur den Druck auf allen Seiten. Anstatt einer einheitlichen zufriedenstellenden Lösung, die erreicht werden sollte, befinden wir uns heute in einem Schulchaos. Oft enden die gut gemeinten Versuche in Überforderung, Minderung des Selbstvertrauen, Missverständnissen, Ablehnung und Regression.

---

<sup>3</sup> Bernhard, Thomas (1975): Die Ursache. In: Bernhard, Thomas (2011): Die Autobiographie. St. Pölten: Residenzverlag. S. 109.

<sup>4</sup> Kerstan, Thomas (2009): Streit um Standards. Was müssen Schüler können? In: Die Zeit. 11, (9.3.2006). [www.zeit.de/2006/11/Glosse\\_11](http://www.zeit.de/2006/11/Glosse_11). Zugriff: 31.07.2009.

<sup>5</sup> Esser, Barbara: Die Große Bildungs-panik. In: Focus Magazin. 26, (2009): [www.focus.de/schule/schule/bildungspolitik/tid-14699/schule-die-grosse-bildungs-panik-ii\\_aid\\_411828.html](http://www.focus.de/schule/schule/bildungspolitik/tid-14699/schule-die-grosse-bildungs-panik-ii_aid_411828.html). Zugriff: 25.08.2009.

*„Der Bildung im Schulalter kommt eine Schlüsselrolle für die individuelle Entwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Vermittlung von Kompetenzen zu.“*<sup>6</sup> wird einleitend im Bildungsbericht 2008 gesagt. Eine große Verantwortung, die Lehrende neben dem Lehrplan aufgetragen wird. Das Ziel, die Kinder zu sozialisierten erwachsenen Wesen zu erziehen und sie in unser gesellschaftliches Leben zu integrieren, auch dort präsent zu sein, wo Eltern scheitern, wird also den Lehrenden zugeteilt. Der Schulalltag erfordert von den Lehrenden oft, sich als (nicht ausgebildete) Sozialarbeiter/innen zu engagieren, während Eltern Zuhause zu Lehrenden werden, die den Schüler/innen in unzähligen Stunden das im Unterricht Behandelte näher bringen. Dabei sucht jeder die Schuld beim Gegenüber.

Die Angebote zur Unterrichtsnachhilfe boomen, es gibt immer mehr Kinder, die nach der Schule stundenlang in privaten Lehr- und Lerneinrichtungen verbringen. So zeigen sich aber auch Klassenunterschiede. Während sich die eine Elternschicht die teuren Nachhilfestunden leisten, immerhin geht es ja um die Zukunft ihres Kindes, wird in anderen Familien einfach damit gelebt, dass das Kind als gesellschaftlicher Verlierer die Schule nur als Pflichtveranstaltung besuchen kann. Sie leben damit, dass ihre Kinder mit ihrem Abschluss kaum Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben. Das bedeutet, dass sich Deutschland und Österreich zwar nicht beabsichtigt an den amerikanischen Standard der Elitebildung anpassen, aber es durchaus dazu führen könnte, dass Bildung, wenn nicht besondere Begabung vorhanden ist, durch finanzielle Aspekte Ungleichheiten schafft oder bestehende festigt.

Im Gegensatz zur öffentlichen Diskussion weist die bildungswissenschaftliche Auseinandersetzung eine klare Perspektive um die Situation zu ändern: Das neue Bildungskonzept spricht von Kompetenzen, welche als wesentliche Bildungsziele angesehen werden sollten: *„Das Konzept der Lernziele genügt den heutigen Anforderungen nicht mehr, da es zu sehr auf kognitives Lernen fixiert ist, den Schwerpunkt auf die einzelne Unterrichtsstunde legt, das Ergebnis auf Kosten der Reflektion im Blickpunkt hat und sich mehr um den Erwerb als um die Anwendung von Wissen kümmert. Das Kompetenzkonzept versucht, diese Schwächen durch die Förderung der Sach-, Methoden-, Selbst-, und*

---

<sup>6</sup> Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengeschätzter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bildungsbericht 2008. [www.bildungsbericht.de](http://www.bildungsbericht.de). Zugriff: 25.08.2009.

*Sozialkompetenz zu überwinden.*<sup>7</sup> Was unter dem grob gefassten Kompetenzbegriff zu verstehen ist und wie diese Kompetenzen zu vermitteln sind, bleibt dabei vorerst unklar. Die größte Änderung ist der Wechsel von einer am Input orientierten Bildungspolitik (Lehrpläne, Prüfungsrichtlinien etc.) zu einer Orientierung am Output (Leistungen der Schule und Lernergebnis sowie erworbene Kompetenzen der Schüler/innen). Dies stellt grundsätzlich eine sinnvolle Entwicklung dar. Der Bildungsbericht von 2008<sup>8</sup> unterstreicht den kognitiven Lernaspekt der angestrebten Bildungsstandards. Interdisziplinäre Qualifikationen, soziale, kommunikative und personale Kompetenzen werden allerdings nicht berücksichtigt und müssen auf außerschulische Bereiche verlegt werden. Da im Lehrplan die Lernziele nicht überarbeitet wurden, entstehen durch zusätzliche Anforderungen Leistungsdruck und eine zunehmende Konkurrenz, die sich kaum positiv auf die Lernfreude und das Lernverhalten auswirken. Die immer größere Vereinheitlichung von Lehrplänen schafft zwar bessere Vergleichsstandards, geht aber auf Kosten individueller Lernprozesse und der intraindividuellen Beurteilung. Auch wird der schulische Lehrprozess so immer deutlicher in einen restriktiven Lernvorgang gedrängt. *„D.h. sie [die Lernprozesse] vollziehen sich nicht „natürlich“ in der Auseinandersetzung mit konkreten sachlichen Handlungsproblematiken, sondern nur vermittelt in einem Übungsfeld, das die Lösungsmöglichkeiten stark eingrenzen muss, um letztendlich den Lernerfolg der Individuen messen und vor allem vergleichen zu können.*<sup>9</sup> Die Lernziele werden nicht mehr konkret am Gegenstand oder durch eine Handlung gewonnen, sondern auf ein Notensystem abstrahiert, so dass der Zweck des Lernens nicht mehr im Vordergrund steht und von den Schüler/innen wahrgenommen wird, sondern auf ein abstraktes Ziel, im besten Fall eine gute Note zu bekommen, beschränkt wird.<sup>10</sup> Die Lernmotivation der Schüler/innen hat jedoch wesentlich damit zu tun, dass ihnen ein greifbares Ziel geboten und die unmittelbare Anwendung des Gelernten ermöglicht wird.

---

<sup>7</sup> Zürcher, Reinhard (2007): Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen. Theoretische, didaktische und politische Aspekte. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Abteilung Erwachsenenbildung V/8. S. 14.

<sup>8</sup> Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengeschützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bildungsbericht 2008. [www.bildungsbericht.de](http://www.bildungsbericht.de). Zugriff: 25.08.2009.

<sup>9</sup> Wiese, Hans J./ Günther, Michaela/ Ruping, Bernd (2006): Theatrales Lernen als Philosophische Praxis in der Schule und Freizeit. Berlin u.a.: Schibri Verlag. S. 22.

<sup>10</sup> Wiese, Hans J./ Günther, Michaela/ Ruping, Bernd (2006): Theatrales Lernen als Philosophische Praxis in der Schule und Freizeit. Berlin u.a.: Schibri Verlag. S.33.

Ein weiterer Nachteil der Vergleichsstandards sind die sich zwangsläufig entwickelnden Vergleiche zwischen den Schüler/innen. Es geht darum, im Vergleich zu den Anderen möglichst gut abzuschneiden. Dabei stellt sich natürlich auch die Frage, wie die von den Schüler/innen entworfenen Vergleichsstandards aussehen. Dies hängt von den jeweiligen Normen der Gruppenmitglieder ab und wird von diesen festgelegt. Mitschüler/innen werden so zu Konkurrent/innen, die den Leistungsstand der Gruppe festlegen. Insofern ist es fraglich, ob sich innerhalb dieser Konkurrenzverhältnisse ein sozialer Lernprozess oder überhaupt ein Miteinander, jenseits von Zweckbeziehungen, entwickeln kann. *„Soziales Handeln, Empathie, Kooperation können in restriktiven Lernsituationen ebenfalls als Konkurrenzvorteile verstanden werden. Denn sie finden in der Regel nicht an sich statt, sondern sind in gleichem Maße instrumentalisiert und restriktiv wie die sachlichen Lernprozesse.“*<sup>11</sup>

Schule sollte Kindern und Jugendlichen einen Rahmen geben, in dem sie sich entwickeln können. Hier wird der Grundstein für weiterführendes Interesse an Bildung, sozialen Kontakten und ihrer Umwelt gelegt. In diesem Sinne gilt es die Gemeinschaft zu stärken, damit das Gesellschaftsdenken nicht verloren geht, sowie das Interesse zu wecken um mit Freude zu lernen. Den abstrakten und häufig nicht nachvollziehbaren Lernzielen und dem damit einhergehenden Rückgang des Interesses am Unterricht gilt es entgegenzuwirken. Im Weiteren soll untersucht werden wie sich Interesse entwickelt und welche Möglichkeiten es gibt dieses hervorzurufen bzw. zu bestärken und zu erhalten.

---

<sup>11</sup> Wiese, Hans J./ Günther, Michaela/ Ruping, Bernd (2006): Theatrales Lernen als Philosophische Praxis in der Schule und Freizeit. Berlin u.a.: Schibri Verlag. S. 23.

## 2. LERNEN MOTIVIEREN –

### FORSCHUNGSANSÄTZE ZU INTERESSE UND MOTIVATION

Forschungsansätze in Bildungs- und Entwicklungspsychologie beschäftigen sich schon länger mit Motivation und Interesse, zwei wesentlichen Faktoren, die Einfluss auf die Lernleistung der Schüler/innen haben. Motivation ist jedoch kein simpler einfach zu beschreibender Vorgang. Dies zeigt sich schon in der Vielfalt der Theorien über Motivation, sowie dessen Unterscheidung in unterschiedliche Formen und Qualitäten. Demnach wird der Interessensverlust der Schüler/innen auch auf verschiedene Ursachen zurückgeführt.<sup>12</sup> Da ich mich im Rahmen meiner Diplomarbeit mit Lernen aus Interesse beschäftigen möchte, habe ich mich dazu entschlossen den Ansatz der von Ryan und Deci<sup>13</sup> entwickelten Theorie der Selbstbestimmung und der Person-Gegenstands-Theorie des Interesses von Krapp<sup>14</sup>(Prenzel, Schiefele) zu verfolgen.

#### 2.1 Selbstbestimmungstheorie

Als Basis der Selbstbestimmungstheorie kann Banduras<sup>15</sup> Konzept der Selbstwirksamkeit angesehen werden. Selbstwirksamkeit ist das Vertrauen in die eigene Fähigkeit schwierige oder neue Aufgaben zu meistern. Kennzeichen sind großes Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit, Ausdauer, Durchsetzungsvermögen und das Überwinden von Hindernissen. Damit trägt Selbstwirksamkeit auch einen wesentlichen Teil zu selbstregulativen Zielerreichungsprozessen bei.

Die sozial-kognitive-Theorie, welche die Selbstwirksamkeit hervorgebracht hat, bezieht sich darauf, dass subjektive Überzeugungen emotionale, kognitive, motivationale und aktionale Prozesse steuern.<sup>16</sup> Der/die Schüler/in entwickelt durch subjektiv erfolgreiche Handlungen positive Erwartungen. Diese geben ihr/ihm Selbstsicherheit schwierige Aufgaben als Herausforderungen anzusehen, die mit Hilfe der eigenen Kompetenz bewältigt werden

---

<sup>12</sup> Krapp, Andreas/ Weidemann, Bernd (Hrsg.) (2001): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz. S. 212.

<sup>13</sup> Deci, E.L./ Ryan, R.M. (1999): A motivational approach to self: Integration in personally. Nebraska Symposium on motivation. Lincoln: University of Nebraska Press. S. 237-288.

<sup>14</sup> Krapp, Andreas (1998): Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. H. 3, Jg 45. S. 186-203.

<sup>15</sup> Bandura, Albert (1997): Self-efficacy. The exercise of control. New York: Freeman. S. 212-240.

<sup>16</sup> Schwarzer, Ralf und Jerusalem, Matthias (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Jerusalem Matthias/ Dieter Hopf (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft, 44. Weinheim u.a.: Beltz. S. 35.

<sup>17</sup> können. Bandura geht davon aus, dass der Mensch aufgrund der subjektiven Einschätzung seiner Fähigkeiten (Selbstwirksamkeitserwartungen) und der für das Ziel erforderlichen Handlungen (Konsequenzerwartungen) handelt. Ein positives Selbstkonzept ist demnach ausschlaggebend für ein motiviertes Lernverhalten. In der aktuellen Motivationsforschung wird allerdings davon ausgegangen, dass Selbstwirksamkeit lediglich ein Aspekt von Lernmotivation darstellt. So auch in neueren Ansätzen aus Amerika. Deci und Ryan erweitern in der Selbstbestimmungstheorie <sup>18</sup> Banduras Konzept. Sie unterscheiden fünf verschiedene Formen von (Lern-)Motivation, von unmittelbarer Kontrolle bis zur autonomen Entscheidung mit unterschiedlichen emotionalen Erlebnisqualitäten im Lernprozess. In der Selbstbestimmungstheorie und der Lernmotivationsforschung wird zunächst zwischen intrinsisch und extrinsisch motivierten Lernprozessen unterschieden. Erstere beschreiben das Handeln aus eigenem Antrieb, deren Kennzeichen oft Explorationslust, Neugierde und Interesse etwa an einem Gegenstand oder einer Tätigkeit sind. <sup>19</sup> Als extrinsisch werden von außen kommende Anreize bezeichnet. Der Lernvorgang entsteht in diesem Fall durch den Wunsch ein bestimmtes Ziel zu erreichen, etwa eine bestimmte Aufgabe zu lösen. Kennzeichnend für extrinsische Lernvorgänge ist die von außen kommende Leistungsmotivation, zum Beispiel eine Belohnung. Während Banduras Konzept sich auf den Behaviorismus stützt, gehen Deci und Ryan davon aus, dass das Streben nach Autonomie und Wachstum angeboren ist. Gekennzeichnet durch den Wunsch nach Selbstbestimmung, ist der Mensch bestrebt seine vorhandenen Wissenskonstrukte durch neue Inhalte zu erweitern. In diesem Sinne bezieht sich die Selbstbestimmungstheorie darauf, dass der Mensch von sich aus Interesse entwickeln kann, wenn bestimmte Grundvoraussetzungen gegeben sind. Diese werden als Basic Needs bezeichnet und dienen der Erklärung, warum man sich mit bestimmten Inhalten freiwillig auseinandersetzt und wieso die Beschäftigung mit bestimmten Inhalten als emotional befriedigt empfunden wird. Als so genannte Basic Needs werden Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit verstanden.

### Motivationskonstrukt der Selbstbestimmungstheorie

---

<sup>17</sup> Vgl. Schwarzer, Ralf und Jerusalem, Matthias (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Jerusalem Matthias/ Dieter Hopf (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft, 44. Weinheim u.a.: Beltz. S. 28.

<sup>18</sup> Deci, Edward L., Ryan, Richard M. (1985): Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York: Plenum Press.

<sup>19</sup> Schwarzer, Ralf und Jerusalem, Matthias (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Jerusalem Matthias/ Dieter Hopf (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft, 44. Weinheim u.a.: Beltz. S. 33.

Um auf die Ursache des Handelns zu kommen, differenzieren Deci und Ryan zwischen Stärke und Ausrichtung einer Motivation. Dabei wird zwischen intrinsischer Motivation und vier Stufen extrinsischer Motivation unterschieden. Intrinsisches Handeln geschieht aus Interesse bzw. einem Lustgewinn (zum Beispiel Freude) an der Handlung oder dem Gegenstand. Diese kann durch Kompetenzerleben gefördert werden.

Als extrinsische Handlungen werden solche bezeichnet, die nicht nur aufgrund von Lustgewinn sondern im Hinblick auf Ziel- und Konsequenzerwartungen ausgeführt werden. Das Motivationskonstrukt der Selbstbestimmungstheorie, beschreibt einen von außen nach innen laufenden Prozess, der die Übernahme von Werten und Handlungszielen erklärt.<sup>20</sup>

Die vier Stufen der extrinsischen Motivation<sup>21</sup> unterscheiden sich vor allem hinsichtlich des Ausmaßes der subjektiv erlebten Autonomie (Selbstbestimmung). Auf der untersten Stufe greifen externe Handlungsregulationen. Eine Handlung wird aufgrund von externen Reizen (z.B. Belohnung oder Bestrafung) ausgeführt, unterbleibt aber sobald der Reiz nicht mehr gegeben ist. Um eine lang anhaltende Auseinandersetzung zu gewährleisten, muss der Reiz also kontinuierlich dargeboten werden. Zur Zielerreichung wird allerdings nur das Nötigste getan. Darunter leidet auch die Qualität der Handlungsergebnisse.

*Introjektion* ist die unterste Stufe selbst regulierten Handelns. Die Person hat die externen Anreize so stark in sich aufgenommen, dass Nichterfüllung dieser Pflichten ein schlechtes Gewissen, Schuld oder Schamgefühl erzeugt.<sup>22</sup> Handlungsausführungen in der zweiten Stufe extrinsischer Motivation, lassen sich auf das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit zurückführen. Introjektion ist demnach der schwächsten Stufe intrinsischer Motivation zuzuordnen. Positive Gefühle entstehen durch das Erreichen des Ziels. Misserfolge erzeugen ein schlechtes Gewissen, Selbstzweifel und Angst.

*Identifikation*, stellt die dritte Stufe der Handlungsregulationen dar: Gehandelt wird aus Überzeugung. Gegenstände werden von der Person als persönlich wichtig wahrgenommen. Das Objekt, die Handlung wird zur eigenen Aufgabe, mit der sich der Betreffende identifiziert. Stärker als in den vorhergegangenen Stufen sind Handlungen geprägt durch ein Gefühl von Autonomie und freiem Willen.

---

<sup>20</sup> Krapp, Andreas/ Weidemann, Bernd (Hrsg.) (2006): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz. S. 230.

<sup>21</sup> Krapp, Andreas/ Weidemann, Bernd (Hrsg.) (2006): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz. S. 230.

<sup>22</sup> Krapp, Andreas/ Weidemann, Bernd (Hrsg.) (2006): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz. S. 230.

Auf der letzten Stufe sind die mit einem Lerngegenstand verbundenen Handlungsziele dauerhaft und konsistent in die Wert- und Überzeugungsstruktur einer Person integriert. Diese Stufe wird daher auch als Integration bezeichnet. Sie ist gleichwertig anzusehen mit dem in der Interessenforschung bezeichneten hoch entwickelten persönlichen Interesse.<sup>23</sup> Das bedeutet, dass externe Reize (extrinsische Motivation) zu einer intrinsischen Motivation, dem Handeln aus eigenem Antrieb, durch Interesse oder Identifikation mit dem Objekt oder der Tätigkeit werden können.<sup>24</sup> Somit wird klar, dass von außen die Möglichkeit besteht, Interesse zu wecken und zu kultivieren. Hierzu bedarf es den von Deci und Ryan definierten Grundvoraussetzungen, bei denen es sich um Kompetenz, Autonomie und soziale Eingebundenheit handelt. „Werden die genannten Grundbedürfnisse häufig erfüllt, entwickelt sich langfristig persönliches Interesse.“<sup>25</sup> Im nächsten Schritt möchte ich auf die einzelnen Grundvoraussetzungen eingehen. Diese bilden die Basis für eine intrinsische Motivation.

## <sup>26</sup>**Basic Needs**

Zunächst möchte ich auf die oben angesprochenen Grundvoraussetzungen für selbstbestimmtes Handeln kurz im Einzelnen eingehen.

Als *soziale Eingebundenheit* wird das Grundbedürfnis des Menschen nach sozialer Nähe, Akzeptanz und Wertschätzung beschrieben. Dabei ist vor allem auch ein Gefühl von Geborgenheit entscheidend. So kann das Erleben von Sicherheit in einer Gruppe dazu führen, sich selbst akzeptiert und respektiert zu fühlen und in seiner Autonomie unterstützt zu werden. In einer guten sozialen Unterrichtssituation wird dem Jugendlichen ermöglicht, sich in einem sicheren Rahmen auszudrücken. Das bedeutet, dass so die Eigeninitiative und die Beteiligung erhöht werden und somit auch die Autonomie steigt. Schüler/innen lernen Kritik zu äußern und können ihre Gedanken und damit auch Alltagsproblematiken in den Unterricht einfließen lassen. Dies sollte Interesse und Motivation durch aktive Lernhaltungen fördern. Ist das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit erfüllt, kann es dazu führen sich mit

---

<sup>23</sup> Aufbauend auf der Selbstbestimmungstheorie entwickelten Krapp, Prenzel und Schiefele die Person-Gegenstands-Theorie des Interesses. Bezeichnend ist für sie die Beziehung zwischen einer Person und dem (Lern-)Gegenstand. Vgl. Krapp, Andreas/ Weidemann, Bernd (Hrsg.) (2006): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz. S.215.

<sup>24</sup> Vgl.: Krapp, Andreas/ Weidemann, Bernd (Hrsg.) (2006): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz. S. 215.

<sup>25</sup> Daniels, Zoe (2008): Entwicklung schulischer Interessen im Jugendalter: Münster u.a.: Waxmann. S.40.

<sup>26</sup> Vgl.: Krapp, Andreas/ Weidemann, Bernd (Hrsg.) (2006): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz. S. 230.

unbekannten Inhalten zu beschäftigen und diesen eine persönliche Bedeutung zukommen zu lassen. Demnach spielen soziale Beziehungen eine große Rolle als wichtige Grundvoraussetzungen für die Entwicklung von Interesse.

Als *Autonomie* wird der Wunsch bezeichnet sich selbst als eigenständig handelnde Person zu erleben. Dieses Bedürfnis ist verbunden mit der Selbstbestimmung von Ziel- und Handlungsweisen. Autonomiebedürfnisse stehen in Abhängigkeit zu Leistungsanforderungen. Entscheidend ist, dass sich die Person der Aufgabe gewachsen fühlt. Damit bezieht sich die Selbstbestimmungstheorie auf den Origin-Pawn-Ansatz von DeCharms (1979). Im Origin-Pawn-Ansatz liegt die Bedeutung darin, dass sich Individuen als Quelle ihres Handelns erleben müssen, um Motivation für eine Handlung entwickeln zu können, da sie so die Wirksamkeit ihres eigenen Handelns erleben und sich als aktive Kraft wahrnehmen, anstatt sich als passive Marionetten eines übergeordneten Systems zu fühlen.<sup>27</sup>

Gerade im Jugendalter steigen die Fähigkeiten und Bedürfnisse der Selbstregulation. Das Bedürfnis eigene Perspektiven zu entwickeln, selbst Entscheidungen zu treffen und die Fähigkeit aus sich heraus etwas zu erschaffen, stehen im Widerspruch zu den immer disziplinierteren Lern- und unselbstständigeren Unterrichtsformen in der Oberstufe. Der komplexere Stoff, die noch dazu steigenden Leistungserwartungen, und der immer dichter werdende Lehrplan lassen häufig keine Zeit Gelerntes erfahrbar zu machen. Eine Verbesserung des Autonomiegefühls wäre aber eine wichtige Voraussetzung um Interesse zu wecken und Lernmotivation zu schaffen. Durch unterstützendes Verhalten kann den Schüler/innen geholfen werden selbstständig zu arbeiten. Aktive Handlungsanleitung, klare Zieldarstellung und die Steuerung der Interaktion helfen das Autonomiegefühl zu stärken. Einige Elemente die von den Lernenden als ihre Autonomie unterstützend erlebt werden, sind die Hervorhebung der Relevanz der Ziele, individuelle Hilfestellung, Ermutigung zur Kritik sowie die Bereitstellung von Wahlmöglichkeiten.<sup>28</sup> Unterschiedliche Forscher kommen auf vergleichbare Ergebnisse (u.a. Weinert und Helmke (1995)<sup>29</sup>, Assor (2002)<sup>30</sup>, Deci

---

<sup>27</sup> Clausen, Marten (2002): Unterrichtsqualität. Eine Frage der Perspektive?. Münster u.a.: Waxmann. S. 19.

<sup>28</sup> Vgl. Daniels, Zoe (2008): Entwicklung schulischer Interessen im Jugendalter: Münster u.a.: Waxmann. S. 42.

<sup>29</sup> Weinert, Franz E. und Helmke, Andreas (1995): Learning from wise Mother Nature or Big Brother Instructor. The wrong choice as seen from an educational perspective. München: Max-Planck-Inst. für Psychologische Forschung.

<sup>30</sup> Assor, A./ Kaplan, H./ Roth, G. (2002): Choice is Good but Relevance is Excellent. Autonomy Enhancing and Suppressing Teacher Behaviours Predicting Students' Engagement in Schoolwork. British Journal of Educational Psychology, H.2, Jg.72S. 261-278.

<sup>31</sup>  
(1992) : „[Sie] weisen darauf hin, dass sich Interesse entwickelt, wenn die Autonomie der Schülerinnen und Schüler dadurch gefördert wird, dass sich ihnen die Möglichkeit für das Treffen eigener Entscheidungen sowie für die Ausführung selbst gewählter Handlungen bietet und der Unterricht durch wenig Fremdbestimmung, externen Druck und Reglementierungen, Drohungen und Einschränkungen gekennzeichnet ist, aber auch durch eine aktive Unterstützung in Form von angebotener Hilfestellung, individualisierter Anleitung oder klarer Hervorhebung der Relevanz und Ziele des Unterrichts.“<sup>32</sup>

Die Kompetenz bezieht sich auf das Bedürfnis sich selbst als effektiv zu erleben, das Gefühl durch das eigene Handeln etwas bewirken zu können. Deci und Ryan stellen einen Zusammenhang zwischen Kompetenz und intrinsischer Motivation her. Sie gehen davon aus, dass Motivation und Interesse an einer Handlung steigen, wenn sich die Person im entsprechenden Zusammenhang als kompetent erlebt.

Autonomiewahrnehmung bildet die Basis, um ein Kompetenzgefühl zu entwickeln. Eine Stärkung des Kompetenzgefühls kann durch positive Rückmeldung von außen gefördert werden. Positives Feedback wird allerdings nur dann als solches wahrgenommen, wenn man sich als Ursache für das Erfolgserlebnis sieht. Ebenso wichtig sind angemessene Leistungsanforderungen, eine klare Struktur und konstruktivistischer Umgang mit Fehlern.

Die größte Motivation ist gegeben, wenn die Aufgabe als Herausforderung erlebt wird, die Schüler/innen zwar fordert, aber nicht überfordert. Eine Unterforderung führt zu Langeweile und Interessensverlust, während eine Überforderung nicht nur ein Inkompetenz erleben, sondern auch eine Leistungsfrustration mit sich bringt. Durch selbstständige Regulation von Lernprozessen und das Hervorheben der Relevanz des Lernstoffs, kann einem mangelnden Kompetenzerleben vorgebeugt werden.

*„Befunde der Arbeitsgruppe um Deci und Ryan sowie von anderen Autoren (z.B. K.-P. Wild & Krapp, 1996a; Prenzel, Kristen, Dengler, Ette & Beer, 1996) zeigen, dass die von Schülern, Studierenden und Auszubildenden genannten ‚Gründe für das Lernen‘ umso eher einer höheren Stufe selbstbestimmter Lernmotivation zuzuordnen sind, je stärker sich die Befragten als ‚Verursacher‘ ihrer Handlungen erleben, je mehr sie sich von ihren*

---

<sup>31</sup> Deci, E.L. (1992): On the nature and functions of motivation theories. Psychological Science: A Journal of the American Psychological Society, H. 3. S. 167-171.

<sup>32</sup> Daniels, Zoe (2008): Entwicklung schulischer Interessen im Jugendalter: Münster u.a.: Waxmann. S. 42.

*Bezugspersonen (Lehrern/Ausbildern) akzeptiert fühlen und je häufiger sie im Unterricht einen persönlichen Lernfortschritt erkennen können.“*<sup>33</sup>

## 2.2 Entwicklung von Interesse nach Krapp

In der Selbstbestimmungstheorie wird Motivation als Grundlage für die Entwicklung von Interesse dargeboten. Aspekte der Lernmotivation im Hinblick auf Zielvorstellungen und die inhaltliche Ausrichtung werden in der Interessensforschung gezielter untersucht. Als Abgrenzung zur Motivation „bezeichnet der Begriff Interesse eine auf bestimmte Inhalte oder Lerngegenstände gerichtete Kategorie.“<sup>34</sup> Die auf Interesse beruhende Lernmotivation wird auch als Person-Gegenstand-Theorie bezeichnet.<sup>35</sup> Sie baut auf Decis und Ryans Theorie der Selbstbestimmung auf. In den Stufen der Identifikation und Integration der Selbstbestimmungstheorie beschäftigt sich die Person mit einem Gegenstand oder einer Handlung, die sie als persönlich wichtig erachtet. Die Interessentheorie von Krapp denkt hier weiter, indem sie diese als „die geglückte Verbindung von emotionalen und wertbezogenen Merkmalskomponenten“<sup>36</sup> beschreibt. Die emotionale Komponente bezieht sich auf den Lustgewinn durch die Handlung oder an dem Gegenstand, während die für persönlich erachtete Bedeutung des Gegenstands/der Handlung auf die Wertkomponente des Interesses bezogen wird. Unterschieden wird weiterhin zwischen situationalem und persönlichem Interesse. Krapp entwickelt in seiner Theorie noch eine zweite, erweiterte Form von situationalem Interesse hinzu:

- *Situationales Interesse* ist ein einmaliger vorübergehender Zustand, der durch äußere Reize geweckt wird. Die Aufmerksamkeit wird für eine bestimmte Zeit auf einen Gegenstand oder eine Handlung gelenkt.
- *Arbeitsinteresse oder stabilisiertes situationales Interesse* ist gekennzeichnet durch die erhöhte Bereitschaft, sich wiederholt mit einem bestimmten Themengebiet oder einer Handlung zu befassen.

---

<sup>33</sup> Krapp, Andreas/ Weidemann, Bernd (Hrsg.) (2006): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz. S. 231.

<sup>34</sup> Krapp, Andreas/Ryan, Richard M. (2002): Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. In: Zeitschrift für Pädagogik. Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Heft 44. S. 69.

<sup>35</sup> Siehe dazu Krapp, Andreas/Ryan, Richard M. (2002): Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. In: Zeitschrift für Pädagogik. Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Heft 44.

Sowie Krapp, Andreas (1998): Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. H. 3, Jg 45.

Sowie Krapp, Andreas/ Weidemann, Bernd (Hrsg.) (2006): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz.

<sup>36</sup> Krapp, Andreas/ Weidemann, Bernd (Hrsg.) (2006): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz. S. 69.

- *Persönliches Interesse* ist ein konstantes Interesse und Merkmal einer Person, das durch die Identifikation mit der Handlung oder dem Gegenstand entsteht und in verschiedenen Situationen auftritt. Dieser Interessentyp zählt zum Kern der Identität einer Person.<sup>37</sup>

Zur Entstehung eines länger anhaltenden Interesses müssen die motivationalen Aspekte, die Zielorientierung und die Freude an der Handlung mit einem positiven Feedback verbunden sein, wobei sich das Feedback auf ein positives Erleben von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit begründet. Somit orientiert sich die Herausbildung eines persönlichen Interesses an der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan.

Ein neuerer Ansatz aus den USA, die Stage-Environment-Fit-Theory von Eccles,<sup>38</sup> sieht den Interessensverlust der Schüler/innen darin, dass der Unterricht nicht auf die veränderten Verhältnisse der Jugendlichen eingehe. Eccles betrachtet die fehlende Passung zwischen Bedürfnissen und Fähigkeiten der Jugendlichen und der schulischen Ausrichtung als ausschlaggebend für den Abfall der Lernmotivation und des Interesses an Unterrichtsinhalten. Die Verringerung des sozialen Bezugs zu den Lehrkräften, das höhere Noten- und Leistungsniveau und die damit verbundene Lernfrustration, sowie stärkere soziale Vergleiche sind demnach zu erwartende Konsequenzen. Hier bezieht Eccles sich auf die oben vorgestellte Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan und postuliert wie diese Autonomie, soziale Eingebundenheit und Kompetenzerleben als Grundbedürfnisse. „Dem Bedürfnis, sich als kompetent zu erleben, stehen verstärkte soziale Vergleiche und höhere normative Standards entgegen. Dem Wunsch nach mehr Selbstbestimmung und Beteiligung an Entscheidungen steht ein z.T. verstärktes Ausmaß an Kontrolle gegenüber. Dem Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit steht eine weniger persönliche und durch weniger Vertrauen gekennzeichnete Lehrer-Schüler-Beziehung gegenüber.“<sup>39</sup>

## 2.3 Fazit

Fassen wir die Ergebnisse zusammen, so sehen wir, dass interessen geleitetes Lernen, einen positiven Effekt auf die Lernleistung und -motivation hat. Interesse setzt sich demnach aus

---

<sup>37</sup> Krapp, Andreas/ Weidemann, Bernd (Hrsg.) (2006): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz. S. 233.

<sup>38</sup> Eccles, J.S./ Wightfield, A./ Schiefele, U. (1998): Motivation to succeed. In: Damon, W./ Eisenberg, N. (Hrsg.). Handbook of child psychology. Social, emotional, and personality development. New York: Wiley. S. 1017-1095.

<sup>39</sup> Daniels, Zoe (2008): Entwicklung schulischer Interessen im Jugendalter: Münster u.a.: Waxmann. S. 98.

Autonomie, Kompetenz, sozialer Eingebundenheit und persönlicher Relevanz zusammen. Der Entwicklung der oben genannten Möglichkeiten steht ein strenger Lehrplan entgegen, der kaum freie Zeit für neue Lernkonzepte lässt. In einer lehrerzentrierten Unterrichtsform kann der Lernstoff oft ziemlich genau eingehalten werden. Soll aber darüber hinaus noch das Vermitteln von Kompetenzen in den Lehrplan aufgenommen werden, stellt sich die Frage nach einer zeitlichen Passung. Freies Arbeiten ist durch selbstständiges Erarbeiten des Stoffes weniger disziplinär und benötigt mehr Zeit. Diese Zeit fehlt, wenn zusätzliche Lernziele integriert werden oder wie in Deutschland dieselben Lerninhalte in zwölf anstelle von dreizehn Jahren vermittelt werden sollen.

„Sowohl im Allgemeinbildenden als auch im Berufsbildungssystem tritt Kompetenzlernen zum traditionellen Lernen fester (Aus-)Bildungsinhalte hinzu. In beiden Systemen sollen die Lerner nicht nur in Fächern sortierte Kenntnisse erwerben, sondern über Fächergrenzen hinweg Metakompetenzen entwickeln, insbesondere im Bereich von sozialer Kompetenz und im Bereich von Lernfähigkeit.“<sup>40</sup>

In dem Fall ist ein theaterpädagogisches Fach für alle Regelschulen interessant, da es hier die Möglichkeit gibt einen interessen geleiteten Unterricht zu schaffen, in dem bereits gelerntes Wissen in einen neuen Kontext gestellt wird. So kann etwa auf Alltagserfahrung, Bedürfnisse und Ängste der Jugendlichen eingegangen werden. Neben sozialen Lernprozessen und der Kompetenzerweiterung haben die Schüler/innen Platz, sich selbstständig auszudrücken, Autonomie zu entwickeln und Problemlösungen in einem konkurrenzfreien Raum anzugehen.

Dabei geht es mir nicht darum, neues formelles Wissen zu vermitteln, sondern vielmehr auf Gelerntes zurückzugreifen, dieses zu transformieren und in einem neuen Zusammenhang zu verknüpfen. Im Gegensatz zu der Enkodierungsebene des formalen Unterrichtslernens, ist dieses auf der Erinnerungsebene der Gedächtnisvorgänge angesiedelt. Ein Punkt dem allzu oft zu wenig Bedeutung gegeben wird, wie auch Bildungspsychologe Krapp meint:

„Wahrscheinlich wird insgesamt beim Wissenserwerb dem Prozess des Abrufens zu wenig Beachtung geschenkt. Dies gilt vor allem für den Erwerb komplexer Informationen (z.B. ganze Buchkapitel oder Vorlesungen), für deren Behalten (Kodierung) relativ viel

---

<sup>40</sup> Du Bois-Reymond, Manuela (2007): Europas neue Lerner. Ein bildungskritischer Essay. Opladen u.a.: Budrich. S. 47.

unternommen wird (Notizenmachen, Veranschaulichen, Beispiele geben), deren Abruf aber selten eine vergleichbar intensive Beachtung erfährt.“<sup>41</sup>

Transformation von Gelerntem fördert die Speicherung der Information und die Möglichkeit gelerntes Wissen flexibel und besser anwenden zu können. In dem Themen aus dem Unterricht in einem neuen Kontext wieder aufgegriffen werden, möchte ich verdeutlichen, dass Jugendliche sehr wohl immer wieder auf Situationen stoßen, in denen sie ihr gelerntes Wissen auch praktisch nutzen können. Somit soll ein theaterpädagogisches Fach in der Schule den Bedeutungsrahmen des Lernens erweitern. Dieses Konzept soll den Raum schaffen, der im normalen Schulalltag häufig nicht zur Verfügung steht, und der vermitteln soll, dass Lernen mehr ist als nur die nächste Schularbeit bestmöglich zu bestehen.

Zudem können durch das Theater fern liegende Sachverhalte in die aktuelle Zeit geholt werden, um so eine Verbindung zu Geschichte und anderen Generationen herzustellen. Eine Auseinandersetzung mit den Texten auf einer symbolischen und spielerischen Ebene kann Bedeutungen neuen Sinn geben, die Schüler/innen anregen selbst für sich zu suchen, was hinter dem Ganzen oder dem Einzelnen steht, während gleichzeitig nicht nur formales, sondern auch informelles Wissen vermittelt, Kommunikation, Nähe und Distanz neu erforscht, ausgelotet und gelernt wird.

Theater bietet die Möglichkeit, Emotionen einzusetzen, freizulassen und in einem erlaubten Rahmen Dinge auszuleben, die man sich vielleicht sonst nicht traut. Das stärkt die Persönlichkeit und kann auch als Ventil für Frust und Angst gesehen werden. Indem die Triebe nicht unterdrückt, sondern ausgelebt werden, können geläuterte Individuen den Theatersaal verlassen und reflektiert an ihrem realen Leben weiterarbeiten.

---

<sup>41</sup> Krapp, Andreas/ Weidemann, Bernd (Hrsg.) (2006): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz. S. 201.

### 3. JUGENDLICHE RATLOSIGKEIT

Ziel des folgenden Kapitels ist es, speziell auf die Bedürfnisse der „Jugend“ in der Schule einzugehen. Stärker als in Zeiten, in welchen der familiäre Zusammenhalt noch intakt war und die Sinnstiftung aus der Familie kam, stehen heute Jugendliche vor der Herausforderung, ihre Rolle in der Gesellschaft zu finden und zu entwickeln. Folgende Fragen beschäftigen mich dabei:

- Warum brauchen Jugendliche Theater?
- Welche Anforderungen werden von der Gesellschaft an sie gestellt?
- Wie kann Theaterpädagogik Jugendliche auf das außerschulische Leben vorbereiten?
- Welche Lerneffekte bietet das Theater?

#### 3.1 Neue gesellschaftliche Anforderungen

Unsere schnelllebige Gesellschaft fordert von den einzelnen Mitgliedern höchste Flexibilität und Eigeninitiative. Frühere sinnstiftende Organisationen wie Familie, Religion und Politik werden durch unsere gesellschaftliche Freiheitsentwicklung abgelöst. Anstatt vorgegebenen Mustern zu folgen, werden diese durch Wahlbiographien ersetzt. Anders als früher, darf heute nicht nur jeder seine eigene Zukunft wählen, sondern muss es auch. Diese Entwicklung erhöht zwar die Alternativen, doch geht die gewonnene Freiheit mit dem Verlust von Sicherheit einher. Zukunftsperspektiven und deren Planung sind heute kaum noch längerfristig möglich. Beginnt man eine Ausbildung, bedeutet es nicht, dass man später auch in diesem Beruf arbeiten wird oder überhaupt einen Job bekommt. Wir leben in einer Gegenwart ohne zu wissen, wie unsere Zukunft aussehen könnte. Der Strukturwandel in der postmodernen Gesellschaft spiegelt sich auch in der Jugend wieder. Differenzierungs-, Individualisierungs- und Pluralisierungstendenzen führen in der Jugendphase zu Entstrukturierung und Destandardisierung.

Traditionelle Familienkonzepte lösen sich auf und sinnstiftende Organisationen, die den Teilnehmer/innen Orientierung und Perspektiven bieten könnten, werden immer weniger genutzt. Obwohl die Welt zusammenwächst, werden die einzelnen Gesellschaftsmitglieder immer isolierter. *„Trotz einer weitreichenden Vergesellschaftung und einer immer ähnlicheren Betroffenheit durch gesellschaftliche Entwicklungen und Probleme wie Arbeitslosigkeit oder Wohnungsknappheit, liegt die Aufgabe, die eigenen Interessen zu*

formulieren und wahrzunehmen, zunehmend beim Einzelnen.“<sup>42</sup> Durch das große Angebot und die vielen Möglichkeiten wird jeder Moment der Entscheidung immer mehr zu einer Krise stilisiert. Jede Entscheidung ist auch geprägt von der Angst, etwas falsch zu machen, etwas Wichtiges zu verpassen und für sein eigenes Unglück verantwortlich zu sein. Das Ergebnis ist lediglich eine oberflächliche Teilnahme, die einem jederzeit ermöglicht, doch noch einen anderen Weg einzuschlagen. Zeit wird ebenso wie zwischenmenschliche Beziehungen zu einem Tauschwert. Sie für etwas zu investieren, aus dem man nicht sofort profitiert, könnte auch dazu führen Zeit zu verschwenden.

### 3.2 Orientierung, Sozialisierung und Jugendwahn

Soziale Schichtzugehörigkeit und die damit verbundene soziale Ungleichheit verlieren zugunsten des individualisierten Lebenslaufs an Bedeutung, sie weichen jedoch nur neuen Abhängigkeiten und Existenzgefährdungen Jugendlicher. Traditionelle Sozialisierungsinstanzen wie Schule, Eltern und Familie verlieren an Einfluss, sie werden durch Medien und Gleichaltrige erweitert und teilweise ersetzt. Auch Riten, die eine Einführung in Gesellschaft und Erwachsenenwelt bieten könnten, sind nur mehr in Form von Konsumgütern vorhanden. Eigenverantwortung bei der Herausbildung der eigenen Identität, die Integration bzw. das Funktionieren in einer immer mehr genormten Gesellschaft steigt durch die Möglichkeit der Zwangswahlen. *„Anstelle eines relativ geordneten Hineinwachsens in gesellschaftliche Rollen ergibt sich für jeden Einzelnen die Aufgabe, eine ihm gemäße Identität herauszubilden. Wo finden junge Menschen Orientierung, Modelle und „Rohmaterial“ für ihre Identitätsentwürfe?“*<sup>43</sup>

Während früher noch Eltern, politische und ideologische Institutionen großen Einfluss auf Jugendliche hatten, werden heutzutage eher Peers und Konsumorientierung als identitätsbildende Maßstäbe anerkannt. Natalia Wächter<sup>44</sup> stellt in ihren Forschungen zur Jugendkultur einen Wandel zu Jugend-Szenen fest. Während frühere Jugendkulturen von der

---

<sup>42</sup> Witte, Wolfgang (1995): Kulturelle Jugendbildung im Gesellschaftlichen Wandel. In: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik. Soziales Lernen und ästhetische Erfahrung. 23/24/25. [www.theaterpaedagogik.org/index.php?action=aus2&issulD=12&contID=235](http://www.theaterpaedagogik.org/index.php?action=aus2&issulD=12&contID=235). Zugriff: 09.08.2009.

<sup>43</sup> Witte, Wolfgang (1995): Kulturelle Jugendbildung im Gesellschaftlichen Wandel. In: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik. Soziales Lernen und ästhetische Erfahrung. 23/24/25. [www.theaterpaedagogik.org/index.php?action=aus2&issulD=12&contID=235](http://www.theaterpaedagogik.org/index.php?action=aus2&issulD=12&contID=235). Zugriff: 09.08.2009.

<sup>44</sup> Wächter, Natalia (2006): Wunderbare Jahre?: Jugendkultur in Wien. Geschichte und Gegenwart. Weitra: Bibliothek der Provinz.

sozialen Herkunft geprägt waren, gibt es heute entsprechend des Lifestyle-Prinzips eine Vielzahl von Szenen.

Im Gegensatz zu früheren Jugendkulturen ist es heute möglich, an verschiedenen Szenen in unterschiedlichem Ausmaß teilzunehmen. Die Jugendszenen *„sind flexibler, schnelllebiger und offener nach innen wie nach außen. Nach innen bedeutet, dass es möglich ist, an Jugendkulturen bei gleichzeitiger Anpassung an die Regeln der Gesamtgesellschaft zu partizipieren. Nach außen meint das, dass die Abgrenzung zu anderen Szenen und zur Gesamtkultur der Erwachsenengesellschaft geringer und durchlässiger ist.“*<sup>45</sup>

Die Zugehörigkeit zu bestimmten Jugendgruppen kennzeichnet sich nun vor allem über die jeweilige Musik und Kleidung. Tendenzen zur Pluralisierung und Differenzierung der Jugendkulturen in Subsysteme machte sich auch die Marktwirtschaft zu Nutzen.

Jugendkulturen wurden zu Jugendszenen, die durch die Angleichung an den Globalisierungstrend weltweit konsumierbar und schnell wechselbar geworden sind. Jugendliche können auch, ohne einer bestimmten Szene anzugehören und über ein spezifisches Szenewissen zu verfügen, Elemente von Jugendszenen konsumieren.

*„Die meisten Jugendlichen bleiben am Rand der Jugendkulturen orientieren sich vor allem an den modischen Vorgaben und Sinndeutungen.“*<sup>46</sup>

Durch die Kommerzialisierung der Jugend und die längeren sozioökonomischen Abhängigkeitsverhältnisse verschwimmen auch die Grenzen zwischen den Generationen immer mehr. Ein Ausdruck der Abnabelung Heranwachsender und der damit verbundenen Herausbildung einer eigenen Identität, war immer schon geprägt von der Ablehnung bzw. Auseinandersetzung mit Normen der Elterngeneration. Das Infrage stellen und rebellieren hilft den Jugendlichen eigene Perspektiven und Werte zu entwickeln. *„Abschottung, Provokation, aggressive Auseinandersetzung und Verweigerung sind per se Ausdruck dessen, daß Jugendliche ihre altersgemäßen Entwicklungsschritte gehen, wie dies andere*

*Generationen auch getan haben.“*<sup>47</sup> Durch das Jugendideal unserer Gesellschaft wird eine Abgrenzung von der alten Generation kompliziert. Jede Entwicklung der Jugendlichen wird von der Wirtschaft aufgegriffen und vermarktet. So kann sie zu keiner Bewegung werden

---

<sup>45</sup> Wächter, Natalia (2006): Wunderbare Jahre?: Jugendkultur in Wien. Geschichte und Gegenwart. Weitra: Bibliothek der Provinz. S. 133.

<sup>46</sup> Wächter, Natalia (2006): Wunderbare Jahre?: Jugendkultur in Wien. Geschichte und Gegenwart. Weitra: Bibliothek der Provinz. S. 132.

<sup>47</sup> Finger-Trescher, Urte (1997): Jugend und Gewalt. Neue Herausforderungen am Ende des Jahrhunderts? In: Krebs, Heinz (Hrsg.): Lebensphase Adoleszenz. Junge Frauen und Männer verstehen. Mainz: Matthias-Grünewald. S. 214.

und verliert ihren identitätsstiftenden und sinngebenden Charakter. Lebensstil und Kleidung der Jugendgenerationen werden immer stärker von den älteren adaptiert. Durch den Jugendwahn wird die Trennungslinie immer schmäler und damit auch das positive Überwinden der Identitätsfindung immer schwieriger.

*„Jugendlichkeit“ ist eine durch Medien massiv verbreitete Norm geworden, an der sich alle Altersstufen zu messen haben. Dieses Bild der ‚Jugendlichkeit‘ wird allerdings nicht mit abweichenden, unangepasstem, unbequemen oder destruktiven Verhalten assoziiert, sondern im Gegenteil mit Anpasstheit an den gesellschaftlichen Bedarf an Flexibilität, Leistungsfähigkeit und Konsumbereitschaft.“*<sup>48</sup>

### **3.3 Illusion der subjektiven Selbstentfaltung**

Die subjektive Selbstentfaltung wird heute großgeschrieben – die Möglichkeit für jeden, das zu machen, was er möchte. Doch diese illusionistische Freiheit ist genau der Punkt, der die Mitglieder unserer Gesellschaft am meisten einschränkt. In der Philosophie wird der Subjektbegriff nicht als Freiheit aus sich selbst heraus, sondern als Freiheit durch Unterordnung unter gesellschaftliche Normen verstanden.<sup>49</sup> Das prägt auch unser Gesellschaftssystem, indem man frei wählen kann, solange man sich an vorgegebene Strukturen hält und das nimmt, was gerade da ist. Die Verhaltenssteuerung verläuft in der Moderne nicht mehr so eindeutig wie in früheren Kollektiven. In einer Gesellschaft in der alles möglich ist, steuern internalisierte Zwänge das Verhalten der Einzelnen.

*„Hier sind deutliche Nahtstellen mit dem von anderen Modernisierungstheoretikern konstatierten Wahlzwang in Optionsgesellschaften. Während dieser sich mehr auf marktgerichtete Wahlen bezieht – welche Ausbildung? Welcher Konsumtionsstil? – geht es beim zivilisatorischen Ansatz um Innensteuerung. Beide Zwangslagen mit den implizierten Freiheitsgraden konvergieren im modernen (Jugendlichen) Subjekt.“*<sup>50</sup>

Das Schulsystem ist die letzte vorgegebene Struktur, bevor die Jugendlichen dazu gezwungen sind, ihr eigenes Glück zu wählen. Das Problem ist, dass im streng durchdachten Lehrplan kaum die Möglichkeit besteht, näher auf die Schüler/innen, den Zweck des

---

<sup>48</sup> Finger-Trescher, Urte (1997): Jugend und Gewalt. Neue Herausforderungen am Ende des Jahrhunderts? In: Krebs, Heinz (Hrsg.): Lebensphase Adoleszenz. Junge Frauen und Männer verstehen. Mainz: Matthias-Grünwald. S. 214.

<sup>49</sup> Wiese, Hans J./ Günther, Michaela/ Ruping, Bernd (2006): Theatrales Lernen als Philosophische Praxis in der Schule und Freizeit. Berlin u.a.: Schibri Verlag. S. 228-229.

<sup>50</sup> Du Bois-Reymond, Manuela (2007): Europas neue Lerner. Ein bildungskritischer Essay. Opladen u.a.: Budrich. S. 74.

Gelernten, ihr Erleben und ihre Bedürfnisse einzugehen. Deshalb werden sie oft hilflos in die neue Welt entlassen, ohne eine Zielvorstellung zu haben. Schule hat aber den Anspruch, Kinder und Jugendliche auf das Leben außerhalb, auf Beruf, Studium und Gesellschaft vorzubereiten. Sie hat die Aufgabe Schüler/innen als reife Individuen in eine Welt voller Möglichkeiten zu entlassen. Die Freiheit alles machen zu können, verursacht auch die Pflicht sich für das Richtige entscheiden zu müssen. Da jeder für sein Glück selbst verantwortlich ist, trägt man auch die Schuld für sein eigenes Unglück.

„Die allgemeine Entstandardisierung, die Auflösung tradierter Ideologien, Werte und Lebensmuster scheint dem einzelnen – je nach sozialer Stellung – neue Freiräume, Selbstbestimmungs-, Wahl-, und Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen. In Wahrheit jedoch werden in der modernen-postmodernen Gesellschaft die ehemals starren Strukturen und Präjudizierungen biographischer Muster ersetzt durch den neuen Zwang zur freien Entscheidung, der zur Erosion von Identität und zu subjektiver Ratlosigkeit führt.“<sup>51</sup>

Im Kampf zwischen entwicklungspsychologisch gekennzeichneter Identitätskrise und dem Bemühen um eigene Lebensperspektiven wird den Jugendlichen kaum autonomes Handeln zugestanden. Doch gerade dieses Handeln in einem geborgenen sozialen System wird benötigt, um sich selbst zu finden und einen sicheren Rahmen zu haben, eigene Lebenskonzepte auszuprobieren und seine eigene Identität zu entwickeln.

Der Individualisierungsdrang unserer Gesellschaft führt zu mehr Selbstverantwortung, aber auch zu größerem Desinteresse an der Gesellschaft. Jeder ist auf sich allein gestellt, Sozialbeziehungen werden zu Tauschwertbeziehungen. Es wird vom Werteverfall der Jugend gesprochen, die sich nicht mehr für Politik, Umwelt- oder Sozialbewusstsein zu interessieren scheint. Sie sind aber nichts anderes als ein Spiegelbild unserer Gesellschaft. Anstatt auf das Gegenüber fällt der Blick lediglich auf die eigene Person zurück. Es wird immer wichtiger den eigenen Nutzen zu maximieren, auch auf Kosten anderer. „*Wer seine Biographie ständig selbst neu erfinden soll, muß halt sehen, wo er bleibt.*“<sup>52</sup>

---

<sup>51</sup> Weintz, Jürgen (2003): Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. Butzbach-Griedel: Afra Verlag. S. 28.

<sup>52</sup> Gaschke, Susanne (1998): Wie diese Gesellschaft ihre Jugend verspielt. Generationen in Gefahr. In: Die Zeit. 20, (07.03.1998). [www.zeit.de/1998/20/jugend.txt.19980507.xml](http://www.zeit.de/1998/20/jugend.txt.19980507.xml). Zugriff: 15.08.2009.

### 3.4 Autonomie versus Abhängigkeit

Trotz des Autonomiestrebens der Gesellschaft ist eher ein Rückgang von Selbstständigkeit in den heutigen Generationen zu sehen. Finanzielle Abhängigkeit, aber auch Bequemlichkeit und Angst vor dem Alleinsein, sowie Verlust von Sicherheit zeigen sich unter anderem in einer erhöhten Bindung an das Elternhaus. Weiterhin ist der Rückgang von Selbstständigkeit auch in den immer stärker verschulerten Universitätskonzepten zu finden. Das Bachelorsystem bietet nicht nur eine internationale Vergleichbarkeit, sondern nimmt auch den Studierenden die Verantwortung ab und damit die Möglichkeit, ihr Studium selbst zu organisieren. Wie es dazu kommt, dass die Tendenz der Unselbstständigkeit gerade in einer Gesellschaft, die zu eigenständigen Handeln, Suchen und Basteln an der Biographie aufruft, so hoch sein kann? Nicht nur die von außen herangetragenen Handlungen schränken die Selbstständigkeit ein, es wird auch vermehrt eine Übernahme von Verantwortung vermieden. Die Trennung von den Eltern verzögert sich, so dass immer mehr Erwachsene noch im Elternhaus leben. Die Jugendphase hat sich sowohl nach hinten, als auch nach vorn hin ausgedehnt. Grenzen zwischen Erwachsenen und Jugendlichen verschwinden zunehmend und werden reversibel.

Zur Erfassung dieses Phänomens entwickelte Arnett<sup>53</sup> das Konzept der Emerging Adulthood.

Seine Ergebnisse sowie weitere Studien<sup>54</sup> in diesen Bereich bestätigen das Phänomen der verlängerten Jugendphase vor allem in Bildungsgesellschaften. Sie stellen fest, dass Kriterien des Erwachsenseins immer undurchsichtiger und noch dazu unterschiedlich interpretiert werden.

Frühere Kriterien der Wissensvermittlung, in der das Kind vom Erwachsenen durch unwissend vom wissenden unterschieden wurde, greifen nicht mehr. Durch den Umgang mit neuen Medien sind oft die Jüngeren den Älteren voraus. Gelernt wird nicht nur mehr im klassischen Sinne von Schule, Eltern und Familie. Zusätzlich zählen Gleichaltrige und Medien als Sozialisierungsinstanzen, die großen Einfluss auf Orientierung und Konsumverhalten der Jugendlichen haben. Die Grenzen öffnen sich aber nicht nur in Richtung der Jugendlichen, auch Erwachsene orientieren sich zunehmend an den Jugendszenen.<sup>55</sup> Kinder und

---

<sup>53</sup> Arnett, Jeffrey J. (2004): *Emerging Adulthood: The Winding Road from Late Teens through the Twenties*. Oxford: University Press.

<sup>54</sup> Studien von Havinghurst (1982) und Dreher & Dreher (1996) beschreiben die Entwicklung von Jugendlichen in Entwicklungsaufgaben, die je nach Persönlichkeit von der Kindheit ins Erwachsenenalter reichen. Vgl. Oerter, Rolf (Hrsg.) (1995): *Entwicklungspsychologie*. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz. S. 279-281.

<sup>55</sup> Vgl. Wächter, Natalia (2006): *Wunderbare Jahre?: Jugendkultur in Wien*. Geschichte und Gegenwart. Weitra: Bibliothek der Provinz. S.134.

Jugendliche werden gleichberechtigter als früher wahrgenommen, was auch die Machtpositionen verschwimmen lässt.

„Der für die neue Kindheits- und Jugendbiografie kennzeichnende Machtzuwachs wird von beiden Seiten, den Jungen und den Erwachsenen, mit der Ausbildung neuer Verhaltensstandards erkaufte, die in der Moderne entscheidend sind: selbstständiges und selbstbewusstes Agieren bei gleichzeitiger Empathie und dem Einschätzungsvermögen der Motive und Triebkräfte des Gegenüber; Frustrationstoleranz bei Interessenkonflikten; kommunikative Kompetenz im Umgang mit Nicht-Gleichaltrigen und Nicht-Gleichgesinnten.“<sup>56</sup>

Liegt die fehlende Kompetenz, durch Interesse und Selbstdisziplin eigenständig zu handeln und zu lernen, in der Problematik, dass dies nie gelernt wurde? Würde sich das Bild wenden, wenn man im Jugendalter, wo der Drang nach Autonomie und Kompetenz anscheinend vorhanden ist, den Schülern die Möglichkeit gäbe, selbstständig zu handeln? So könnten die Jugendlichen ein Kompetenzgefühl entwickeln und sich selbst als Quelle für Erfolg erleben, damit sie sich im weiteren Verlauf auch in ihr nachschulisches Leben integrieren können. Witte sieht diese Möglichkeit in der kulturellen Jugendarbeit. Diese „sieht Jugendliche als schöpferische Wesen, die die Welt nach ihren Vorstellungen und Wünschen gestalten wollen. Gerade im Bewusstsein der Probleme heutiger Identitätsbildung müssen Heranwachsende darin unterstützt werden, für sich selbst glaubwürdige Perspektiven zu finden.“<sup>57</sup>

Gerade erfolgreiche Lernende zeichnen sich durch wahlbiographische Lebensentwürfe aus, die aufgrund eigener Interessen und Lernbereitschaft, die aktive Suche nach Alternativen und das Schaffen von Übergangslösungen gekennzeichnet sind.<sup>58</sup>

### 3.5 Kognitive Entwicklung im Jugendalter

Der Übergang zwischen Schule und Ausbildung bzw. Studium fällt in der traditionellen Entwicklungsgeschichte auch mit dem Eintritt in die Erwachsenenwelt zusammen. Doch diese einfache Strukturierung funktioniert in Wissensgesellschaften nicht mehr. Die Spannweite

---

<sup>56</sup> Du Bois-Reymond, Manuela (2007): Europas neue Lerner. Ein bildungskritischer Essay. Opladen u.a.: Budrich. S. 73.

<sup>57</sup> Witte, Wolfgang (1995): Kulturelle Jugendbildung im Gesellschaftlichen Wandel. In: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik. Soziales Lernen und ästhetische Erfahrung. 23/24/25. [www.theaterpaedagogik.org/index.php?action=aus2&issuID=12&contID=235](http://www.theaterpaedagogik.org/index.php?action=aus2&issuID=12&contID=235). Zugriff: 09.08.2009.

<sup>58</sup> Du Bois-Reymond, Manuela (2007): Europas neue Lerner. Ein bildungskritischer Essay. Opladen u.a.: Budrich. S. 84.

zwischen Jugend und Erwachsensein wird durch Unsicherheit am Arbeitsmarkt, längere Ausbildungszeiten und dem Verschwinden traditioneller Werte immer undeutlicher. Während der Wissenserwerb an Bedeutung gewinnt und der Leistungsdruck steigt, wird vergessen auf Konflikte, Bedürfnisse und Fähigkeiten der heranwachsenden Jugendlichen in der schweren Zeit der Identitätsbildung einzugehen.

Das Jugendalter ist ein Lebensabschnitt mit grundlegenden biologischen, kognitiven und sozialen Veränderungen. Übergänge gelten entwicklungspsychologisch als veränderungsintensive Phasen. Übergang bedeutet einerseits die Erweiterung der bisherigen Möglichkeiten, andererseits sind auch das Verlassen von Vertrautem und das Aufgeben von Sicherheiten mit den Veränderungen verbunden. So ist auch der Übergang vom Kind zum Erwachsenen geprägt durch die Bewältigung verschiedener Konflikte bzw.

Entwicklungsaufgaben.<sup>59</sup>

In der Pubertät nehmen die kognitiven Fähigkeiten Jugendlicher enorm zu. Während dieser Zeit erreichen die Adoleszenten nach Piaget die Stufe des formal-operationellen Denkens.<sup>60</sup> Das bedeutet, dass ihr Denken nicht mehr an die Wirklichkeit gebunden ist. Sie können abstrakte Denkprozesse durchführen, ohne dafür auf konkrete reale Gegebenheiten zurückgreifen zu müssen. Adoleszente sind fähig eigene Perspektiven zu entwickeln, verschiedene Hypothesen über Problemlösungen aufzustellen und Probleme strukturiert zu lösen.

Gekennzeichnet ist diese kognitive Entwicklungsstufe von Streitlust, da sie beginnen, Gegebenheiten zu hinterfragen, nach Widersprüchen zu suchen und neue Perspektiven zu entwickeln. Aufgrund der Fähigkeit auch ihre eigenen Gedanken und Perspektiven zu reflektieren, entwickeln Heranwachsende einen Egozentrismus, der ihnen hilft diese schwierige Phase zu überstehen.

Die neuen Denkstrukturen schaffen, neben körperlichen und hormonellen Veränderungen, eine erhöhte Aufmerksamkeit auf sich selbst. Adoleszente haben ständig das Gefühl von allen beobachtet zu werden, weshalb Aussehen und Handlungen eine entscheidende Rolle in der Pubertät spielen. Außerdem entwickeln sie ein neues Machtgefühl, gekennzeichnet von

---

<sup>59</sup> Nach Havighurst, Robert J. In: Trauttmann, Mathias (Hrsg.) (2004): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 19-40.

<sup>60</sup> Berk, Laura E. (2005): Entwicklungspsychologie. 3. München u.a.: Pearson Studium. S. 502.

dem Erleben alles schaffen zu können, woraus sich die Vorstellung entwickelt, die Welt verändern zu können und alles besser zu machen.

„Der Idealismus von Teenagern führt sie zur Konstruktion grandioser Visionen einer vollkommenen Welt ohne Ungerechtigkeit, Diskriminierung oder geschmackloses Benehmen. Sie haben keinen Platz für die Unzulänglichkeiten des täglichen Lebens.

Erwachsene mit ihrer größeren Lebenserfahrung haben eine realistischere Sichtweise.“<sup>61</sup>

So stehen sie zwischen der Wahrnehmung von Allmacht und eigener Unzulänglichkeit. Sie haben und entwickeln eigene Perspektiven, die von den Erwachsenen oft nur belächelt werden, was das Selbstwertgefühl und gesellschaftliche Zugehörigkeit negativ beeinflusst. Politisches, gesellschaftliches und schulisches Interesse kann nur dort geweckt werden, wo es auch Möglichkeiten gibt, sich Gehör zu verschaffen und sich das Gefühl entwickelt ernst genommen zu werden. Theater als Ort der Kommunikation und als öffentliche Plattform kann dieses Bedürfnis aufgreifen und den Schüler/innen die Möglichkeit geben ihren Perspektiven Gehör zu verschaffen.

Jugendliche der (gymnasialen) Oberstufe befinden sich am Ende der Adoleszenz. Sie haben eigene Perspektiven über sich selbst, die Gesellschaft und ihre Zukunft, die nichts mehr mit denen zu Beginn der Pubertät zu tun haben. Zwar erscheinen diese immer noch naiv, sind in ihrem Kontext aber gut durchdacht. Leider finden sie viel zu selten Gehör. „*Unsere*

*Gesellschaft neigt dazu, Kinder und Jugendliche aus der Öffentlichkeit zu verdrängen.*“<sup>62</sup>

Wünsche nach Respekt, Autonomie und Kompetenzerleben werden oft von den Erwachsenen vernachlässigt. Von den Jugendlichen wird ein verantwortungsbewusstes, gesellschaftliches und selbstständiges Handeln erwartet, welches sie kaum ausprobiert haben.

---

<sup>61</sup> Berk, Laura E. (2005): Entwicklungspsychologie. 3. München u.a.: Pearson Studium. S. 508.

<sup>62</sup> Witte, Wolfgang (1995): Kulturelle Jugendbildung im Gesellschaftlichen Wandel. In: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik. Soziales Lernen und ästhetische Erfahrung. 23/24/25.  
[www.theaterpaedagogik.org/index.php?action=aus2&issuID=12&contID=235](http://www.theaterpaedagogik.org/index.php?action=aus2&issuID=12&contID=235). Zugriff: 09.08.2009.

### 3.6 Vom Suchen und Finden der Identität

Als wesentliche Entwicklungsaufgabe der Adoleszenz beschreibt Erikson die Herausbildung der Identität. „Die Konstruktion einer Identität beinhaltet eine Definition dessen, der man selbst ist, der eigenen Werte und der Richtung, die man in seinem Leben einschlagen möchte.“<sup>63</sup>

Diese Identität ist eine entscheidende Voraussetzung, um mit einem gestärkten Selbstbewusstsein in die Arbeitswelt oder das Studium einzutreten. Identitätsbildung ist geprägt durch die Suche nach sich selbst. In der Phase der Selbstfindung experimentieren die Jugendlichen mit verschiedenen Alternativen, bevor sie sich auf bestimmte Ziel- und Wertvorstellungen festlegen. Jugendliche, die es nicht schaffen die Identitätskrise positiv zu bewältigen, entwickeln diffuse Identitäten. Sie zeigen sich in oberflächlichen Charakteren oder der unkritischen Übernahme anderer Identitätskonzepte. Erikson führt eine Identitätsdiffusion zurück auf Probleme in vorangegangenen Entwicklungsphasen oder einschränkende Entscheidungsmöglichkeiten in der Gesellschaft, die nicht mit den Wünschen und Fähigkeiten der Adoleszenten übereinstimmen. Marcia<sup>64</sup> untersuchte (1964) das Stadium der Identitätsentwicklung genauer und differenziert zwischen vier Identitätstypen.

- Diffuse Identität weisen Personen auf, die keinen Standpunkt und keine Vorstellung über ihr eigenes Leben haben. Sie sind gleichgültig gegenüber der Welt. Sie haben weder politisches, noch ideologisches Interesse und weichen Problemen aus, anstatt eine Lösung zu suchen.
- Übernommene Identität beschreibt Personen, die ihren Standpunkt von den Eltern oder anderen sinnstiftenden Organisationen unkritisch übernommen haben. Da sie sich nie um einen eigenen Standpunkt bemüht haben, sind sie fremdbestimmt. Charakteristisch für Personen mit übernommener Identität ist intolerantes Verhalten. Sie haben nicht gelernt Herausforderungen anzunehmen und Krisen zu meistern, weshalb sie ängstlich an unbekannte Situationen heran gehen.
- Moratorium wird auch als kritische Identität bezeichnet. Kennzeichnend ist das Bemühen um einen eigenen Standpunkt, der aber bislang noch unerreicht ist. Dieses Stadium der Identität ist sehr stark mit der Suche nach der eigenen Identität verbunden. Das Austesten von verschiedenen Rollen und nichtkonformes Verhalten

---

<sup>63</sup> Berk, Laura E. (2005): Entwicklungspsychologie. 3. München u.a.: Pearson Studium. S. 526.

<sup>64</sup> Neuschwander, Markus P. (1996): Entwicklung und Identität im Jugendalter. Bern u.a.: Paul Haupt. S. 47-48.

gelten als Zeichen für den Identitätskampf. Der Einfluss der Eltern ist noch spürbar. Jugendliche versuchen durch das Austesten verschiedener Rollen und Grenzen Ausprobieren – durch ein *Wie weit kann ich gehen?* – sich selbst zu finden.

- Erarbeitete Identität beschreibt den Zustand nach intensiver Auseinandersetzung mit den verschiedenen Möglichkeiten. Jugendliche haben einen eigenen Standpunkt entwickelt. Sie haben bereits differenzierte Vorstellungen über ihre Zukunft, Familie und Beruf. Überzeugungen hinsichtlich politischer und ideologischer Orientierung sind bereits ausgereift und sie handeln verantwortungsvoll.

Die Entwicklung der jeweiligen Identität ist subjektiv gestaltet. Je nach Typ durchlaufen die Heranwachsenden mehrere Phasen, verweilen in einem Identitätskonzept oder wechseln zwischen den verschiedenen Phasen. Unterschieden wird zwischen psychisch gesunden Identitäten und schlecht angepassten Formen von Identität. Während sich erstere durch aktive Auseinandersetzung und Abwägen von verschiedenen Möglichkeiten und dem Ausprobieren kennzeichnen, tendieren Jugendliche mit schlecht angepassten

Identitätsformen zu Inflexibilität, Intoleranz und Dogmatismus.<sup>65</sup> Als psychisch gesunde Identitätsformen werden die erarbeitete und kritische Identität bezeichnet. Sie unterscheiden sich zu den anderen Phasen hinsichtlich hoher Exploration und Entschiedenheit.

„Die Schule kann auf viele Arten unterstützend wirken – durch Unterricht, in dem eigenständiges Denken gefördert wird, durch außerschulische Aktivitäten, die Jugendlichen helfen, sich in verantwortlichen Rollen zurechtzufinden, durch Lehrer und Schulpsychologen, die Schüler niedriger Einkommensschicht dazu ermutigen zu studieren, sowie praktische, berufliche Trainingsprogramme, die den jungen Menschen die tatsächliche Arbeitswelt des Erwachsenen näher bringen.“<sup>66</sup>

Stattdessen bleibt jedoch während der Schule kaum Zeit eine eigene Identität zu entwickeln. Die Entwicklung sich selbst, seine Fähigkeiten und Wünsche kennen zu lernen, verlagert sich deshalb häufig auf die Jahre der Studienzeit.<sup>67</sup> Obwohl Jugendliche entwicklungsgeschichtlich schon früher dazu bereit wären, bietet erst das Studium Zeit zur Auseinandersetzung. Hier gibt es mehr Möglichkeiten, Jobperspektiven und Lebensstile

---

<sup>65</sup> Vgl. Berk, Laura E. (2005): Entwicklungspsychologie. 3. München u.a.: Pearson Studium. S. 531.

<sup>66</sup> Vgl. Berk, Laura E. (2005): Entwicklungspsychologie. 3. München u.a.: Pearson Studium. S. 533.

<sup>67</sup> Vgl. Berk, Laura E. (2005): Entwicklungspsychologie. 3. München u.a.: Pearson Studium. S. 529.

auszuprobieren, um einen eigenen Entwurf der Identität zu gestalten. Dies erklärt den starken Anstieg der Studenten, die anstatt zu studieren, auf der Suche nach sich selbst und ihrer Zukunft sind. Studienabbrecher und Langzeitstudenten wird das neue Bachelor- und Masterstudienystem entgegengehalten, das eine effizientere Studienzeit und mehr Abschlüsse verspricht. Keine schlechte Idee, wenn man bedenkt, dass die meisten Studenten nach drei Jahren erkennen, das falsche Fach gewählt zu haben. Wenn allerdings in der Schule keine Zeit für die Selbstentdeckung bleibt, wo ergibt sich dann die Möglichkeit einer Identitätsentwicklung in einer verschuln Universität?

Marcia stellt schon 1989 in weiteren Studien zur Identität fest, dass sich die Anzahl der Probanden mit diffuser Identität, innerhalb von 23 Jahren (1966 bis 1989), von 20% auf 40%

<sup>68</sup> gesteigert hat. „Damit ist die Zahl der Jugendlichen ohne feste Wertorientierung, mit geringer Verpflichtungsneigung und geringer Stabilität stark angewachsen.“<sup>69</sup> Das

Konstruieren einer Ich-Identität von der Erikson spricht, wird in unserer heutigen Gesellschaft zu einem Bastelakt.

„Diese Aufgabe des flexiblen ‚Bastelns‘ und Collagierens der eigenen Identität ist in der heutigen Zeit um ein Vielfaches erschwert. Tradierte Lebensmuster, Sicherheiten oder Lösungskonzepte im Hinblick auf Bildungswege, berufliche Identität, Arbeitsplatz, Partnerschaft, Familienleben, Lebensmittelpunkt oder Ruhestand, sowie Weltanschauungen und moralisch-normative Bezugsrahmen, die in früherer Zeit oft ein Leben lang unhinterfragt bleiben, stehen in der postmodernen Gesellschaft zur Diskussion. Das Individuum muss tagtäglich innerhalb eines komplexen Netzes von gesellschaftlich oder kulturindustriell vorgefertigten Impulsen, Normen, Ansprüchen, Kontrollen und Vorschriften mit Angebots aber auch Zwangscharakter Selbstmanagement betreiben, nämlich aufreibende Auswahl- und Koordinationsleistungen erbringen. Es ist permanent gehalten Gegensätze und Brüche zwischen den verschiedensten Identifikationsangeboten auszuhalten und Verknüpfungen herzustellen.“<sup>70</sup>

---

<sup>68</sup> Marcia, J.E. (1989): Identity diffusion differentiated. In: Luszcz, M.A./ Netterbeck, T. (Hrsg.): Psychological development across the life-span. North-Holland: Elsevier. S.289-295.

<sup>69</sup> Oerter, Rolf (Hrsg.) (1995): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz. S. 307.

<sup>70</sup> Weintz, Jürgen (2003): Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. Butzbach-Griedel: Afra Verlag. S. 28-29.

Auch Baumeister und Tice (1986) führen die moderne Identitätskrise auf die pluralistische Gesellschaft, Rollenvielfalt und neue Freiheit zurück.<sup>71</sup> Anstatt einer Identität wird heute darauf Wert gelegt möglichst flexibel zwischen verschiedenen Rollen zu wechseln. Anstatt aus sich heraus eine eigene Identität zu entwickeln, wird Identität immer mehr zu der Übernahme von Rollen gesehen. Sie wird variabel und austauschbar. *„Identität ist immer weniger monolithisch, sondern nur noch Plural, will sagen: Leben im Übergang zwischen unterschiedlichen Lebensformen.“*<sup>72</sup>

### 3.7 Fazit

Unsere moderne Gesellschaft schafft nicht nur neue Möglichkeiten, sondern auch neue Verantwortungen, denen zu wenig Beachtung geschenkt wird. Dass Freiheit auch eine größere Verantwortung bedeutet und damit mit Unsicherheit und Angst einhergeht, wird kaum gesehen. Jugendliche werden mit den neuen Anforderungen, Möglichkeiten und Pflichten häufig allein gelassen. Vor allem der Wechsel zwischen Schulalltag und Berufsleben birgt einen harten unbegleiteten Einschnitt in das Leben der Jugendlichen. Die Schule bietet kaum Möglichkeiten das Autonomiegefühl und eine eigene Identität zu entwickeln. Diese wird jedoch nach dem Schulabschluss gebraucht, um die entscheidende Berufs- und Lebenswahl zu treffen.

Kann ein theaterpädagogisches Konzept hier helfen? Theaterpädagogisch zu arbeiten bedeutet, auf die Schüler/innen, ihre Interessen und ihre Fähigkeiten einzugehen. Sie durch Konflikte zu begleiten und sie zu selbstständigem Arbeiten zu inspirieren. Jugendliche haben nach ihrer Entwicklungsgeschichte sowohl das Interesse, als auch die Fähigkeit zu selbstständigem Denken, dem Entwickeln von Perspektiven sowie Handlungsmöglichkeiten. Dies kann durch theatrales Arbeiten aufgegriffen werden. Durch die öffentliche Präsentation des Ergebnisses erhalten sie ebenso die gewünschte Aufmerksamkeit, wie ein gesteigertes Kompetenzgefühl. Immerhin ist es ihr selbst erarbeitetes Ergebnis; ihre Aussagen, die sie präsentieren.

---

<sup>71</sup> Neuenschwander, Markus P. (1996): Entwicklung und Identität im Jugendalter. Bern u.a.: Paul Haupt. S. 93.

<sup>72</sup> Welsch, Wolfgang (1990): Ästhetisches Denken. Stuttgart: Reclam. S. 71.

# SCHUL-VISIONEN

## 4. SCHULE AUS DER KRISE

*Lernen ist, allgemein formuliert, eine Verhaltensänderung von Individuen auf der Grundlage von Erfahrung.*

<sup>73</sup>  
Hans- Joachim Wiese

Im folgenden Kapitel möchte ich die heutige Schule mit Blick auf ihre Zukunft, insbesondere den Anspruch Kompetenzen zu vermitteln, genauer betrachten. Darin möchte ich darauf eingehen, was man unter Kompetenzlernen versteht und speziell welche Perspektiven das Theater in diesem Konzept von Schule ermöglicht. Daraus wird gefolgert, welchen Bereichen innerhalb des Unterrichts noch mehr Beachtung geschenkt werden sollte, um ein optimales Lernen an Regelschulen zu ermöglichen.

### 4.1 Kompetent durch Kompetenz?

Immer wieder wird versucht das Schulsystem an die sich ändernden Anforderungen der Gesellschaft anzupassen. Die vielen verschiedenen Ansätze und Meinungen regieren schon seit jeher die Bildungspolitik als auch die Schule. Immer wieder werden neue Lehrziele diskutiert und in den Vordergrund gestellt. *„Bildungsziele und schulische Arbeit werden als Antworten auf gesellschaftliche Probleme verstanden, aber auch als angemessene Reaktion auf den technologischen Wandel oder auf die Veralterung des Wissens und den rapiden Zuwachs an Technologien.“*<sup>74</sup> Im Jahr 2004 hat die Europäische Union beschlossen, Bildung an die Globalisierung anzupassen. In einer globalen Wissensgesellschaft spielt der Erwerb eines vorgegebenen Wissenskanons eine untergeordnete Rolle, es wird zunehmend wichtiger wie man mit der Wissensflut zurechtkommt und Wichtiges von weniger Wichtigem zu unterscheiden. Deshalb dreht sich nun berechtigterweise alles um Kompetenzen.<sup>75</sup> In diesem Kapitel geht es darum die Kernaussagen der Bildungsdebatte um Kompetenzen für den Zweck der Arbeit zusammenzufassen.

---

<sup>73</sup> Wiese, Hans J./ Günther, Michaela/ Ruping, Bernd (2006): Theatrales Lernen als Philosophische Praxis in der Schule und Freizeit. Berlin u.a.: Schibri Verlag. S. 28.

<sup>74</sup> Klieme, Eckhard u.a. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: BMBF. S.60.

<sup>75</sup> Vgl. Figel, Jàn (2007): Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Ein Europäischer Referenzrahmen. [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_de.pdf). Zugriff: 9.11.2010.

- Was bedeutet Kompetenz?
- Welche Kompetenzen gibt es?
- Wie lassen sich diese beschreiben und lernen?

Der Begriff ‚Kompetenz‘ bezeichnet „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“<sup>76</sup> In der Schule bezieht sich der Begriff auf die jeweiligen Fähigkeiten, die Schülerinnen und Schüler zum Ende des Jahres erworben haben sollen.

Dabei geht es darum, das erworbene Wissen in unterschiedlichem Kontext anwenden zu können. Die Idee der Kompetenz ist nicht ganz neu „...vielmehr wollen engagierte Lehrkräfte seit jeher den Kompetenzerwerb – genauer die aufeinander bezogene Entwicklung von Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen – bei ihren Schülerinnen und Schülern anregen und sich nicht auf die Vermittlung von so genannten ‚trägen‘ und ‚isolierten‘ Faktenwissen beschränken.“<sup>77</sup> Der Übergang vom bisherigen Lehrplan (einem Input-orientierten Lehren) zu dem neuen einem Output orientierten Lehren bedeutet vor allem die Umstellung des Denkens. Anstatt die Abspeicherung kognitiven Wissens im Gedächtnis zu überprüfen, geht der Blick nun dahin die Bildungserträge bei den Schülern zu vergleichen und damit den Lernerfolg zu messen. „Bildungsgänge werden [in der Inputsteuerung] vor allem durch Lehrpläne und darauf bezogene staatlich zugelassene Unterrichtswerke gesteuert, die jeweils Themenfelder und detaillierte Inhalte für die Jahrgangsstufen der unterschiedlichen Schulformen vorgeben. Die in der Bildungspolitik nach PISA forcierte ‚Outputsteuerung‘ meint hingegen die flächendeckende, länderübergreifende und „systematische Überprüfung der Bildungserträge auf Seiten der Schülerinnen und Schüler“, durch die „Steuerungswissen“ für die effiziente Gestaltung des Bildungswesen generiert werden soll.“<sup>78</sup> Die Idee des Output-Modells besteht darin Schule und

---

<sup>76</sup> Zitiert nach Weinert (2001): In: Klieme, Eckhard u.a. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: BMBF. S.21.

<sup>77</sup> Drieschner, Elmar (2009): Bildungsstandards praktisch. Perspektiven kompetenzorientierten Lehrens und Lernens. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 9.

<sup>78</sup> Zitiert nach Köller (2007) in: Drieschner, Elmar (2009): Bildungsstandards praktisch. Perspektiven kompetenzorientierten Lehrens und Lernens. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 25-26.

Lehrpersonal mehr Freiheit für die Lehrplanung zu geben. Ihr Lehrerfolg wird anschließend an den Bildungserträgen (den vorgegebenen Output-Ergebnissen) gemessen. Dadurch haben die Lehrkräfte die Möglichkeiten individueller auf ihre Klassen einzugehen, den Lehrplan und das Lehrmaterial individuell auszuwählen und an die Schüler anzupassen. Die Schülerinnen und Schüler können im neuen Lehrkonzept aktiv und kommunikativ in den Lernprozess eingebunden werden. Das bedeutet, Lernen wird als prozessual und selbstgesteuert betrachtet. Eine solche Auffassung schult auch die Übernahme von Eigenverantwortung. Kompetenzen geben die zugrunde liegenden Basiskonzepte an, die ein Fach vermitteln soll, nicht wie bisher den Lehrstoff. Laut Klieme nehmen sie nur einen Teil des Lehrplans ein. Somit sind Kompetenzen als Vermittler zwischen abstrakten Bildungszielen und konkreten Aufgaben zu verstehen.<sup>79</sup>

Schule gilt nach den neuen Kompetenzlehrplänen nicht nur als Wissensvermittlung, sondern auch als pädagogische Einrichtung mit der Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler zu mündigen Mitbürgern zu machen. *„Von Schule werden eben nicht nur fachkompetente Absolventen gefordert, sondern auch Menschen, die mit anderen umzugehen, die Meinung anderer zu tolerieren und die eigenen Forderungen auch einmal zurückzustellen gelernt haben, die leistungsbereit und verantwortungsbewusst sind.“*<sup>80</sup>

Entgegen den Bildungsberichten ist es schwer nationale Bildungsstandards dingfest zu machen. Verspricht doch Klieme eine Abhandlung der Bildungsstandards, die auch die jeweiligen Kompetenzen umfassen. Die deutschen Kultusminister scheinen davon nichts zu wissen. Zumindest konnte ich von ihnen keine Informationen zu nationalen Kompetenzen bekommen. Zwar war ihre Bereitschaft vor allem des Kultusministeriums für Bildung und Schule kurz KMK, groß mir zu helfen, jedoch konnte ich trotz wiederholtem E-Mail Kontakt, keine bundesländerübergreifenden Kompetenzen finden. Während das Bundesministerium für Kunst und Kultur, kurz BMUKK, mich nur weiterleiten konnte, bis ich keine Antwort mehr bekam, stellte sich aus den E-Mails zwischen der KMK und mir heraus, dass die Länder selbst verantwortlich seien, Kompetenzen zu festzulegen. Ein deutschlandweites Bildungskonzept scheitert also von vornherein an der föderalen Bildungspolitik.

---

<sup>79</sup> Vgl. Klieme, Eckhard u.a. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: BMBF. S.71.

<sup>80</sup> Lehmann, Gabriele, Nieke, Wolfgang (2009): Zum Kompetenz-Modell.  
[www.bildungsserver-mv.de/download/material/text-lehmann-nieke.pdf](http://www.bildungsserver-mv.de/download/material/text-lehmann-nieke.pdf). Zugriff: 20.05.2013.

Aus diesem Grunde musste ich mein Vorhaben, auf die Lehrpläne genauer einzugehen, um eine direkte Einbindung eines theaterpädagogischen Fachs in den Unterricht an Regelschulen und den neuen Lehrplan herzustellen aufgeben. Es überrascht mich nun auch nicht mehr, dass die Lösung der Krise in der Bildung sich kaum vorwärts bewegt. Wenn Reformen verabschiedet werden, die zumindest in Deutschland nie die Praxis erreichen, stattdessen nur in der Theorie vorzufinden sind, kann sich auch kein Fortschritt einstellen. In der Praxis scheint kein System vorhanden zu sein. Einen einheitlichen Bildungsplan, wie er offiziell propagiert wurde, gibt es nicht. Keiner scheint tatsächlich zu wissen, wer nun genau die Verantwortung für die Umsetzung der Bildungsreformen hat. Einmal heißt es der Bund, dieser schiebt die Verantwortung zu den Ländern und dann wird wiederum gesagt, es seien die Schulen, welche die Richtlinien des neuen Bildungsplans festlegen. Diese wiederum beziehen sich auf die Angaben der Länder. Die Frage ist hier, wenn die KMK die Verantwortung an die Länder weitergeben, wo bleibt dann der propagierte nationale Bildungsgedanke. Geht es in den Diskussionen doch andauernd um die nationale Gleichstellung von Bildungsgeschehen, um so auch einen vergleichbaren Rahmen zu schaffen. Eben dieses Durcheinander zeigt sich auch in den Bildungskonzepten der verschiedenen Länder. Jeder hat ein eigenes Kompetenz- oder auch Nicht Kompetenz-Konzept, das in den Schulen unter Aufsicht verschiedenster Verantwortlicher und Förderer umgesetzt wird. Was dabei unter Kompetenz verstanden wird, kommt auf die jeweiligen Lernziele an.

Dies stellt ein Problem für mein Vorhaben dar, ein Theaterkonzept anzufertigen, das auf die Kompetenzen im deutschen und österreichischen Bildungssystem aufbaut. Da es also im deutschen und evtl. auch im österreichischen <sup>81</sup> keine allgemeingültigen Richtlinien zu geben scheint, musste ich auf den nächsten gemeinsamen Nenner Bezug nehmen. Um also doch einen vergleichbaren Rahmen zu finden, auf den ich meine Arbeit stützen kann, greife ich auf die Anforderungen der EU zum lebenslangen Lernen zurück. Hier sind nämlich grundlegende Kompetenzen aufgereiht, die als verpflichtend für die Mitgliedstaaten und deren Bildung beschrieben werden. Diesen Link verdanke ich im Übrigen dem KMK.

---

<sup>81</sup> Was Österreich betrifft, hatte ich den Kontakt zum BMUKK gesucht, bekam aber trotz mehrerer Versuchen, keine Rückmeldung und hatte zum damaligen Zeitpunkt keine Literatur gefunden, die dies hätte aufschlüsseln können. Zwischenzeitlich gibt es dazu erste Studien und Literatur wie z.B. [www.bifie.at/system/files/dl/bist\\_vs\\_sek1\\_kompetenzorientierter\\_unterricht\\_2011-03-23.pdf](http://www.bifie.at/system/files/dl/bist_vs_sek1_kompetenzorientierter_unterricht_2011-03-23.pdf) oder aber eine Zusammenstellung weiterer Links zum Thema ‚Lehrplan und Kompetenzen‘ unter [www.edugroup.at/praxis/portale/deutsch/lehrplan-und-kompetenzen.html](http://www.edugroup.at/praxis/portale/deutsch/lehrplan-und-kompetenzen.html). Zugriff: 24.05.2013.

## 4.2 Kompetenzen als Schlüssel lebenslangen Lernens

Im Rahmen des ‚*lebenslangen Lernens*‘, hat die Europäische Union acht Schlüsselkompetenzen erarbeitet, die es zu erwerben gilt. Diese Kompetenzen werden als gleichwertig verstanden. Sie greifen immer wieder ineinander über und beinhalten verschiedene untergeordnete Kompetenzbereiche.<sup>82</sup>

- Muttersprachliche Kompetenz
- Fremdsprachliche Kompetenz
- Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz
- Computerkompetenz
- Lernkompetenz
- Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz
- Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz
- Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit

Die von der Europäischen Union festgelegten Kompetenzbereiche sind als Basis der Kompetenzen zu sehen, die tatsächlich im Lehrplan auftauchen. Für letztere gibt es keine allgemeingültige Regelung, denn die Entscheidung, welche Kompetenzen wo gelernt werden, wird, wie im vorigen Kapitel erwähnt, den Ländern überlassen.<sup>83</sup> Deshalb werde ich nur grob auf verschiedene Kompetenzen eingehen und diese kurz definieren. Dafür greife ich auf die von der Europäischen Union festgelegten Schlüsselkompetenzen<sup>84</sup> zurück. Ich erhebe dabei keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit der Kompetenzen mit ihren Eigenschaften und Inhalten. Mir geht es lediglich darum eine Vorstellung der Kompetenzen zu vermitteln, die auch für das Theater relevant sein können.

Der Lehrplan sollte in einem Kompetenzmodell sowohl die relevanten Kompetenzen als auch deren jeweilige Abstufungen ausweisen. So kann dieselbe Kompetenz in der Grundschule angelegt werden und sich bis zum Abitur in ihrem Umfang erweitern. Das bedeutet, obwohl dieselbe Kompetenz trainiert wird, müssen nicht alle Schulstufen die gleiche

---

<sup>82</sup> Vgl. Figel, Jàn (2007): Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Ein Europäischer Referenzrahmen. [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_de.pdf). Zugriff: 9.11.2010. S.3.

<sup>83</sup> Anders als in der Expertise von Klieme beschrieben, geben nicht die KMK sondern die Länder Kompetenzmodelle für die Schulen heraus. Diese Informationen sind mir auf mein Nachfragen von den KMK-Mitarbeitern per E-Mail zugesandt worden.

<sup>84</sup> Vgl. Figel, Jàn (2007): Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Ein Europäischer Referenzrahmen. [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_de.pdf). Zugriff: 9.11.2010. S. 3.

Aufgabenkomplexität bearbeiten können. Weinert<sup>85</sup> hat ein Modell erarbeitet, indem er die Ausprägung der Kompetenzen in individuelle Abstufungen unterteilt hat. Diese sind:

- Fähigkeit
- Wissen
- Verstehen
- Können
- Handeln
- Erfahrung
- Motivation

Was die einzelnen Kompetenzen bedeuten und um festzustellen, ob und wie diese auch im Theater relevant sein können, wird im Folgenden auf die Kompetenzen genauer eingegangen.

Die **muttersprachliche Kompetenz** zielt auf die Bereiche Zuhören, Sprechen, Lesen und Schreiben ab. Sie kommt vor allem im Deutschunterricht, aber auch in Geschichte, Sozialwissenschaften, Pädagogik etc. vor. Es geht darum die Rezeption, Interaktion und Produktion ebenso zu fördern wie einen angemessenen und kreativen Umgang mit gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten. Wie diese Kompetenz vermittelt wird, ist also nicht an bestimmte Bücher, Diktate oder ähnliches gebunden. Der Lehrende kann selbst entscheiden, auf welche Lehrmittel er zurückgreift. Entscheidend ist nur das die Schüler/innen hinterher z.B. lesen können.

Subkompetenzen dieses Kompetenzbereichs sind:

- Kommunikative Kompetenz
- Lesekompetenz
- Schreibkompetenz

Schon alleine das Erlernen einer Sprache, ebenso wie Interaktionen und das Kommunizieren auf verbaler Ebene, ist ein Prozess der kommunikativen Kompetenz. Ziel ist es, kommunikative Mittel partnergerecht, sozial verantwortlich und situationsangemessen zu gebrauchen. **Wie** sage ich, in welchen Moment (**wann**) **was** und **wem**. Es geht unter anderem darum, den anderen zuhören zu können, die Information, die man bekommt, auszuwerten und überzeugend eigene Argumente auszudrücken.

---

<sup>85</sup> Klieme, Eckhard u.a. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: BMBF. S.73.

Mit **Lesekompetenz** ist gemeint, literarische und nicht literarische Texte erkennen, verstehen und interpretieren zu können. Unterschiedliche Lesestile (leise und laut) anzuwenden, Texte in den jeweiligen Kontext einordnen und mit verschiedenen Medien bearbeiten und bewerten zu können. Schreibkompetenz bedeutet die Fähigkeit, eigene Texte zu verfassen, Textinhalte zu überarbeiten, Schreiben als Hilfsmittel zu verwenden (Notizen, Markierungen etc.), ebenso wie eine akzeptable Rechtschreibung. Dass diese Fähigkeiten nicht nur im Deutsch Unterricht zum Tragen kommen, ist selbsterklärend. Anstatt den Lehrstoff in Fächer abzugrenzen, geht es also auch hier um interdisziplinäres Lernen. So wird dieselbe Fähigkeit auf verschiedene Weisen zu nutzen gelernt und in unterschiedlichen Kontexten angewendet.

Auf die **fremdsprachliche Kompetenz** muss nicht im Einzelnen eingegangen werden, da sie in ihrem Charakter der muttersprachlichen Kompetenz ähnelt. Allerdings gehören hier noch die Vermittlungsfähigkeit sowie ein interkulturelles Verständnis hinzu. Das Erlernen einer anderen Sprache geht auch einher mit dem Kennen lernen der kulturellen Umstände und des kulturellen Erbes des Landes, indem diese gesprochen wird. Wie leben und kommunizieren die Menschen dort? Interesse für Unbekanntes und Kulturbewusstsein sind Kompetenzen, die im interkulturellen Verständnis gefragt sind.

Einhergehend mit den oben genannten Kompetenzen, ist die nächste die des **Kulturbewusstseins und der kulturellen Ausdrucksfähigkeit**. Jàn Figel definiert diese für die Europäische Union zusammenfassend als „Anerkennung der Bedeutung des künstlerischen Ausdrucks von Ideen, Erfahrungen und Gefühlen durch verschiedene Medien, wie Musik, darstellende Künste, Literatur und visuelle Künste.“<sup>86</sup>

Dazu gehört der Erwerb von Grundkenntnissen des kulturellen Erbes und der Gegenwartskunst. Der Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten bezieht sich auf die Rezeption und das Erschaffen von Kunstwerken oder künstlerischen Darbietungen.

*„Kulturelle Ausdrucksfähigkeit ist von zentraler Bedeutung für die Entwicklung kreativer Fähigkeiten, die auf zahlreiche berufliche Kontexte übertragen werden können.“*<sup>87</sup> Theater ist also deutlich eines der Mittel kulturelle Kompetenz zu erlernen.

---

<sup>86</sup> Figel, Jàn (2007): Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Ein Europäischer Referenzrahmen. [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_de.pdf). Zugriff: 9.11.2010. S. 12.

<sup>87</sup> Figel, Jàn (2007): Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Ein Europäischer Referenzrahmen. [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_de.pdf). Zugriff: 9.11.2010. S. 12.

Soziale Fertigkeiten (**soziale Kompetenz**) sind der Schlüssel für die Interaktion im privaten wie im öffentlichen Umfeld. Von Geburt an lernen wir, wie wir uns gegenüber verschiedenen Menschen zu verhalten haben, um situationsgerecht zu agieren und den anderen nicht zu verletzen. Empathie, Soziales Bewusstsein und Kommunikation sind nur ein Teil der Fähigkeiten, die soziale Kompetenz umfasst. Die Definition von sozialer Kompetenz ist in ein großes Spektrum an Interpretationsmechanismen eingebettet. Während schon der Begriff Kompetenz wie in der Einführung erläutert, kompliziert zu definieren ist, potenziert sich die Schwierigkeit einer einheitlichen Definition im Sozialbereich. Je nach Theorie liegt sozialer Kompetenz eine andere Definition zugrunde. Diese ist schwer zu fassen, da sie von Situation und gesellschaftlichen Normen geprägt ist. Ich umgehe die Diskussion verschiedener Perspektiven und beschränke mich hier auf die Definition von Döpfner. Döpfner versteht unter sozialer Kompetenz *„die Verfügbarkeit und Anwendung kognitiver, emotionaler und motorischer Fertigkeiten, die in bestimmten sozialen Situationen zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen führen.“*<sup>88</sup>

Viel deutlicher als sozial kompetentes Verhalten fällt jedoch sozial inkompetentes Verhalten auf, da Personen mit wenig sozialer Kompetenz durch ihre schlechtere Kompatibilität in Gruppen leicht herausstechen. Im Extrem zeigt sich soziale Inkompetenz entweder durch vermeidend unsicheres, oder zudringlich aggressives Verhalten. In welchem Ausmaß soziale Kompetenz angeboren oder erlernbar ist, ist zwar umstritten, sicher ist jedoch, dass diese sowohl in der Schule als auch im Beruf den Erfolg steigert.<sup>89</sup> Im Bildungswesen geht man allerdings davon aus, dass Kompetenzen allgemein erlernbar sind und man somit soziale Kompetenz trainieren kann. Klieme beschreibt Kompetenzen gar als: *„Erworbene, also nicht von Natur aus gegebene Fähigkeiten, die an bestimmten Dimensionen der gesellschaftlichen Wirklichkeit erfahren wurden und zu ihrer Gestaltung geeignet sind, Fähigkeiten zudem, die der lebenslangen Kultivierung, Steigerung und Verfeinerung zugänglich sind, so dass sie sich intern graduieren lassen...“*<sup>90</sup>

Beruflicher und schulischer Erfolg durch sozial kompetentes Verhalten ist nicht nur durch die verbesserte Interaktion zu erklären, sondern auch durch ein gesteigertes Selbstwertgefühl

---

<sup>88</sup> Jungert, Gert, Rehder, Anke u.a. (2001): Soziale Kompetenz für Jugendliche. Grundlagen, Training und Fortbildung. Weinheim: Juventa Verlag. S. 9.

<sup>89</sup> Vgl. Jungert, Gert, Rehder, Anke u.a. (2001): Soziale Kompetenz für Jugendliche. Grundlagen, Training und Fortbildung. Weinheim: Juventa Verlag. S. 10.

<sup>90</sup> Vgl. Klieme, Eckhard u.a. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: BMBF. S.65.

und den dadurch erworbenen Mut sich auch auf unsicheren Gebieten zu bewegen. Damit ist gemeint, dass Schüler/innen mit einem hohen Selbstwertgefühl sich eher trauen einen Beitrag in einer Diskussion zu äußern, auch wenn sie nicht davon überzeugt sind die Lösung zu kennen, als Schüler/innen mit einem niederen Selbstwertgefühl.

Nach den Kompetenzrichtlinien der Europäischen Union gehören zu sozial kompetentem Verhalten auch die Aspekte der personellen, interpersonellen sowie interkulturellen Kompetenzen. Personelle Kompetenzen betreffen die Wahrnehmung der eigenen Person. Einerseits um körperliche und seelische Gesundheit zu gewährleisten und Kenntnisse darüber zu entwickeln wie ein gesunder Lebensstil dazu beiträgt, andererseits auch das Erkennen und Einschätzen eigener Stärken und Schwächen, die Leistungsbereitschaft und die Bewältigung von Frust- und Stresssituationen. In der personellen Kompetenz zeigt sich aber auch die Arbeitshaltung: Wie groß ist das Selbstvertrauen und die Fähigkeit selbstständig zu arbeiten. Ist man bereit anderen zu helfen und Hilfe anzunehmen? Kann man sich selbst Ziele setzen, zielstrebig, pflichtbewusst und ausdauernd daran arbeiten, diese zu erreichen? Wie groß ist die Bereitschaft Verantwortung zu übernehmen und verantwortungsbewusst zu handeln? Dies sind alle Aspekte der Arbeitshaltung. Ähnlich wie die Europäische Union, Kompetenzen in Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen gliedert, verstehen die Entwicklungspsychologen soziale Kompetenz als Katalog verschiedener Entwicklungsziele. Laut Harris und Eisenberg (1984) müssen mindestens folgende fünf Entwicklungsziele erreicht worden sein, um von sozialer Kompetenz zu sprechen.

Entwicklungsziele nach Harris und Eisenberg (1984) aus: Jungert, Gert (2001)<sup>91</sup>

- Fähigkeit zur Perspektivenübernahme
- Erkennen des Stellenwerts von Freundschaften
- Problemlösestrategien für soziale Interaktionen
- Entwicklung von moralischen Wertvorstellungen

Kommunikative Fähigkeit

Der Zusammenschluss verschiedenster Länder zur Europäischen Union ist auch gekennzeichnet von den unterschiedlichen kulturellen und gesellschaftlichen Lebensbedingungen. Die Öffnung der Grenzen erwartet auch von den Mitgliedern Aufgeschlossenheit ihren Nachbarn gegenüber. Insofern ist für eine europäische

---

<sup>91</sup> Jungert, Gert, Rehder, Anke u.a. (2001): Soziale Kompetenz für Jugendliche. Grundlagen, Training und Fortbildung. Weinheim: Juventa Verlag. S. 11.

Gemeinschaft die Offenheit für andere Kulturen, Nichtdiskriminierung und „zu wissen, wie die nationale kulturelle Identität mit der europäischen Identität verknüpft ist“<sup>92</sup> genauso wichtig, wie die oben genannten Dimensionen.

**Lernkompetenz** bezeichnet umfassend die Bereitschaft und Fähigkeit zu lernen. Nicht nur die Frage, was man lernt, sondern auch wie man effektiv lernt, ist entscheidend. Das bedeutet verschiedene Lernstrategien zu kennen und je nach Bedarf anzuwenden. Ebenso wichtig ist es, sich einen Lernraum zu schaffen und ein effizientes Zeit- und Informationsmanagement zu entwickeln. Nicht die Länge, sondern die Effektivität der Lernzeit ist hier ausschlaggebend. Motivation und Interesse sind ebenso wichtige Faktoren wie Ausdauer und Zielstrebigkeit. „Lernkompetenz umfasst das Bewusstsein für den eigenen Lernprozess und die eigenen Lernbedürfnisse, die Ermittlung des vorhandenen Lernangebots und die Fähigkeit, Hindernisse zu überwinden, um erfolgreich zu lernen.“<sup>93</sup>

Jeder Mensch hat einen individuellen Zugang für den Wissenserwerb. Zum Beispiel gibt es verschiedene Lerntypen im visuellen, akustischen oder taktilen Raum. Den eigenen Weg zu erkennen und anwenden zu können, muss erst erschlossen, dann gelernt werden und später in den Alltag integriert werden.

Um Ideen und Projekte zu verwirklichen, ist **Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz** nötig. Die Leitung und Ausführung eines Projekts erfordert ein gewisses Selbstbewusstsein, Eigeninitiative und Teamarbeit. Es ist wichtig die eigenen Ziele zu kennen, den Weg dorthin zu planen und das Projekt ebenso wie sich selbst erfolgreich präsentieren und durchsetzen zu können. Über eigene Schwächen und Fähigkeiten Bescheid zu wissen, sowie das Scheitern in Betracht zu ziehen, gehören ebenso zu unternehmerischer Kompetenz wie gewisse Risiken einzugehen. „Sie [die Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz] ist die Grundlage für die besonderen Fähigkeiten und Kenntnisse, die diejenigen benötigen, die eine gesellschaftliche oder gewerbliche Tätigkeit begründen oder dazu beitragen. Dazu sollte ein Bewusstsein für ethische Werte und die Förderung einer verantwortungsbewussten Unternehmensführung gehören.“<sup>94</sup>

---

<sup>92</sup> Figel, Jàn (2007): Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Ein Europäischer Referenzrahmen. [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_de.pdf). Zugriff: 9.11.2010. S. 9.

<sup>93</sup> Figel, Jàn (2007): Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Ein Europäischer Referenzrahmen. [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_de.pdf). Zugriff: 9.11.2010. S. 10.

<sup>94</sup> Figel, Jàn (2007): Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Ein Europäischer Referenzrahmen. [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_de.pdf). Zugriff: 9.11.2010. S.13.

Die rasende Entwicklung im technischen Bereich hat die Einbindung von Computern in den schulischen Bereich notwendig gemacht. So hat sich auch in der Schule eine neuere Kompetenz entwickelt die **Computerkompetenz**. Computer sind in der heutigen Welt unabdingbar geworden. Nicht nur für Studium und Arbeit, sondern auch im Privatleben ist der Gebrauch von Computern und Internet fast alltäglich. Deshalb ist es wichtig allen Schülern die Arbeit mit dem Computer zu ermöglichen, um verschiedene Kenntnisse (z.B. Textverarbeitung, Recherche im Internet etc.) zu vermitteln. Darüber hinaus ist eine Sensibilisierung hinsichtlich der Risiken einer Informationsgesellschaft, also etwa der Gefahren im Internet, notwendig. *„Computerkompetenz umfasst die sichere und kritische Anwendung der Technologien der Informationsgesellschaft (TIG) für Arbeit, Freizeit und Kommunikation.“*<sup>95</sup>

Neben der Fähigkeit zu rechnen, bildet **mathematische Kompetenz** auch logisches und räumliches Denken sowie mathematische Darstellungsformen aus (Tabellen, Formeln, Modellen, Konstruktionen und Kurven) mit dem Ziel, diese im Alltagsleben auch anwenden zu können. Mathematik hat zu tun mit der Lust nach Gründen zu suchen und diese zu überprüfen und steht ebenso für die Achtung der Wahrheit. *„Zu den erforderlichen Kenntnissen in Mathematik zählen eine fundierte Kenntnis der Zahlen, Maßeinheiten und Strukturen, der Grundrechenarten und grundlegender mathematischer Darstellungen, das Verstehen mathematischer Begriffe und Konzepte sowie ein Bewusstsein dessen, auf welche Fragen die Mathematik Antworten geben kann.“*<sup>96</sup>

**Naturwissenschaftlich-technische Kompetenz** setzt sich mit dem Wissen aus der natürlichen Welt auseinander. Die Bereitschaft, sich mit Theorien und dem gewonnenen Wissen zu beschäftigen und Leben sowie die Veränderungen der Lebenswelt anhand von bestimmter Methoden erklären zu können. Durch die Fähigkeit Werkzeuge, Maschinen und wissenschaftliche Daten zu benutzen, sollen die Schüler/innen lernen wissenschaftliche Zusammenhänge zu erkennen und die Wirkung von Wissenschaft und Technik auf den natürlichen Lebensraum einzuschätzen, zu argumentieren und Schlussfolgerungen zu

---

<sup>95</sup> Figel, Jàn (2007): Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Ein Europäischer Referenzrahmen. [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_de.pdf). Zugriff: 9.11.2010. S. 7.

<sup>96</sup> Figel, Jàn (2007): Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Ein Europäischer Referenzrahmen. [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_de.pdf). Zugriff: 9.11.2010. S. 6.

treffen. Es geht darum das Interesse für ethische Fragen und den zukünftigen Lebensraum zu wecken.

„In der Folge sollen diese Kompetenzen den Einzelnen in die Lage versetzen, Fortschritte, Grenzen und Risiken wissenschaftlicher Theorien, Anwendungen und Techniken in der Gesellschaft im Allgemeinen (in Bezug auf Entscheidungsfindung, Werte, moralische Fragen, Kultur usw.) besser zu verstehen.“<sup>97</sup>

### 4.3. Bildungsnutzen – Möglichkeiten des Wissenstransfers

Bisher wurde in den Schulen durch die dichten Lehrpläne viel zu wenig auf den Transfer und die langfristige Verfügbarkeit von Wissen geachtet. Im Zentrum des schulischen Lernens stand der Prozess der Enkodierung, das möglichst effektive und schnelle Erlernen von neuem Wissen. Dafür wurde eine Vielzahl an Lernstrategien gefunden, die ebenso gelehrt werden. *„Dies gilt vor allem für den Erwerb komplexer Informationen (z.B. ganze Buchkapitel oder Vorlesungen), für deren Behalten (Kodierung) relativ viel unternommen wird (Notizenmachen, Veranschaulichen, Beispiele geben), deren Abruf aber selten eine vergleichbar intensive Beachtung erfährt.“*<sup>98</sup>

Dass der Transfer von zentraler Bedeutung ist, zeigt sich, wenn für die Klassenarbeit so viel getan wird, um eine gute Note zu schreiben, später aber nichts mehr von dem erlernten Wissen da ist. Das ist natürlich auch für die Lehrer enttäuschend, denn sie haben sich ja Mühe gegeben den Schüler/innen das alles bei zu bringen und gehen dabei in der Regel davon aus, dass das Wissen auch in anderem Kontext abrufbar ist. Studien wie PISA und TIMSS prüften deshalb vor allem, inwieweit die Schüler in der Lage sind Wissen und Können aus unterschiedlichen Fächern zu verknüpfen. Die schlechten Ergebnisse der Schüler/innen bei diesen Tests werden als fehlende Schulung des Wissenstransfers im Unterricht interpretiert.<sup>99</sup> *„In der Schule gleicht die Welt einem Apothekerschrank, bei dem jede Ausziehschublade ein anderes Etikett trägt: Mathematik, Physik, Biologie, Geschichte oder englisch. Aber in der Welt außerhalb der Schule hängen all diese Gebiete untrennbar miteinander zusammen. Dieser Zusammenhang wird im heutigen Schulunterricht kaum*

---

<sup>97</sup> Figel, Jàn (2007): Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Ein Europäischer Referenzrahmen. [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_de.pdf). Zugriff: 9.11.2010. S.6.

<sup>98</sup> Krapp, Andreas/ Weidemann, Bernd (Hrsg.) (2006): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz. S. 201.

<sup>99</sup> Vgl. Klieme, Eckhard u.a. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: BMBF. S. 27.

sichtbar. Die Demarkationsgrenzen zwischen den Fächern hemmen den Erkenntnisgewinn und zügeln die Neugier. Vielmehr kommt es auf das Verstehen von Sinn und Sinnlichkeit der Dinge an und die Zusammenhänge dieser Welt. Vieles lernt sich einfacher und wird besser erinnert, wenn das Lernziel nachvollziehbar ist. So lassen sich viele Bereiche der Geographie, der Geschichte, der Physik, der Chemie, der Biologie, der Ökonomie und der Politik am besten in Projekten verstehen. Zum Beispiel zum Thema „Klimawandel“. In so einem Projekt könnte der Erdkundelehrer mit dem Physiklehrer die meteorologischen Verhältnisse aufzeigen und der Politiklehrer die Klima-Kriege in der sudanesischen Darfur-Region darlegen, während die Klasse Argumente und Ideen sammelt und austauscht, welche Lösungen es geben könnte – und zwar des Spaßes und der Übung halber auf Englisch. Auch die Spielregeln unseres Wirtschafts- und unseres Rechtssystems, zwei sträflich vernachlässigte Themen an unseren Schulen, lassen sich in Projekten darstellen und durchspielen.“<sup>100</sup>

Das sowohl Abruf als auch Anwendung von Wissen zu wenig Bedeutung bekommt ist unverständlich. Schließlich ist doch die Möglichkeit gelerntes Wissen auch anwenden zu können, primär der Hauptgrund von Bildungsgeschehen. Doch dafür bleibt weder Lehrenden noch Schüler/innen genug Zeit. Kaum ein Unterrichtender weiß, was in den anderen Fächern gelehrt wird und ob nicht eventuell dort erworbenes Wissen oder Kompetenzen für den eigenen Unterricht genutzt werden können. In der Forschung wird ein solcher Lernprozess als Transferleistung bezeichnet. Durch die Nutzung von früher erworbenem Wissen in neuen Situationen soll sich die Leichtigkeit des Lernens und Problemlösens erhöhen, sowie der zeitliche Aufwand des Lernens reduziert werden.

Doch wie funktioniert ein Transfer von Wissen? Transferforscher gehen davon aus, dass es darum geht, zwischen einer früher gelernten Aufgabe und der neuen Zielaufgabe Ähnlichkeiten beziehungsweise Analogien zu finden. So kann früher gelerntes Wissen abstrahiert und in einem neuen Kontext angewandt werden. Um eine Analogie finden zu können, müssen die Lernaufgaben eine ähnliche Tiefenstruktur oder einen spezifischen Inhalt gemeinsam haben. Reeves und Weisberg erklären das Bilden von Analogien wie zum Beispiel zwischen dem Sonnensystem (Sonne und Planeten) und Atom (Kern und Elektronen).<sup>101</sup> Durch das Anwenden von Gelerntem in unterschiedlichem Kontext kann

---

<sup>100</sup> Precht, Richard David (2013): Stellt die Schule auf den Kopf! Ausgabe 16/13 Die Zeit (11.April 2013). [www.zeit.de/2013/16/richard-david-precht-schule-bildungsreform](http://www.zeit.de/2013/16/richard-david-precht-schule-bildungsreform). Zugriff: 20.05.2013.

<sup>101</sup> Vgl.: Krapp, Andreas/ Weidemann, Bernd (Hrsg.) (2006): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz. S. 194.

einmal gelerntes Wissen abstrahiert werden und so flexibel für neue Probleme als Lösungsmuster herangezogen werden. Durch das Entdecken von Ähnlichkeiten werden auch Unterschiede und deren Bedeutung leichter erkannt.<sup>102</sup>

Ein Transfer zwischen den Fächern wird auch vom Kompetenz-Modell erwartet.

Kompetenzen geben Basisfähigkeiten an, die sich nur bedingt an einzelne Fächer richten. Als Beispiel sind Lesen, Schreiben und Rechnen Fähigkeiten, die in so gut wie allen Fächern notwendig sind und so auch in unterschiedlichem Kontext erlernt und geübt werden können.

*„In dieser Verbindungsstelle zwischen neuem Erlebnis und bereits erworbenem Wissen liegt letztlich die pädagogische Bedeutung des Erfahrung-Machens.“*<sup>103</sup> Ein Transfer über die Fächergrenzen hinweg ist nicht nur für die Schüler/innen sinnvoll, denn dadurch steigt auch die Kommunikation zwischen den Lehrer/innen.

#### **4.4. Theatrale Umsetzung**

Damit stellt sich die Frage inwieweit sich Theater in den neuen Lehrplan eingliedern lässt und ob theatrales Handeln den Erwerb von Kompetenzen unterstützt. Aus diesem Grund habe ich den Lehrplan beziehungsweise die Europäischen Richtlinien zum ‚*Lebenslangen Lernen*‘ auf verschiedene Kompetenzen hin untersucht und werde im Folgenden darlegen, wie sie auch theatral erlernt werden können und somit sowohl die Transferleistung als auch die Anwendbarkeit des erlernten Wissens unterstützen.

Nicht alle oben angesprochenen Kompetenzen werden durch das Theater gleichermaßen gefördert. Offensichtlich ist dies die muttersprachliche und künstlerische Kompetenz.

Theater fördert aber viel mehr: Lernkompetenz, soziale Kompetenz, Eigeninitiative und in ganz besonderem Maße Kulturbewusstsein und Ausdrucksfähigkeit. Im Theaterspiel werden aber auch Kompetenzen aufgegriffen, an die man auf den ersten Blick nicht erwartet, wie unternehmerische Kompetenz, fremdsprachliche Kompetenz und Computerkompetenz, aber auch Subkomponenten der mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen können im theatralen Prozess enthalten sein.

Die Auswahl des Stückes und dessen Bearbeitung greift Vordergründig Kompetenzen des Zuhörens und Sprechens auf. Da aber immer auch der Kontext des Stückes und dessen Inhalt

---

<sup>102</sup> Vgl.: Krapp, Andreas/ Weidemann, Bernd (Hrsg.) (2006): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz. S. 197.

<sup>103</sup> Klepacki, Leopold (2007): Die Ästhetik des Schultheaters. Pädagogische, theatrale und schulische Dimensionen einer eigenständigen Kunstform. Weinheim: Juventa Verlag. S.84/ 85.

entscheidend für die spätere Produktion ist sind Kenntnissen des kulturellen Erbes und der Gegenwartskunst ebenso Entscheidend, wie ein interkulturelles Verständnis. Die meisten Schulkassen sind inzwischen mit Kindern aus verschiedensten sozialen Schichten und unterschiedlichen Glaubensrichtungen, wie auch Herkunftsländern gemischt. Insofern ist das Interesse für Unbekanntes, die Vermittlungsfähigkeit sowie ein Bewusstsein für die verschiedenen Kulturen für die Interaktion wichtig. Empathie, Soziales Bewusstsein und Kommunikation braucht Theater ebenso für die unterschiedliche Rollengestaltung als auch für den Umgang im Ensemble.

Theater zeigt zwar nicht wie ein Schreibtisch aussehen muss aber dennoch bieten sich auch hier Möglichkeiten Lernkompetenz einfließen zu lassen. Theater hat keinen klassischen sondern einen eigenen Lernraum. Abgeschottet von außen Einflüssen, möglichst neutral, in dem man genügend Platz hat sich gut zu bewegen. Der Theaterraum ist ein Raum indem alles möglich ist und aus dem nichts herauskommt – ein Freiraum. Da dieser aber streng eingehalten und erarbeitet werden muss, ist er als eine Art Übung zu sehen, ein Beispiel wie man sich je nach Bedarf einen Lernraum erschafft.

Da es eine Projektarbeit ist, die weitgehend mit Selbstverantwortung, Eigeninitiative und Teamarbeit verbunden ist gehört die unternehmerische Kompetenz ebenso wie die künstlerische zum Theaterspielen hinzu. Theater ist aber immer auch Risiko. Ein Experiment, bei dem man am Anfang nie genau weiß was später herauskommen wird, und ob überhaupt etwas präsentiert wird. Es werden Ideen, Erfahrungen und Gefühle zum Ausdruck gebracht. Gleichmaßen wird der/die Schauspieler/in mit den eigenen Grenzen und eventuell auch dem Scheitern, in dem einen oder anderen Punkt konfrontiert. Solche Erfahrungen gehören ebenso wie Erfolge zum theatralen Lernprozess.

Theater bedeutet unter anderem Erfahrung in die Praxis umsetzen zu können. Dabei ist es gleich, ob man versucht einen historischen Charakter möglichst realistisch wider zu geben, die Zeit in der das Stück spielt wieder auf die Bühne zu bringen, ob man ein Gegenwartsstück spielen will oder auch versucht, ein altes Stück in die Gegenwart zu versetzen. Man kann sich zum Beispiel historische Fragen stellen, wie in Geschichte, Politik, Deutsch und auch Fragen, die man sich in den Naturwissenschaften oder der Mathematik stellt. Bei jedem dieser und vieler anderer Prozesse ist es wichtig herauszufinden, was an der konkreten Fragestellung von zentraler Bedeutung ist und wie man diese zugänglich macht. Typische Fragen in diesem Zusammenhang wären etwa:

- Wie haben die Menschen zu ihrer Zeit oder in der jeweiligen Kultur gelebt? Wie haben sie gedacht oder gehandelt und was unterscheidet sie von uns?
- Weshalb schreibt der Autor gerade diese Geschichte? Was sagt uns die Geschichte heute? Gibt es dieselben Konflikte oder Analogien?
- Was motivierte die Beteiligten, wovor haben sie Angst?

Damit wird nicht nur das **Kulturbewusstsein** sowie die kulturelle Ausdrucksweise geschult, es ermöglicht auch, kognitives Wissen aus anderen Fächern in einen neuen Kontext zu stellen und damit erfahrbar zu machen.

So gesehen lässt sich das Kompetenz-Modell perfekt in Theater umsetzen, da dabei gerade die Anwendung von erlerntem Wissen eingeübt wird. Gefordert wird zielstrebig zu recherchieren, ausprobieren, verwerfen, scheitern und finden. Die Schüler/innen müssen sich auf etwas Unsicheres – denn Theater kann immer auch scheitern – einlassen. Sie haben zwar ein Ziel vor Augen – nämlich die Aufführung, aber wie sie dahin kommen und ob auch tatsächlich bis dahin alles fertig ist, kann man erst am Ende beurteilen. Gefordert sind hier **Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz**.

Der Prozess bis zur Aufführung, ist ebenso lehrreich wie das Projekt selbst. In der Probephase muss kommuniziert, Ziel- und Arbeitsvorstellungen angepasst und über den eigenen Schatten gesprungen werden. Es werden jegliche **soziale Kompetenzen** gefordert, denn es geht ebenso darum alleine etwas zu erreichen, wie auch in einer Gruppe produktiv arbeiten zu können. Hier kommen nicht nur **Lernkompetenzen** zum Einsatz. Wie jede Gruppenarbeit verlangt auch Theater die verschiedensten **sozialen Kompetenzen**. Man lernt ebenso mit nicht entsprechenden Erwartungen, unerwarteten Entscheidungen umzugehen, Krisen zu durchlaufen, wie neue bisher unbekannte Fähigkeiten zu entdecken und Erfolgserlebnisse zu erfahren. Theater geht oft bis an die eigenen Grenzen, die es zu überwinden gilt bzw. die neue Lösungsvorschläge fordern.

Nicht nur bei Recherchen für die Rollenarbeit, auch für Werbung (Plakate und Flyer gestalten, Pressemitteilungen, sowie Einladungen verschicken) und Darstellungen in der Gruppe (ebenfalls ein Teil der Lernkompetenz) können **Computerkompetenzen** zum Einsatz kommen. Dass Theaterspielen weit mehr Kompetenzen schult, als alleine **muttersprachliche Kompetenz, Kulturbewusstsein** und **kulturelle Ausdrucksfähigkeit** wird somit deutlich. Auch der Transfer von Bildungsinhalten kommt im Theater zu tragen. Transformation von Gelerntem fördert nicht nur die Speicherung von Information, sondern ebenso die

Möglichkeit flexibel mit gelerntem Wissen umzugehen und dieses auch wieder anwenden zu können. Dies sollte auch in der Theaterpädagogik Berücksichtigung finden. Dadurch dass Themen aus dem Unterricht in einem neuen Kontext wieder aufgegriffen werden, kann man den Jugendlichen verdeutlichen, dass sie sehr wohl auf Situationen stoßen, in denen sie gelerntes Wissen auch praktisch nutzen können. Somit schafft ein theaterpädagogisches Fach in der Schule den Freiraum, den Bedeutungsrahmen von Lernen und Wissenserwerb hin zu seiner Anwendung zu erweitern. Ich möchte darauf aufmerksam machen, dass Lernen mehr ist als nur die nächste Schularbeit bestmöglich zu bestehen. Dazu bleibt im klassischen Schulfach meist zu wenig Raum. Wenn aber hier mehr Zeit investiert werden würde, könnte das Lernen effizienter werden, wodurch gleichzeitig die benötigte Zeit etwa bei der Ausarbeitung von Hausaufgaben reduziert wird.

Indem mein theaterpädagogisches Konzept sich primär damit beschäftigt, auf bereits Gelerntes zurückzugreifen, dieses zu transformieren und in einem neuen Kontext zu stellen, anstatt nur neues formelles Wissen zu vermitteln, wird das Wissens-Spektrum erweitert und gelerntes Wissen erfahrbar. Ein Ziel, das auch vom Kompetenzmodell erwartet wird. Ebenso glaube ich, dass durch Theater fern liegende Sachverhalte in ihre Zeit geholt werden können und so durch die Verbindung zu Geschichte und Gegenwart ein Band zwischen den Generationen hergestellt werden kann. Eine Auseinandersetzung mit Texten auf einer symbolischen und spielerischen Ebene kann Bedeutungen neuen Sinn geben und die Jugendlichen anregen, selbst für sich zu suchen, was hinter dem Ganzen oder dem Einzelnen steht.

Theater bietet ebenso die Möglichkeit Emotionen einzusetzen, frei zu lassen und in einem erlaubten Rahmen Dinge auszuleben, die man sich vielleicht sonst nicht zutraut, oder die sonst unerwünscht sind. Das stärkt die Persönlichkeit und kann auch als ein Ventil für Frust und Angst gesehen werden. Indem die Triebe nicht unterdrückt, sondern ausgelebt werden, können geläuterte Individuen den Theatersaal verlassen und reflektiert in ihr reales Leben zurückkehren. *„Der theatrale Raum bietet die Möglichkeiten des Ausprobierens von Handlungskonzepten und deren Varianten. Den Kindern und Jugendlichen in ihren spezifischen Entwicklungsphasen kommt der essayistische Freiraum zugute.“*<sup>104</sup>

---

<sup>104</sup> Klepacki, Leopold (2007): Die Ästhetik des Schultheaters. Pädagogische, theatrale und schulische Dimensionen einer eigenständigen Kunstform. Weinheim: Juventa Verlag. S. 92.

So wird gleichzeitig formelles und informelles Wissen vermittelt. Kommunikation, Nähe und Distanz wird neu erforscht, ausgelotet und gelernt. Die Möglichkeit des Theaters wird genutzt um andere Lernwege zu ergründen. „*Gelernt wird an Verhaltensweisen, an Haltungen und Handlungen von Menschen.*“<sup>105</sup> Durch das Aufgreifen von bereits Gelerntem werden neue Gedächtnisverbindungen und damit bessere Abrufstrategien durch interdisziplinäres Lernen entdeckt und erschlossen. Das Ziel, ein abstrakt gewordenes theoretisches Wissen in die Gegenwart zu holen und dieses durch die praktische Arbeit anzuwenden, ermöglicht den Schülern selbst einzugreifen, ihr Interesse, Wissen und ihre Ängste auszudrücken. „*Die Entlastung besteht dabei in der Erfahrung der Bespielbarkeit der eigenen Restriktionen und schafft – wenn oft auch auf eine eher melancholische Weise, die vom Fehlen praktikabler Optimierungskonzepte weiß – eine entspanntere Beziehung zu den Gewaltverhältnissen, denen die Spieler in ihrem Alltag ausgesetzt sind.*“<sup>106</sup> Schließlich hilft Theater dabei den Konkurrenzdruck durch gemeinsames Arbeiten und Erleben aufzuheben und den Teamgeist zu fördern.

#### 4.5. Fazit

Testverfahren wie die PISA Studie können keinen Gesamtblick des Wissens von deutschen und österreichischen Schülern abbilden. Was sie aber gezeigt haben ist, dass unser altes Schulsystem nicht mehr den modernen Anforderungen und dem Zeitgeist entspricht. Die Gesellschaft hat sich (durch Globalisierung und Technisierung) weitgehend verändert und mit ihr auch die Anforderungen um in ihr zu bestehen. Dass die Bildungspolitik darauf reagieren muss, ist klar und sie hat es zumindest in Ansätzen versucht. Die Hoffnungen stützen sich auf ein Umdenken in der Bildung, dessen Begriffe aus der Wissenschaft entliehen sind.

Bildungspolitiker und Wissenschaftler hegen große Erwartungen in das Kompetenzmodell. Die Föderale Bildungspolitik Deutschlands arbeitet diesem Gedanken jedoch genauso entgegen wie der Zeit Faktor. Wenn nun auch die entsprechenden Freiräume geschaffen werden und den Lehrenden Unterstützung zu Teil wird, ihre Aufgabe, den Lehrplan verantwortlich zu gestalten, ernst zu nehmen, sind die neuen Bildungsstandards eine große

---

<sup>105</sup> Wiese, Hans J./ Günther, Michaela/ Ruping, Bernd (2006): *Theatrales Lernen als Philosophische Praxis in der Schule und Freizeit*. Berlin u.a.: Schibri Verlag. S. 17.

<sup>106</sup> Wiese, Hans J./ Günther, Michaela/ Ruping, Bernd (2006): *Theatrales Lernen als Philosophische Praxis in der Schule und Freizeit*. Berlin u.a.: Schibri Verlag. S. 68.

Chance für Schule und ihre Schüler/innen. Der Vermittlung, sowie der eigenen Auswahl von Unterrichtsmaterialien durch die Lehrenden sollte im neuen Bildungsplan Zeit eingeräumt werden. So können sie anhand ihrer Schüler/innen entscheiden, welchen Stoff sie selber zu dem jeweiligen Zeitpunkt, am besten für die Ausbildung der jeweiligen Kompetenz für richtig halten. Schlussendlich lernt man von niemandem besser als von begeisterten Lehrenden.

Nach Klieme sollen Bildungsstandards nur einen Teil des Unterrichtsgeschehens

<sup>107</sup> einnehmen. Also ist noch Platz verschiedene Themenbereiche abzudecken und durch bessere Kommunikation zwischen den Lehrpersonen ein besseres Arbeitsklima für die ganze Schule zu schaffen. Es gibt Schulen an denen nicht die Fächer als Abgrenzungen zählen, stattdessen wird in Projekten gearbeitet, zu diesen Schulen zählen u.a. Waldorfschulen und Schulen die nach der Jenaplan-Pädagogik arbeiten. Durch die Projektbezogene Arbeit ist Zusammenarbeit zwischen den Lehrkörpern und ebenso die Anwendung und der Transfer von Wissen ausschlaggebend. Der Philosoph Precht hat in seinem neuen Buch „Anna, die Schule und der liebe Gott: Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern“ sich auch mit diesem Thema auseinandergesetzt, er sieht die Projektarbeit als zukunftssträchtiges Prinzip und auch die Kommunikation und Zusammenarbeit der Lehrenden als besonders wichtig an. Im Interview spricht er über fehlende Elemente in der Ausbildung unserer Lehrer: *„Lehrer müssen von Anfang an im Team arbeiten. Sie müssen lernen den Unterrichtsstoff in Projekten und nicht mehr in Fächern zu vermitteln und Schüler individuell zu begleiten.“*<sup>108</sup>

Ein weiterer Punkt, den Klieme anspricht, sind Schulevaluationen, also nationale Testverfahren. Diese sollen nicht zur Benotung, sondern lediglich der Qualitätsentwicklung

und individuellen Förderungsmöglichkeiten dienen.<sup>109</sup> Kompetenzen sollen eine Lehrrichtlinie bilden, die den Schüler/innen helfen soll Wissen, Können, Motivation und Wille zu entwickeln, mit denen sie den Schulstoff und ihr Alltagsleben meistern können.

Kompetenzen versprechen den abstrahierten Bildungszielen eine Konkretetheit zu verleihen und sie anwendbar machen. Das bedeutet im Idealfall nicht, dass Schüler/innen nicht mehr mit abstraktem Denken konfrontiert werden sollen. Es soll nur mehr als bisher auf die

---

<sup>107</sup> Vgl. Klieme, Eckhard u.a. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: BMBF. S. 27.

<sup>108</sup> Precht, Richard David (2013): Stellt die Schule auf den Kopf! In: Die Zeit. 16/13, (11.April 2013). [www.zeit.de/2013/16/richard-david-precht-schule-bildungsreform](http://www.zeit.de/2013/16/richard-david-precht-schule-bildungsreform). Zugriff: 20.05.2013.

<sup>109</sup> Vgl.: Klieme, Eckhard u.a. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: BMBF. S. 27.

konkreten Umstände eingegangen werden. Gerade durch konkrete Beispiele fällt oft das Verstehen und Weiterdenken von abstraktem Material leichter.

Abstraktes in Konkretes zu verwandeln und es dann wieder zu abstrahieren, macht sich das Theater zu nutzen. Inhalte müssen erst dekodiert und hinterfragt werden um sie zu verstehen, wie man sie dann wieder umsetzt bleibt die Entscheidung von Regisseur/in und Schauspieler/in. Ebenso wie Autor/innen verschiedenste gesellschaftliche Probleme in ihren Stücken beziehungsweise Romanen oder ähnliches verarbeiten, passiert dasselbe im theatralen Prozess beim Versuch, ein Stück auf die Beine zu stellen. Subjektive Erlebnisse und Ansichten fließen in die Deutung mit ein und sollen dem Publikum vermittelt werden. Dabei kann es leicht zu Verschränkungen zwischen Themen, die im Unterricht behandelt wurden und Alltagserlebnissen kommen, was eigentlich fast immer passiert. Ob es sich dabei um Kompetenzen handelt oder kognitive Wissensinhalte, ist dabei gleichgültig. Entscheidend ist, dass sich Theater wunderbar eignet, um wie in Kapitel 4.4 beschrieben, verschiedene Kompetenzen zu üben und den Transfer von Bildungsinhalten zu unterstützen.

## 5. DIE KUNST DES LERNENS – LERNEN DURCH KUNST

*„Denn, um es endlich auf einmal herauszusagen, der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“*

110  
Friedrich Schiller

Schultheater bietet also wie wir im vorangegangenen Kapitel gesehen haben, die Möglichkeit, das Kompetenzkonzept zu verwirklichen und damit den Unterricht zu bereichern. Nun gilt es genauer darauf einzugehen, wie theatrales Lernen funktioniert. Dafür ist es notwendig, einen Exkurs über soziales und ästhetisches Lernen aufzugreifen, um den theatralen Lernprozess in seiner Ganzheitlichkeit verständlich zu machen.

### 5.1 Soziales Lernen

*„Das Individuum löst ein Problem im Umgang mit anderen Menschen seiner sozialen Umwelt.“*<sup>111</sup> Soziales Lernen sollte in sachlichen Lernprozessen von alleine stattfinden, da das Lernen an einem Sachverhalt Kommunikation und Austausch verlangt. Insofern ist das Erlernen von Sozial Kompetenz absurd, weil diese automatisch in jeglichen Lernprozess einfließen sollte. Durch die Abstraktion der Gesellschaftsverhältnisse in Tausch-Wert-Beziehungen geht allerdings der gesellschaftliche Charakter verloren. Soziale Fähigkeiten sind zentrale Voraussetzungen um konkurrenzfähig zu werden und wandeln sich in diesem Zusammenhang zu Instrumentalverhältnissen und Beziehungen in einem Tausch-Wert-System. Dies ist, wie Hans Joachim Wiese meint, auch in der Schule der Fall.

*„Entsprechend fraglich ist es, ob soziale Lernprozesse innerhalb der immanenten Konkurrenzverhältnisse des schulischen Systems ein Handeln hervorbringen können, das sich auf ein kollektives, in der Sache begründetes Interesse richtet, sich also auf eine außerhalb der Beziehungen liegende Problematik bezieht. Soziales Handeln, Empathie, Kooperation können in restriktiven Lernsituationen ebenfalls als Konkurrenzvorteile verstanden werden.“*

---

<sup>110</sup> Schiller, Friedrich (1879): Über die ästhetische Erziehung des Menschen. In einer Reihe von Briefen. Fünfzehnter Brief. <http://gutenberg.spiegel.de/archiv/schiller/aesterz/aesterz.xml>. Zugriff: 03.02.2011.

<sup>111</sup> Wiese, Hans J./ Günther, Michaela/ Ruping, Bernd (2006): Theatrales Lernen als Philosophische Praxis in der Schule und Freizeit. Berlin u.a.: Schibri Verlag. S. 29.

*Denn sie finden in der Regel nicht an sich statt, sondern sind in gleichem Maße  
instrumentalisiert und restriktiv wie die sachlichen Lernprozesse.*<sup>112</sup>

Wird im Unterricht der soziale Lernprozess unterschlagen, erklärt sich das Bedürfnis zum Erlernen von sozialer Kompetenz, wie es die EU im Rahmen des lebenslangen Lernens beanstandet.

*„Soziale Fertigkeiten (,social skills‘) sind Reaktionen oder Reaktionsmuster, die es einer Person ermöglichen, sich bei der Annäherung an andere oder in der Interaktion mit anderen erfolgreich zu verhalten. Darunter fällt, was in den gegebenen Situationen zu sagen oder zu tun ist (Inhalt), wie (Stil) und wann (,timing‘) es zu sagen oder zu tun ist und wie sichergestellt werden kann, dass es bei anderen Personen die gewünschte Reaktion auslöst (Konsequenzen).“*<sup>113</sup>

Wenn aber in den momentanen Schulverhältnissen soziales Lernen nicht möglich oder nicht vorgesehen ist, wie kann es durch eine Veränderung des Schulalltags eingebracht werden? Durch die veränderten Gesellschaftsbedingungen ist das Subjekt wieder auf sich selbst zurückgeworfen. Es geht ständig darum den eigenen Vorteil herauszuarbeiten, so dass Sozialverhalten nur im Sinne des Konkurrenzvorteils an Bedeutung gewinnt. Restriktive Lernverhältnisse kehren soziales Lernen also im Grunde gegen einen Gemeinschaftsgeist hin zu Fähigkeiten, um im Konkurrenzkampf zu bestehen. Sozialverhalten als Unterrichtsziel ist in diesem Sinne paradox. Es ist also notwendig den restriktiven Charakter, der dem Unterrichtsgeschehen innewohnt, zu überwinden, wenn man von sozialem Lernen sprechen will.

Im Schultheater zeigt sich soziales Lernen in einer doppelten Form. Auf der einen Seite sollen die künstlerischen Zeichen des Schauspielers von Mitspielern und Publikum verstanden werden, zum anderen wird die Kommunikation in der Spielgruppe durch die notwendige Reflektion des Spielgeschehens ein entscheidendes Element im theatralen Verlauf. *„Das Theater ist hier nicht mehr „nur“ Kunstform, sondern zugleich Interaktionsform und*

*Bildungsmedium der Produzierenden.“*<sup>114</sup>

---

<sup>112</sup> Wiese, Hans J./ Günther, Michaela/ Ruping, Bernd (2006): *Theatrales Lernen als Philosophische Praxis in der Schule und Freizeit*. Berlin u.a.: Schibri Verlag. S. 23.

<sup>113</sup> Zitiert nach Philip Zimbardo und Richard Gerrig in: Wiese, Hans J./ Günther, Michaela/ Ruping, Bernd (2006): *Theatrales Lernen als Philosophische Praxis in der Schule und Freizeit*. Berlin u.a.: Schibri Verlag. S.35/36.

<sup>114</sup> Klepacki, Leopold (2007): *Die Ästhetik des Schultheaters*. Pädagogische, theatrale und schulische Dimensionen einer eigenständigen Kunstform. Weinheim: Juventa Verlag. S.91.

Soziales Lernen ist hier kein Unterrichtsziel, sondern findet im Prozess statt. In diesem Sinne kehrt also soziales Lernen wieder zu seinen Wurzeln zurück. Das lernen wird nicht explizit erarbeitet sondern geschieht in der Kommunikation und im Austausch mit den anderen Gruppenmitgliedern.

## 5.2 Ästhetisches Lernen

Nachdem ich den Blick auf die sozialen Lernprozesse in der Schule gewagt habe, möchte ich nun die ästhetischen betrachten. Nach Schillers Ästhetik-Briefen, ist es die Aufgabe der ästhetischen Bildung aus Schönheiten Schönheit zu machen.<sup>115</sup> Im folgenden Kapitel möchte ich mich damit befassen, wie ästhetisches Lernen in der Schule aussieht und welchen Wandel es unterworfen war. Welche Bedeutung hat Ästhetik für die Schule, spielt sie überhaupt noch eine Rolle? Wie lernt man ästhetisch und ist ein ästhetisches Lernen noch zeitgemäss?

### Aisthesis

Der Begriff der Ästhetik kommt von den Griechen. Mit dem heutigen Begriff von Ästhetik, hat der Ursprung aber wenig zu tun. Im Duden wird Ästhetik beschrieben als: „*Lehre vom Schönen das stilvoll Schöne; Schönheit Schönheitssinn Substantiv*“<sup>116</sup> Im Gegensatz dazu wird das griechische Aisthesis heute mit Wahrnehmung übersetzt. Der Bedeutung werden aber auch Sinne und Sinneswahrnehmung zu geschrieben. In der griechischen Antike wird Wahrnehmung als rezeptiver Prozess begriffen, der von aussen nach innen wirkt. „*So spricht Empedokles von Ausflüssen, die Atomisten Leukipp und Demokrit (und ähnlich Epikur) von Bildern, die von den Dingen ausströmen oder sich davon ablösen, um durch die Poren der Sinneswerkzeuge zu treten, bzw. – wie bei den Stoikern gelehrt – dort einen Abdruck zu erzeugen, wobei jedes Organ als nur für bestimmte dieser Einwirkungen empfänglich vorgestellt wird.*“<sup>117</sup>

Die erste wissenschaftliche Wahrnehmungstheorie bietet Aristoteles. Er sieht Wahrnehmung zwar nicht als das Erlangen von direktem Wissen an, da dieses vergänglich ist, allerdings

---

<sup>115</sup> Vgl. Schiller, Friedrich (1879): Über die ästhetische Erziehung des Menschen. In einer Reihe von Briefen. <http://gutenberg.spiegel.de/archiv/schiller/aesterz/aesterz.xml>. Zugriff: 03.02.2011.

<sup>116</sup> Duden: Ästhetik. [www.duden.de/suchen/dudenonline/ästhetik](http://www.duden.de/suchen/dudenonline/ästhetik). Zugriff: 07.02.2011.

<sup>117</sup> Bernhard, Peter: Aisthesis. In: Zirfas, Jörg, Liebau, Eckart (2008): Die Sinne und die Künste: Perspektiven ästhetischer Bildung. Bielefeld: Transcript. [www.transcript-verlag.de/ts910/ts910\\_1.pdf](http://www.transcript-verlag.de/ts910/ts910_1.pdf). Zugriff: 20.05.2013.

erkennt er Wahrnehmung als den Beginn von Wissen. Die Wahrnehmungsleistung beschreibt er als eine Interpretationsleistung, durch das Zusammenspiel von Erfahrung und Gedächtnis.

Im gesellschaftlichen Wandel wurde Ästhetik bis zum 19. Jahrhundert als die Lehre des Schönen angesehen. Im Mittelalter galt durch den Einfluss des Christentums, alles Schöne als die schöpferische Bestimmung Gottes. Auch Baumgarten (18. Jahrhundert) bleibt bei seiner Definition von Schönheit eher auf der moralisierenden Seite, indem er Schönheit als die Vollkommenheit in der Erscheinung, der Erkenntnis zuschreibt.<sup>118</sup>

Erst Kants Auseinandersetzungen mit Wahrnehmung und Schönheit bringen einen neuen Gesichtspunkt in die Ästhetik-Debatte, die über Schiller den wichtigsten Schritt macht, um in einen theaterpädagogischen Diskurs einzutreten.

Kant sieht in der Wahrnehmung die Möglichkeit zu einer Erkenntnis zu kommen und gelangt zu dem berühmten Schluss „...dass Gedanken ohne Inhalt leer und Anschauungen ohne

*Begriffe blind sind.*“<sup>119</sup> Im Zuge der Ausdifferenzierung zwischen Sinneseindruck und Verstandesleistung, unterscheidet Kant Wahrnehmung und Erfahrung, wie folgt: Eine Wahrnehmung kann zu subjektivem Wissen führen, das nur durch Erfahrung, im Sinne von Verstandesleistungen, objektiviert werden kann.<sup>120</sup>

So ist die Aussage „*Ich sehe, dass die Sonne den Stein bescheint und fühle, dass er warm wird*“<sup>121</sup> ein Wahrnehmungsurteil. Setzt man die beiden Wahrnehmungen in ein Ursachenverhältnis (d.h. subsumiert man sie unter den Begriff der Kausalität), so entsteht das Erfahrungsurteil „*Wenn die Sonne den Stein bescheint, dann wird er warm.*“<sup>122</sup>

Körner macht Schiller darauf aufmerksam, dass Kant zwar die Wirkung der Schönheit auf das Subjekt nicht jedoch den Unterschied zwischen schönen und hässlichen Objekten untersucht. Damit beginnt Schillers Auseinandersetzung mit Schönheit. Diese ist in Form von Briefen – *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* – überliefert. Schiller schreibt

---

<sup>118</sup> Göhmann, Lars (2004): *Theatrale Wirklichkeiten. Möglichkeiten und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung*. Aachen: Mainz Verlag. S. 47-55.

<sup>119</sup> Bernhard, Peter: Aisthesis. In: Zirfas, Jörg, Liebau, Eckart (2008): *Die Sinne und die Künste: Perspektiven ästhetischer Bildung*. Bielefeld: Transcript. [www.transcript-verlag.de/ts910/ts910\\_1.pdf](http://www.transcript-verlag.de/ts910/ts910_1.pdf). Zugriff: 20.05.2013. S. 22.

<sup>120</sup> Bernhard, Peter: Aisthesis. In: Zirfas, Jörg, Liebau, Eckart (2008): *Die Sinne und die Künste: Perspektiven ästhetischer Bildung*. Bielefeld: Transcript. [www.transcript-verlag.de/ts910/ts910\\_1.pdf](http://www.transcript-verlag.de/ts910/ts910_1.pdf). Zugriff: 20.05.2013. S. 22.

<sup>121</sup> Bernhard, Peter: Aisthesis. In: Zirfas, Jörg, Liebau, Eckart (2008): *Die Sinne und die Künste: Perspektiven ästhetischer Bildung*. Bielefeld: Transcript. [www.transcript-verlag.de/ts910/ts910\\_1.pdf](http://www.transcript-verlag.de/ts910/ts910_1.pdf). Zugriff: 20.05.2013. S. 22.

<sup>122</sup> Bernhard, Peter: Aisthesis. In: Zirfas, Jörg, Liebau, Eckart (2008): *Die Sinne und die Künste: Perspektiven ästhetischer Bildung*. Bielefeld: Transcript. [www.transcript-verlag.de/ts910/ts910\\_1.pdf](http://www.transcript-verlag.de/ts910/ts910_1.pdf). Zugriff: 20.05.2013. S. 22.

zwischen Februar und Dezember 1793 in mehreren Briefen, die zunächst verloren gehen, seine Studien zu Schönheit, Sinnlichkeit, Sittlichkeit und politischer Freiheit nieder. Er verfasst die Briefe dann aber erneut, um sie in der Zeitschrift *Die Horen* (1795) zu veröffentlichen. Diese bilden bis heute die Grundlage für eine Ästhetik in der Theaterpädagogik, deren Ansätze auch im Zusammenhang dieser Arbeit von Bedeutung sind. Folglich werde ich im Anschluss zunächst an Schiller selbst, dann an die von Schillers Briefen losgetretene Ästhetik-Debatte anknüpfen und relevante Thesen hervorheben, um zu einem Ästhetik-Begriff zu gelangen, der für ästhetisches und theatrales Lernen von grosser Bedeutung ist.

### **Schillers Begriff von Ästhetik**

Die Ausbildung des Menschen als ‚Bruchstück‘ seiner selbst, ist die von Schiller diagnostizierte Folge der modernen Gesellschaft. Die Aufklärung als ‚theoretische Kultur‘ ist seiner Meinung nach für das gesellschaftliche Handeln folgenlos geblieben. Allein die Kunst sei nun imstande die im Widerstreit liegenden sinnlichen und geistigen Kräfte des Menschen harmonisch zu entfalten, ihn als Ganzes wiederherzustellen, ihn so über die Schönheit in die ästhetische und schliesslich in die politische Freiheit zu führen.

Um den Begriff von Schönheit beziehungsweise das herrschende Schönheitsideal zu hinterfragen, teilt Schiller die menschliche Entwicklung, das menschliche Sein, in zwei Triebe:

- den **sinnlichen Trieb**, der für die Gegenwart von allem materiellen und sinnlichen steht und den er das **Leben** nennt,
- den **Form-Trieb**, die formale Beschaffenheit der Dinge, die **Gestalt**.

Während der erste Trieb von Geburt an über den Menschen herrscht, lernt dieser mit der Zeit die Natur, beziehungsweise den Trieb, zu beherrschen, indem er den Dingen eine Form gibt und so zum mündigen Menschen wird.

*„Der sinnliche Trieb erwacht mit der Erfahrung des Lebens (mit dem Anfang des Individuums), der vernünftige mit der Erfahrung des Gesetzes (mit dem Anfang der Persönlichkeit), und jetzt erst, nachdem beide zum Dasein gekommen, ist seine Menschheit aufgebaut.“*<sup>123</sup>

Obwohl beide Triebe eine gegensätzliche Kraft ausüben, brauchen sie einander, denn nur indem der sinnliche Trieb vorhanden ist, kann eine Form gebildet werden und die Form ist

---

<sup>123</sup> Vgl. Schiller, Friedrich (1879): Über die ästhetische Erziehung des Menschen. In einer Reihe von Briefen. Neunzehnter Brief. <http://gutenberg.spiegel.de/archiv/schiller/aesterz/aesterz.xml>. Zugriff: 03.02.2011.

entscheidend um das sinnlich erlebte rational begreifen und sich davon emotional distanzieren zu können. Das Ideal wäre eine Ausgeglichenheit zwischen den Trieben herzustellen, doch dieses bleibt der Menschheit als Ideal unerreichbar. So ist es die Aufgabe des Menschen lediglich zum Ideal zu streben, um ganz Mensch zu sein. Erreichen kann der Mensch aber höchstens einen Zustand, indem einmal der eine, einmal der andere Trieb überwiegt.

Während der sinnliche Trieb die physische Nötigung und der Formtrieb die moralische Ebene darstellt, ist der Zustand, in dem man dem Ideal am nächsten steht das Spiel, da im Spiel die Grenzen zwischen dem Physischem und Moralischen aufgehoben werden. Ein Zustand der absoluten Freiheit des Menschen, da im Ästhetischen, also im Spiel, der einzige Moment ist, indem beide Triebe vereinigt werden können. Die Kraft dieser Vereinigung nennt Schiller den **Spieltrieb**. Zeit wird mit Zeit aufgehoben, Werden zu Sein und Veränderung gleich

Identität.<sup>124</sup> „Denn, um es endlich auf einmal herauszusagen, der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“<sup>125</sup>

Eben hier im Spieltrieb ist der Punkt erreicht an dem die Schönheit hervorgebracht werden kann beziehungsweise wird. Die Schönheit setzt sich also aus der Balance der beiden gegeneinander treibenden Kräfte/Triebe zusammen. Wenn der sinnliche Trieb das Leben ist und der Formtrieb die Gestalt, so muss im Spieltrieb beides vereint werden. Spieltrieb ist folglich die **lebende Gestalt**, die allen ästhetischen Beschaffenheiten innewohnt und bezeichnet die **Schönheit**.

Es gibt aber, und das ist die neue Erkenntnis Schillers, nicht nur „eine Schönheit“. Diese existiert eben nur im absoluten Gleichgewicht der beiden Triebe, also im **Ideal**. In der Erfahrung kann der Mensch dieses Ideal jedoch nicht erreichen, so dass Schiller den Schönheitsbegriff zweiteilt. Das Schöne der Erfahrung besteht quasi in der Balance einmal mehr Form- und einmal mehr sinnlicher Trieb zu sein.

*„In der Wirklichkeit wird immer ein Übergewicht des einen Elements über das andere übrig bleiben, und das Höchste, was die Erfahrung leistet, wird in einer Schwankung zwischen beiden Prinzipien bestehen, wo bald die Realität, bald die Form überwiegend ist. Die Schönheit in der Idee ist also ewig nur eine unteilbare einzige, weil es nur ein einziges*

---

<sup>124</sup> Vgl. Schiller, Friedrich (1879): Über die ästhetische Erziehung des Menschen. In einer Reihe von Briefen. Vierzehnter Brief. <http://gutenberg.spiegel.de/archiv/schiller/aesterz/aesterz.xml>. Zugriff: 03.02.2011.

<sup>125</sup> Schiller, Friedrich (1879): Über die ästhetische Erziehung des Menschen. In einer Reihe von Briefen. Fünfzehnter Brief. <http://gutenberg.spiegel.de/archiv/schiller/aesterz/aesterz.xml>. Zugriff: 03.02.2011.

*Gleichgewicht geben kann; die Schönheit in der Erfahrung hingegen wird ewig eine doppelte sein, weil bei einer Schwankung das Gleichgewicht auf eine doppelte Art, nämlich diesseits und jenseits, kann übertreten werden.“*<sup>126</sup>

Das bedeutet jedoch nicht, dass Schönheit immer schön ist. Während etwa die energische Schönheit, mehr im sinnlichen verhaftet ist und immer auch Wildheit und Härte bedeutet, neigt die schmelzende Schönheit zu Weichlichkeit und Entnervung. Schönheit ist schlussfolgernd subjektiv und ist insofern auch von der Gesellschaft beeinflusst. Was als schön empfunden wird, ist nie das Ideal-Schöne, denn dieses bleibt dem Menschen unerreichbar, sondern immer die Schönheit in der Erfahrung. In diesem Zustand überwiegt einer der Triebe, denn die komplette Ausgeglichenheit zwischen dem Form- und sinnlichem Trieb bleibt zu erstreben und ist von den Menschen nur im Ideal zu betrachten, in der Realität jedoch unerreichbar.

*„Er ist erklärt. dieser Widerspruch, sobald man sich erinnert, daß es in der Erfahrung eine zweifache Schönheit gibt und daß beide Teile von der ganzen Gattung behaupten, was jeder nur von einer besonderen Art derselben zu beweisen im Stande ist. Er ist gehoben, dieser Widerspruch, sobald man das doppelte Bedürfnis der Menschheit unterscheidet, dem jene doppelte Schönheit entspricht.“*<sup>127</sup>

In seinen voranschreitenden Gedanken beschäftigt sich Schiller nun, da er die Zusammensetzung der Schönheit gefunden zu haben scheint, mit deren Wirkungsweisen auf den Menschen. Welche Kraft, beziehungsweise Möglichkeit bietet die ästhetische Auseinandersetzung, das Spiel, dem Menschen?

*„Sie haben vollkommen Recht, denn die Schönheit gibt schlechterdings kein einzelnes Resultat weder für den Verstand noch für den Willen, sie führt keinen einzelnen, weder intellektuellen noch moralischen Zweck aus, sie findet keine einzige Wahrheit, hilft uns keine einzige Pflicht erfüllen und ist, mit einem Worte, gleich ungeschickt, den Charakter zu gründen und den Kopf aufzuklären. Durch die ästhetische Kultur bleibt also der persönliche Wert eines Menschen oder seine Würde, insofern diese nur von ihm selbst abhängen kann, noch völlig unbestimmt, und es ist weiter nichts erreicht, als daß es ihm nunmehr von Natur*

---

<sup>126</sup> Schiller, Friedrich (1879): Über die ästhetische Erziehung des Menschen. In einer Reihe von Briefen. Sechzehnter Brief. <http://gutenberg.spiegel.de/archiv/schiller/aesterz/aesterz.xml>. Zugriff: 03.02.2011.

<sup>127</sup> Schiller, Friedrich (1879): Über die ästhetische Erziehung des Menschen. In einer Reihe von Briefen. Sechzehnter Brief. <http://gutenberg.spiegel.de/archiv/schiller/aesterz/aesterz.xml>. Zugriff: 03.02.2011.

*wegen möglich gemacht ist, aus sich selbst zu machen, was er will – daß ihm die Freiheit, zu sein, was er sein soll, vollkommen zurückgegeben ist.“*<sup>128</sup>

Die Schönheit alleine reicht nicht aus, um die Menschen zum Handeln zu bringen. Man muss sie zum Denken anregen, denn nur ein Gedanke kann in die Tat umgesetzt werden. Der Mensch muss selbst Handelnder werden, indem er denkt. Kunst verändert also nicht durch den Anspruch Kunst zu sein die Welt. Das ästhetisch Schöne ist allerdings dazu imstande, den Menschen zum Denken zu bringen, da ein sinnliches Erlebnis den Menschen dazu bringt, zu einer Vorstellung zu gelangen. Eine Vorstellung bietet die Grundlage um einen Gedanken zu fassen, da dieser aus der unendlichen Freiheit des Geistes einen Inhalt, eine Bestimmung auswählt und dieser einen Sinn (eine Vorstellung) gibt. Aus der Kraft des Sinnlichen wird so eine Vorstellung, aus der Vorstellung ein Gedanke. Auch wenn das dargebotene nicht imstande ist, den Gedanken zu lenken, so ist es fähig den Menschen zum Denken zu bewegen, der nun bewusst entscheiden kann. Zusammengefasst könnte man meinen, ästhetisches Lernen regt die Menschen zum Denken an.

Anders als im Alltag kann durch die Form des künstlerischen Ausdrucks, sei er malerisch, körperlich oder musikalisch, der Mensch von seinem gesellschaftlichen und moralischen Grenzen wieder zum Kind werden. Der ästhetische Zustand erlaubt dem Menschen, seinen Urzustand und damit dem sinnlichen Trieb, wieder nahe zu kommen. Der menschliche Geist ist im ästhetischen Prozess frei von allen moralischen Zwängen, es ist ihm möglich im Moment zu leben und seinen Sinneseindrücken freien Lauf zu lassen. Ein Prozess des Sammelns.

Anders als zu Beginn des Lebens, bei dem der Mensch gleich eins mit der Natur ist, ist er aber nun imstande, diesem Zustand eine Form zu verleihen. Eine Form erschafft er, indem er nun anfängt die gesammelten Sinneseindrücke zu selektieren. Eben dadurch, dass er dem freien Geist nun Grenzen setzt, kann eine Form entstehen. Diese Form ist der Reflektion, also dem Gedanken, zugänglich und macht den Menschen frei von den sinnlichen Empfindungen, da er sie bereits zum Ausdruck gebracht hat. Anstatt vom sinnlichen Trieb beherrscht zu werden, kann der Mensch frei von der Empfindung und abgelöst von der Persönlichkeit, eine neue Welt erfahren. Dies wird möglich, da die gewonnene Form auch der Kritik fähig ist. Das bedeutet also dass durch den gefundenen Ausdruck der persönlichen

---

<sup>128</sup> Schiller, Friedrich (1879): Über die ästhetische Erziehung des Menschen. In einer Reihe von Briefen. Einundzwanzigster Brief. <http://gutenberg.spiegel.de/archiv/schiller/aesterz/aesterz.xml>. Zugriff: 03.02.2011.

Sinneserfahrung, das Ergebnis nicht mehr nur Identifikation ist, sondern sich bis zu einem gewissen Grad von der Persönlichkeit ablöst und so von außen betrachtet werden kann. „Die Notwendigkeit der Natur, die ihn im Zustand der bloßen Empfindung mit ungeteilter Gewalt beherrschte, läßt bei der Reflexion von ihm ab, in den Sinnen erfolgt ein augenblicklicher Friede, die Zeit selbst, das ewig wandelnde, steht still, indem des Bewußtseins zerstreute Strahlen sich sammeln, und ein Nachbild des Unendlichen, die Form, reflektiert sich auf dem vergänglichen Grunde. ... Nur wo die Masse schwer und gestaltlos herrscht und zwischen unsichern Grenzen die trüben Umrisse wanken, hat die Furcht ihren Sitz; jedem Schrecknis der Natur ist der Mensch überlegen, sobald er ihm Form zu geben und es in sein Objekt zu verwandeln weiß.“<sup>129</sup>

### Ästhetik post Schiller

Das Problem, ästhetische Bildung/Erziehung zu definieren, liegt darin, dass die Sichtweise und pädagogischen Zielsetzungen wie Ästhetik verstanden wird, immer stark von der gängigen politischen und sozialen Auffassung geprägt ist. Um der heutigen Auffassung von Ästhetik näher zu kommen, werde ich einen kurzen Überblick über die 1970 losgetretene Debatte geben, die bis heute andauert.

In den 70er Jahren wurde auch in der Kunst eine kritische Theorie hervorgebracht, die eine politisch-ästhetische Erziehung forderte. Die 68er propagierten eine Neudefinition des Kunstbegriffs unter Miteinbeziehung der neuen visuellen Medien. Kritik am traditionellen Kunstunterricht wurde laut und man forderte eine politische Dimension der ästhetischen Erziehung. In den 70er Jahren heisst es also: Kunst soll erziehen, ihr wird ein hohes gesellschaftliches Anspruchsniveau zugeschrieben. Hartmut von Hentig definiert Ästhetik als alles menschlich Wahrnehmbare. Er fordert nicht nur das Schulfach ‚Visuelle Kommunikation‘, sondern auch die eigene künstlerische Betätigung, die nun erstmals möglich wurde.

Während Diethart Krebs so weit geht, ästhetische Erziehung mit politischer Erziehung gleichzusetzen, setzt sich Griffhorn für das Gegenteil ein und versteht Kunst als rein individuell und nicht politisch: Kunst kann die Gesellschaft nicht therapieren, aber zu ihrer Weiterentwicklung beitragen.

---

<sup>129</sup> Schiller, Friedrich (1879): Über die ästhetische Erziehung des Menschen. In einer Reihe von Briefen. Fünfundzwanzigster Brief. <http://gutenberg.spiegel.de/archiv/schiller/aesterz/aesterz.xml>. Zugriff: 03.02.2011.

Die Enttäuschung über und die Kritik an Wissenschaft und Technik löst in den 80-er Jahren einen Ästhetik-Boom aus. Man erkennt, dass der Fortschritt auch Probleme mit sich bringt und hofft auf die bildende Wirkung der Kunst um diese Schwierigkeiten zu beseitigen. Das Subjekt rückt nun im Gegensatz zur Gesellschaft in den Vordergrund.

Jürgen Habermas folgt der Schillerschen Tradition und sucht in der Kunst die Versöhnung der entzweiten Vernunft, mit dem Ziel der gesammelten Erfahrung. Jean-Frans Lyotard entgegnet dieser Einheit (es gibt keine «totalisierende Erfahrung») die Pluralität des sozialen Lebens, indem er Kommunikation als Spiel mit der Sprache festlegt. Er geht dabei auf Wittgensteins Ansatz zurück. Kommunikation erfolgt nach bestimmten Regeln, die je nach Situation variabel angewandt werden.

### **Ästhetik heute**

Während die Moderne der Versöhnung durch das Kunst-Schöne entgegen strebt, ist das Ziel der Postmoderne die Einsicht in die Unversöhnlichkeit der Gegensätze. In den 90er Jahren tritt nun die Spezifizierung ästhetischer Bildung in den Vordergrund. Allem Voran wird der Eigensinn der Kunst propagiert.

- Ästhetische Bildung ist nicht Teil der allgemeinen Bildung
- Jede Kunst hat ihre eigenen Erfahrungs- und Bildungswerte

Im Gegensatz zu den vorangegangenen Generationen, die versucht haben Kunst gesellschaftlich und pädagogisch zu nutzen, wird nun die Forderung nach einer Kunst nahen ästhetischen Praxis der Kunstpädagogik laut. Es kommt also zu einer Rückbesinnung auf die Eigenart der Kunst. Insofern steht natürlich zur Diskussion, wo dann der Stellenwert der Pädagogik in der Kunst (oder umgekehrt), eigentlich ist.

Gert Selle sieht alleine in der Auseinandersetzung mit Kunst schon ein Doppelgesicht der Ästhetik. Sie ist sowohl individuell als auch von der Sozietät geprägt und diese wirken ähnlich wie Schillers Form und sinnlicher Trieb immer aufeinander. Das Individuum ist sozial geprägt und die von ihm geschaffene Form wirkt wiederum zurück auf die Sozietät.<sup>130</sup> Selle greift wieder den Gedankengang Schillers auf und erkennt so die Relevanz in der Verbindung von Sinnlichkeit und Vernunft.

---

<sup>130</sup> Vgl. Nach Selle, Gert. In: Weintz, Jürgen (2003): Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. Butzbach-Griedel: Afra Verlag. S. 106.

*„Ziel ist die enge Verzahnung von Sinneswahrnehmung, Gefühlsregung und rationaler Durchdringung, denn so wie Rationalität auf sinnlich-emotionale Irritation bzw. Grundierung angewiesen ist, so ist rationales Denken wiederum wesentliche Voraussetzung für die sinnkonstituierende Einordnung von sinnlich registrierten Widerfähnissen.“*<sup>131</sup>

Es geht also wieder darum den Menschen in seiner Ganzheit zu betrachten. Gerade dadurch, dass die Triebe in eine entgegengesetzte Richtung streben, können sie sich gegenseitig bedingen und beeinflussen. Sie brauchen einander um eine neue Weltsicht zu eröffnen und gerade indem nicht die eine oder andere Richtung betont wird, wirken diese beiden aufeinander. Schillers Erkenntnis, dass im ästhetischen Prozess eine neue Kraft entsteht tritt wieder in Erscheinung. Diese befähigt dazu die eigenen Grenzen zu überschreiten, also dem Mensch die Freiheit wiederzugeben, die er in der Realität verloren hat, um zu neuen Gedanken zu kommen.

Die Menschheit steht aufgrund der Globalisierung neuen Aufgaben gegenüber. Das hat auch auf die Ästhetik, deren Wahrnehmung und Begriff Einfluss genommen. Während es bei den alten Griechen um die Wahrnehmung und die Lehre von Sinnerkenntnis ging, wird heute alles was unsere Sinne anregt und in uns Empfindungen und Gefühle hervorruft als ästhetisch charakterisiert.<sup>132</sup> Anstatt vom Menschen eine Verbindung zu einem Objekt hergestellt wird und es durch die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand also die Wahrnehmung neue Erfahrungen entstehen, wird also die Stimulation der Objekte die den Menschen noch erreichen als ästhetisch verstanden. Dennoch hat es auch im post griechischen Verständnis von Ästhetik eine Weiterentwicklung gegeben. Im Laufe der Zeit hat sich die Wahrnehmung von Kunst und damit zwangsläufig auch die der Ästhetik verändert. Im Gegensatz zu früher wird ästhetische Wahrnehmung demnach nicht nur für Kunstobjekte sondern auch für bestimmte Situationen im Alltag gebraucht.

*„Angesichts der steigenden Abstraktionen und Entsinnlichungen im Alltag sowie der Verbildlichung von Information und Welterfahrungen kommt einer Förderung des*

---

<sup>131</sup> Weintz, Jürgen (2003): Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. Butzbach-Griedel: Afra Verlag. S.105.

<sup>132</sup> Grosser, Sabine (2008): Bildwelten – ästhetisches Lernen im Kontext kultureller Globalisierung. In: Vorst, Claudia (Hrsg.): Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule. Frankfurt am Main u.a.: Lang. S. 28.

Wahrnehmungs- und Erkenntnisvermögens, der Aisthesis, erhöhte Bedeutung zu. Dies ist heute Hauptaufgabe von ästhetischer Bildung...“<sup>133</sup>

### 5.3 Ästhetische Erfahrung

Um ästhetische Wahrnehmung genauer zu beschreiben braucht es eine Abgrenzung zur Alltagswahrnehmung. Der Unterschied ist der zweckorientierte pragmatische Charakter einer Alltagswahrnehmung. Während Künste bewusst auf ästhetische Wahrnehmung angelegt sind, wird der ästhetisierte Alltag oft nicht bewusst (als ästhetisch) wahrgenommen. Spinner bezeichnet ästhetische Wahrnehmung als Situation „wenn eine Wahrnehmung als überraschend und nachwirkend erlebt wird.“<sup>134</sup> Wenn also der Reiz so stark ist, dass die routinierte Wahrnehmung unterbrochen ist und das Geschehene die ungeteilte Aufmerksamkeit hat. Die Aufgabe der Bildung sieht er darin, „Kindern und Jugendlichen intensivere, differenziertere, sensiblere Wahrnehmungserfahrungen zu vermitteln.“<sup>135</sup> Hans-Joachim Wiese grenzt die ästhetische Gestalt in der Wahrnehmung der Handlung zur Alltagserfahrung ab. So kann eine alltägliche Handlung einen ästhetischen Charakter bekommen, wenn man sie aus ihrer Zweckbeziehung herauslöst und die Aufmerksamkeit auf den Prozess der Handlung lenkt.<sup>136</sup> Dies kann als Anknüpfung an Dechamps Kunstbegriff gesehen werden, der auch alles für ästhetisch erklärt, wenn sich der Rahmen der Wahrnehmung ändert, etwa als er ein Pissoirbecken unter dem Titel *Fountain* mit dem Pseudonym R. Mutt ausstellte.

In der heutigen Bildungsdiskussion steht der Begriff der ästhetischen Bildung und – Erziehung im Verhör. Experten sehen den Begriff des Ästhetischen als schwer greifbar, da eine terminologische Annäherung unter verschiedenen gesellschaftlichen und kulturgeschichtlichen Bedingungen zu betrachten ist. Allgemein lässt sich sagen, dass **Bildung** durch die Eigenarbeit des Subjekts gekennzeichnet ist, während **Erziehung**

---

<sup>133</sup> Zitiert nach Thiedeke (2000) In: Grosser, Sabine (2008): Bildwelten – ästhetisches Lernen im Kontext kultureller Globalisierung. In: Vorst, Claudia (Hrsg.): Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule. Frankfurt am Main u.a.: Lang. S.30.

<sup>134</sup> Spinner, Kaspar H. (2008): Perspektiven ästhetischer Bildung. Zwölf Thesen. In: Vorst, Claudia (Hrsg.): Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule. Frankfurt am Main u.a.: Lang. S. 10.

<sup>135</sup> Spinner, Kaspar H. (2008): Perspektiven ästhetischer Bildung. Zwölf Thesen. In: Vorst, Claudia (Hrsg.): Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule. Frankfurt am Main u.a.: Lang. S.10.

<sup>136</sup> Wiese, Hans J./ Günther, Michaela/ Ruping, Bernd (2006): Theatrales Lernen als Philosophische Praxis in der Schule und Freizeit. Berlin u.a.: Schibri Verlag. S.41.

zielgerichtet auf das (passive) Subjekt wirkt. Um diese Problematik zu umgehen wird meistens ein neuer Begriff, der ästhetischen Erfahrung geprägt. Im Gegensatz zu der Einwirkung des Lehrkörpers auf das Individuum oder die Arbeit des Subjekts zum künstlerischen Körper wird die Annäherung an Ästhetik hier als gegenseitiges Wechselspiel begriffen. So gesehen geht es um einen Prozess orientiertes anstatt des zielorientierten Lernens.

Sabine Grosser sieht den Weg ästhetischen Lernens in der Kunstpraxis über ästhetische Erfahrungen.<sup>137</sup> Diese Erfahrungen können sowohl rezeptiv als auch produktiv gemacht werden. Sie sind eine Unterbrechung des routinierten Tagesablaufs und gehen mit gesteigerter Aufmerksamkeit einher. Jürgen Weintz geht noch weiter und grenzt ästhetische Erfahrungen strikt von der Alltagserfahrung ab. Gerade im Hinblick auf künstlerisches Handeln thematisiert Weintz nicht nur den funktionalen Charakter einer Alltagserfahrung, sondern definiert ästhetische Erfahrung unter den Bedingungen eines zweckfreien Raums, durch den Gebrauch von spezifischen repräsentativen Symbolen und der

Assoziationsfreiheit, die inhaltliche Diskontinuität und des größeren Universalitätsgrades.<sup>138</sup>

Spinner erkennt den Schlüssel um zu einer ästhetischen Erfahrung zu gelangen über die Aufmerksamkeit. Diese sieht er nicht nur als Chance in der Kunstpraxis, sondern als fächerübergreifende Aufgabe in der Bildung. So kann laut Spinner auch eine Analyse ästhetischen Charakter haben. Wichtig ist, dass der kognitive Zugang auf das Erleben und Erfahren zurückwirkt.<sup>139</sup>

Im Zusammenhang mit der Theaterpädagogik setzt sich vor allem Weintz mit der ästhetischen Erfahrung auseinander. Seine Definition von Ästhetik ist folgende: *„Ästhetisch ist alles, was über Versagungen der realen Welt hinausweist, die Sinne affiziert, Empfindungen weckt, in eine spezifische, ungewohnte Form gebracht wird und das*

---

<sup>137</sup> Grosser, Sabine (2008): Bildwelten – ästhetisches Lernen im Kontext kultureller Globalisierung. In: Vorst, Claudia (Hrsg.): Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule. Frankfurt am Main u.a.: Lang. S. 28.

<sup>138</sup> Weintz, Jürgen (2003): Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. Butzbach-Griedel: Afra Verlag. S. 121.

<sup>139</sup> Vgl. Spinner, Kaspar H. (2008): Perspektiven ästhetischer Bildung. Zwölf Thesen. In: Vorst, Claudia (Hrsg.): Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule. Frankfurt am Main u.a.: Lang. S. 10.

*Bewußtsein prägt, indem gewohnte Sicht-, Denk- und Handlungsweisen aufgebrochen werden.*<sup>140</sup>

Anhand von acht Thesen versucht er dem Begriff der ästhetischen Erfahrung gerecht zu werden. Ebenso stellt auch Spinner seine ästhetischen Anforderungen an den Unterricht in mehreren Thesen dar. Sie bedingen und unterscheiden sich in dem Punkt, dass Spinner gezielt auf die Schule und deren Unterricht und Weintz auf ästhetisches Handeln allgemein Bezug nimmt. In meiner Arbeit ist also gerade die Symbiose beider sehr hilfreich. Denn so wird die Brücke zu ästhetischem Handeln in der Schule hergestellt.

Demnach tauchen laut Spinner ästhetische Erfahrungen auch jetzt schon in der Schule auf, „...sie (Feste o.ä.) unterbrechen den gewohnten Ablauf des Schulalltags und sind jeweils eine Veranstaltung, die ihren Sinn in sich selber trägt.“<sup>141</sup> Spinner wünscht sich allerdings eine weitaus grössere Einbindung des Ästhetischen, da solche Erfahrungen identitätsbildenden Charakter, eine Offenheit für ungewohntes, und die Empathie ebenso wie die Integrität fördern. Gerade diese Ziele werden im neuen Bildungsplan gezielt gefordert und können in einer ästhetischen Arbeit bzw. theaterpädagogischen gut gefördert werden.

### **Zeit für den Augenblick**

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich ästhetisches Lernen durch die **Wahrnehmung** von Alltagserfahrungen und anderen Lernprozessen unterscheidet. Das Bedeutet auch, dass ästhetisches Lernen einem anderen Zeitgefühl entspricht als der zielgerichtete Alltag. *„Der ästhetische Augenblick fällt aus dem normalen Zeitablauf heraus, weil er nicht auf ein Vorher und ein Nachher bezogen ist. Er steht für sich selbst und kann gerade deshalb auch gut in der Erinnerung haften bleiben.“*<sup>142</sup>

Nur durch die Überschreitung der Alltagsrealität kann ein ästhetischer Lernprozess überhaupt stattfinden. Es darf also nicht darum gehen einen bestimmten Zweck zu erfüllen. Stattdessen ist es wichtig, das was in dem Moment passiert als wertvoll zu betrachten und nicht auf ein Erfüllen hin zu arbeiten.

---

<sup>140</sup> Weintz, Jürgen (2003): Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. Butzbach-Griedel: Afra Verlag. S. 111-112.

<sup>141</sup> Spinner, Kaspar H. (2008): Perspektiven ästhetischer Bildung. Zwölf Thesen. In: Vorst, Caludia (Hrsg.): Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule. Frankfurt am Main u.a.: Lang. S.13.

<sup>142</sup> Spinner, Kaspar H. (2008): Perspektiven ästhetischer Bildung. Zwölf Thesen. In: Vorst, Caludia (Hrsg.): Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule. Frankfurt am Main u.a.: Lang. S. 12.

*„Sich Zeit für den Augenblick zu nehmen, passt nicht recht zur Schule, wenn man diese nur unter dem Aspekt des Lernens sieht. Letzteres ist auf zukünftige Lebensbewältigung ausgerichtet. Wenn man der ästhetischen Bildung in der Schule einen Platz geben will, dann muss die ästhetische Erfahrung als ein Innehalten im zweckorientierten Tun, diesem Hauptgeschäft der Schule, möglich werden.“*<sup>143</sup>

## **Imaginationsfähigkeit**

Die veränderte Wahrnehmung in einem ästhetischen Prozess wurde schon zu Beginn des Kapitels 5.3 angesprochen. Intensive ästhetische Wahrnehmungen bleiben aber meist nicht nur auf einen Sinn beschränkt. So kann ein bestimmter Geruch gleich ein bekanntes Bild z.B. die Küche der Grossmutter zu Weihnachten hervorrufen, was meist auch von einem Gefühl begleitet wird. Solche Bilder werden als Imaginationen bezeichnet. Definiert werden Imaginationen von Spinner als: *„Sinneswahrnehmungen, die aktuell gar nicht real gegeben sind, können durch die Vorstellungskraft evoziert werden.“*<sup>144</sup>

Synästhesie, das gleichzeitige Wirken mehrerer Sinne, kann zu einer wechselseitigen Intensivierung der Sinneseindrücke beitragen, allerdings darf die Konzentration dadurch nicht überschritten werden, da sonst eine Reiz-Überflutung die Wirkung revidiert.<sup>145</sup>

Imaginationsfähigkeit gilt als Grundvoraussetzung ästhetischer Wahrnehmung. Denn durch die „Fähigkeit zur Imagination erschafft sich der Mensch eine zweite Welt des „als ob“ in der Vorstellung und überwindet so die Beschränkung auf das Hier und Jetzt.“<sup>146</sup> Sie sind keine bloße Wiedergabe der Realität, tauchen in den verschiedenen Künsten auf und zeigen das Bedürfnis der Menschen über die alltägliche Wirklichkeit hinausgehen zu wollen.

Fernsehen und unser medialisierter Alltag erschaffen vorgefertigte Illusionsbilder, die unsere Vorstellungskraft und unsere Kreativität schwächen. Imaginationen sind faul. Während im kindlichen Spiel diese Fähigkeit häufig noch sehr ausgeprägt ist, wird sie oft durch

---

<sup>143</sup> Spinner, Kaspar H. (2008): Perspektiven ästhetischer Bildung. Zwölf Thesen. In: Vorst, Caludia (Hrsg.): Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule. Frankfurt am Main u.a.: Lang. S. 12.

<sup>144</sup> Spinner, Kaspar H. (2008): Perspektiven ästhetischer Bildung. Zwölf Thesen. In: Vorst, Caludia (Hrsg.): Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule. Frankfurt am Main u.a.: Lang. S. 13.

<sup>145</sup> Spinner, Kaspar H. (2008): Perspektiven ästhetischer Bildung. Zwölf Thesen. In: Vorst, Caludia (Hrsg.): Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule. Frankfurt am Main u.a.: Lang. S. 12.

<sup>146</sup> Spinner, Kaspar H. (2008): Perspektiven ästhetischer Bildung. Zwölf Thesen. In: Vorst, Caludia (Hrsg.): Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule. Frankfurt am Main u.a.: Lang. S. 13.

vorgefertigte Illusionsbilder im fortschreitenden Alter zurück gebildet. Später fällt es vielen Menschen schwer, gezielt auf Imaginationsbilder zurückzugreifen. Anstatt zum Beispiel ein Bild von Achilles aus eigener Vorstellung zu erschaffen sehen wir meistens beim Schließen der Augen nur Brad Pitt, aus dem Film Troja. Gerade deshalb ist es interessant, Schüler/innen durch die Begegnung mit Kunstobjekten und durch eigenes künstlerisches Handeln zu ihrer eigenen Imaginationsfähigkeit zurück zu bringen.

Kreativität hilft im Alltag auf ungewohntes und unvorhergesehenes stressfrei zu reagieren, fördert schnelles Umdenken und die Offenheit für Überraschendes und Fremdes. Die Entfaltung der Vorstellung wird durch besondere Aufmerksamkeit für das Wahrgenommene angeregt. Eine Imagination ist stark subjektiv geprägt, da sie auf Erfahrungen und Beobachtungen basiert. Derselbe Begriff löst bei jedem Individuum ein eigenes Bild eine andere Imagination hervor. So werden kaum zwei Menschen denselben Baum sehen, wenn sie aufgefordert werden sich einen Baum im Winter vorzustellen.

Um die Imaginationsfähigkeit wieder zu entdecken, gehört die Erfahrung der symbolischen Bedeutungserweiterung in den (ästhetischen) Lernprozess.<sup>147</sup> Die Bedeutungserweiterung ist eine Art assoziative Imaginationskette. Indem man einem Gegenstand, seine Aufmerksamkeit widmet, kommt von diesem selbst etwas zurück. Man tritt also in Dialog mit einer bestimmten Sache. Zum Beispiel könnte ein Apfel die Assoziation auf einen Apfelbaum wecken. Dieser wiederum auf die Entwicklung eines Apfels/Baums über die Jahreszeiten, bis man schlussendlich bei dem Wurm der im Apfel wohnt ankommt usw. Eine weitere Möglichkeit der symbolischen Bedeutungserweiterung besteht darin, den Apfel auf den symbolischen Gehalt hin zu untersuchen. So kann der Apfel etwa als Symbol für Versuchung gesehen werden.

Gerade unsere kulturelle Tradition macht sich symbolische Bedeutungszusammenhänge zu eigen. Im Märchen und durch kulturelle Feiertage werden schon Kindern tradierte symbolische Bedeutungen vermittelt und dies zieht sich weiter in das Bildungsgeschehen.

*„So ist z.B. der Spiegel als Symbol der Selbstbespiegelung (Venus, Narziss), der Selbsterkenntnis, der Entsprechung von Mikro- und Makrokosmos und des (eitlen) Scheins seit der Antike in Kunst und Literatur und seit 100 Jahren im Film immer neu gedeutet*

---

<sup>147</sup> Vgl. Spinner, Kaspar H. (2008): Perspektiven ästhetischer Bildung. Zwölf Thesen. In: Vorst, Caludia (Hrsg.): Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule. Frankfurt am Main u.a.: Lang. S. 18.

*worden und auch in die Psychologie eingegangen (Narzissmus bei Siegmund Freud und Erich Fromm, Spiegelstadium bei Jacques Lacan).“<sup>148</sup>*

Deshalb ist ein Einblick in die Tradition auch aus ästhetischem Gesichtspunkt interessant um die Symbolik des Heute zu verstehen bzw. ihre Veränderung erlebbar zu machen.

Weintz betrachtet das was Spinner unter Imagination versteht unter dem Begriff der Mimesis. Will man ästhetisches Lernen als Mimesis/ Lernen durch Imaginationsfähigkeit begreifen, bedeutet das aus eigenen Erfahrungen und Bildern der realen Welt zu schöpfen und diese durch künstlerisches Handeln in eine Symbol-Welt zu versetzen. Eine symbolisierte Welt hat auf der Bühne beziehungsweise in der Arbeit mit Jugendlichen den Vorteil, dass sie sich der direkten Nachahmung des Realen entzieht und dennoch für Produzent/in und Rezipient/in einen verdichteten Bezug zur realen Welt ermöglicht. *„Die Schülerinnen und Schüler schöpfen zunächst aus ihrem eigenen Alltag, aus dem potenziellen Alltag der Erwachsenen, aus den Medien usw. Und beginnen auf mimetischer Ebene mittels Phantasie und Vorstellungskraft mit ästhetischen Transfigurationen von realer menschlicher Handlung. Zum einen erhält das Theaterspiel dadurch einen bedeutenden, also hinweisenden Charakter, da es auf menschliche Praxis verweist, zum anderen beinhaltet es zugleich ein realistisches Element.“<sup>149</sup>*

Durch die künstlerische Tätigkeit werden die Vorstellungen von den gewohnten Ereignissen isoliert und bekommen eine eigene neue Form die sowohl selbst referentiell als auch für andere wahrnehmbar ist. *„Gerade die Dialektik von Realitätsnähe/Konkretheit einerseits und Fiktion/Transzendenz andererseits macht das „Produkt“ auch für einen fremden Rezipienten interessant.“<sup>150</sup>*

## **Formbildung**

Wenn also Ästhetik nicht nur einen Eigenzweck verfolgt, sondern auch eine Wirkung auf den Rezipienten beabsichtigt, muss ästhetisches Handeln – *„das konkrete sinnliche*

---

<sup>148</sup> Spinner, Kaspar H. (2008): Perspektiven ästhetischer Bildung. Zwölf Thesen. In: Vorst, Caludia (Hrsg.): Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule. Frankfurt am Main u.a.: Lang. S. 19.

<sup>149</sup> Klepacki, Leopold (2007): Die Ästhetik des Schultheaters. Pädagogische, theatrale und schulische Dimensionen einer eigenständigen Kunstform. Weinheim: Juventa Verlag. S. 107.

<sup>150</sup> Weintz, Jürgen (2003): Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. Butzbach-Griedel: Afra Verlag. S. 123.

*Einzelphänomen und die subjektive Perspektive*<sup>151</sup> – überschritten werden und eine objektiv vermittelbare Form gefunden werden. So kann die emotionale Beteiligung der Subjekte aufgefangen werden und diese durch die Form eine objektivierende reflektierende Haltung einnehmen. Das bedeutet so viel, wie dass die Imaginationen die im ästhetischen Findungsprozess entdeckt werden, einen Ausdruck bekommen und später in eine Form umgewandelt werden, die dann der eigenen Reflektion zugänglich ist und einem Publikum präsentiert werden kann.

In der theaterpädagogischen Arbeit schwingt immer auch die Frage nach der Zielsetzung beziehungsweise der Präsentation mit. Gibt es das Bedürfnis nach einer öffentlichen Präsentation/Rezeption des ästhetischen Ereignisses, oder sind die Teilnehmer freier in Ihrer Arbeit wenn ihre Ergebnisse und Prozesse in einem geschützten Rahmen bleiben. Beide Seiten haben ihre Vorzüge. Bei der theaterpädagogischen Arbeit steht der Prozess immer im Vordergrund, während künstlerisches Arbeiten immer die Präsentation/Rezeption im Blick haben muss.

*„Da der einsame Genuss des Schönen unbefriedigend ist, vergewissern (wir) uns in der Anbetung des Schönen. Kunstwerke werden – als Objektivierung subjektiven `Wissens` - letztlich zur Deutung für andere geschaffen. Sie werden erst dann zu Kunstwerken, wenn sie in der Erfahrung eines anderen wirksam werden.“*<sup>152</sup>

Natürlich geht durch eine Präsentation eventuell Arbeitszeit verloren, die für einen identitäts-, sozialbildenden, oder künstlerischen Prozess von Bedeutung sein kann, denn der Regisseur hat nicht beliebig viel Zeit, um zu einem repräsentativen Ergebnis zu kommen. Dennoch denke ich, dass in Bezug auf diese Arbeit genau die Zielsetzung und das Erreichen dieses Ziels den Jugendlichen einen Haltepunkt geben und ihr Selbstvertrauen stärken kann. Dies wurde von mir zu Beginn der Arbeit in der Diskussion um Kompetenz erleben im Bezug auf das erfahren von Autonomie bereits erforscht und begründet.

Das Finden einer Form ist, wie beschrieben, nicht nur wichtig um das Ergebnis dem Publikum präsentieren zu können, sondern auch um die eigene Arbeit erlebbar und reflektierbar zu machen. Insofern ist der Prozess der Formbildung sowieso unverzichtbar wenn die künstlerische Arbeit auf eine nächste Ebene, die Ebene der Reflektion, kommen soll. Diese

---

<sup>151</sup> Weintz, Jürgen (2003): Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. Butzbach-Griedel: Afra Verlag. S. 123.

<sup>152</sup> Weintz, Jürgen (2003): Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. Butzbach-Griedel: Afra Verlag. S. 125.

Ebene ermöglicht den Teilnehmer/innen den Ausstieg aus ihrer subjektiven Befangenheit und das Eintreten in eine ‚neue Welt‘. In diesem Sinne beziehe ich mich auch auf Schiller, der davon überzeugt ist, dass die beiden entgegengesetzten Triebe (sinnlicher Trieb und Formtrieb) nur dann voll zur Geltung kommen, wenn sie sich gegenseitig bedingen (im Spieltrieb). Auch ihm ist die Form wichtig, da diese die sinnliche Erfahrung auch rationell begreifbar und der Reflektion zugänglich macht. So können Jugendliche nicht nur eine Selbsterfahrung machen, sondern auch ihre eigenen Haltungen überprüfen und der Kritik zugänglich machen. Deshalb ist eine Aufführung auch für die Erfahrung von Kompetenz nur von Vorteil. Natürlich ist es die Aufgabe des Regisseurs oder der Regisseurin die Jugendlichen anzuleiten eine präsentative Ausdrucksform zu finden, in der sie schließlich ein Kompetenzgefühl erleben können.

*„Ästhetische Betätigung schließt also immer die Intention ein, das eigene künstlerische Tun über den privaten Rahmen hinaus einem Publikum oder Rezipienten zugänglich zu machen und über den Weg der öffentlichen Darbietung auch für Akzeptanz/Zustimmung gegenüber der eignen Person/Position sowie der gefundenen künstlerischen Form zu werben.“*<sup>153</sup>

### **Soziale Dimension**

Ein Kunstwerk ist eine soziale Tatsache und ein Reflex der auf die empirische Umwelt wirkt, schreibt Weintz in seiner Arbeit zu *Theaterpädagogik und Schauspielkunst*.<sup>154</sup> Ihm geht es darum festzuhalten, dass Kunstwerke immer von Individuen geschaffen und rezipiert werden und diese natürlich von der Gesellschaft geprägt sind, sowie sie ebenso ihre Gesellschaft prägen. Kunstwerke bilden demnach auch eine Affirmation oder Negation auf die empirische Wirklichkeit. Ästhetische Erfahrung hat immer auch einen sozialen Bezug, da sie mit Sinneseindrücken arbeitet, und Sinneseindrücke und -ausdrücke ohne einen sozialen Bezugspunkt im Sinne eines autonomen und von der Umwelt unbeeinflussten Charakters undenkbar wäre.<sup>155</sup> Der soziale Bezug einer ästhetischen Erfahrung kann sich über Themen, Werte, Zeichen-/Symbolsprachen, Normen, Regeln, Formen, Interessen, Ziele und Fähigkeiten äußern.

---

<sup>153</sup> Weintz, Jürgen (2003): Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. Butzbach-Griedel: Afra Verlag. S. 125.

<sup>154</sup> Vgl. Weintz, Jürgen (2003): Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. Butzbach-Griedel: Afra Verlag. S. 124.

<sup>155</sup> Vgl. Weintz, Jürgen (2003): Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. Butzbach-Griedel: Afra Verlag. S. 124.

Spinner geht auf einen anderen Aspekt der sozialen Dimension ästhetischer Bildung ein. Für ihn ist es von Bedeutung dass die ästhetische Erfahrung hilft, Neugier auf Ungewohntes zu wecken. Hinzuzufügen sind noch die Bereitschaft, sich mit rätselhaftem, ambivalentem und irritierendem auseinander zu setzen. Hiermit ist er nah an den Kompetenzziele, die auch die Europäische Union für die Schule sucht. Anstatt die Kompetenzen in soziale Kompetenz, Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit aufzugliedern, stellt er die dort vorhandenen Entwicklungsziele in den gemeinsamen Kontext der sozialen Entwicklung. Gestärkt wird (sowohl in fantastischen als auch realistischen Kunstformen) die Fähigkeiten in etwas fertigem eine neue Perspektive zu erkennen. Das kann, wenn menschliches Verhalten thematisiert wird, auch Empathie/Fremdverstehen erwecken.<sup>156</sup> Die Einfühlung in einen Charakter im Theater und Film zeigt diesen Prozess. Theater überschreitet sogar die einseitige Einfühlung. Es ermöglicht, in fremde Rollen zu schlüpfen und damit Verhaltensweisen außerhalb der eigenen gewohnten Rolle auszuprobieren. So eröffnen sich ganz neue Lernwege, wie etwa der Umgang mit fremden Erfahrungsweisen. Dieser spiegelt sich in den eigenen Gefühlen, Einstellungen, Gedanken wieder und erlaubt so die Erfahrung des Fremden. Über die Faszination des Fremden, können vertraute Spuren entdeckt werden, die wiederum verfremdet ein subjektiv angesprochenes sein hervorrufen.

*„Für die Planung von Unterricht ist zu folgern, dass man den Schülerinnen und Schülern Angebote machen sollte, die ihnen ein Wiederfinden eigener Erfahrungen, Gedanken und Gefühle erlauben und die zugleich den Reiz des Neuen und Ungewohnten bieten. Zu viel Alterität bewirkt Achselzucken und Verweigerung, zu wenig Alterität löst keine aufmerksame Wahrnehmung aus.“*<sup>157</sup>

Ästhetische Bildung gewinnt auch Bedeutung in der Annäherung und Auseinandersetzung mit fremden Kulturen: *„Die Künste sind ein Medium, das die Menschen seit je miteinander verbunden hat.“*<sup>158</sup> Anhand ästhetischer Austauschprozesse zwischen den Kulturen zeigt sich,

---

<sup>156</sup> Spinner, Kaspar H. (2008): Perspektiven ästhetischer Bildung. Zwölf Thesen. In: Vorst, Caludia (Hrsg.): Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule. Frankfurt am Main u.a.: Lang.S. 15.

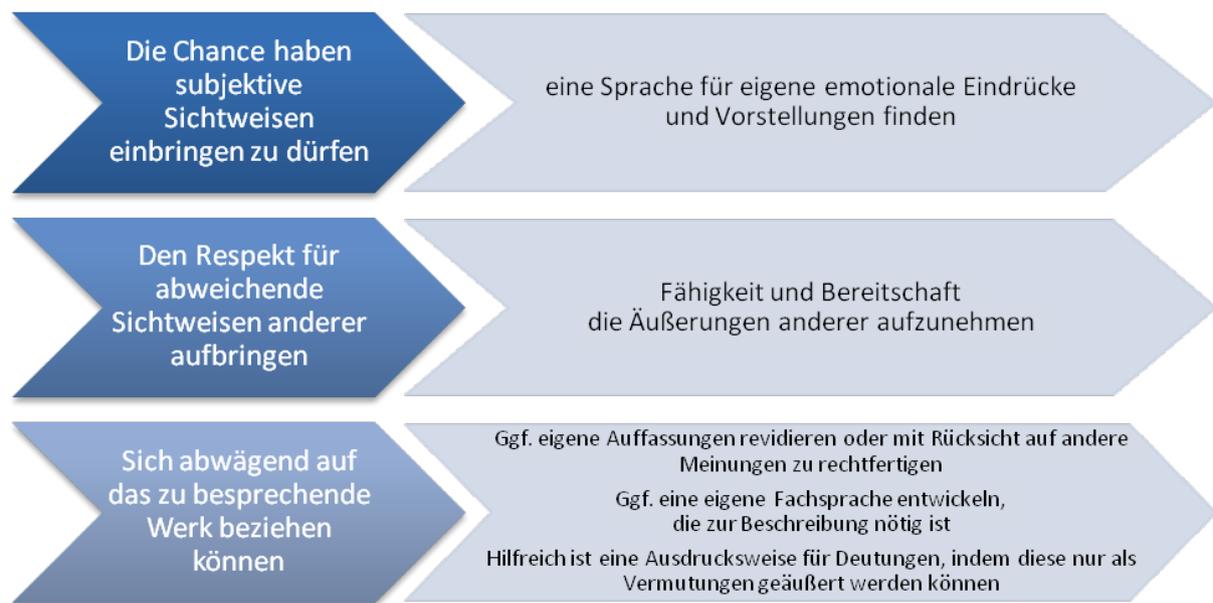
<sup>157</sup> Vgl. Spinner, Kaspar H. (2008): Perspektiven ästhetischer Bildung. Zwölf Thesen. In: Vorst, Caludia (Hrsg.): Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule. Frankfurt am Main u.a.: Lang.S. 15.

<sup>158</sup> Spinner, Kaspar H. (2008): Perspektiven ästhetischer Bildung. Zwölf Thesen. In: Vorst, Caludia (Hrsg.): Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule. Frankfurt am Main u.a.: Lang.S. 15.

wie die Faszination der Fremde meist ein Ineinander von Akkommodation an das Fremde und Projektion eigener Vorstellungen ist.

Eine weitere Perspektive der sozialen Dimension liegt im kommunikativen Austausch durch den, so Spinner, ästhetische Erfahrungen vertieft und bereichert werden können. Er nennt die in folgendem Schaubild angeführten Punkte wie eine Unterrichtsgestaltung einen kommunikativen Austausch möglich macht.

Die Beteiligten sollten:



Kaspar H. Spinner:<sup>159</sup> In: Vorst, Claudia (Hrsg) (2008): S.20.

Das Zusammenspiel von eigener Erfahrung, Wünschen und Gefühlen und der Gruppe besteht also auch in der Kommunikation. Eigene Ansichten auch in emotional gekoppelten Situationen auszudrücken, also zu veröffentlichen und der Kritik auszusetzen ist nicht so einfach. Vor Allem Jugendliche, die noch gefangen sind in der Suche nach Anerkennung und eigener Persönlichkeit haben es hier oft schwer. Deshalb ist es wichtig einen Rahmen zu schaffen wie untereinander kommuniziert wird, um die Lernerfahrung positiv zu gestalten. Spinner versucht also eine Art der Kommunikation aufzuzeigen, die es ermöglicht auch persönliche Dinge offen zu legen, eigene Sichtweisen einzubringen und durch den Respekt, der in der Gruppe voreinander herrscht, diese auch der Kritik und anderer Meinungen zugänglich zu machen. Dadurch werden subjektive Erfahrungen zur Gruppenerfahrung und

<sup>159</sup> Spinner, Kaspar H. (2008): Perspektiven ästhetischer Bildung. Zwölf Thesen. In: Vorst, Claudia (Hrsg.): Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule. Frankfurt am Main u.a.: Lang. S. 20.

Einblicke in unbekanntes oder bisher unerforschtes erweitern den Denkraum der Gesamtheit. Ist man offen für die Meinungen anderer führt dies automatisch zu der Erweiterung meiner persönlichen Erfahrung. So ist also nicht nur das Ausdrücken der persönlichen Perspektive eine Stärkung des Selbstwertgefühls - sondern auch der Respekt und das Zuhören der Meinungen anderer ein wichtiger Prozess in Spinners Konzept der persönlichen sowie sozialen Entwicklung. Diese zählen im schulischen Rahmen zu sozialer und interkultureller Kompetenz. Eine Gruppe in der eine solche Kommunikation Möglich ist, stärkt das Interesse der Schüler/innen durch die soziale Eingebundenheit.

### **Realitätsbezug im ästhetischen Lernen**

Welchen Realitätsanspruch hat ästhetische Erfahrung wenn der künstlerische Prozess nur zustande kommen kann, indem die Realität negiert wird, also in einem freien Raum, herausgelöst aus der zweckgerichteten Realitätswahrnehmung? Nach Weintz gibt es sehr wohl eine Rückwirkung auf die Realität, und zwar nicht nur durch eine Präsentation, und dessen Wirkung auf den Rezipienten. Diese besteht einerseits in der Persönlichkeitsentwicklung des einzelnen, andererseits auch in der Wirkung auf die Gruppe. Meist wird die soziale Konfiguration einer Gruppe durch die Arbeit beeinflusst. In der Arbeit werden soziale Konstellationen meist aufgelöst, beziehungsweise kann über Empathie auch gezielt daran gearbeitet werden. So ist die Wahrscheinlichkeit gross, dass ein Soziogramm vor und nach der ästhetischen Arbeit eine andere Streuung zeigt. Die Wirkung der sozialen und ästhetischen Erfahrung auf das Individuum, oder die Gruppe und den Rezipienten wirkt wiederum durch die Beiträge des einzelnen zur Entwicklung des kulturellen Milieus und zur Konstitution eines gesamtgesellschaftlich Sozialen zurück.<sup>160</sup> *„Mit ästhetischem Handeln kann sich daher auch die Absicht verbinden, bewußt – über die unmittelbare Wirkung auf ein Publikum hinaus – durch Erklärung, Bewertung und Vorwegnahme künftiger Wirklichkeiten Handlungsspielräume in der gemeinsamen Lebenswelt aufzuzeigen.“*<sup>161</sup> Nicht nur Theaterstücke können Missstände und Lösungswege vorführen und somit als Beispiel gelten, sondern auch die von den Persönlichkeiten eingebrachten Erfahrungen beeinflussen das dargestellte. Weiterhin sind die im Probenprozess gemachten Erfahrungen nicht zu

---

<sup>160</sup> Vgl. Weintz, Jürgen (2003): Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. Butzbach-Griedel: Afra Verlag. S.124.

<sup>161</sup> Weintz, Jürgen (2003): Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. Butzbach-Griedel: Afra Verlag. S.125.

nehmende Erlebnisse. Einerseits beeinflussen die Erfahrungen der Schüler/innen, die sie in der Gesellschaft gemacht haben, die Proben, sie kommen aber mit den Erfahrungen die sie in der Probe gemacht haben wieder in die Gesellschaft und beeinflussen diese andererseits. *„Allerdings ist ästhetische Praxis – entgegen manch überlebter Postulate – außerstande, direkte gesellschaftliche Veränderungen herbeizuführen, sondern kann allenfalls das Bild und das Bewußtsein von Wirklichkeit differenzieren helfen.“*<sup>162</sup> Künstlerisches Handeln ist nicht gleich zu setzen mit Handeln in der Realität, kann aber durchaus zum Denken anregen.

### **Identitätsbildender Aspekt ästhetischen Lernens**

Eine identitätsbildende Kraft ist in der ästhetischen Erfahrung nicht auszuschließen, da die Teilnehmer/innen immer auch subjektiv angesprochen werden. Das Subjekt kann sein eigenes Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Ausdrucksvermögen fördern und einen Ausgleich zwischen Verstand und physischer Handlung beziehungsweise sinnlicher Erfahrung erhalten.

In einen künstlerischen Prozess fließt immer auch die subjektive Perspektive mit ein. Wieses Definition von ästhetischen Lernen behandelt genau diesen subjektiven Lernprozess: *„Das Individuum löst Probleme der sinnlichen Selbstvergewisserung im Umgang sowohl mit seiner gegenständlichen als auch seiner sozialen Umwelt, indem es Ausdrucksformen entwickelt, die als bewusst gestaltete, auf Wahrnehmung aus sind.“*<sup>163</sup> Das eigene Werk enthält also subjektive Anteile, erst als fertiges Produkt/Objekt stellt es ein Gegenüber dar, das über die Distanz zum eigenen auch einer Reflektion über die Subjektivität zugänglich ist. Indem die Jugendlichen ihren subjektiven Ausdruck in der Kunst finden, können sie also eigene Identitätskonzepte selbst überprüfen. *„Das kunstproduzierende Subjekt ist demnach in der Lage, Einschränkungen aufzuheben, fragwürdige Selbstinterpretationen zu transzendieren sowie die mögliche Vielfalt seiner eigenen Existenzmöglichkeiten zu erahnen, also wie Kant formulierte, durch Kunst ein `Gefühl der Beförderung bei sich selbst` in Gang zu setzten.“*<sup>164</sup>

---

<sup>162</sup> Weintz, Jürgen (2003): Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. Butzbach-Griedel: Afra Verlag. S.125.

<sup>163</sup> Wiese, Hans Joachim (2005): Bausteine für eine Theorie der theatralen Erfahrung. Gegenwärtigkeit, Oberfläche und Exterritorialität, Berlin/ Milow. Schibri. S.29.

<sup>164</sup> Weintz, Jürgen (2003): Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. Butzbach-Griedel: Afra Verlag. S.126.

Spinner sieht auch im fremden Kunstwerk eine identitätsbildende Kraft. Diese stellt sich durch die Auseinandersetzung mit dem Objekt gerade in der Distanz dar, und kann den Betrachter durch das widerspiegeln eigener Identitätsmuster ansprechen.

Identitätsorientierte Suchbewegungen sind laut Spinner<sup>165</sup>:

- Selbstdarstellung – Selbstverhüllung
- Vergewisserung – Infragestellung
- Spiel mit Rollen – Authentizitätsanspruch

Nicht nur das Rezipieren und Produzieren von Kunstwerken hat eine identitätsbildende Kraft. Gerade indem sinnliche Wahrnehmungen, Emotionen und Gedanken für andere erfahrbar gemacht werden, wird die eigene Identität über diese Interaktion ausgebildet. Begegnungen mit dem ästhetischen sind immer auch mit dem Selbstwert verbunden. *„Jedes ästhetische Genießen bedeutet, dass der Rezipierende sich selbst für Wert hält, eine (zwecklose) ästhetische Erfahrung machen zu dürfen.“*<sup>166</sup>

Kunst und Ästhetik zeichnen sich dadurch aus, dass sie in einer Quasi-Realität angesiedelt sind. In einem Raum in dem die Handlungen frei von ihrem realen Zweck und Gebrauch betrachtet und ausgeübt werden. Nur so entsteht auch die Möglichkeit subjektive Verhaltensmuster (Zwänge etc.) zu isolieren, zu objektivieren und zu reflektieren. *„Das heißt, Kunst bearbeitet die Wirklichkeit in einer dieser enthobenen Schutzzone, indem sie jenseits aller erdenklichen Zweckbindungen oder Repräsentationserwartungen mit Hilfe der Imagination eine je eigene Synthese aus subjektiven inneren IMPULSEN, real vorhandenen MATERIALIEN und einem kulturell vorhandenen, historisch sedimentierten ZEICHENVORRAT anstrebt.“*<sup>167</sup>

Im Schutz der Quasi-Realität kann das Subjekt ausgesparte Lebensaspekte/verdrängte Affekte aufgreifen, da das symbolische Ausdrucksvermögen dem Subjekt Schutz bietet, um so eine neue Sicht des Selbst zu entwickeln. Dass der Subjektbezug des Ästhetischen auch eine kathartische Wirkung haben kann, stellten bereits die alten Griechen fest. Auch Freud greift die Phantasiewelt in die sich der künstlerisch schaffende Mensch begibt als

---

<sup>165</sup> Spinner, Kaspar H. (2008): Perspektiven ästhetischer Bildung. Zwölf Thesen. In: Vorst, Caludia (Hrsg.): Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule. Frankfurt am Main u.a.: Lang. S. 21.

<sup>166</sup> Spinner, Kaspar H. (2008): Perspektiven ästhetischer Bildung. Zwölf Thesen. In: Vorst, Caludia (Hrsg.): Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule. Frankfurt am Main u.a.: Lang. S. 21.

<sup>167</sup> Weintz, Jürgen (2003): Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. Butzbach-Griedel: Afra Verlag. S.123.

Möglichkeit einer seelischen Entspannung auf, da er hier seine unerfüllten Wünsche realisieren kann. *„Das Bedürfnis, gerade auch leidvolle Erfahrungen durch poetische, musikalische oder bildnerische Gestaltung zum Ausdruck zu bringen, hilft, dass, was man weg gedrängt haben möchte, doch anzunehmen. Das mag ein Grund dafür sein, dass in Trauerritualen ästhetische Ausdrucksformen eine so große Rolle spielen.... Ästhetischer Ausdruck ist eine Möglichkeit, auch das Leidvolle in den eigenen Lebensentwurf zu integrieren.“*<sup>168</sup>

Schultheater sollte jedoch nicht verwechselt werden mit therapeutischen Theaterformen. Für Schüler/innen ist es vor Allem wichtig, dass ihre Identitätswürfe ernst genommen werden und sie in dem Ausdruck ihrer Selbstentwürfe unterstützt werden. *„Für den Unterricht ist es im Hinblick auf Identitätsprozesse vor allem wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler in ihren subjektiven Eindrücken und ihren persönlichen Gedanken ernst genommen werden und dass sie in ihrem gestalterischen Tun Anerkennung finden, aber dass sie auch Hilfe erfahren, wie sie besser ihre Erfahrungen ins Gespräch und ins künstlerische Gestalten einbringen können.“*<sup>169</sup>

## 5.4 Theatrales Lernen

*„Die Arbeits- und Organisationsverfahren des theatralen Lernens sind auf der Grundlage ihrer Widerstandsposition paradox: Sie ermöglichen die Freiheit des Spiels durch die extreme Eingrenzung des Spielraums. Sie schaffen authentische Phantasiebewegungen und deren interaktive Realisation durch die ‚Lüge‘ oder Künstlichkeit von Rolle und Maske. Ihre innere Vernunft basiert auf vorrationalen, mythischen Einverständnissen, und ihre Subjektivität ist kollektiv entgrenzt.“*<sup>170</sup>

Theatrales Lernen gilt als ganzheitlich. Die Einheit der Vielfalt, beziehungsweise das Ganze aus vielen Teilen kann in den verschiedensten Formen Lernprozesse lostreten und erfahrbar machen. Dies bietet einen großen Handlungsspielraum, jedoch macht diese Variabilität eine Eingrenzung schwer. Dennoch werde ich versuchen die verschiedenen

---

<sup>168</sup> Spinner, Kaspar H. (2008): Perspektiven ästhetischer Bildung. Zwölf Thesen. In: Vorst, Caludia (Hrsg.): Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule. Frankfurt am Main u.a.: Lang. S. 22.

<sup>169</sup> Spinner, Kaspar H. (2008): Perspektiven ästhetischer Bildung. Zwölf Thesen. In: Vorst, Caludia (Hrsg.): Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule. Frankfurt am Main u.a.: Lang. S. 22.

<sup>170</sup> Wiese, Hans J./ Günther, Michaela/ Ruping, Bernd (2006): Theatrales Lernen als Philosophische Praxis in der Schule und Freizeit. Berlin u.a.: Schibri Verlag. S. 56.

Wirkungsmöglichkeiten in eine Form zu bringen, um die Vielschichtigkeit als Chance für theatrales Lernen in der Schule nutzbar zu machen.

Theatrales Lernen setzt sich aus ästhetischen und sozialen Lernprozessen zusammen, so dass sowohl künstlerische als auch pädagogische Vorgänge gefordert und erzielt werden. In der Gestalt des Ästhetischen werden soziale Verhaltensweisen und Prozesse durchgespielt und über soziale Interaktionsprozesse entsteht das künstlerisch/ästhetische Produkt bzw. der Prozess.

Theatrales Handeln erfolgt also nicht alleine, sondern in der Interaktion einer Gruppe.

Dennoch kommt es zu subjektiven ästhetischen Erfahrungen. Diese werden allerdings durch die Kommunikation oder Produktion zu einem kollektiven Erlebnis gesteigert. *„Dort, wo ästhetische Erfahrungen durch theatrale Lernprozesse vermittelt werden, können sie im Zusammenspiel der Gruppe als Schwellenerlebnisse von Subjekt-Entgrenzung zu einer*

*kollektiven Evidenzerfahrung werden.“*<sup>171</sup> Subjektiv deshalb, weil jeder Teilnehmer seine Eigenheit mit in die Gruppe bringt, und Erfahrungen subjektiv verlaufen. Insofern kann kein objektives Ziel verfolgt werden, denn alles vermeintlich Objektive wird von den Wünschen, Erfahrungen und Horizonten der Subjekte geprägt. Sie geben dem Handlungsobjekt durch ihre Eigenart neuen Sinngehalt, und setzen so die theatralen Prozesse in Gang.

*„Theaterpädagogik muss es sich zur Aufgabe machen, subjektive Sichtweisen von Menschen künstlerisch zu hinterfragen, zu gestalten und auf die Bühne zu bringen, um über die Mittel des Theaters wiederum Prozesse der Differenzwahrnehmung zu ermöglichen. Wenn das gelingt, erfüllt es gleichzeitig die Forderungen des Mediums Theater nach ästhetischer, gesellschaftskritischer und unterhaltender Funktion.“*<sup>172</sup>

Obwohl die Subjektivität im theatralen Lernen einen wichtigen Standpunkt einnimmt, geschieht das Lernen im Kollektiv und ist ohne das Kollektiv nicht möglich. Die Gruppe ist Spiegel und Impulsgeber des subjektiven Ausdrucks. Die Erfahrungen die im Spiel gemacht werden sind stets dualistisch. *„Theatrales Lernen ist immer ein dialektischer Vorgang zwischen Verstehen und Gestalten, Erleben und Handeln, Individuum und Gruppe, Ensemble und Zuschauer.“*<sup>173</sup> Die in anderen ästhetischen Lernprozessen vorhandene reine subjektive

---

<sup>171</sup> Wiese, Hans J./ Günther, Michaela/ Ruping, Bernd (2006): Theatrales Lernen als Philosophische Praxis in der Schule und Freizeit. Berlin u.a.: Schibri Verlag. S. 48.

<sup>172</sup> Göhmann, Lars (2004): Theatrale Wirklichkeiten. Möglichkeiten und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung. Aachen: Mainz Verlag. S. 188.

<sup>173</sup> Vgl. Göhmann, Lars (2004): Theatrale Wirklichkeiten. Möglichkeiten und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen

Perspektive wird im theatralen Lernprozess zugunsten einer gesteigerten ästhetischen Erfahrung im, beziehungsweise durch das Kollektiv, überschritten. Individuelle ästhetische Erfahrungen können im theatralen Prozess kommuniziert und sozialisiert werden, so dass aus der individuellen eine Gruppenerfahrung wird. Anders als bei ästhetischen Lernprozessen tritt das Subjekt also aus seiner Ich-Bezogenheit heraus und erweitert seine Erfahrung über den kollektiven Raum. Die Wissenschaftsgruppe um Wiese definiert den Zusammenschluss ästhetischer und sozialer Lernprozesse im Theatralen wie folgt: *„Das Individuum löst Probleme der sinnlichen Selbstvergewisserung im Umgang mit seiner gegenständlichen und sozialen Umwelt, indem es szenisch-spielerisch interagiert und aus der Interaktion einen ästhetischen Ausdruck entwickelt. Unter theatralen Lernprozessen verstehen wir entsprechend ästhetische Lernprozesse, die sich sozial-interaktiv vollziehen.“*<sup>174</sup>

Das bedeutet, dass die Grundvoraussetzungen für ästhetisches Lernen auch einem theatralen Lernen innewohnen muß. Wieses Satz zum ästhetischen gilt insofern ebenso für theatrales Lernen *„Der Nutzen ästhetischer Lernprozesse liegt daher nicht in ihrer glatten Einbindung in vorhandene Strategien des sozialen und sachlichen Lernens, sondern in der Überschreitung der restriktiven Gewalt, der diese unterliegen.“*<sup>175</sup> Das ästhetische Erlebnis entsteht im theatralen Prozess durch die Kommunikation und Interaktion mit den Gruppenmitgliedern. Deshalb ist es wichtig eine Arbeitsatmosphäre aufzubauen, um nicht nur die restriktiven Lernerfahrungen, sondern auch die vom Individuum im Alltag erlernten und verinnerlichten Zweckbeziehungen zu überwinden. *„Der erste Lernprozess im theatralen Unterricht besteht immer darin, die in der Ästhetik der Alltagstheatralität geronnenen Formen des restriktiven Lernens zu verlernen und die verhärteten Symbolisierungen konkurrenzhafter Interaktionsformen als Lernwiderstände zu überwinden.“*<sup>176</sup>

Die Teilnehmer müssen aber nicht nur die Zweckfreiheit im Gegenüber sehen sondern ihr gesamtes Handeln muss frei von Intentionen sein um zu einer schöpferischen Tätigkeit zu kommen. Freiheit im Handeln bedeutet, das sich Öffnen für experimentelle Arbeitsweisen

---

Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung. Aachen: Mainz Verlag. S. 121.

<sup>174</sup> Wiese, Hans J./ Günther, Michaela/ Ruping, Bernd (2006): Theatrales Lernen als Philosophische Praxis in der Schule und Freizeit. Berlin u.a.: Schibri Verlag. S. 29.

<sup>175</sup> Wiese, Hans J./ Günther, Michaela/ Ruping, Bernd (2006): Theatrales Lernen als Philosophische Praxis in der Schule und Freizeit. Berlin u.a.: Schibri Verlag. S.48.

<sup>176</sup> Wiese, Hans J./ Günther, Michaela/ Ruping, Bernd (2006): Theatrales Lernen als Philosophische Praxis in der Schule und Freizeit. Berlin u.a.: Schibri Verlag. S.50.

und ein Vertrauen in einen offenen sich entwickelnden Prozess oder eine gefundene Form zu haben.

*„Die Nichtintentionalität der theatralen Lernprozesse ist die am schwierigsten zu bewerkstellende Voraussetzung für die Freisetzung ungebundener Phantasiebewegungen der Teilnehmer. Zu gewinnen ist sie allein in der Durchbrechung der verinnerlichten restriktiven Lernerfahrungen, deren Gesellschaftlichkeit aber stets das beispielbare Material des Ensembles bildet. Für den Spielleiter geht es dabei darum, die intentional gebundene Ästhetik der restriktiven Alltagstheatralität in Form von Impuls-Übungen und Improvisationen so lange zu durchbrechen, bis sich die Wahrnehmung und Aktivität der Lerngruppe auf die Wirklichkeit zwischen den Zeichen beziehen kann, bzw. auf die Differenz in der Differenz als Unterschied zwischen Immaterialität und Materialität, Sinn und Erscheinung.“*<sup>177</sup>

Um diesen restriktiven Rahmen zu durchbrechen, ist auch eine andere pädagogische Herangehensweise als in schulischen Fächern nötig. Während im Regelunterricht von einem Lernziel ausgegangen wird und der Prozess dorthin an die Schüler angepasst wird, steht zu Beginn des theatralen Prozesses die Disziplin, um zu einer Freiheit zu gelangen. Wie Schiller festgestellt hat, braucht es eine Begrenzung um frei sein/agieren zu können. So steht am Anfang des theatralen Lernprozesses die strikte Durchsetzung eines Rituals von Seiten des Spielleiters. Um so den Raum für die künstlerische Arbeit zu säubern und die Alltagsrealität hinter sich zu lassen.

*„Theatrales Lernen ist unter pädagogischen Aspekten selbst Paradox. Während die Schulpädagogik den Schülern – segmentiert in Altersgruppen – Lernziele setzt, die Lernerfolge kontrolliert, und aus diesem Procedere ihre Disziplin und Machtstrukturen legitimiert, setzt die Theaterpädagogik an den Anfang ihrer Arbeit das autoritativ durchgesetzte Ritual der Erwärmung und Übung (also Disziplin) als Mittel der Subjektentgrenzung, der Eroberung von Spielräumen, in denen sich die Arbeitsziele der Lerngruppe entfalten können.“*<sup>178</sup>

Anstatt beim Ergebnis liegt die Aufmerksamkeit des Spielleiters (und im Mittelpunkt theatralen Lernens) im Prozess, denn hier wird ein Großteil gelernt. Das bedeutet, dass nicht

---

<sup>177</sup> Wiese, Hans J./ Günther, Michaela/ Ruping, Bernd (2006): Theatrales Lernen als Philosophische Praxis in der Schule und Freizeit. Berlin u.a.: Schibri Verlag. S. 65.

<sup>178</sup> Wiese, Hans J./ Günther, Michaela/ Ruping, Bernd (2006): Theatrales Lernen als Philosophische Praxis in der Schule und Freizeit. Berlin u.a.: Schibri Verlag. S. 54.

das Ergebnis entscheidend ist, sondern der Weg dahin. Es gilt im Moment zu sein und zu sehen, was dieser Moment braucht, was das Subjekt, was die Gruppe will und kann. Wichtig ist nicht was präsentiert wird, sondern dass die Teilnehmer selbst lernen sich auszudrücken, ihre Wahrnehmung schulen und aus der Zusammenarbeit lernen.

*„Im theatralen Prozess kann er [der Spielleiter] von den Gegenständen und Stoffen nicht mehr wissen als alle gemeinsam. Und doch sind das Wissen, die Erfahrung, die Wachsamkeit und Interventionen des Spielleiters unersetzlich: Er wiederholt, hält an, stellt aus, er respektiert, indem er zeigt, was er gesehen hat. Die Kunst seiner Beobachtung schärft die Wahrnehmung aller. Vermittels der Materialien, die er bereithält, wird er zum Mentor und Impulsgeber des Geschehen. Dessen Ausgang aber ist so offen wie seine Protagonisten konkret und ihre Motive erfahrungsbezogen: Hier und Jetzt drängt etwas zu Ausdruck und Gestalt, zu Haltung und Geste. Sachbezogener aber kann kein Lernen sein als eines, das durch die Körper und Sinne der Lernenden hindurch geschieht.“*<sup>179</sup>

Dass es kein Lernziel gibt, bedeutet nicht, dass der Spielleiter unvorbereitet in den Unterricht geht und ebenso wenig dass die Schüler/innen nichts lernen. Die Planung hilft ihm seine Aufmerksamkeit auf den Prozess zu lenken und in diesem frei zu sein. Das bedeutet, er muss jederzeit dazu bereit sein seine Planung aufzugeben, um darauf eingehen zu können was im Raum entsteht beziehungsweise entstanden ist. Da Zeit und Raum im Spiel aufgehoben werden, geschieht lernen im Moment. Nicht der Inhalt sondern die Erfahrungen prägen den Lerncharakter. *„Die konkreten Lernziele des theaterpädagogischen Unterrichts entstehen erst im Laufe seiner Praxis auf der Grundlage der wachsenden theatralen Selbsterfahrung der Lerngruppen und sind jeweils abhängig von deren gegenwärtigen Erfahrungsbestand.“*<sup>180</sup>

Da sich jede Gruppe aus unterschiedlichen Subjekten zusammensetzt, die alle ihre eigene Biographie und Identität mitbringen und noch dazu Theater im Prozess entsteht, ist es natürlich fraglich ob das erstellen eines Theaterpädagogischen Konzepts, überhaupt Möglich ist. Schlussfolgernd ist es fraglich ob, das Vorhaben die Entwicklung eines theatralen Konzeptes für Regelschulen schon vor Beginn fehlschlagen muss? Ein allgemeingültiges Konzept zu haben, ist von vornherein zum Scheitern verurteilt, da man gezielt auf die jeweilige Gruppe und ihre Beschaffenheit eingehen muss. Mein Versuch kann daher nur

---

<sup>179</sup> Wiese, Hans J./ Günther, Michaela/ Ruping, Bernd (2006): Theatrales Lernen als Philosophische Praxis in der Schule und Freizeit. Berlin u.a.: Schibri Verlag. S. 17.

<sup>180</sup> Wiese, Hans J./ Günther, Michaela/ Ruping, Bernd (2006): Theatrales Lernen als Philosophische Praxis in der Schule und Freizeit. Berlin u.a.: Schibri Verlag. S. 63.

Utopie bleiben, eine Anleitung die einen Vorschlag eine Idee verrät, in ihrer Ausführung doch immer auf die jeweilige Gruppe hin untersucht werden muss und gegebenenfalls abgeändert oder sogar verworfen werden muss.

*„Die Vorbereitung einer theaterpädagogischen Unterrichtsstunde erfolgt nach den Regeln des offenen Experiments: Das Ergebnis ist unvorhersehbar und ereignet sich erst dann, wenn der aufmerksam Lehrende jederzeit seine präformierte Intentionalität aufgeben kann. Dazu allerdings ist die Planung der Unterrichtsstruktur notwendig – aber nur, um jederzeit wieder über den Haufen geworfen werden zu können. Die Unterrichtsvorbereitung gibt dem Lehrenden lediglich die Sicherheit, das Lerngeschehen konzentriert beobachten zu können, und die Freiheit, die sich zeigenden ästhetischen Spuren in den Lernvorgängen wahrzunehmen und auf sich selbst zurückzuführen.“*<sup>181</sup>

Wenn also der Zweck nicht im Ziel liegt, so muss der Arbeitsprozess, wenigstens zum Teil, Selbstzweck werden. Schon in der Übung wird ein Großteil des Ziels erreicht. Die Übung hat den alleinigen Zweck, gemacht zu werden und ist daher auch gleich sein Ziel. Sie erfüllt ihre Aufgabe in dem die sie ausgeführt wird, ohne auf ein Endprodukt hinzuarbeiten. *„Die meisten theaterpädagogischen Übungen enthalten eine ästhetische Qualität, die auf sie zurückweist und ihren bloßen methodischen Charakter überschreitet. Insofern ist theatrales Lernen von vornherein prozessorientiert und findet seine Ziele quasi beiläufig – die Resultate stellen sich ein, ohne operativ – strategisch vordefiniert zu sein.“*<sup>182</sup>

Eine Übung nach Boal ‚Die Blinde Schlange‘ verlangt, dass die Schauspieler/innen in einem Kreis eine Schlange bilden. Alle schließen die Augen und betasten nun Schulter, Hinterkopf und Nacken des Vordermanns. Auf das Signal des Spielleiters oder der Spielleiterin werden die Hände gelöst und die Spieler/innen bewegen sich in Anleitung vorsichtig, blind durch den Raum. Der/die Spielleiter/in gibt Vorgaben wie etwa: *Wählt ob ihr zwei Schritte nach links oder nach rechts gehen wollt! Sind alle gut vermischt, stellt der/die Spielleiter/in die Aufgabe, seinen Vordermann wiederzufinden. Wenn die Schlange wieder komplett ist, endet das Spiel und die Spieler/innen dürfen ihre Augen öffnen.*

Im theatralen Lernen geht es nun nicht darum, die Aufgabe richtig zu erfüllen, hier die verlorene Schlange wieder herzustellen und den richtigen Vordermann zu finden. Der Zweck

---

<sup>181</sup> Wiese, Hans J./ Günther, Michaela/ Ruping, Bernd (2006): Theatrales Lernen als Philosophische Praxis in der Schule und Freizeit. Berlin u.a.: Schibri Verlag. S.69.

<sup>182</sup> Wiese, Hans J./ Günther, Michaela/ Ruping, Bernd (2006): Theatrales Lernen als Philosophische Praxis in der Schule und Freizeit. Berlin u.a.: Schibri Verlag. S.68.

erfüllt sich durch die Handlung selbst. Die Spieler/innen müssen geduldig und vorsichtig sein. Indem sie genug Vertrauen in die Mitspieler/innen haben, ergibt sich kein Chaos und die Schlange wird wieder hergestellt. Immer wieder kann es dazu kommen, dass jemand eine/n `falsche/n` Partner/in gefunden zu haben glaubt. So kann es dazu kommen, dass die Schlange bereits geschlossen ist, es aber immer noch fehlende Glieder gibt. Dies sind Gelegenheiten um Ruhe bewahren zu lernen und nicht in Hektik oder gar Panik zu verfallen. Theatrales Lernen unterteilt sich in die Kompetenzen des Beobachtens, Handelns und Darstellens. Nachdem die restriktiven Lernerfahrungen überwunden sind, gilt es Wahrnehmung und Beobachtungsgabe der Teilnehmer/innen zu schulen. Diese gliedern sich wie später auch das Handeln und Darstellen in *Konstruktion – Rekonstruktion – Dekonstruktion*. Konstruktion bedeutet das genaue Wahrnehmen, also was passiert im Moment, damit man fähig ist es wieder zu rekonstruieren. Die gefundenen Ergebnisse einer rekonstruierten Form können jederzeit wieder in eine andere Form umgewandelt, also dekonstruiert oder abstrahiert, werden.

Um theatrales Arbeiten wissenschaftlich eingliedern zu können hat, Wiese eine *Methodik des theatralen Lernens*<sup>183</sup> ausgearbeitet. Hier werden Momente festgehalten die typisch sind für den Theatralen Raum, den/die Spielleiter/in und die Schauspieler/innen. Anhand von sechs Momenten wird theatrales lernen erläutert, die meiner Ansicht nach gut den gehalten und die Regeln darstellen, die für ein solches arbeiten wichtig sind. Obwohl viele der Dimensionen bereits Erwähnung gefunden haben, ist es mir wichtig sie hier nochmal unter den Begriffen von Wiese aufzuzählen und sie somit eindeutig zu benennen. Da ich mich auch an Ihnen orientieren werde um mein Theater-Schulkonzept zu entwickeln werden sie im Folgenden kurz zusammengefasst. „*Alle Dimensionen der Methodik des theatralen Lernens visieren die Momente theaterpädagogischer Prozessen an, in denen Menschen ihre festgelebten Haltungen und ritualisierten Alltagsformen verlassen können und frei zum (spielerisch-künstlerischen) Handeln werden.*“<sup>184</sup>

**Experiment** beschreibt die Offenheit gegenüber dem Unterrichtsziel. Unterrichtsplanung bietet Sicherheit und ist wichtig um Impulse geben zu können, durch die ein theatraler Erfahrungsraum betreten wird. In diesem Erfahrungsraum, muss der Spielleiter jedoch die

---

<sup>183</sup> Wiese, Hans J./ Günther, Michaela/ Ruping, Bernd (2006): *Theatrales Lernen als Philosophische Praxis in der Schule und Freizeit*. Berlin u.a.: Schibri Verlag. S. 72-74.

<sup>184</sup> Wiese, Hans J./ Günther, Michaela/ Ruping, Bernd (2006): *Theatrales Lernen als Philosophische Praxis in der Schule und Freizeit*. Berlin u.a.: Schibri Verlag. S. 74.

Offenheit haben für das, was sich zeigt. Wie oben erwähnt ist, also das gekonnte Beobachten und ein Gespür für den Augenblick für den Spielleiter von großem Vorteil. Er legt den Rahmen fest und muss auch streng in der Abgrenzung zum Schulalltag sein, ebenso direkt sollten auch alle Vorhaben aufgegeben werden können, wenn der Moment zeigt, das etwas wichtigeres Passiert, oder die Gruppe in eine andere Richtung als die geplante läuft.

**Stillstand** wird charakterisiert durch Übungen die von Freeze, Standbild oder Slow-Motion unterbrochen sind. Es geht um das Wahrnehmen des Augenblicks und die Verfremdung von Alltagsrealität. Ein subjektiver Eindruck wird so zum Ausdruck. Durch den unnatürlichen Moment des Standbildes wird die Situation oder das Gefühl aus dem Alltag entfremdet und zu einem künstlerischen Moment stilisiert. Quasi eine vereinfachte Form des sinnlichen Triebes der geformt, also dem Formtrieb unterworfen wird. Stillstand erzeugt eine Unterbrechung des Zeitgefühls, die Besinnung auf die eigene Person und ihren Zustand in diesem Moment. „*Das Subjekt tritt aus dem Erleben heraus und löst damit die Einheit von Subjekt und Objekt, von Mensch und Welt auf, die das Erleben hergestellt hat.*“<sup>185</sup>

Ein *Freeze* oder *Standbild*, ermöglicht sowohl den Darsteller/innen als auch den Zuschauenden die Form (die sie sich gegeben haben) bewusst wahrzunehmen. Während die Darsteller dies von innen heraus tun, machen die Zuschauenden den umgekehrten Weg und gehen von außen nach innen. Auch die Möglichkeit des Wechsels zwischen Darstellern und Zuschauern gilt als Methodik, um die Erfahrung des Standbildes zu intensivieren. Indem die Zuschauer die Plätze der Darsteller/innen und umgekehrt einnehmen können neue Sichtweisen gewonnen und eigene identitätsbildende Momente hinterfragt werden.

**Aleatorik** beschreibt Methoden der Improvisation: Zufallsverfahren mit engen Spielregeln. Diese schaffen durch ihre Eingrenzung ein breites Spektrum an Ausdrucksmöglichkeiten. Umso strenger die Regeln sind, desto kreativer werden die Handlungen. Da durch die einschränkenden Regeln gewohnte Alltagshandlungen nicht mehr möglich sind, müssen neue Wege gefunden werden um zu kommunizieren und zu handeln. Ein weiterer positiver Aspekt liegt in dem aufgeben von gewohnten. Indem die geregelten Verhaltensmuster in den Improvisationen nicht greifen, werden aufgebaute Hierarchien aufgelöst. Der entstandene Raum unterscheidet sich von der Außenwelt und grenzt das Spiel von der Realität ab.

---

<sup>185</sup> Wiese, Hans J./ Günther, Michaela/ Ruping, Bernd (2006): *Theatrales Lernen als Philosophische Praxis in der Schule und Freizeit*. Berlin u.a.: Schibri Verlag. S.98.

*„Mimesis verstanden als schöpferisches Nachgestalten lebender und sozialer Wirklichkeiten soll dabei nicht die Behauptung eines objektiven Abbildes von Welt widerspiegeln, sondern immer individuelles, auf den Mustern der eigenen Erfahrung beruhendes, schöpferisches Nachgestalten, eine Synthese des nachzunehmenden und des eigenen Musters sein.“*<sup>186</sup>

Aristoteles beschreibt Mimesis als eine körperliche Geste um eine Wirkung zu erzielen. Mimetische Prozesse sind aber auch Prozesse der Spiegelung und Nachahmung von Erfahrungen oder Handlungen. Diese können sowohl menschlich als auch von Tieren oder Gegenständen sein. Im Theater ist Mimesis nicht die reine Nachahmung, sondern die schöpferische Tätigkeit des Subjekts, Erinnerungen aus der Alltagswelt zu nehmen um eine Handlung zu konstruieren. Auch Weintz und Spinner beschäftigen sich im Bezug auf die ästhetische Erfahrung mit Mimesis. Wie oben erwähnt, ist ihr Hauptanliegen, das Transferieren der biographischen Erfahrungen in eine symbolische Welt. Diese stellt, obwohl sie nicht die direkte Realität spiegelt, immer noch für Rezipient und Produzent einen Bezug zu ebendieser her. Ähnlich beschreibt auch Klepacki den Mimesis Prozess im Schultheater: *„Die Schülerinnen und Schüler schöpfen zunächst aus ihrem eigenen Alltag, aus dem potenziellen Alltag der Erwachsenen, aus den Medien usw. und beginnen auf mimetischer Ebene mittels Phantasie und Vorstellungskraft mit ästhetischen Transfigurationen von realer menschlicher Handlung. Zum einen erhält das Theaterspiel dadurch einen bedeutenden, also hinweisenden Charakter, da es auf menschliche Praxis verweist, zum anderen beinhaltet es zugleich ein realistisches Element.“*<sup>187</sup>

Folglich ist Mimesis quasi das schöpferische Übereinkommen mit dem Theater arbeitet, um sowohl vom biographischen Subjekt auszugehen, als auch dem Rezipient zu ermöglichen das Dargestellte encodieren und wiederum mit seiner subjektiven Weltansicht zu überprüfen zu können. Da theatrale Handlungen oft einen mimetischen Ursprung haben, wird das Bühnengeschehen lebendig. Indem die Teilnehmer nicht nur eine gezieltere Wahrnehmung entwickeln, also als Beobachter von Beobachtungen fungieren, sondern auch selbst durch mimetische Prozesse Wahrnehmungen gestalten können, wird die künstlerische Darstellung von Wirklichkeit möglich.<sup>188</sup>

---

<sup>186</sup> Göhmann, Lars (2004): Theatrale Wirklichkeiten. Möglichkeiten und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung. Aachen: Mainz Verlag. S. 192.

<sup>187</sup> Klepacki, Leopold (2007): Die Ästhetik des Schultheaters. Pädagogische, theatrale und schulische Dimensionen einer eigenständigen Kunstform. Weinheim: Juventa Verlag. S. 107.

<sup>188</sup> Vgl. Göhmann, Lars (2004): Theatrale Wirklichkeiten. Möglichkeiten und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen

Es gibt im Improvisationstheater aber auch Übungen die direkt Bezug auf das Prinzip der Mimesis machen. So haben Spiegelübungen einen subjektentgrenzenden Charakter, da Ursprung und Nachahmung nicht mehr voneinander zu trennen sind und so eine Verschmelzung der Partner stattfindet. Bei diesen Übungen werden die Bewegungen einer Person von seinem Partner haargenau nachgeahmt und also als wäre dieser der Spiegel gespiegelt. Auch im Clown Theater findet man die Szene, in der ein Clown den Spiegel des anderen zerstört und nun sein Spiegelbild spielt.

Was Peter Brook als den leeren Raum bezeichnet, ist hier das **kommunikative Vakuum**. Ein Raum des Übergangs, zwischen Alltagswelt und ästhetischem Spielraum. Der Ort an dem theatrales Lernen stattfindet, sollte abgeschlossen von der Außenwelt sein. Ein Arbeitsraum, der frei von Außeneinflüssen und Erfahrungen ist. Ein neutraler Raum ist deshalb notwendig, um erstens den restriktiven Lernraum zu entfliehen und um den kreativen Prozess zu fördern. Der Raum ist undefiniert und bekommt erst durch die Gruppe seine jeweilige Bedeutung. Das ist insofern von Vorteil, als das vorgefertigte Illusionsbilder (zum Teil jedenfalls) zerstört werden, so dass Imagination und Verkörperung spontan entstehen kann. Vor dem Arbeitsprozess ist es deshalb wichtig sich den Raum zu eigen zu machen, ihn neu zu besetzen. Das kommunikative Vakuum ist also der Raum, der frei von Alltagsrealität und noch nicht besetzt von künstlerischer Arbeitsatmosphäre ist. Der Raum ist somit offen, um gefüllt zu werden. „...*der theatrale Unterricht findet bei geschlossenen Türen im verhängten Raum statt. Außeneinflüsse sind unerwünscht. Die Freiheit des mythischen Raumes verdankt sich ihrer Begrenzung.*“<sup>189</sup> Indem die Außenwelt von dem theatralen Raum abgeschottet wird, entsteht eine größere Freiheit bzw. ein größeres Vertrauen, diese Freiheit auch nutzen zu können. Es hat etwas von einem magischen Ritual an dem nur die Anwesenden teilnehmen, etwas von einem Geheimnis.

Ähnlich ist auch die **Gegenwartsidentität** damit beschäftigt, die Außenwelt hinter sich zu lassen und sich sowohl von Zukunft als auch von Vergangenheit loszusagen. Es gilt im Moment zu sein. Sich freizusprechen von Zweckbeziehungen und Erwartungen. Darauf zu reagieren, was sich im Moment tut. Was gestern da war muss heute nicht mehr so sein. Wach für den Partner, den Raum, den Moment zu sein, ist der Schlüssel eines lebendigen

---

Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung. Aachen: Mainz Verlag. S. 196.

<sup>189</sup> Wiese, Hans J./ Günther, Michaela/ Ruping, Bernd (2006): Theatrales Lernen als Philosophische Praxis in der Schule und Freizeit. Berlin u.a.: Schibri Verlag. S. 55.

Spiels das sich durch die Aufmerksamkeit, selbst in der Rekonstruktion, nicht wiederholt. Gegenwartsidentität ist aber auch das Bewusstsein der eigenen Identität und der gleichzeitigen Wahrnehmung der Gruppe. Die subjektengrenzende Gruppenerfahrung steht also im Bezug zum Einzelnen, der sowohl Teil der als auch eigenständiges Individuum in der Gruppe ist. *„Gegenwartsidentität ist damit angelegt als ein Identitätskonzept, das handlungsorientiert und aus der Perspektive theatraler Prozesse entwickelt wird. ... Ihre Methode zielt letztlich nicht auf Selbst-Erkenntnis, Selbst-Bewusstsein, individuelle Handlungskompetenz usw., sondern auf die Fähigkeit, sich in Beziehung zu setzen zu allem, was dieses ‚Selbst‘ umgibt und erfüllt.“*<sup>190</sup>

Es ist nicht einfach sich immer auf den Moment einzulassen. Leicht passiert es das man in die Vergangenheit rutscht *Gestern hat es geklappt.* oder die Angst vor die Zukunft einen lähmt: *In einer Woche ist Premiere, und es klappt immer noch nicht.* Doch gerade in solch schwierigen Momenten liegt das Geheimnis, darin, die Situation anzunehmen und die Lust den Moment wahrzunehmen zu entwickeln. Was aus solchen Krisen Situationen entsteht ist oft spannender als das gewollte. Noch dazu ist die Fähigkeit sich in Krisen, auf den Moment, das jetzt und hier, zu besinnen, gut um mit Privaten, beruflichen oder schulischen Krisen zurecht zu kommen. Indem man nicht in Panik verfällt sondern in stressigen Situationen die Ruhe bewahrt, findet man leichter Lösungen für die vorhandenen Probleme.

### **Pädagogische Hoffnungen**

Ein Großteil des Lernprozesses im theaterpädagogischen Handeln vollzieht sich bei den Schüler/innen im Arbeitsprozess. So gesehen also in der Methodik, die den Arbeitsprozess bestimmt. *„Ohne die Ebene bewusster Methodik verkommt die Theaterpädagogik zu einer ausschließlich auf Selbsterhalt und Selbstfindung konzentrierten Disziplin.“*<sup>191</sup> Wie bereits beschrieben, ist es schwer, Ziele für theaterpädagogisches Arbeiten festzulegen. Da dies wichtig ist, um auch Außenstehenden die theatrale Arbeit näher zu bringen, und auch diese pädagogische Richtung wissenschaftlich zu fundieren, wird versucht die Qualitäten theaterpädagogischer Arbeit zu beschreiben und zu definieren. Obwohl sich ein solches Lernen nicht eingrenzen lässt, findet man dennoch pädagogische Hoffnungen auf die sich

---

<sup>190</sup> Wiese, Hans J./ Günther, Michaela/ Ruping, Bernd (2006): *Theatrales Lernen als Philosophische Praxis in der Schule und Freizeit.* Berlin u.a.: Schibri Verlag. S. 146.

<sup>191</sup> Göhmann, Lars (2004): *Theatrale Wirklichkeiten. Möglichkeiten und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung.* Aachen: Mainz Verlag. S. 187.

theatrales Lernen beruft. Diese beziehen sich einerseits auf die Stärkung des Individuums als gemeinschaftliches Wesen:

*„Die Beteiligten, [können] eine Probe lang den Verwertungsprozessen entratend, sich im Spiel wieder zufallen und einfallen als gesellige, erfahrungsoffene Wesen, die mehr sind als Behälter für geronnenes Wissen..., mehr sind als Objekte von Lehrplänen, deren Ziele sich in aller Regel eher der Vorstellung eines abstrakten Bildungsweges als einem lebendigen Erkenntnisinteresse verdanken.“*<sup>192</sup>

Andererseits in der Wahrnehmung und aktiven Haltung gegenüber der künstlichen Welt.

*„Theaterpädagogik macht sich zur Aufgabe, sprachliche und körperliche Kommunikation aufzubauen und zu fördern, nicht zuletzt, um über eine schöpferische Gemeinschaft einen alternativen Zugang zu Ideen von Gesellschaft und Welt zu erlangen.“*<sup>193</sup>

Unsere Welt ist von Bildern und ästhetischen Darstellungen so weit geprägt, dass das Künstliche in der Realität nicht mehr hinterfragt wird. Welche Rolle spielt also Theater in einer von Künstlichkeit geprägten Realität? Bilder im Fernsehen zeigen uns „die Wirklichkeit“ beziehungsweise werden als Wirklichkeit angenommen und nicht hinterfragt.

*„Innerhalb dieser Welt des Scheins konfrontiert die Theaterpädagogik die TeilnehmerInnen an theatralen Prozessen mit einer „Kunstwelt“, die den Namen „Theater“ trägt. Denn Theater ist tatsächlich Simulation und in diesem Zusammenhang künstlich, auch wenn versucht wird, subjektive Wirklichkeiten des Alltags oder gar biographische Lebenssituationen in die Spielsituation zu integrieren.“*<sup>194</sup>

Aufgabe des Theaters ist es laut Göhmann, durch die offensichtliche Künstlichkeit des Theaters, welches auf realen subjektiven Wahrnehmungen basiert, die allgemeine Künstlichkeit auszustellen und so die Differenz zwischen den verschiedenen Wahrnehmungen von Realität und Künstlichkeit unterscheiden zu lernen. Im Unterschied zur medialen Simulation von Wirklichkeit, welche den Anspruch auf Erfahrung impliziert, hat Theater eine subversive Kraft, die zum Beispiel: *„...in der Hinterfragung ‚künstlicher Welten‘*

---

<sup>192</sup> Wiese, Hans J./ Günther, Michaela/ Ruping, Bernd (2006): *Theatrales Lernen als Philosophische Praxis in der Schule und Freizeit*. Berlin u.a.: Schibri Verlag. S. 17.

<sup>193</sup> Göhmann, Lars (2004): *Theatrale Wirklichkeiten. Möglichkeiten und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung*. Aachen: Mainz Verlag. S. 202.

<sup>194</sup> Göhmann, Lars (2004): *Theatrale Wirklichkeiten. Möglichkeiten und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung*. Aachen: Mainz Verlag. S. 190.

in einer „Kunstwelt“<sup>195</sup> liegt. Fernsehen ist ein einseitiges Medium. Wertvorstellungen und andere Ideologien werden auf die Zuschauer projiziert. Indem nicht auf die einzelnen Zuschauer eingegangen wird, ist die Möglichkeit der Hinterfragung des Gezeigten gering. Während Theater mit dem Publikum spielt, ausstellt, anhält, provoziert und durch die konkrete Anwesenheit des Publikums, natürlich immer auch mit dem Publikum kommuniziert, wird dieses als gleichberechtigter Partner, als Individuum angesprochen. Während also die Mediale Auseinandersetzung mit Künstlichkeit und Werten unbewusst verläuft, arbeitet Theater mit dem Aufzeigen, dem Bewusstwerden von Situationen, Handlungen und der eigenen Künstlichkeit.

Theater kann immer einen Bezug zur politisch-gesellschaftlichen Situation herstellen und so eine politische Wirkung initiieren. Wenn sich theaterpädagogische Arbeit am Medium Theater und eben da an der politisch weltinteressierten Gebärde des Theaters orientiert, kann in theatralen Bildungsprozessen eine bewusste und reflektierende Auseinandersetzung von Weltgeschehen ermöglicht werden. Der dekonstruktive Moment des Theaters kommt so zustande und Theaterpädagogik kann als Erprobung neuer Gedanken und Haltungen geltend gemacht werden.<sup>196</sup>

*„Aufgabe oder Zielsetzung ist es, über theatrales Handeln eine Kommunikationsebene zu finden zwischen der von den Teilnehmern immer weniger oder nicht reflektierten (realen) künstlichen Welt, in der sie leben, und jener von ihnen notwendigerweise zu reflektierenden (fiktiven) Kunstwelt, in der sie spielen sollen, in der sie sich politisch äußern sollen, in der sie sich unterhalten sollen, in der sie aber auch das Ästhetische erfahren sollen.“*<sup>197</sup>

Eine Auseinandersetzung mit politischen Handlungsmöglichkeiten und gesellschaftlichen Rollen, hat jede Theaterarbeit zu eigen. Schon alleine da die Ausarbeitung einer Figur immer auch die Auseinandersetzung mit der Position und der gesellschaftlichen Struktur dieser zu tun hat. Stückarbeit ist also auf verschiedenen Positionen eine wertvolle Gesellschaftserfahrung, durch den Doppelcharakter als „gestaltendes Subjekt und zu

---

<sup>195</sup> Göhmann, Lars (2004): Theatrale Wirklichkeiten. Möglichkeiten und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung. Aachen: Mainz Verlag. S. 190.

<sup>196</sup> Vgl. Göhmann, Lars (2004): Theatrale Wirklichkeiten. Möglichkeiten und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung. Aachen: Mainz Verlag. S. 123.

<sup>197</sup> Göhmann, Lars (2004): Theatrale Wirklichkeiten. Möglichkeiten und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung. Aachen: Mainz Verlag. S. 191.

gestaltendes Objekt“,<sup>198</sup> den die Schauspieler/innen in der Rollenarbeit haben. Die Schauspieler/innen „werden motiviert, ein Bewußtsein für die Balance zwischen dem Formsuchenden Ich des Rollenträgers und dem sich in der Rollenfigur verlierenden Ich zu entwickeln.“<sup>199</sup>

In unserem Alltagsleben haben wir die verschiedensten Rollen zu spielen, ohne dass wir uns bewusst damit auseinandersetzen: Tochter, Sohn, Schüler/in, Freund/in, Schwester, Bruder, Angestellte, Partner/in etc. Insofern ist eine bewusste Auseinandersetzung mit der zu spielenden Rolle im Theater auch eine Übung für die Realität. Denn in der Realität sind unsere Gestaltungsmöglichkeiten nicht so bewusst frei wählbar wie im Theater. „Die Analyse und Übernahme von Rollenerwartungen, der Versuch, diese zu erfüllen, die Notwendigkeit des Spielers, sich selbst als einen anderen zu sehen, sind Aspekte, mit denen die Schülerinnen und Schüler im Theaterspiel konfrontiert werden und an denen sie sich auf einer bewussten Ebene unter Anleitung ‚abarbeiten‘ müssen.“<sup>200</sup>

- Wo wird Theater zur Wirklichkeit?
- Welchen Wirklichkeitsanspruch kann theatrales Lernen stellen?

Indem sich die Teilnehmer den Kernfragen theatraler Gestaltung widmen (Wer? Was? Warum? Wohin?) berühren sie den gesellschaftlichen Kern, der das theatrale Spiel zum Experiment in der Wirklichkeit macht. „Das Theaterspiel bietet nach Rüpung einen Raum um Vorgänge der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zum Leben zu erwecken und es so zu ermöglichen, sie zu durchleben.“<sup>201</sup> Der Schutz des theatralen Rahmens, des abgeschlossenen Raumes und der Figur ermöglicht gänzlich aus den sozialen Zweckbeziehungen auszubrechen und der eigenen Kreativität, Subjektivität im interaktiven Rahmen, Raum zu verschaffen, sich frei und offen zu äußern und so soziale Lernprozesse zu ermöglichen.

---

<sup>198</sup> Göhmann, Lars (2004): Theatrale Wirklichkeiten. Möglichkeiten und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung. Aachen: Mainz Verlag. S. 192.

<sup>199</sup> Göhmann, Lars (2004): Theatrale Wirklichkeiten. Möglichkeiten und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung. Aachen: Mainz Verlag. S. 196.

<sup>200</sup> Klepacki, Leopold (2007): Die Ästhetik des Schultheaters. Pädagogische, theatrale und schulische Dimensionen einer eigenständigen Kunstform. Weinheim: Juventa Verlag. S. 83.

<sup>201</sup> Göhmann, Lars (2004): Theatrale Wirklichkeiten. Möglichkeiten und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung. Aachen: Mainz Verlag. S. 121.

*„Insofern entwickeln sich die ästhetischen Lernprozesse des theatralen Unterrichts stets in Gestalt sozialer Lernvorgänge.“*<sup>202</sup>

Die Form des Theaterstücks fordert die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Fragen, die in der Realität durch die Macht der Gewohnheit, oder eines Ohnmachtgefühls gar nicht erst behandelt werden:

- Wer zwingt mich dazu so zu handeln?
- Was macht es, wenn ich mich dagegen auflehne?

*„Wer oder Was macht mich zusammenfallen und nimmt mir die Kraft, mich zu erheben? Und was wäre wenn ich lächelte wie Desdemona oder schrie wie Antigone? Wen würde es kümmern? Was würde es ändern?“*<sup>203</sup>

Im Spiel werden diese Momente real. Sie werden zu realen Konflikten für die der Schauspieler in seiner Doppelfunktion als Rolle einen Lösungsweg suchen muss. *„Was darin betrachtet [im theatralen Prozess] zur Anschauung gerät oder handelnd als Triebfeder oder Widerstand spürbar wird, macht den Stoff, aus dem sich Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten bilden können. Modus des Lernens aber ist das Spiel, genauer: das Spielen.“*<sup>204</sup>

Über allem steht der gemeinschaftliche Charakter theatralen Lernens. Theater ist eine Gruppenerfahrung. Die verschiedenen Subjekte bewirken über die Prozesse des Konstruierens, Rekonstruierens und Dekonstruierens soziale und theatrale Wirklichkeiten. Das erarbeitete Konstrukt kann dann vom Ensemble im ästhetischen Rahmen den Zuschauern präsentiert werden. Bei der Frage, wie sinnvoll eine Aufführung ist, scheiden sich die Geister im theaterpädagogischen Raum. Dies liegt daran, dass theaterpädagogisches performatives Arbeiten, sich von darstellenden Theaterformen unterscheidet. Während letztere auf die Unterhaltung eines Publikums abzielt, und daher gerne auf vorgefertigte Heldenstrukturen zurückgreift und so den schulischen Charakter bestätigt, wird im performativen Arbeiten versucht gerade die restriktiven Verhaltensformen in der Schule aufzubrechen. Diese Arbeit ist prozessorientiert und muss deshalb auch äußerst sensibel behandelt werden. Die Arbeit selbst ist Sinn und Zweck nicht die Aufführung. So ist auch die

---

<sup>202</sup> Wiese, Hans J./ Günther, Michaela/ Ruping, Bernd (2006): *Theatrales Lernen als Philosophische Praxis in der Schule und Freizeit*. Berlin u.a.: Schibri Verlag. S. 49.

<sup>203</sup> Wiese, Hans J./ Günther, Michaela/ Ruping, Bernd (2006): *Theatrales Lernen als Philosophische Praxis in der Schule und Freizeit*. Berlin u.a.: Schibri Verlag. S. 17.

<sup>204</sup> Wiese, Hans J./ Günther, Michaela/ Ruping, Bernd (2006): *Theatrales Lernen als Philosophische Praxis in der Schule und Freizeit*. Berlin u.a.: Schibri Verlag. S. 17.

Frage, inwieweit der Schutzraum verlassen werden sollte und ob eine öffentliche Präsentation sinnvoll ist, absolut legitim. Im Rahmen dieser Arbeit sehe ich es allerdings als gewinnbringend an, eine Aufführung anzustreben. Da mein Konzept auf der Motivationstheorie aufbaut und eine Aufführung die Kompetenz Wahrnehmung bzw. die verschiedenen schulischen Kompetenzen steigern soll. Gezielt werde ich mich mit dieser Frage in Kapitel 6.4 beschäftigen.

Zurück zum Gruppenprozess: um einen theatralen Lernprozess in Gang zu setzen ist es notwendig, zu einem gemeinsamen Arbeiten in der Gruppe/dem Ensemble zu gelangen.

Trotz subjektiver ästhetischer Erlebnisse, ist Theaterspielen ein Gruppenprozess.

Schüler/innen stehen nicht alleine auf der Bühne, sondern treten als eine Einheit, als Gruppe auf. Darauf muss schon in der Probenzeit hingearbeitet werden. Hierzu gehören auch Fähigkeiten der Verantwortungsübernahme, Konfliktfähigkeit und Kompromissbereitschaft.

*„Der einzelne Spieler muß das Vermögen erlangen, seine individuelle Leistung im Kontext der gesamten Arbeit zu sehen. ... Das gemeinsame Ziel der Aufführung steigert aber die Verantwortung jedes einzelnen Gruppenmitglieds, denn hier wird, wie es Helle Hauger formuliert, das Produkt der Gruppen-Anstrengung als Gruppen-Produkt sichtbar.“*<sup>205</sup>

## 5.5. Fazit

Da theatrales Lernen auf ästhetischem Lernen basiert, ist die Überschneidung in der Methodik klar. Theatrales Handeln ist also: ästhetisches Handeln durch soziale Prozesse, in einem kollektiven Rahmen. Insofern geht theatrales Lernen über ästhetische Lernziele hinaus. Der ästhetische Lerngedanke geht nicht verloren, es wird nur die subjektive Persönlichkeitsentwicklung in der Interaktion zu einer kollektiven erweitert und so wird gleichzeitig auch ein **sozialer Lernprozess** losgetreten, der dem Subjekt im ästhetischen Lernen oft fehlt. Interessant ist an diesem Punkt vor allem, dass die Chance die schon Schiller im ästhetischen Handeln zu erkennen glaubte, auch heute wieder aktuell ist. Dass Schillers Gedanken zur Ästhetik heute (zur Zeit der Bildungskrise) wieder aufgegriffen werden, stellt ihre Gültigkeit unter Beweis.

Wie schon Schiller im Spiel den Ausweg aus der verheerenden gesellschaftlichen Situation gesehen hat, scheint auch der theatrale Weg des Spielens das Potenzial zu schaffen, aus dem

---

<sup>205</sup> Göhmann, Lars (2004): Theatrale Wirklichkeiten. Möglichkeiten und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung. Aachen: Mainz Verlag. S. 121-122.

restriktiven Lernalltag auszubrechen und zu einer ganzheitlichen Erfahrung des Mensch-Seins zu kommen. Durch den neutralen Raum wird der Alltag aus dem theatralen Prozess verbannt und im Spiel wird Vergangenheit und Zukunft zu Gunsten des „im Moment seins“ aufgelöst.

Schiller spricht aber nicht nur von der Erfahrung des ganzheitlichen Mensch-Seins, sondern setzt in diesen Moment auch die Geburtsstunde der Schönheit. Dies ist auch die Hoffnung im theaterpädagogischen Prozess. Indem nicht auf ein Ziel hin gearbeitet wird, sondern an der Freisetzung des ästhetischen Handelns, das Ziel also im Prozess liegt, sollen die Ergebnisse für das Subjekt, das Kollektiv und das Theaterstück sich quasi wie von selbst entfalten.

Rudolph Steiner spricht vom Moment der Inspiration.<sup>206</sup> Man könnte diesen Augenblick aber auch als den schöpferischen Moment bezeichnen. Durch das Zusammenwirken von dualistischen Kräften entsteht etwas Neues. Zu erklären ist am Beispiel einer Improvisation: zwei undefinierte Figuren betreten die Bühne, indem diese auf einander reagieren und wach sind (mit einander spielen), entsteht eine Geschichte.

Ebenso wie in der Ästhetik birgt im Theater gerade die Begrenzung die größte Freiheit. Durch strenge Regeln und Rituale die an den Beginn der Arbeit gesetzt werden, soll der Raum geöffnet werden. Dazu müssen aber die restriktiven Lernprozesse, verhärteten Hierarchie-Modelle und fest gefahrene Verhaltensmuster aufgebrochen werden. Über Improvisationen und Impulsübungen soll das Individuum seine Alltagswahrnehmung überwinden und in seinem Handeln die Zweckfreiheit erfahren. Erst wenn das Subjekt ganz im Zustand des Seins ist, kann wieder der entgegengesetzte Trieb wirken und die subjektiven Sinneserfahrungen werden nach außen kommuniziert, indem sie eine Form bekommen. Die hervorgebrachte Form wird also kommunizierbar, das bedeutet zu einem Vermittlungsgegenstand, der einerseits dem Subjekt die Möglichkeit gibt eine Distanz zu seinen Sinneserfahrungen zu erreichen und andererseits dem Kollektiv und später auch den Zuschauern erlaubt, das künstlerische Geschehen erfahrbar zu machen. Ein weiterer Vorteil in der Form ist, die Möglichkeit für den Schauspieler, sich auf den Prozess, auf das Geschehen im Zwischenmenschlichen zu konzentrieren, auf den Moment ohne sich dabei im sinnlichen Zustand zu verlieren.

Schultheater ist als ganzheitliche Kunstform und pädagogisches Element durch seine Vielfältigkeit sehr gut in die neuen Erwartungen von Schule einzugliedern. Klepacki

---

<sup>206</sup> Vgl. Rudolph Steiner: Inspiration und Intuition. [www.anthroposophie.net/steiner/ga/bib\\_steiner\\_ga\\_012\\_03.htm](http://www.anthroposophie.net/steiner/ga/bib_steiner_ga_012_03.htm). Zugriff: 20.05.2013

beschreibt Schultheater wie folgt: *„Dem Schultheater ist eine pädagogische, eine theatrale und eine schulische Implikation zu eigen. ...Unter originär pädagogischen Gesichtspunkten geht es um die ästhetische Bildung des Subjekts und um individuelle Entfaltung schöpferischer Fähigkeiten. Unter theatralen Gesichtspunkten geht es um das Zustandebringen eines Kunstobjekts, das unter objektiven Gesichtspunkten bestehen kann. Unter rein schulischen Gesichtspunkten geht es schließlich um qualifikatorische Aspekte der Bildung und des Lernens sowie um die Auseinandersetzung mit objektiver Kultur.“*<sup>207</sup>

Potential und Problem von theaterpädagogischem Arbeiten in der Schule ist seine Vielfältigkeit. Diese erschwert einem theaterpädagogischen Fach entgegen anderer Schulfächer die Einordnung in den Schulalltag. Schulischer Unterricht funktioniert nach anderen Prinzipien als theatrales und ästhetisches Lernen. Die ausschließliche Orientierung an Ergebnissen welche im schulischen Verlauf als entscheidend angesehen wird, ebenso wie die ständige Kontrolle des Erreichens von Lernzielen, nimmt dem Theater die Freiheit, wodurch es Gefahr laufen würde zu stagnieren, anstatt fruchtbare Ergebnisse hervorzubringen. Gerade in der Zieloffenheit liegt die Chance für die neue Schule, die Schüler bei dem Erwerb der gewünschten Kompetenzen zu unterstützen.

*„Gerade Kunst und Kunsterfahrung verweigern sich relativ häufig dem rational ausgelegten, verstandesmäßigen schulischen Unterrichten, so dass Vermittlung in einem engeren Sinn oftmals keine der Kunst adäquate Methode darstellen kann. Das pädagogische Paradigma tendiert deshalb eher in die Richtung des Ermöglichens ästhetischer Erfahrung auf der Basis vermittelbarer Techniken. Rezeptivität und Produktivität fallen an diesem Punkt notwendigerweise zusammen. In diesem Sinn kann künstlerisches Gestalten als prozessual verstandenes Dingfestmachen von ästhetischer Erfahrung angesehen werden. Im Theaterspiel ist deshalb nicht nur spielerische Technik elementar wichtig, sondern es sind auch die Prozesse des Erkundens, des Deutens, des Bewusstmachens, deserspürens, Ertastens und Erfühlens. Dadurch, dass die Erarbeitung theatraler Darstellungsvorgänge Handlungen und Betrachtungen und damit sowohl die körperliche Aneignung des Darzustellenden als auch die kognitive und sensuale Verarbeitung des Dargestellten*

---

<sup>207</sup> Klepacki, Leopold (2007): Die Ästhetik des Schultheaters. Pädagogische, theatrale und schulische Dimensionen einer eigenständigen Kunstform. Weinheim: Juventa Verlag. S. 79.

*beinhaltet, offenbart sich der Produktionsvorgang des Schultheaters in deutlicher Form nicht nur als Lern-, sondern vielmehr als Bildungsprozess.*<sup>208</sup>

Um den restriktiven Lerncharakter zu überwinden und den Alltag hinter sich zu lassen, gilt als wichtigster Punkt im ästhetischen, wie im theatralen Lernen, die veränderte Wahrnehmung. Sie entsteht indem die Aufmerksamkeit nicht auf ein Ziel sondern auf den Moment gerichtet ist. Die Handlung darf nicht Mittel zum Zweck sein, sondern muss selbst zum Zweck werden. Diese wird um sie von anderen Lern- und Wahrnehmungsprozessen abzugrenzen, ästhetische Erfahrung genannt. Durch die Andersartigkeit ragt ästhetische und theatrale Bildung aus dem Unterrichtsgeschehen heraus. Das ermöglicht den restriktiven Charakter, in dem der Unterricht gefangen ist, zu überwinden und lässt so soziale Lernprozesse zu. Ästhetisches oder theatrales Lernen scheint insofern nicht nur unterstützend, sondern gar notwendig, wenn soziales Lernen in der Schule erreicht werden soll. Die Möglichkeit durch die Einbindung eines theaterpädagogischen Fachs kann also als große Chance für die neue Schule aufgefasst werden. Zum einen durch den subjektiven zum anderen durch den kollektiven Vorteil der durch theatrales Lernen hervorgebracht wird. Dass es auch möglich ist, theatrale oder ästhetische Aspekte in den Regelunterricht einfließen zu lassen, will ich nicht bestreiten, nur sprengt eine solche Analyse den Rahmen meiner Arbeit.

*„Durch die demonstrative Verkörperung von Einstellungen, Denk, und Verhaltensweisen fremder Personen kann beim Spieler das Selbstvertrauen gestärkt werden bezüglich seiner Fähigkeiten zur Formulierung und Mitteilung eigener Ansichten und Gedanken gegenüber Einzelpersonen und größeren Personengruppen.“*<sup>209</sup>

Gelernt wird anders als in anderen Fächern auf Unterschiedlichen Ebenen. Es wird gelesen, kommuniziert, es werden Erfahrungen gemacht aber auch, und das ist das Besondere, über die körperliche Ebene geforscht. Der Eigene Körper ist das Werkzeug theatralen Arbeitens. Dazu muss das Bewusstsein für den eigenen sowie für den Anderen erst einmal geweckt werden. Da Theater über sinnliche als auch über körperliche und kommunikative Elemente verfügt, hilft es das Selbst als auch das Fremdbewusstsein auf eine andere Art zu schulen, als es in anderen Fächern Möglich ist.

---

<sup>208</sup> Klepacki, Leopold (2007): Die Ästhetik des Schultheaters. Pädagogische, theatrale und schulische Dimensionen einer eigenständigen Kunstform. Weinheim: Juventa Verlag. S. 81.

<sup>209</sup> Klepacki, Leopold (2007): Die Ästhetik des Schultheaters. Pädagogische, theatrale und schulische Dimensionen einer eigenständigen Kunstform. Weinheim: Juventa Verlag. S. 83.

## 6. THEATER MACHT SCHULE ODER EINE UTOPIE

*„Wir müssen wieder utopiefähig werden im Hinblick auf die Schule.“*

Richard David Precht <sup>210</sup>

In den vorangegangenen Kapiteln wurde aufgezeigt, dass Theater im Jugendalter für Schule, Beruf und Privatleben sehr hilfreich ist. Wir haben auch gesehen, dass sich Theater erfolgreich in das neue Bildungssystem eingliedern lässt. Die folgenden Kapitel beschäftigen sich damit, wie ein Theaterkonzept in der Regelschule aussehen kann und welche Voraussetzungen günstig für die Stückentwicklung sind.

Mir ist es wichtig, dass Theater nicht nur ein Wahlfach ist, sondern, dass im ganzen Klassenverband gespielt wird. Im Idealfall wird also nicht mit einzelnen Schüler/innen gearbeitet, die Interesse an einer Theater Arbeitsgruppe (AG) haben, sondern im Klassenverband. Bei einer AG handelt es sich meist um die Schüler/innen, die im Normalfall schon von vornherein das Selbstvertrauen haben, sich auch auf einer Bühne zu präsentieren. Steht die ganze Klasse auf der Bühne, ist die Situation eine ganz andere. Die Idee hinter diesem Konzept zielt also auf eine Klasse als Gemeinschaft ab. Diese Konstellation ist deshalb günstig, da theatrales Handeln gerade für die Klassenmitglieder hilfreich ist, die sich im ersten Moment nicht trauen sich öffentlich zu präsentieren.

Einen weiteren Vorteil, die ganze Klasse einzubinden liegt darin, dass die Gruppe keine Wahlgemeinschaft bildet. Es gibt vorgefertigte Hierarchien, Sympathien und Antipathien, eine Situation wie sie auch später etwa am Arbeitsmarkt vorkommt. Durch die Arbeit sind sie gezwungen, sich mit Menschen einzulassen, die nicht dieselben Interessen haben. Es müssen Wege gefunden werden, wie man trotz der Hindernisse kommunizieren, zuhören und miteinander agieren kann. Dabei können Hierarchien erst einmal auf den Kopf gestellt werden. Wenn Schüler/innen eine Rolle spielen, die ihnen auf den ersten Blick nicht ähnlich sieht, sprich einen ganz anderen Charakter, oder eine andere Position in einem hierarchischen Gebilde, können sie spüren wie es ist, in dieser Position zu stecken und ihren Horizont, ebenso wie ihr Einfühlungsvermögen erweitern. Ebenso wie es oft nach Klassenfahrten der Fall ist, wird die Gemeinschaft neu zusammengeschweißt. Sie haben ein gemeinsames Erleben und können dieses im besten Fall auch nach außen tragen. Entsteht im Theaterspielen ein Ensemble, ist es wahrscheinlich auch später als ein solches

---

<sup>210</sup> Precht, Richard David (2013): Stellt die Schule auf den Kopf! In: Die Zeit. 16/13, (11.April 2013). [www.zeit.de/2013/16/richard-david-precht-schule-bildungsreform](http://www.zeit.de/2013/16/richard-david-precht-schule-bildungsreform). Zugriff: 20.05.2013.

anzutreffen. Sind Erfahrungen gemacht wie man miteinander kommuniziert ohne sich gegenseitig zu verletzen und Interesse an einander zu haben, ist dies auch für andere Unterrichte wertvoll.

Ebenso wie Jugendliche anderen gegenüber oft sehr kritisch sind, können sie es durchaus auch gegen sich selbst sein. In eine andere Rolle zu schlüpfen, fällt oft nicht leicht. Enja Riegel, ehemalige Leiterin des Helene Lange Gymnasiums in Wiesbaden, hat Ihre Schüler/innen viel Theater spielen lassen. Sie beschreibt in Ihrem Buch „Schule kann <sup>211</sup>gelingen“ diese Selbstzweifel:

*„Die Unsicherheit der Jugendlichen, durch die Pubertät oft um ein Vielfaches verstärkt, ist die größte Schwierigkeit und zugleich eine Chance, die unsere Theaterregisseure bei ihrer Arbeit mit den Jugendlichen begleitet. Wer als Person gerade damit beschäftigt ist, herauszufinden, wer er eigentlich ist, der schlüpft nicht selbstsicher und bewusst in andere Rollen.*

*Verunsicherte Jugendliche die sich selbst nicht ausstehen können, die sich hässlich finden und denen gleichzeitig nichts wichtiger ist als die Meinung ihrer Altersgenossen, gehen auf der Bühne selten ungehemmt aus sich heraus. Stattdessen bemühen sie sich, Klischeevorstellungen gerecht zu werden, die sie beispielsweise von Filmen oder <sup>212</sup>Fernsehserien abgesehen haben.“*

Die Stärkung des Selbstwertgefühls ist eben deshalb auch eines der pädagogisch motivierten Ziele, die sich im Laufe des Spielens entwickeln sollen. Durch Improvisationsübungen sollen Ängste und Klischee Vorstellungen abgebaut werden und die Erarbeitung einer Rolle dann mit dem Moment der Freiheit zu einer Sicherheit führen. Die Rolle gilt also als Moment der sinnlich erforscht wird und später als Form genutzt wird um das Subjekt zu schützen und der Reflektion zugänglich zu machen.

Am Anfang meiner Forschungsarbeit, habe ich herausgearbeitet, wie die Schüler zu eigenem Handeln motiviert werden können. Ohne Motivation und Interesse wird ein theatrales Projekt scheitern. Als Voraussetzung für die Entwicklung von Interesse habe ich in Kapitel 2 die Basic Needs (Grundvoraussetzungen) nach Deci und Ryan vorgestellt. Diese sind soziale Eingebundenheit, Autonomie und Kompetenz. Dieses Wissen möchte ich nun in mein Theaterkonzept einfließen lassen.

---

<sup>211</sup> Riegel, Enja (2004): Schule kann gelingen!. Wie unsere Kinder wirklich fürs Leben lernen. Die Helene-Lange-Schule Wiesbaden. Frankfurt am Main: S.Fischer.

<sup>212</sup> Riegel, Enja (2004): Schule kann gelingen!. Wie unsere Kinder wirklich fürs Leben lernen. Die Helene-Lange-Schule Wiesbaden. Frankfurt am Main: S.Fischer. S. 97.

Trotz der Unmöglichkeit ein allgemeingültiges Konzept erstellen zu können, das auf alle Schüler/innen anwendbar ist, versuche ich mich mit einem didaktischen Konzept. Es ist dabei, ebenso wie jede einzelne Unterrichtsstunde, als ein „Experiment“ anzusehen. In der Ausführung muss allerdings sowohl Reihenfolge, wie Notwendigkeit der Methodiken hinterfragt und auf die Gruppe angepasst werden. Der Spielleiter sollte frei genug sein, jederzeit von dem von mir vorgestellten didaktischen Konzept abzuweichen, um auf die Bedürfnisse und Bedingungen in der Klasse eingehen zu können.

Meine Überlegungen kreisen dabei um die Fragen, wie viel Zeit braucht es um:

- allen Klassenmitgliedern, die Chance zu geben ihre Ängste zu überwinden?
- festgefahrene Strukturen aufzubrechen?
- jedem die Möglichkeit zu geben seine Persönlichkeit zu entdecken und zum Ausdruck zu bringen?
- Empathiegefühl zu entwickeln?
- alle Schüler/innen für das Theaterspielen zu begeistern?
- Wie lange kann eine Begeisterung aufrecht erhalten werden?
- Wie viel Unterrichtszeit darf man für theatrales Lernen in der Regelschule beanstanden ohne den Lehrplan durcheinander zu bringen?

Der Entschluss mündet in folgendem Konzept. Indem eine vom Alltag losgelöste Situation geschaffen wird, sollen die sozialen Strukturen der Klasse aufgebrochen und ein Ensemble geschaffen werden. Hier sind Gedanken, Wünsche und Ängste frei zu formulieren. Der restriktive Lerncharakter wird aufgebrochen und die Schüler/innen werden wieder hingeführt zu sich selbst und dem gegenüber indem sie sinnliche Erfahrungen machen. Um das Interesse der Schüler/innen für das Projekt zu wecken, wird versucht von ihren Bedürfnissen auszugehen. Diese wird Aufrecht erhalten, in dem ein unbekannter Stoff, also ein Theaterstück, dessen Schwierigkeit auf die Schüler/innen angepasst wird, hinzugenommen wird. Sie können dabei Einfluss auf das Stück und dessen Zielsetzung nehmen. So wird die persönliche Motivation mit dem Stück verknüpft. Die Schüler/innen sollen sich selbst ausdrücken können und so eine Chance bekommen ihr Kompetenz- und Autonomiegefühl zu stärken. Während der Spielleiter eine vermittelnde und helfende Funktion einnimmt, werden die Schüler/innen zu eigenständigen Handeln motiviert. Durch die Aufführung ihres großenteils selbst erarbeiteten Stücks erleben sie schließlich Erfolg, womit auch ihre Kompetenz gestärkt wird.

Zunächst einmal halte ich es für wichtig, die Schüler/innen, für das Theaterspielen und den Spielleiter zu gewinnen, ein Ensemble zu bilden, indem sich jeder geborgen fühlt (der Fokus liegt auf sozialer Eingebundenheit), so soll die Grundvoraussetzung geschaffen werden um

ein gemeinsames Stück erarbeiten zu können. Für dieses Vorhaben erscheint mir eine Projektwoche zum Thema Improvisation am geeignetsten. Ausgehend von verschiedenen Improvisations- und Impulsübungen, die je nach Einheit einen bestimmten Schwerpunkt haben, soll neben sozialer Eingebundenheit auch ein theatral gut geschultes Ensemble entstehen. Dies ist ausschlaggebend:

- da im Ensemble gearbeitet wird: Theaterpädagogisches Arbeiten findet in Gruppen statt, deshalb sollte der erste Schritt sein, die in der Gruppe fest gefertigten Strukturen zu lockern und die Gruppenmitglieder von restriktiven Lern- und Darstellungsformen zu befreien.
- um im späteren Verlauf der Stückarbeit auf ein offenes und trainiertes Ensemble zurückgreifen zu können, das weitgehend auch autonom arbeiten kann. „Trainiert“ bedeutet in diesem Zusammenhang, verschiedene Kenntnisse erworben und Methoden kennengelernt zu haben, die im Theater gebraucht werden. So geht es etwa darum, Selbst- und Fremdwahrnehmung zu schulen und anzunehmen, oder den eigenen Körper kennenzulernen (auf einzelne Schritte wird noch explizit eingegangen).
- da in der Pubertät die Selbstwahrnehmung oft mit Selbstzweifeln und Angst verbunden ist, sollte ein neues Körperbewusstsein in Angriff genommen werden. Außerdem wird in unserer Gesellschaft mittlerweile viel zu wenig auf die Signale des Körpers gehört. Eine geschulte Körperwahrnehmung ist also auch aus gesundheitlichen Gesichtspunkten interessant. Ihren eigenen Körper, ihre Befindlichkeiten und ihre Partner wahrzunehmen, sollte der Beginn jedes Arbeitsprozesses sein.

Mit Hilfe der Improvisations- und Impulsübungen verspreche ich mir, eine offene Arbeitsatmosphäre. Es geht darum ihnen den Spaß am Entdecken wieder zugeben. Grundvoraussetzungen für eine gemeinsame Zusammenarbeit werden in der Improvisation erarbeitet. Die verschiedenen Übungen beziehen sich auf die Eigenwahrnehmung und die Wahrnehmung der Mitspieler/innen, um damit das Partnerspiel zu schulen. Ebenso soll auch Vertrauen in die eigene Person, sowie in die Partner/innen und in die Gruppe geweckt werden. Ich sehe gerade durch die kurzen Übungen und die Möglichkeit abwechslungsreich und mit verschiedenen Partner/innen zu arbeiten die Chance, eine möglichst offene und druckfreie Atmosphäre zu schaffen, um Lust am Schauspiel und Sicherheit in ungewohnten Situationen zu erlangen. Das Spiel mit dem Scheitern, das Scheitern im Spiel, das Scheitern als Spiel soll zeigen, dass der Versuch fremde Erwartungen zu erfüllen zwecklos ist. Gutes Schauspiel lebt vom Moment. Die Schüler/innen sollen den Zweck vergessen, um zu einem zweckfreien theatralen Spiel zu gelangen. Dafür ist die soziale Eingebundenheit unerlässlich,

alle Schüler/innen müssen sich im Ensemble geborgen, akzeptiert, und wertgeschätzt fühlen, um offen an die Theaterarbeit herangehen zu können. So werden restriktive Lernbeziehungen unschädlich gemacht, Kreativität und Selbsterforschung ermöglicht. Durch die Abwechslung – alleine, in Partnerarbeit, in Kleingruppen oder gemeinsam zu spielen, sollte im Idealfall eine offene Arbeitsatmosphäre entstehen. Auch findet so die Mischung zwischen Selbstentfaltung, Interaktion, Selbst- und Fremdwahrnehmung statt.

Schon in dieser ersten Arbeitsphase, der Improvisationswoche, ist es hilfreich, wenn die Entscheidung für ein Stück getroffen, oder zumindest angelegt wird. So wird ein Ausblick gegeben, wo es hingehen soll. Die Motivation soll gestärkt werden, indem ein äußeres Ziel mit dem Bezug der Selbstbeteiligung verknüpft wird. Die Wahl des Stücks, sowie die zu behandelnden Thematiken im Stück können von den Schüler/innen mit beeinflusst werden. Im weiteren Verlauf stelle ich mir vor, Aufgaben rund um die Inszenierung des (Abschluss-) Stücks in Kleingruppen zu verteilen und deren Ergebnisse in Treffen einmal pro Woche bzw. jede zweite Woche zu verfolgen. Letzteres bezieht sich auf Referate zu Themen des Stücks, Kostümen, Werbung, Dramaturgie etc.

Als letzter Schritt kommt die direkte Stückarbeit. Die Proben finden circa einen Monat lang parallel zum normalen Schulbetrieb statt und münden erst in der Endphase wieder in Form einer Projektwoche, oder Klassenfahrt, deren Ziel die Aufführung ist. Da das Ensemble bereits in der Improvisationswoche gebildet wurde, kann am Anfang neben den anderen Unterrichtsfächern gearbeitet werden. Zwar ist es hilfreich wenn zu Beginn der Probenarbeit alle anwesend sind, damit deutlich wird, wie eine Probenarbeit abläuft, kann aber nach den ersten Treffen in Szenenproben und Einzelproben münden. Schließlich muss sowohl der Arbeitsraum geschützt werden, als auch die Motivation der Schüler/innen hochgehalten werden. Zum Ende der Proben wird es anstrengend genug werden, die Szenen zu einem Stück und die Individuen wieder zu einem Ensemble zusammen zu führen. Auch wenn die Szenen unabhängig voneinander erarbeitet werden, ist die Zusammenführung wie bei der Musik ein Gemeinsames. Jede Darstellerin und jeder Darsteller ist wie ein Instrument das zum Gesamtkunstwerk beiträgt. Es klingt erst schön wenn das Ensemble zusammenspielt.

## **6.1 Improvisationen und Impulsübungen**

Durch eine gemeinsame Idee und durch den Abbau von Schamgefühl wird der theatrale Raum ein Raum von Freiheit des Subjekts. Das miteinander das durch **Improvisationen** automatisch entsteht dient nicht nur der theatralen Ausdrucksfähigkeit sondern ebenso einer positiven Gemeinschaft und damit der **sozialen Eingebundenheit**. Ist es Möglich einen

freien Raum zu schaffen, indem nicht jeder Schritt beurteilt wird, kann das Erleben von Sicherheit in einer Gruppe dazu führen, sich selbst akzeptiert und respektiert zu fühlen, wodurch die **eigene Autonomie** unterstützt wird. Ist das Gefühl von sozialer Eingebundenheit vorhanden, wird auch das betreten von unbekanntem Terrain unproblematisch und die neuen Lerninhalte können so zu persönlich wichtigen Themen werden.

Die Möglichkeit frei von Konventionen, Beurteilungen und Rollenklischees handeln zu können, ist natürlich ein Idealzustand für das Theaterspiel. Um einem solchen Ideal nahe zu kommen, bediene ich mich in meiner Arbeit Übungen zur Improvisation. Diese sollen Hemmungen abbauen, und die Kreativität, Spontaneität und Freiheit der Schüler/innen heraus locken, um im späteren Spiel, genauso wie im realen Leben, souverän und selbstbewusst agieren zu können.

Um den restriktiven Schulalltag aus dem Theaterraum zu verbannen, hilft ein tägliches Ritual, das den Kurs einleitet. Es kann ein ruhiges Ritual sein, oder eines das von Bewegung bestimmt ist. Ein Beispiel dafür ist der Sitzkreis: der Spielleiter gibt vor den eigenen Körper und seine Befindlichkeit wahrzunehmen, ohne dabei etwas zu ändern: *Wie geht es mir heute?* Nach etwa einer Minute kommt die Anweisung von der Selbstwahrnehmung nach außen zu gehen um nach dem Wetter zu lauschen: *Wie geht es dem Wetter?* Um zuletzt im Arbeitsraum anzukommen, wird anschließend der Raum wahrgenommen: *Was ist im Raum?* Während dieses Ritual alle Anwesenden zur Ruhe kommen lässt, gibt es auch noch andere Varianten den Tag zu beginnen.

Eine Möglichkeit um sowohl im Raum anzukommen, als auch im Körper, ist das ritualisierte Ballspiel: Die Spieler finden sich in einem Stehkreis zusammen und werfen sich erst im Stehen den Ball zu. Dabei gilt es aufmerksam für die Partner/innen zu sein. Der/die Partner/in soll sehen, dass man den Ball haben möchte und der/die Werfer/in soll solange mit dem/r Partner/in in Kontakt bleiben, bis dieser auch tatsächlich den Ball gefangen hat. Sind die Spieler/innen sicher, können sie in dem Kreis zu gehen beginnen. Der Ball wechselt weiter zu den anderen Mitspieler/innen. Wenn sie auch dazu im Stande sind, beginnt der Kreis zu laufen. Es können auch mehrere Bälle in das Spiel einbezogen werden. Um die Spannung zu erhöhen, können die gelungenen Würfe, während des Laufens gezählt werden. Die höchste Anzahl ist Rekord, der am nächsten Tag versucht werden kann zu brechen. Diese Rituale haben den Vorteil, dass gleich das ganze Ensemble beteiligt ist. Es entsteht eine Gemeinschaft, die ein gemeinsames Ziel verfolgt. Indem die ganze Gruppe teilnimmt, wird die Einbindung jedes einzelnen gefördert und so wird sofort der Gruppenzusammenhalt

gestärkt. Zudem wird bei letzterem gleich der Körper aufgewärmt, und die Aufmerksamkeit für die Partner geschult. Nur wenn man auch mit dem Partner kommuniziert, kommt der Ball an. Rituale helfen den Alltag hinter sich zu lassen und in Ruhe anzukommen. Indem im Ritual alle gleichgestellt sind, die ganze Gruppe führt dieselben Handlungen aus, erhält es einen einbindenden und kollektivbildenden Charakter. Jeder kennt was jetzt passiert und nach dem Ritual ist man vorbereitet auf die kommende Arbeit bzw. das kommende Spiel. *„Indem Rituale auf vorgefertigte Handlungsabläufe und altbekannte Symbole zurückgreifen, vermitteln sie Halt und Orientierung.“*<sup>213</sup>

Die Improvisationsübungen sollten Spiele einleiten die sich darauf beziehen, im Raum anzukommen, den eigenen Körper zu spüren, warm zu werden und schließlich den Partner wahrzunehmen. Übungen die ihren Fokus darauf legen, werden im Verlauf dieses Kapitel als Beispiele angeführt.

Darauf folgend halte ich es für sinnvoll, themenorientierte Improvisationen zu wählen. Das bedeutet Improvisationen, die auf das Bühnengeschehen und die Stückarbeit vorbereiten. Improvisationen können sowohl Selbstzweck als auch Übung sein. Viele Improvisationsspiele greifen Themen auf, die für das spätere Partnerspiel entscheidend sind. So können „Theaterregeln“ spielerisch gelernt werden und scheitern ist nicht als Niederlage zu verstehen sondern als Spiel. Ich werde die Übungen in verschiedene Bereiche unterteilen, die mir für den späteren Probenverlauf als sinnvoll erscheinen und diese jeweils unter einen Oberbegriff zusammenfassen. Sie werden von mir für den Zeitraum von einer Projektwoche in Form von Tagen strukturiert und bauen in ihrer Schwierigkeit, beziehungsweise in den geforderten Kompetenzen aufeinander auf.

Folgende Themenbereiche erscheinen mir als entscheidend:

- Eigen- und Fremdwahrnehmung
- Spaß am Scheitern
- Die Kunst im Moment sein
- Blockieren und Annehmen
- Vertrauen und Zusammenarbeit
- Identität in der Gegenwart
- Körper und Sprache verbinden
- Kommunikationsfähigkeit

Dennoch sind alle Improvisationen und deren Reihenfolge frei wählbar und müssen an die Gruppe angepasst werden. Improvisationen haben ein großes Spektrum von Freiheit, denn

---

<sup>213</sup> Platow, Birte, Böcher, Florian (2010): Vom Tod Reden im Religionsunterricht. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 134.

es wird nur mit dem Material gespielt, das die Spieler mitbringen und mit dem was in dem Moment entsteht. Die meisten Improvisationen kommen ohne oder mit wenig Requisiten aus, so dass die Szenerie von der Phantasie und von dem Zusammenspiel der Partner bestimmt ist. Damit bereiten Improvisationsübungen nicht nur auf die Stückarbeit vor, sondern sind auch stark identitäts- und ensemblebildend. Identitätsbildung ist einer der Hauptstränge in der Entwicklungsgeschichte Jugendlicher. Wie diese Phase verläuft wurde in Kapitel 3 besprochen. Da Theaterspielen und Improvisationsübungen einen starken identitäts- und ensemblebildenden Charakter aufweisen, wird noch einmal auf diesen wichtigen Aspekt eingegangen. Identität ist laut Erikson die Definition des Selbst, die Entwicklung eigener Werte und Lebensperspektiven.<sup>214</sup> Eigene Identität auszubilden, ist von der Hinterfragung der Normen der Elterngeneration gekennzeichnet. Gesunde Jugendliche durchlaufen verschiedene Identitätsphasen und entwickeln eigene Perspektiven oder rebellieren gegen die der Eltern. Marcias Identitätskonzepte der diffusen, übernommenen Identität und des Moratoriums und der erarbeiteten Identität beschreiben die verschiedenen Phasen, wie sie in Kapitel 3.6 dargestellt sind. Während die erarbeitete Identität und das Moratorium eine aktive Auseinandersetzung verschiedener Perspektiven und deren Ausprobieren beinhalten, sind die diffusen und übernommenen Identitäten gekennzeichnet von Inflexibilität, Intoleranz und Dogmatismus. Während der Leistungsdruck der Gesellschaft ansteigt, wird oft vergessen auf die Konflikte, Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schüler/innen einzugehen. Indem ihnen autonomes Handeln zugestanden wird und sie in einem geborgenen sozialen Rahmen ihre Ideen ausleben dürfen, besteht ein sicherer Rahmen, um eigene Lebenskonzepte auszuprobieren und Identität zu entwickeln. Da die Konsumwelt stark auf Jugend ausgelegt ist, und der Jugendwahn seinen Höhepunkt erreicht zu haben scheint, ist es besonders wichtig die Heranwachsenden zu unterstützen, um Lebenskonzepte zu entwickeln, die für sie glaubhaft wirken.<sup>215</sup> Dazu müssen sie sich wahr- und ernst genommen fühlen. Als Spielleiter/in kann man in dem Maße unterstützen, dass sie in ihrem künstlerischen Gestalten Anerkennung finden und Hilfe dabei erhalten, wie sie ihre Erfahrungen ausdrücken und kommunizieren können.<sup>216</sup>

---

<sup>214</sup> Berk, Laura E. (2005): Entwicklungspsychologie. 3. München u.a.: Pearson Studium. S. 526

<sup>215</sup> Vgl.: Witte, Wolfgang (1995): Kulturelle Jugendbildung im Gesellschaftlichen Wandel. In: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik. Soziales Lernen und ästhetische Erfahrung. 23/24/25.  
[www.theaterpaedagogik.org/index.php?action=aus2&issulD=12&contID=235](http://www.theaterpaedagogik.org/index.php?action=aus2&issulD=12&contID=235). Zugriff: 09.08.2009.

<sup>216</sup> Spinner, Kaspar H. (2008): Perspektiven ästhetischer Bildung. Zwölf Thesen. In: Vorst, Caludia (Hrsg.): Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule. Frankfurt am Main u.a.: Lang. S.22.

Im theatralen Zusammenhang bildet sich Identität heraus, indem eigene Vorstellungen ausgelebt und kommuniziert werden. Durch die Interaktion und Ausstellung von Selbstentwürfen und kreativen Ausdrücken werden diese überprüft. Charles Taylor, kanadischer Philosoph, sieht die Entwicklung der Identität als Erfahrung des ‚Selbst‘, diese kann nur in der Interaktion mit anderen entstehen. Identitätsentwicklung ist für ihn eine Suche nach dem (Lebens-)Sinn. Dieser ist aber keine feststehende Parabel, sondern gekennzeichnet von Veränderung und Pluralität, die sich im menschlichen Handeln und Sprechen herausbildet. Insofern ist sie: *„...als eine Frage der menschlichen Kreativität und des Ausdrucksvermögens zu begreifen. Sinnfindung hat, wie Taylor betont, mehr mit Erfindung als mit Entdeckung, mehr mit schöpferischer Artikulation als mit bloßer Reproduktion zu tun. Sinnfindung in diesem Sinne ist die an eigenständiges Handeln und Sprechen gebundene Verwirklichung eines eigenen Selbst, das erst im Zuge dieser Aktivitäten Gestalt annimmt (also nicht schon vorher ‚da war‘ und bloß auf seine Entdeckung wartete).“*<sup>217</sup>

Baumeister und Tice sehen die Problematik der Identitätsfindung gerade in der Pluralität, die in der heutigen Gesellschaft gefragt ist. Durch das Switchen in verschiedene Rollen, gilt es nicht mehr die eine einzigartige Identität zu entwickeln, sondern möglichst flexibel in die verschiedensten Rollen schlüpfen zu können. Sieht man unsere Welt aus ihren Augen, ist Theater und ebenso Improvisation, die perfekte Übung um im Alltag souverän zu bestehen. Vor allem in der Improvisation lernt man durch die gegenseitige Wahrnehmung in die sich entwickelnde Rolle zu schlüpfen und dieser gerecht zu agieren.

Es geht aber nicht nur darum andere Rollen anzunehmen, stattdessen wird auch die subjektive Perspektive angesprochen. Die Jugendlichen schöpfen aus ihrer Wahrnehmung und Empfindung. Um diese darzustellen, benutzen sie ihre ganz eigenen Ausdrucksmöglichkeiten. So finden sich im Improvisationsspiel die Einzigartigkeit und die Qualitäten eines jeden Einzelnen wieder. Es wird mit dem gespielt, was sie von sich preisgeben wollen, mit ihrer Phantasie und mit ihren Methoden. Ihre Interessen und ihre Fähigkeiten stehen im Mittelpunkt des Spiels. Der Teamleiter als ‚Facilitator‘ befähigt die Schüler/innen mit Hilfe der Improvisationsübungen, ihr ganz eigenen Talente, Identitäten und Neugierden zu entdecken, auszuprobieren und weiter zu entwickeln.

---

<sup>217</sup> Straub, Jürgen(1994/95): Identität und Sinnbildung. Ein Beitrag aus Sicht einer handlungs- und erzähltheoretisch orientierten Sozialpsychologie. In: ZiF. Jahresbericht. [www.uni-bielefeld.de/ZiF/Publikationen/94-95-Straub-Aufsatz.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/ZiF/Publikationen/94-95-Straub-Aufsatz.pdf). Zugriff: 12.02.2011. S. 7

Es ist wie Spinner beschreibt eine identitätsorientierte Suchbewegung, die dem dualistischen Prinzip treu bleibt.<sup>218</sup> Es ist eine Balance oder eine Pendelbewegung einerseits zwischen dem Versuch zu sich selbst zu kommen und andererseits den Vorstellungen der anderen zu entsprechen. Dieses wird spielerisch erarbeitet, sowohl durch die Selbstdarstellung bzw. Selbstverhüllung, als auch durch das Schlüpfen in verschiedene Rollen, einem Authentizitätsanspruch folgend, wie auch des sich selbst Infragestellens oder aber sich Vergewisserns.<sup>219</sup>

Der dialektische Vorgang in den Improvisations- und Impulsübungen verbindet die einzelnen Gruppenmitglieder zu einem Ensemble. Da sie nicht alleine auf der Bühne stehen, sondern auch als Zuschauer für den anderen ebenso wie für sich selbst da sind, wird Erfahren und Handeln zu einem kollektiven Erlebnis. Dafür ist es wichtig eine Kommunikation in der Gruppe zu entwickeln, die als hilfreich und nicht als verletzend und kritisierend erlebt wird. Die Möglichkeit die eigene Meinung frei äußern zu können, muss ebenso vorhanden sein, wie der Respekt gegenüber anderen Wahrnehmungen und Meinungen. Gegenläufige Meinungen anzuhören, zu akzeptieren, und in eine Diskussion oder einen künstlerischen Austausch zu kommen, ist eine Form, die einzelnen Teilnehmer/innen zu einem Ensemble zusammen kommen zu lassen. Auch Rituale helfen die soziale Eingebundenheit zu erreichen. Das gemeinsame Erleben und Durchleben – auch von Krisen – schweißt die Gruppe zusammen, im Spiel wie auch im realen Leben.

Allgemein gilt bei der Anleitung zu Improvisationsübungen der Leitsatz: Weniger ist mehr! Den Schüler/innen sollten vorab nicht zu viele Informationen bzw. Instruktionen gegeben werden, das schränkt die Kreativität entweder ein, oder führt dazu, dass sie so überladen sind, dass sie sich an keine Regeln halten können. Besser man lässt sie erst einmal spielen. Anweisungen, in Form von Hilfestellungen, gibt man ihnen während dem Spiel, oder reflektiert nachher das Gesehene, so dass es beim nächsten Mal besser funktioniert. Zum Teil sind die von mir ausgewählten Übungen dazu da, die eigene Wahrnehmung der Teilnehmer/innen zu stärken. Es gibt aber auch Partnerübungen und Gruppenimprovisationen oder Improvisationen, die in immer wechselnden Kleingruppen vor dem Rest der Gruppe entwickelt werden. Bei den Improvisationsübungen bin ich zum großen Teil von Augusto Boal und Keith Johnson ausgegangen.

---

<sup>218</sup> Spinner, Kaspar H. (2008): Perspektiven ästhetischer Bildung. Zwölf Thesen. In: Vorst, Caludia (Hrsg.): Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule. Frankfurt am Main u.a.: Lang. S. 21.

<sup>219</sup> Spinner, Kaspar H. (2008): Perspektiven ästhetischer Bildung. Zwölf Thesen. In: Vorst, Caludia (Hrsg.): Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule. Frankfurt am Main u.a.: Lang. S. 21.

## Der erste Tag

Ausgangspunkt jedes darstellende Medium zu beherrschen und den/die (Spiel-)Partner/in wahrnehmen zu können, ist das Gespür für das Selbst. Die Eigenwahrnehmung bildet die Grundlage, um sich selbst besser einschätzen zu können, die eigenen Grenzen wahrzunehmen und auch Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit zu bekommen. Erst wenn das Bewusstsein für einen Selbst gestärkt ist, kann auch eine Spielhandlung interessant sein und die Begegnung mit dem Partner wirklich stattfinden. Dafür habe ich im Folgenden Übungen ausgewählt die sich mit der Körperwahrnehmung beschäftigen. Übungen, die den Wunsch nach Zielvorstellungen aufbrechen und den Fokus auf den Moment legen und Übungen, die eine genaue Beobachtung des Partners abverlangen, um das Zusammenspiel zu schulen.

Selbstwahrnehmung sollte also an den Beginn des ersten Tages gelegt werden. Die Aufwärmübungen können in der Gruppe stattfinden, doch sollte sich jeder Teilnehmer zu Beginn erst einmal über den eigenen Körper bewusst werden, die selbstauferlegten Grenzen erkennen und überschreiten lernen. Ich schlage vor, bei den Aufwärmübungen darauf zu achten, dass die eigene Individualität und Körperwahrnehmung Aufmerksamkeit erhält. Da Improvisation mit Spontaneität und unvorhersehbaren Situationen einhergeht, ist dies oft mit Angst verbunden. Das Abverlangen von Selbstdisziplin und die Angst vor Kontrollverlust sind die größten Hindernisse, die erst einmal abgebaut werden müssen, um Vertrauen in die Improvisations- und Impulsübungen zu bekommen. Als eine gute Einstiegsmöglichkeit sehe ich zum Beispiel das Gehen. Eine alltägliche Tätigkeit, die durch Anweisungen des Spielleiters eine besondere Aufmerksamkeit erhält, so dass eine ästhetische Erfahrung möglich gemacht wird. Diese kann nur in der Überschreitung der Alltagsrealität stattfinden. Die Teilnehmer werden aufgefordert, durch den Raum zu gehen und die verschiedenen Körperteile einzeln wahrzunehmen. Nach einer Zeit sollen sie einzelne Veränderungen an Körperteilen ausprobieren: z.B. die Füße wahrnehmen, schnell oder langsam gehen, in Zeitlupe, auf den Zehenspitzen, den Fersen etc. Durch die Beschleunigung, das Verlangsamen und Anhalten, dem Freeze, werden alltägliche Vorgänge aus dem Gewohnten isoliert und ermöglichen so den Spieler/innen eine erweiterte Wahrnehmung. Alles was in eine ungewohnte Form gebracht wird oder die Sinne und Empfindungen stimuliert, wird in das Bewusstsein gerückt und kann somit als ästhetische Erfahrung beschrieben werden.

### ***Den eigenen Körper im Gehen wahrnehmen***

Die Schülerinnen und Schüler sollen erst einmal im Raum ankommen, dem normalen Gang folgend, diesen ins Bewusstsein nehmen und gezielt wahrnehmen. Welches Tempo habe ich? Wie gehe ich? Wie bewegen sich mein Knie, meine Arme und Ellenbogen? Welche Haltung haben meine Schultern oder mein Kopf. Indem man von dem ausgeht was da ist und indem sie mit etwas beginnen, das sie kennen, gibt man ihnen die Möglichkeit langsam einzusteigen und Vertrauen aufzubauen. Niemand muss etwas Unbekanntes machen, sondern die ganze Gruppe handelt erst einmal aus ihrem Erfahrungshintergrund heraus. Dieser wird schließlich ins Bewusstsein gerückt indem er in unterschiedliche Formen gebracht werden kann.

Der Gang kann dann gezielt verändert werden:

- Im Tempo: schnell, langsam, in Zeitlupe;
- In der Berührungsfläche: Zehenspitzen, Plattfuß, Ballen, Außenrist;
- Gewichtsverlagerung des Körpers: leicht nach vorne gekippt, seitlich, rückwärts, gerade;
- unbekannte, oder ungewohnte Fortbewegungsarten ausprobieren: auf allen Vieren, Hüpfen, Stampfen, Storchengang etc.
- Einzelne Körperteile führen die Spieler/innen durch den Raum: mal führt der Ellenbogen, mal die Nase, mal der Po, die Brust oder das Knie und der ganze Körper geht mit.

Schließlich werden die Schüler/innen dazu aufgefordert, frei zu experimentieren bis sie am Ende wieder in ihren normalen Gang kommen und schlussendlich ihre Erlebnisse entweder in der Gruppe in Paaren oder für sich selbst kurz reflektieren können. Um den Augenblick wahrzunehmen oder die Verfremdung von Alltagsrealität hervorzubringen, können folgende Mittel angewandt werden:

- *Freeze*: Momente des Freeze können in fast alle Improvisationsübungen eingebaut werden. Besonders spannend sind sie in Bewegungsübungen, die plötzlich mit dem Einwurf des Spielleiters ‚Freeze‘ in Stillstand geraten. Die Spieler sollen die Chance nutzen, den Moment wahrzunehmen, ihren Körper als Plastik zu spüren, ihn im Bezug zum Raum und den Mitspielern zu fühlen.
- *Slow Motion*: Indem die Bewegung stark verlangsamt wird, werden die Vorgänge bewusster und jede kleine Bewegung zu einer formenden. Hierdurch werden Alltagsbewegungen entfremdet und bewusst wahrgenommen.

Die Spieler werden dazu aufgefordert sich selbst und die anderen wahrzunehmen. Ihre subjektiven Eindrücke werden so zu Ausdrücken, die sie selbst wie auch die anderen im Raum beobachten und reflektieren können. Andere Übungen zur Selbstwahrnehmung

können im Stehen oder im Liegen gemacht werden. Einheitliches Element ist die aktive Selbstbeobachtung und damit auch die Selbstwahrnehmung.

Während man auf den Rücken liegt, kann der ganze Körper beobachtet werden: Welche Körperteile berühren den Boden, welche nicht? Wie Atme ich ein und aus? Nachdem der erste Schritt der Beobachtung gemacht wird, wird aktiv ins Geschehen eingegriffen und wie beim beschriebenen Gehen bewusste Veränderungen gemacht. Im Beispiel der Atmung etwa besonders tief Einzuatmen, den Atem länger als gewohnt anzuhalten, komplett auszuatmen und vor dem Einatmen wieder eine kurze Pause einlegen. Alles geschieht im subjektiven Rhythmus und ist so dem individuellen Lebensorganismus angepasst. Schließlich findet jeder wieder zu seinem ganz subjektiven Atemrhythmus zurück und steht auf, wenn er/sie soweit ist. Der erste Tag dient dazu, den Teilnehmer/innen den Ehrgeiz etwas richtig zu machen und die Angst sich zu blamieren, zu nehmen. Da der Versuch keine Fehler zu machen unmöglich mit Spontaneität und Kontrollverlust vereinbar ist, muss der perfektionistische Charakter aus dem Improvisationsspiel verbannt werden. Den Schüler/innen wird vermittelt, Fehler als wichtigen Bestandteil des Lernens anzunehmen. Angst hemmt die Kreativität. Indem die Ebene der Bewertung in die Kreativität einfließt, stagniert diese wie Johnstone meint: „*Die meisten Kinder sind kreativ bis zum Alter von elf oder zwölf Jahren, dann verlieren sie plötzlich ihre Spontaneität und bringen nur noch Imitationen der ‚Erwachsenenkunst‘ zustande.*“<sup>220</sup> Um zur Kreativität Jugendlicher vorzudringen, muss also die Angst einer ungunstigen Beurteilung aus der Wahrnehmung verbannt werden. Gruppenübungen die zur sozialen Eingebundenheit führen und Übungen die gerade das Scheitern als positives Moment hervorheben, sind als hilfreich anzusehen, um den kreativen Charakter zuzulassen. Im Grunde beinhaltet jede Improvisation auch den Mut zum Scheitern. Eine Übung, die das Verlieren zum Spaß erklärt und zu viel Ehrgeiz als unnötig und unvorteilhaft hervorhebt ist das Tauziehen.

### **Verlieren lernen („*Tauziehen*“)**<sup>221</sup>

Die Schüler/innen werden in Paaren aufgefordert Tauziehen zu mimen. Erst wenn sie erkennen, dass man auf den Partner achten muss, ihm nachgeben wenn er zieht und ziehen wenn er nachgibt, dass es Spaß machen kann zu verlieren, geht das Tauziehen auf. Es geht nicht darum, dass Tauziehen zu gewinnen: Auf der Bühne sitzen alle im selben Boot! Dies ist

---

<sup>220</sup> Zitiert nach Keith Johnstone (1997). In: Hagemann, Thomas (1998): *Theatersport. Theater zwischen Spontaneität und Planung. Analyse einer aktuellen Theaterform für Lernprozesse.* Dortmund: Diplomarbeit.  
<http://fhdo.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2002/16/pdf/hagemann.pdf>. Zugriff: 13.02.2011.

<sup>221</sup> Johnstone, Keith (2009): *Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport.* Berlin: Alexander Verlag. S.89.

eine Gruppenübung, die das Ensemble-Bewusstsein trainiert. Denn hier kommt es auf das Zusammenspiel der Gruppe, nicht auf den einzelnen an.

### ***Blinde Angebote***

Die Übungen die ich für den ersten Tag ausgewählt habe, sind vorwiegend ohne Sprache, denn durch die Sprache verlagert sich die Konzentration von einem selbst, und dem Partner meist darauf besonders originell zu sein, Handlungen und Wahrnehmungen füreinander gehen schnell verloren. Indem die Sprachebene erst einmal unterbunden ist, wird auch die Körperwahrnehmung gestärkt. Der Körper der oft viel zu kurz kommt, wird vor allem der Wahrnehmung zugänglich, aber auch als Ausdrucksmittel erkannt. Unbewusst wird viel über den Körper kommuniziert, doch in den seltensten Fällen rückt die Körperkommunikation auch in das Bewusstsein der Beteiligten. Insofern hilft die Rückbesinnung auf den Körper auch die Möglichkeiten des Seins wiederzufinden. Immerhin kommunizieren wir alle bevor wir sprechen können über Gesten und Mimik. Ähnliche Erfahrungen wie in der frühkindlichen Entwicklung macht man, wenn nicht im theatralen Suchprozess, in Ländern, in denen man die Sprache nicht spricht. Blinde Angebote helfen, den Körper ausdrucksfähig zu machen. Oft vergessen wir, dass unsere Körpersprache sehr ausgeprägt funktioniert. Bei den Übungen blinde Angebote, geht es darum, den Raum für den Partner zu öffnen, und immer mit der Aufmerksamkeit bei ihm zu sein. Seine Handlung aber auch jede Geste ist ein Angebot und kann eine Botschaft enthalten. Zusätzlich geht es darum, zu lernen, Gesten und Handlungen die spielentscheidend sind, so zu präsentieren, dass der Mitspieler sie sehen kann, um ein gemeinsames Spiel zu ermöglichen. Mimt ein Spieler einen schweren Gegenstand etwa einen Block Gold aufzuheben, ohne dass der Mitspieler es sieht, dem der Gegenstand übergeben wird, kann es leicht passieren, dass sich der Gold Block plötzlich in eine Feder verwandelt.

Mimieisthai ist der griechische Begriff von dem Mimesis abstammt und steht für das Nachahmen. *„Verwandt sind auch griechisch Mimose: Nachahmer, Gaukler; Mimik: Gebärden- und Mienenspiel des Gesichts als Nachahmung fremden oder als Ausdruck eigenen seelischen Erlebens; Mimikry: der Täuschung und dem Selbstschutz dienende Anpassungsgabe an abschreckende Erscheinungsformen; Mimose: extrem empfindliches Lebewesen.“*<sup>222</sup> Der mimetische Moment steht also zwischen Nachahmung und subjektiver Produktion. Entscheidend ist der Einfluss von Erinnerungen und der Umwelt, die sowohl die

---

<sup>222</sup> Wiese, Hans J./ Günther, Michaela/ Ruping, Bernd (2006): Theatrales Lernen als Philosophische Praxis in der Schule und Freizeit. Berlin u.a.: Schibri Verlag. S. 112.

223

menschliche als auch die gegenständliche und natürliche Welt beinhaltet. Gerade das Wechselspiel zwischen Individuum und Umwelt zeigt die schöpferische Tätigkeit des Subjekts in der Nachahmung. Im theatralen Zusammenhang beschreiben Weintz und Spinner (siehe dazu Kapitel 6.4.) den mimetischen Prozess als schöpferischen, indem subjektive Erfahrungen der Umwelt in eine symbolische Welt transferiert werden. Gerade durch den Rückgriff auf mimetische Momente, die in der Semiotik unter den Begriff der Icon betrachtet werden – Zeichen denen eine referentielle Kraft zugrunde liegt, die auf das zu bezeichnende Objekt hinweist – so sind die Handlungen, obwohl sie nicht der Realität entsprechen auch für die Zuschauer enkodierbar. Theater bedient sich oft der Mimesis, dies geschieht sowohl in der Rollenarbeit aber auch in Improvisationsübungen.

Gerade für die theaterpädagogische Arbeit sind mimetische Prozesse und Übungen dahingehend entscheidend, da sie Subjekt und Gruppe zusammenführen und subjektentgrenzende, kollektive Erfahrungen ermöglichen. Da die entstehenden Gesten nicht als Produkt eines Menschen herausgestellt werden, sondern in ihrer Antwort eine Gemeinsamkeit erfahren, treten die Subjekte aus ihren Tauschwertbeziehungen heraus. *„Die Theaterpädagogik findet in der Mimesis wohl ihr wichtigstes Arbeitsprinzip, gerade weil sie auf die psychologisch-intermediären Interaktionsformen zurückgreift. Nicht nur in der Rollenarbeit sondern auch bei der Entwicklung von Impulsketten in der Improvisationsarbeit kommen verschiedenartige Spiegelungs- und Nachbildungsformen zum Tragen, in denen die Spieler ein permanentes Zwischenstadium von entgrenzender Teilhabe und begrenzender Impulsgebung entwickeln müssen.“*<sup>224</sup> Da sie nicht voraussehbar sind und im Jetzt stattfinden, können mimetische Übungen zur Gegenwartsidentität führen.

Gegenwartsidentität ist die Schnittstelle zwischen subjektiver Entgrenzung, also dem Bewusstsein für die Gruppe und der eigenen Identität die im Raum, in der Gruppe präsent ist.

- *Einer geht vor der andere zurück*

Um den Partnerkontakt, die Aufmerksamkeit und Empathie zu schulen, ist dies eine relativ simple, aber wirksame Übung. Die Paare stehen sich gegenüber und versuchen die Bewegungen des Partners anzunehmen Beziehungsweise gleichzeitig zu entwickeln. Geht ein Partner einen Schritt nach vorne muss, der andere um einen zurückweichen. Geht einer von Ihnen auf die Seite, muss es der Andere auch tun. Der Abstand soll

---

<sup>223</sup> Vgl.: Wiese, Hans J./ Günther, Michaela/ Ruping, Bernd (2006): Theatrales Lernen als Philosophische Praxis in der Schule und Freizeit. Berlin u.a.: Schibri Verlag. S.114.

<sup>224</sup> Wiese, Hans J./ Günther, Michaela/ Ruping, Bernd (2006): Theatrales Lernen als Philosophische Praxis in der Schule und Freizeit. Berlin u.a.: Schibri Verlag. S. 119.

dabei immer gleich bleiben. Es gibt bei der Übung keinen, der führt und geführt wird, im Idealfall wird die Bewegung mit der Zeit immer flüssiger, so dass die Quelle der Bewegung nicht mehr von außen erkennbar wird.

▪ <sup>225</sup> *Tierspiel*

Der Spielleiter lässt jeden Teilnehmer einen Zettel mit einem Tier darauf ziehen. Von jedem Tier gibt es jeweils ein Paar. Die Spieler verteilen sich im Raum und stellen ihr Tier dar, ohne Worte zu benutzen. Sie wandern als Tier durch den Raum und versuchen ihren Tierpartner ausfindig zu machen. Glauben sie ihn gefunden zu haben, können sie den anderen umgarnen und schließlich gemeinsam von der Bühne gehen. Jetzt dürfen sie sich austauschen, ob sie auch tatsächlich den richtigen Partner gefunden haben.

▪ <sup>226</sup> *Geste rechtfertigen*

Die Spieler/innen finden sich zu Paaren zusammen. Das Spiel verläuft in Etappen. Erster Schritt: Immer abwechselnd macht einer der beiden eine Geste, lässt sie für einen Moment im Raum stehen, bis sein Partner ihn schließlich wieder in die Ausgangsposition zurück bringt. Der, der die Geste gemacht hat, bedankt sich großzügig bei seinem Spielpartner. Zweiter Schritt: Das Spiel geht weiter wie zuvor, oder die Geste des Partners wird gerechtfertigt. Die Statue stellt sein Bein vor, der Partner könnte mimen, ihm den Schuh zu polieren. Oder er streckt seine Hand aus, man könnte ihr einen Ring anstecken und so weiter. Man ist nie gezwungen kreativ zu sein, sondern hat stets auch die Möglichkeit, den Partner oder die Partnerin wieder in seine Ausgangsposition zurück zu stellen. Am Schluss bedankt sich die Statue wieder bei ihrem Partner.

▪ <sup>227</sup> *Abgang aus dem gleichen Grund*

Ein gutes Spiel für Anfänger, da sie sich darauf konzentrieren müssen, was gerade geschieht, und vom Partner abnehmen lernen. Gespielt wird zu Dritt. Sie sitzen in einer Reihe und werden gebeten aus dem gleichen Grund abzugehen. Indem ein Impuls vom Mitspieler aufgenommen und vergrößert wird, entsteht eine Geschichte, die schließlich dazu führen soll, dass alle aus demselben Grund abgehen. A blickt zum Himmel, B nimmt den Blick wahr, und spielt es habe ihn ein Regentropfen getroffen. C krepelt daraufhin seinen Kragen hoch. A nimmt das Spiel der anderen ab, indem A mimt einen Regenschirm aus der Tasche zu holen und ihn aufzuspannen. B blickt noch einmal besorgt zum Himmel, zieht seine Kapuze auf und verlässt die Bühne. C und A folgen ihm/ihr. Das ganze geschieht ohne dabei zu sprechen.

---

<sup>225</sup> Vgl. Boal, Agosto (1989): Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S.50.

<sup>226</sup> Vgl. Jonstone, Keith (2009): Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport. Berlin: Alexander Verlag. S. 176.

<sup>227</sup> Vgl. Jonstone, Keith (2009): Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport. Berlin: Alexander Verlag. S. 266.

- *Kauderwelsch*

Bedeutet so viel wie Phantasiesprache. „Worte werden durch Töne ersetzt, so dass der Eindruck entsteht, die Spieler redeten in einer Fremdsprache.“<sup>229</sup> Es eignet sich hervorragend für Übungen, in denen die Szene unter der Sprache leidet. Da die Phantasiesprache dazu führt die Konzentration der Spieler wieder auf Reaktion und das Partnerspiel zu lenken.

„Die Bedeutung von Kauderwelsch: Wenn Schüler Kauderwelsch beherrschen, bringt das folgende Vorteile:

1. Sie werden zu ‚besseren Zuhörern‘. (Wenn das, was zu ihnen gesagt wird, sie nicht verändert, sind Kauderwelschdialoge zwecklos.)
2. Sie haben weniger Angst vor dem „Raum“, der sie umgibt. Kauderwelsch baut ‚Telefonzellen‘-Verhalten ab – das heißt ein Verhalten, bei dem die Gesten dicht am Körper bleiben oder wie von einem Gummiband gezogen zurück schnellen.
3. Sie lernen zu interagieren und Geschichten nonverbal zu entwickeln.
4. Der Gebrauch ihrer Stimme verbessert sich.
5. Sie werden mit größerem Scharfsinn und erhöhter ‚Körperpräsenz‘ mit Texten arbeiten. (Jeder Satz kann als Mittel eingesetzt werden, jemanden zu verändern und kann körperlich ausgedrückt werden.)“<sup>230</sup>

Blinde Angebote können auch unter Hinzunahme von Sprache gespielt werden. Zwei Beispiele sind die folgenden Übungen:

- *Geschenke*<sup>231</sup>

Es werden Paare gebildet die sich gegenseitig Geschenke machen. Ein Spieler mimt seinem/seiner Partner/in ein Geschenk zu überreichen. Der Empfänger freut sich darüber und darf seinerseits ein Geschenk überreichen. Es kann passieren, das die Schenker das Geschenk sofort definieren: Ich hab dir den Rasierer gekauft, den du schon so lange haben wolltest! In der nächsten Runde darf deshalb der Empfänger das Geschenk benennen. Er wählt dabei etwas worüber er deutlich machen kann, dass er sich wirklich freut, dass es genau das ist was er immer schon haben wollte.

- *Sitzen/Liegen/Stehen*<sup>232</sup>

Eine Improvisationsübung für drei Spieler. Auf der Bühne stehen ein Paar Möbel. Jeder der Spieler nimmt eine der genannten Positionen ein, und die Improvisation beginnt. Wenn ein Spieler seine Haltung, aus dem Spiel heraus verändert, zum Beispiel vom Liegen ins Sitzen kommt, muss der sitzende Spieler darauf reagieren, indem er sich

<sup>228</sup> Vgl. Jonstone, Keith (2009): Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport. Berlin: Alexander Verlag. S. 381.

<sup>229</sup> Jonstone, Keith (2009): Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport. Berlin: Alexander Verlag. S. 381.

<sup>230</sup> Jonstone, Keith (2009): Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport. Berlin: Alexander Verlag. S. 381.-382.

<sup>231</sup> Vgl. Jonstone, Keith (2009): Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport. Berlin: Alexander Verlag. S. 90.

<sup>232</sup> Vgl. Jonstone, Keith (2009): Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport. Berlin: Alexander Verlag. S. 531.

hinlegt oder aufsteht. Auf der Bühne immer alle drei Haltungen zu sehen sein. Wechselt einer seine Position, müssen die anderen Spieler/innen darauf reagieren, um die Gewichtung wieder herzustellen. Änderungen der Haltung, dürfen aber nicht aus dem Nichts geschehen, oder lediglich den Grund haben eine Position einzunehmen, die ein anderer verlassen hat. Jede Aktion und Reaktion muss gerechtfertigt werden und im Spiel begründet werden.

### ***Im Moment sein***

Ist die Gruppe soweit, kann auch begonnen werden die Sprache mit einzubinden. Die Wahrscheinlichkeit ist groß, dass dann erst einmal das Körpergefühl wieder in den Hintergrund rückt und die Sprache im Mittelpunkt steht. Lernen ist allerdings ein Prozess, insofern braucht auch die Zusammenführung von Körper und Sprache ihre Zeit. Hilfreich ist es auch hier, keine Momente vorzuplanen und dem Wunsch nach Originalität nachzugeben, sondern Übungen zu wählen, die diesen Versuchungen entgegenwirken.

Improvisation und Impulsübungen existieren im Jetzt. Das heißt, sie funktionieren nur, wenn sie im Moment entwickelt werden. Das ist nicht so leicht, denn gerne versuchen wir uns durch Vorausplanen in Sicherheit zu wiegen. *„Die wichtigste Komponente des Improvisierens ist also das Unerwartete. Während ‚Improvisation‘ seiner ursprünglichen Bedeutung eine Situation beschreibt, wird heute eher das Verb ‚improvisieren‘ in den Vordergrund gestellt. Es ist ein Handeln, ohne dass vorher ein Plan für die Situation erstellt wurde.“*<sup>233</sup> Durch die strikten Spielregeln sind die Spieler stark eingeschränkt, sie haben keine Chance voranzuplanen und entwickeln so den Verlauf ihres Dialogs im Moment, wenn sie den Spielfluss nicht unterbrechen wollen. Durch die unvorhersehbare Situation wird auch der Anspruch auf Originalität eingeschränkt, der oft die Improvisation behindert.

Die Vergangenheit und die Zukunft hinter sich zu lassen und sich auf das was im Moment geschieht einzulassen, wurde mehrfach in der ästhetischen Erfahrung und dem theatralen Lernen aufgegriffen. Es geht in der Gegenwartsidentität allerdings auch darum den/die Partner/in oder Gruppenmitglieder als das was er/sie anbietet und ist wahrzunehmen und spontan darauf zu reagieren. Deshalb sind Übungen, die es unmöglich machen, vorauszuahnen ein guter Anfang um Loslassen zu lernen, im Moment zu sein, sich auf seine Spontaneität verlassen zu lernen und Schlagfertigkeit zu entwickeln.

---

<sup>233</sup> Hagemann, Thomas (1998): Theatersport. Theater zwischen Spontaneität und Planung. Analyse einer aktuellen Theaterform für Lernprozesse. Dortmund: Diplomarbeit. <http://fhdo.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2002/16/pdf/hagemann.pdf>. Zugriff: 13.02.2011. S.17.

- 234

▪ *Ein Wort auf einmal*

Am besten stellen sich die Teilnehmer/innen in einen Kreis oder Halbkreis auf, in dem sich jeder sehen kann. Sie beginnen nun eine Geschichte zu erzählen, zu der jeder nur ein Wort beiträgt. Die Teilnehmer/innen sind gezwungen auf ihre Intuition zu vertrauen, wer zu lange überlegt, fliegt raus. Die Geschichte kann zunächst in einer Kreisbewegung erzählt werden. Die nächste Stufe ist, dass ein Spielleiter bestimmt wer das nächste Wort zu der Geschichte beiträgt. Das fordert erhöhte Aufmerksamkeit, da man sich nicht mehr innerlich auf seinen Einsatz vorbereiten kann. Auch wenn man sich ungefähr ausrechnen kann, wann man drankommt, hilft es nicht sich darauf vorzubereiten, denn was der/die Partner/in vor mir zu der Geschichte beiträgt, wirft alles Vorgenommene über den Haufen und es kommt wieder auf den spontanen Impuls an, die Geschichte voranzutreiben.
- 235

▪ *Alphabetische Sätze*

Das ist eine Improvisationsübung für zwei Spieler/innen. Die Partner/innen können um einen Ort oder eine Beziehung bitten, um einen Ausgangspunkt für ihre Handlung zu haben. Ihre Unterhaltung erfolgt mit Sätzen aus dem ABC. Zum Beispiel:  
**A**ngenehmes Wetter heute? **B**rennt die Sonne gewöhnlich immer so? **C**harles sagt, das liegt wohl an der Klimakatastrophe. **D**ramatisch. **E**inmal möchte ich gerne das Meer sehen. **F**ahren wir doch gleich hin. **G**ute Idee, ich habe meine Badehose an. **H**ast du dein Handy dabei? Dann melde ich uns im Büro krank. **I**n meiner Jackentasche, holst du es raus. **J**a klar, ich ruf gleich mal an.....
- 236

▪ *Ja, aber...*

Ist wieder ein Partnerspiel. Einer von beiden stellt Fragen, die mit ‚Ja‘ beantwortet werden können, sein Gegenspieler antwortet mit: ‚Ja, aber....‘ Die Spieler werden angeregt, sich auf ihre Intuition zu verlassen, indem sie laut und lebhaft ‚Ja, aber....‘ rufen, ohne zuvor zu wissen, was sie antworten werden. Das könnte dann etwa so aussehen:

**A:** Kannst du mir das Geld geben?  
**B:** Ja, aber ... ich möchte erst die Ware sehen!  
**A:** Hast du etwa Angst, dass ich dich hintergehe?  
**B:** Ja, aber ... das würde dir leid tun.

---

<sup>234</sup> Vgl. Jonstone, Keith (2009): Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport. Berlin: Alexander Verlag. S. 211/ 213.

<sup>235</sup> Vgl. Jonstone, Keith (2009): Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport. Berlin: Alexander Verlag. S. 213.

<sup>236</sup> Vgl. Jonstone, Keith (2009): Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport. Berlin: Alexander Verlag. S. 330.

## Der zweite Tag

Die Angst vor Berührungen und die Bildung von Cliquen, zu dem auch der Ausschluss von anderen gehört, sind gerade im Jugendalter sehr groß. Will man gemeinsam ein Ziel erreichen, im Theater etwa eine Aufführung, hier ein Ensemble zu bilden, ist die Zusammenarbeit ausschlaggebend. Um Ängste und Vorurteile abzubauen ist es ratsam früh mit der Ensemblebildung zu beginnen. Gerade bei Übungen die mit Körperkontakt verbunden sind, ist aber Vorsicht geboten. Körper ist gerade in der Pubertät ein schwieriges Thema. Viele haben gerade erst ihre Körperentwicklung vom kindlichen zum erwachsenen abgeschlossen oder stecken noch mittendrin. Noch dazu kommt die aufkeimende Sexualität, die sich auch über den Körper ausdrückt. Schamgefühl und Angst vor dem was Berührungen bedeuten, steht zwischen den Jugendlichen. Enja Riegel gibt Beispiele für die Zweifel und das Schamgefühl Jugendlicher, die Zeit und Zuspruch brauchen um den Mut zu haben, im Theater Dinge zu tun, die sie sonst nicht tun würden:

*„Paula fällt das Genießen schwer. Im Publikum sitzen ihre Klassenkameraden, vor ihr kniet Christoph und Armin möchte, dass sie die ganze Szene mit tiefer erotischer Stimme probiert. Sie wird rot. Plötzlich macht Armin das Licht aus, selbst die Notbeleuchtung hängt er ab, bis es stockfinster ist.*

*Armin: Probiert die Szene nochmal. Ich höre Euch zu.’*

*Zwanzig Minuten spielen die beiden Fünfzehnjährigen die Liebesszene wieder und wieder im Dunkeln – bis Paula plötzlich anfängt ihren Text verführerisch zu flüstern. Am Ende applaudiert Armin. ‚Das war genial. Pause!’*

*In der Pause kommt Paula zu ihm. Sie könne die Szene nicht spielen. Schon gar nicht im grellen Licht und vor hundert Leuten. ‚Dann grölt mir doch in jeder Pause der ganze Jahrgang hinterher.’ ‚Niemand wird grölen’, verspricht Armin. ... Eine Woche später – vor über hundertfünfzig Premierengästen -klappt der Kleidertausch problemlos.“<sup>237</sup>*

Daher sollten die Übungen während der Improvisationswoche nicht zu lange dauern, damit sich niemand zurückzieht und sich unwohl fühlt, weil er/sie auf eine/n Partner/in gestoßen ist, den er/sie als unangenehm empfindet. Solche Übungen zu vermeiden, wäre aber auch ein Fehler. Denn erst wenn die ersten Ängste abgebaut sind, kann etwas Neues entstehen und das wird schließlich für das Theaterspielen gebraucht. Im besten Fall können sogar Vorurteile und festgefahrene Meinungen aufgebrochen werden und neue Freundschaften entstehen. Partnerspiele können befruchtend sein, da es zwei Menschen gibt, die für kreative Energie sorgen, aber auch ernüchternd. Der andere macht in der Regel nie das, was

---

<sup>237</sup> Riegel, Enja (2004): Schule kann gelingen!. Wie unsere Kinder wirklich fürs Leben lernen. Die Helene-Lange-Schule Wiesbaden. Frankfurt am Main: S.Fischer. S.96.

man selbst im Sinn hat. Lässt man sich darauf ein, liegt in der Ungewissheit eine große Chance, gerade hier ist man im Jetzt. Diese Chance zu sehen, braucht Übung. Dafür gibt es Improvisationstechniken, die sich mit der richtigen und falschen Partnerarbeit beschäftigen. Sie behandeln zum Beispiel die Frage: Arbeite ich mit meinem Spielpartner zusammen oder gegen ihn? Eine wichtige Konstante nicht nur im Theater, sondern in jeder Gruppen- bzw. Partnerarbeit.

Die Improvisation macht es dem/der Lehrer/in ebenso leicht wie den Schüler/innen, eine solche Zusammenarbeit deutlich zu machen, indem sie Übungen zum Blockieren und Annehmen entwickelt hat.

Ensembleübungen, haben zum einen eine gruppenbildende Funktion und zum anderen bieten sie Schutz, um aus sich heraus zu treten. Viele Übungen die in der Gruppe stattfinden, greifen auf das Prinzip der Mimesis, der Nachahmung zurück. Mimesis bedeutet hier einerseits das zurückgreifen auf Erfahrungen und Klischees, die in eine Symbolwelt gebracht werden. Alltägliche Handlungen und Begegnungen werden im künstlerischen Ausdruck erweitert und abstrahiert. Mimesis wird im Bezug auf die direkte Nachahmung, im Improvisationsspiel oft in Spiegelübungen aufgegriffen. Diese sind ensemblebildend, da alle dasselbe machen, so ist niemand alleine.

Nachdem der erste Tag auf Übungen zur Eigenwahrnehmung den Schwerpunkt legt, und bereits mit Übungen zur Partnerwahrnehmung geendet hat, soll am zweiten Tag die Gruppe als Ensemble gefördert werden. Um diesen Fokus schon im Aufwärmen aufzugreifen, ist ein Beginn mit Partnerübungen sinnvoll.

<sup>238</sup>  
▪ *Hypnotisieren*

Die Teilnehmer finden sich in Paaren zusammen. Der Hypnotiseur hält seinem Partner die Handfläche nah vor das Gesicht und führt seinen Partner (Hypnotisierter), durch den Raum. Der Partner geht der Hand hinterher, wobei ersterer den folgenden in verschiedene ungewohnte Positionen bringen darf. Der Hypnotisierte folgt der Hand immer im selben Abstand, er soll gefordert werden, aber der Hypnotiseur muss darauf achten, dass sein Partner immer mitkommt. Die Hand wandert mal schnell, mal sehr langsam, tief, hoch, bringt den Partner zum Rollen o.ä. Danach wird getauscht.

---

<sup>238</sup> Vgl. Boal, Agosto (1989): Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S.176.

- **Massieren**

Es werden Paare gebildet. Einer der beiden legt sich auf den Boden, am besten eignet sich ein mit Matten o.ä. ausgelegter Untergrund, und schließt die Augen. Er gibt sein ganzes Gewicht ab, und entspannt sich. Sein Partner beginnt vorsichtig seine Gliedmaßen zu bewegen. Er hebt das Bein des Liegenden an, wobei immer alle Gelenke gut geschützt werden müssen, und bewegt je nach Gelenk Füße, Knie, Hüfte auf und ab oder in kleinen Kreisbewegungen. Dann wiederholt er diese Massage an Fingern, Händen, und Armen. Schließlich mit dem Kopf, an dem besondere Vorsicht geboten ist. Zum Abschluss wird getauscht.

Die Aufwärmübungen, sind einerseits gut um in den Körper zu kommen, also mit sich selbst in Kontakt treten und das Instrument des Schauspielers auf das Spielgeschehen vorzubereiten. Andererseits wird durch den Kontakt mit dem Partner auch die Wahrnehmung für den anderen geschult. Indem man sich gegenseitig respektiert und auf einander eingeht, macht man eine gemeinsame Erfahrung durch und lernt sich über den Körper (neu) kennen.

### **Blockieren und Annehmen**

Die folgenden Übungen sind von Keith Johnson entlehnt. Sie beschäftigen sich erst mit dem *Blockieren* und können dann übergehen in Übungen, die sich mit dem *Annehmen*

240

beschäftigen.

Die Improvisationsspiele des Blockierens und Annehmens, beschäftigen sich also unbewusst mit sozialer Kompetenz. Spielerisch werden Prozesse des Zuhörens, des Respektierens von anderen, die Annahme und Erweiterung der eigenen Ideen durch Sichtweisen anderer und das Einlassen auf unbekanntes Terrain geübt. Was passiert wenn man aus dem sicheren Feld des Wissens hinaus geht und sich auf eine unbekannte Reise begibt? Im Zusammenspiel liegen die Kraft und der Erfolg. Dieses funktioniert nur, indem man für den anderen und nicht ausschließlich für sich selbst agiert. Das Wir-Gefühl wird gestärkt und das Vertrauen in den/die Spielpartner/in gelernt. So werden die restriktiven, sozialen Beziehungen, in der jeder für sich selbst kämpft, der Zusammenarbeit gegenüber gestellt und diese als sicherer

---

<sup>239</sup> Eine Übung aus dem Unterricht bei Rudolf Krause. Er wurde 1964 in Karlsruhe geboren und absolvierte seine Schauspielausbildung an der Hochschule der Künste Berlin. Seither hat er an mehreren Bühnen Berlins gespielt und ist Mitglied des Ensembles von Achim Freyer. 2002 begann er mit Unter Verdacht eine Fernsehkarriere für die er 2003 den Grimmepreis ausgezeichnet wurde. Seine jahrelange Improvisationserfahrungen brachten ihn dazu am Michael Tschchow Studio Berlin als Improvisationslehrer tätig zu sein.

<sup>240</sup> Wilpsbäumer, Stefan (2005): Improvisationsförderung – Improvisationsdidaktik. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität. [https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:kGUJ4e4IkQ4J:www.kreatives-lehren-und-lernen.de/bank/11\\_impro/Improvisation.pdf+&hl=de&gl=de&pid=bl&srcid=ADGEEJcAkIqDwsTKLxzNdQwUADURvQn3SvcaWQ-BPVFfQBx-uW77mf-X0iDPfdPPLx5SAxDvjc7IMkUoX9FY5MGSpy\\_j95meGCT8hMIozZD\\_c5087Yii3NLJhERCbE-jS24Uxv97kXP&sig=AHIEtbQeWpCk5MZL\\_d9WOMBHgnNTWgt2PA](https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:kGUJ4e4IkQ4J:www.kreatives-lehren-und-lernen.de/bank/11_impro/Improvisation.pdf+&hl=de&gl=de&pid=bl&srcid=ADGEEJcAkIqDwsTKLxzNdQwUADURvQn3SvcaWQ-BPVFfQBx-uW77mf-X0iDPfdPPLx5SAxDvjc7IMkUoX9FY5MGSpy_j95meGCT8hMIozZD_c5087Yii3NLJhERCbE-jS24Uxv97kXP&sig=AHIEtbQeWpCk5MZL_d9WOMBHgnNTWgt2PA). Zugriff: 05.07.2011

Gewinn für beide konnotiert. „Teilnehmer, die Angebote akzeptieren, wollen mit ihren Partnern auf der Bühne zusammenspielen. Sie vertrauen den Mitspielern und gehen das Risiko ein, nicht zu wissen wohin sie eine Szene führt. Dadurch entstehen interessante Szenen, die voller Überraschungen stecken, zumeist werden ganze Geschichten erzählt, die sich ein einzelner Teilnehmer nicht hätte ausdenken können.“<sup>241</sup>

Wie es dazu kommt, dass es sinnvoll sein kann mit Übungen zum Blockieren zu beginnen, erklärt K. Johnson über den paradoxen Unterricht: „Wenn man zum Beispiel erreichen will, dass die Schüler die Kunst beherrschen lernen, Ideen nicht zu blockieren, muss man sie dazu auffordern, Ideen zu blockieren, weil sie dann erkennen, wann sie unabsichtlich

blockieren.“<sup>242</sup> Blockieren bedeutet, die Ideen anderer zerstören. Das kann auf viele verschiedene Arten geschehen. Der Partner wird nicht wahrgenommen. Es wird ausgewichen, übergangen oder die Idee negiert. Anfängern passiert es aus Unsicherheit häufig, dass sie die Ideen ihrer Spielpartner blockieren. Blockieren zu spielen, hilft den unbewussten Prozess in das Bewusstsein zu rücken.

„Schüler verstehen Blockieren besser, wenn ich sie darum bitte, Ideen absichtlich kaputtzumachen.“<sup>243</sup>

## **Blockieren**

### ▪ **Beide blockieren**<sup>244</sup>

Die Spieler müssen mit Vehemenz und absoluter Negativität die Angebote ihrer Mitspieler zerschlagen.

**A:** Liebling, hier ist ein schönes Stück Erdbeertorte für Dich.

**B:** Bloß nicht! Ich hasse Erdbeertorte! Du weißt ganz genau, dass ich Erdbeertorte nicht mag.

**A:** Wusste ich nicht. Das war immer deine Lieblingstorte.

**B:** Blödsinn ich mag nur Schokoladentorte.

**A:** Das kann doch wohl nicht wahr sein, erst gestern hast du gesagt du willst Erdbeertorte.

**B:** Lügner, gestern war ich gar nicht Zuhause.

---

<sup>241</sup> Hagemann, Thomas (1998): Theatersport. Theater zwischen Spontaneität und Planung. Analyse einer aktuellen Theaterform für Lernprozesse. Dortmund: Diplomarbeit. <http://fhdo.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2002/16/pdf/hagemann.pdf>. Zugriff: 13.02.2011. S. 96.

<sup>242</sup> Jonstone, Keith (2009): Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport. Berlin: Alexander Verlag. S. 89.

<sup>243</sup> Jonstone, Keith (2009): Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport. Berlin: Alexander Verlag. S. 179.

<sup>244</sup> Vgl. Jonstone, Keith (2009): Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport. Berlin: Alexander Verlag. S. 179.

- *Die Blockierung entfernen*

Der Lehrer greift ein sobald jemand blockiert und hilft die Blockierung in ein Annehmen umzuwandeln.

**A:** Kommst du oft hierher?

**B:** Nicht besonders – *korrigiert* - Ja jeden Sonntag. Dein erstes Mal?

**A:** Nein ich gehe jeden Tag. – *korrigiert* - Ja, ich bin ziemlich aufgeregt. Soll ich meine Schuhe ausziehen?

**B:** ...

- *„Du bist Raus“-Version*

Gespielt wird zu zweit, die anderen Schüler/innen bilden das Publikum. Jedes Mal, wenn einer der beiden Spieler blockiert, wird er durch eine Schülerin oder einen Schüler aus dem Publikum ersetzt.

### **Annehmen bzw. Akzeptieren**

- *Beide Akzeptieren (mimisch)*

Dieses Spiel ist eine Weiterführung von blinde Angebote. Die Spieler/innen (ein Paar) nehmen jedes blinde Angebot des anderen an und erwidern durch ein neues blindes Angebot. Wie eine solche Szene aussehen kann zeigt das Beispiel von K. Johnson:

- *„Ein Geräusch weckt ihn auf.*
- *Er weckt sie auf.*
- *Sie hört es auch.*
- *Er reißt einen Schrank auf, doch niemand ist drin.*
- *Sie entdeckt eine Schiebetür in der Rückwand des Schrank.*
- *Er drückt Erstaunen aus.*
- *Sie macht eine Geste, als wolle sie etwas haben.*
- *Er mimt etwas aus der Schublade zu nehmen.*
- *Sie nimmt den gemimten Gegenstand und verwendet ihn als Taschenlampe.*
- *Beide kriechen in die Öffnung hinter dem Schrank. Sie stehen auf.*
- *Sie deutet auf etwas an der Wand.*
- *Er mimt, auf einen Knopf zu drücken*
- *Sie mimen, dass sie sich in einem Fahrstuhl befinden, der sich in Bewegung setzt.*
- *Sie starren auf eine Stelle, als beobachteten sie die Nummern der Stockwerke.*
- *Und so weiter.“*<sup>248</sup>

<sup>245</sup> Vgl. Jonstone, Keith (2009): Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport. Berlin: Alexander Verlag. S. 182.

<sup>246</sup> Vgl. Jonstone, Keith (2009): Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport. Berlin: Alexander Verlag. S. 183.

<sup>247</sup> Jonstone, Keith (2009): Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport. Berlin: Alexander Verlag. S. 182-184.

<sup>248</sup> Jonstone, Keith (2009): Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport. Berlin: Alexander Verlag. S. 184/185.

- *Es ist Dienstag*

Oft werden Angebote eher vorsichtig angenommen. Es ist Dienstag, zeigt welches Potential darin liegen kann mutig in Szenen hinein zuspringen und harmlose Aussagen, zu einer dramatischen Geschichte schnellen lassen. In dem gewöhnliche Sätze überakzeptiert werden entsteht Dramatik und Handlung wie aus dem nichts.

**A:** Es ist Dienstag.

**B:** lipi! *hüpft und springt herum* heute Abend sind wir Mann und Frau!

**A:** *sinkt auf die Knie* Wozu warten mein Goldschatz. Mimt einen Ring anzustecken. Lass uns mein Charterflugzeug nehmen und uns noch heute in Las Vegas das Jawort geben!

**B:** *Küsst ihn überschwänglich* Nichts lieber als das. Dort muss ich deine Eltern nicht sehen.

- *Gruppen Ja*

Kann in der ganzen Gruppe oder in zwei Gruppen gleichzeitig gespielt werden. Einer der Mitspieler (bei zwei Gruppen aus jeder Gruppe jeweils einer) macht einen Vorschlag: *Lasst uns alle wie Frösche hüpfen*. Die Gruppe nimmt den Vorschlag mit einem lauten und begeisterten *Au Ja* an. Sie hüpfen bis der nächste Vorschlag kommt. Das Spiel kann solange gespielt werden wie die Spieler Lust und Spaß daran haben. Bei zwei Gruppen, gibt es immer zwei verschiedene Ideen, die zeitgleich ausgeführt werden. Ist jemanden in Gruppe A nicht zufrieden, kann er entweder selber einen Vorschlag machen, oder zu Gruppe B wechseln. Hier gewinnt die Gruppe, die am Schluss die meisten Mitglieder zählt.

### **Sprache als Verlängerung von Geste**

Sprache einzusetzen ist eine Schwierigkeit für sich, da meist durch deren Einsatz die Körperlichkeit zum Auslöschen gebracht wird. Für das Theaterspiel ist es wichtig, Sprache stets als Verlängerung von Geste einzusetzen. Das bedeutet, dass auch nonverbale Äußerungen zur Kommunikation gehören. Mimik und Gestik sind ein wichtiger Bestandteil eines Gespräches. Während Worte etwas definieren, kann der mimische Ausdruck weit mehr über die Botschaft sagen. Im realen Leben passiert die Beurteilung der Betonung von Gesagtem, der Mimik und Gestik, quasi automatisch. Auf der Bühne werden diese Elemente zumeist erst einmal vergessen, da man durch die erhöhte Konzentration und Ausstellung so sehr mit der eigenen Originalität und mit Selbstzweifeln beschäftigt ist, dass selbstverständliche Handlungen oft wieder ins Bewusstsein gebracht werden müssen. Schließlich spielt das Theater mit dem Bewusstwerden von unbewussten Prozessen. So sind

<sup>249</sup> Vgl. Jonstone, Keith (2009): Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport. Berlin: Alexander Verlag. S. 194.

<sup>250</sup> Vgl. Jonstone, Keith (2009): Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport. Berlin: Alexander Verlag. S. 185.

auch die Rollen, die wir im Alltag spielen, vergleichbar mit den Rollen, die wir im Theater spielen. Alleine durch das bewusste Einnehmen von Rollen und Charakteren, wird das reale zu einem als ob, und somit durch die Vereinbarung der Künstlichkeit zu einem sozialen Probieren reeller Aspekte. *„Während das Alltags'theater' (gerade wegen möglicher Sanktionen) eher verschleiert und kaschiert, hat das ästhetische Theater eher eine Enthüllungsfunktion.“*<sup>251</sup> Sprache kommt erst dann ins Spiel wenn es notwendig ist, der Beginn der Kommunikation ist der Körper. Übungen die sich für einen solchen Lernprozess eignen, sind:

▪ *Ein-Wort-Sätze*<sup>252</sup>

Dadurch, dass die Sätze nur aus einem Wort bestehen dürfen, wird Mimik und Gestik gebraucht um eine Handlung voranzubringen.

**A:** Herein!

**B:** Meiner? *Deutet auf einen Stuhl*

**A:** Nickt. Whisky? *Mimt zwei Gläser einzuschenken.*

**B:** Pur. *Nimmt das Glas.*

**A:** Prost. *Sie trinken.*

**B:** Nächster? *Geht und schenkt ein zweites Mal ein.*

**A:** Gern! *Mimt eine Akte aus dem Schreibtisch zu ziehen.*

**B:** *Gießt Gift in eines der beiden, und stellt es auf den Schreibtisch seines Partners ab. Hier!*

**A:** *Übergibt ihm die Akte und stößt mit ihm an. Gratuliere!*

**B:** *Öffnet die Akte. Verblüfft. Beförderung?*

**A:** Ja! *Nickt anerkennend und trinkt.*

**B:** Haaaaaaalt! *Versucht ihm das Glas zu entreißen, zu spät.*

**A:** *Mimt zu ersticken, kämpft mit dem Tode. Im letzten Atemzug: Sohn?*

**B:** *Fasst seinen Arm. Verzeihung!*

▪ *Emotionale Geräusche*<sup>253</sup>

Bevor man die Schülerinnen und Schüler ihre Texte sprechen lässt, sollen sie ein leises, emotionales Geräusch von sich geben – einen Seufzer, tiefes Einatmen, ein überraschtes Oh, Ah, ein Schniefen, ein verächtliches Ha oder ähnliches. Das Publikum merkt diesen Trick kaum, aber der Text erhält daraufhin eine Tiefe, die ihn als glaubhaft erscheinen lässt. *„Emotionale Geräusche binden den Geist an den Körper – das ist der Grund, warum sie in vielen Kampfsportarten eingesetzt werden.“*<sup>254</sup>

<sup>251</sup> Weintz, Jürgen (2003): Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. Butzbach-Griedel: Afra Verlag. S.166.

<sup>252</sup> Vgl. Jonstone, Keith (2009): Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport. Berlin: Alexander Verlag. S. 337.

<sup>253</sup> Vgl. Jonstone, Keith (2009): Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport. Berlin: Alexander Verlag. S.342.

<sup>254</sup> Jonstone, Keith (2009): Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport. Berlin: Alexander Verlag. S. 344.

- **Beleidigungsspiel**

Oft wird im Theater der Schluss des Satzes verschluckt, also nicht mehr gedacht, durch dieses Spiel wird ein solches Verhalten verhindert. Man spielt eine simple Szene, nur endet jeder Satz mit einer Beleidigung. Dies hilft auf genau das zu reagieren, was gespielt wird und die Sätze bis zu Ende zu denken. Erst einmal lässt man die Schüler eine einfache Szene spielen, z.B. der Ehemann setzt sich an den gedeckten Esstisch.

**Mann:** Hm, sieht das lecker aus.

**Frau:** Dein Lieblingsessen.

**Mann:** Reich mir doch bitte mal das Salz.

**Frau:** Pass nur auf, dass du nicht zu viel davon erwischst.

**Mann:** Hübsches Kleid.

**Frau:** Danke!

**Mann:** Gibt es Nachtisch?

**Frau:** Ich hole ihn.

Danach werden sie gebeten diese zu wiederholen nur diesmal nach jedem Satz eine Beleidigung einzufügen:

**Mann:** Hm, sieht das lecker aus. Du dumme Gans.

**Frau:** Dein Lieblingsessen. Du Hornochse.

**Mann:** Reich mir doch bitte mal das Salz, treuloses Biest.

**Frau:** Pass nur auf, dass du nicht zu viel davon erwischst. Idiot.

**Mann:** Hübsches Kleid. Zicke.

**Frau:** Danke! Schwachkopf.

**Mann:** Gibt es Nachtisch? Miststück.

**Frau:** Ich hole ihn. Volltrottel

### **Zusammenarbeit mit Berührungen**

Gerade in der Pubertät kann es schwer werden, wenn es um das Thema Berührungen geht. Die Jugendlichen sind mit ihrem sich wandelnden Körper beschäftigt, vergleichen sich mit Freunden oder Modells, jede Berührung kann etwas bedeuten, oder die Angst davor dass einer Berührung von jemanden aus der Gruppe eine andere Bedeutung beigemessen wird, ist oft groß. Da in der Kindheit Berührungen zum Alltag gehörten und Ausdruck von Zuneigung waren, durch die aufkommende Sexualität gleichzeitig das Bedürfnis nach Nähe und die Angst vor dem zu nahe kommen existiert, ist der offene Umgang mit Berührungen schwierig. Sexualität ist etwas Neues und dieses muss erst gefunden und akzeptiert werden. Was Antje Langer im Schüler- und Lehrerverhältnis beschreibt unterscheidet sich kaum im Hinblick auf das Miteinander der Jugendlichen: *„Körperkontakt wird von Antje Langer als ein pädagogisches Mittel charakterisiert, das über eine spezifische Form der Beziehungsarbeit*

---

<sup>255</sup> Vgl. Jonstone, Keith (2009): Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport. Berlin: Alexander Verlag. S. 389.

*Individualität schafft, wobei permanent Grenzziehungen im Rahmen von Professionalität, Moralität und Geschlecht zu beachten seien.*<sup>256</sup> Noch dazu ist die Anziehung und Ablehnung zwischen ihnen gerade in dieser Zeit besonders groß und der Umgang damit noch ungewohnt. Deshalb muss hier vorsichtig herangegangen werden. Eine genaue Beobachtung der Gruppe, und bei dem Wunsch nach Partnerwechseln großzügig zu sein, kann helfen.

▪ *Körper bewegen*<sup>257</sup>

Ein Improvisationsspiel für vier Spieler. Aus den vier Spielern, bilden sich zwei Paare, eine sprechende Puppe und ihr Puppenspieler: „*Die ‚Figuren‘ finden ihren eigenen Dialog, doch ihre Körper werden wie Marionetten von anderen Spielern bewegt.*“<sup>258</sup> Sowohl Puppe als auch Puppenspieler können die Handlung voranbringen. Sie müssen genau auf den Partner eingehen. Alles muss gerechtfertigt werden. Wird die Puppe gebeugt, kann sie sich über ihren schlimmen Rücken beklagen. Sagt die Puppe: „*Da unten liegt ja mein Ohrring!*“, sollte der Puppenspieler, ihre Hand ausstrecken, um ihn aufzuheben und so weiter.

▪ *Spiegel Übung*<sup>259</sup>

Eine Partnerübung, in der einer der Beiden mit einer Bewegung beginnt, die der Partner spiegelverkehrt und möglichst zeitgleich nachahmt, als wäre er dessen Spiegel. Die Bewegungen können mit der Zeit wenn die Paare eingespielt sind, immer schwieriger werden und auch einen Tempowechsel einbeziehen. Nach einer Zeit wird gewechselt. Der Bewegungsimpulsgeber wird zum Spiegel und umgekehrt. Haben beide einmal geführt, dürfen nun beide ohne Absprache Impulse geben. Läuft es gut, entsteht ein Spielfluss, indem die Bewegungen so fließend in einander übergehen, dass die Quelle der Bewegung nicht mehr erkennbar ist. Diese Übung ist ein direktes Beispiel für Mimesis-Übungen, wie sie zu Beginn des Kapitels beschrieben wurden.

▪ *Die Arme*<sup>260</sup>

Die Arme, können in der ganzen Gruppe gespielt werden. Jeder sucht sich einen Partner, einer von ihnen ist A der andere B. Die Bs stellen sich nun hinter die As und reichen ihre Arme unter denen der As hindurch. Die As verschränken die ihrigen hinter den Rücken der Bs. Sie verschmelzen so zu einer Figur. Um die ersten Ängste abzubauen, bittet der Spielleiter sie nun einige Tabus zu brechen. Die Bs werden etwa dazu aufgefordert den As durch die Haare zu streichen oder den Zeigefinger auf

---

<sup>256</sup> Pilarczyk, Ulrike (2011): Rezension von: Lange, Antje / Richter, Sophia / riebertshäuser, Barbara F (Hrsg.) (2010): (An)passungen, Körperlichkeit und Beziehungen in der Schule – ethnographische Studien. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. [www.klinkhardt.de/ewr/978383400675.html](http://www.klinkhardt.de/ewr/978383400675.html). Zugriff: 01.11.2012.

<sup>257</sup> Jonstone, Keith (2009): Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport. Berlin: Alexander Verlag. S. 293.

<sup>258</sup> Jonstone, Keith (2009): Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport. Berlin: Alexander Verlag. S. 293.

<sup>259</sup> Dies ist eine Übung, die im Unterricht von Sarah Kane auftauchte. Sarah Kane ist Schauspielerin, Regisseurin und Trainerin v.a. in England und in Deutschland am Michael Tschechow Studio in Berlin.

<sup>260</sup> Jonstone, Keith (2009): Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport. Berlin: Alexander Verlag. S. 296.

die Lippen zu legen, als wollten sie deuten still zu sein. Weitere Anweisungen könnten sein, die Arme zu verschränken, oder die Kleider zu ordnen.

Nun können Begegnungen beginnen, zum Beispiel auf einer Party. Während die As reden, können die Bs die Gestik beisteuern.

Nach etwa einer Minute, könnte ein Partnertausch stattfinden: *„Die Partner zu wechseln ist wichtig, (für viele Spiele); es ist nicht gut, mit jemandem hängen zu bleiben, mit dem man sich nicht wohl fühlt. Jeder Partnerwechsel muntert die Schüler auf, und die Klasse wird wachsamer.“*<sup>261</sup>

#### ▪ **Freeze**

Durch den Einsatz von Freeze, kann eine beliebige Partner- oder Soloimprovisation auch als Gruppenspiel ausgeführt werden. Die Übung wird ganz gewöhnlich gespielt, nur dass sie jederzeit von einem Freeze unterbrochen werden kann, und die Spieler werden ausgetauscht. Zwei Spieler befinden sich auf der Bühne und improvisieren eine Szene, die Spieler die außen sitzen/oder der Spielleiter können jederzeit Freeze einwerfen und einer der Spieler wird von einem neuen ersetzt. Dieser muss in die Haltung des Ersetzten schlüpfen und beginnt nun aus dieser Haltung heraus mit einer neuen Szene. Die Geste des Vorgängers wird also abgenommen, kann aber eine neue Bedeutung bekommen und so in eine neue Handlung eingebettet werden. Im Partnerspiel steigt die Aufmerksamkeit und Spontaneität, da direkt auf die unvorhergesehene Situation eingegangen werden muss.

### **Der dritte Tag**

Sich selbst in den Mittelpunkt zu stellen, oder seine eigenen Ideen überzeugend zu präsentieren und eigene Ziele zu verfolgen erfordert Mut. Um sich gegen den Partner zu behaupten, oder sich trauen aus der Masse hervorzutreten, gilt es das Subjekt in seinem Eigensinn zu stärken. In der Improvisation gibt es Übungen, deren Charakter extrovertiertes Verhalten und das Erreichen von Zielen über den Partner hinweg verlangen. Einige von ihnen habe ich herausgesucht, um auch diesen Aspekt das Selbst genauer zu beobachten und den Jugendlichen Mut zum einzigartigen Subjekt zu zusprechen, sprich das Selbstbewusstsein zu stärken. Zwar scheinen diese Übungen im ersten Moment aus dem Konzept der Gegenwartsidentität und der sozialen Bezugsform zu fallen, doch wenn das Ensemble so weit gefestigt ist, das ein Gefühl für die Gruppe und den Partner vorhanden ist, kann auch an der Stärkung der individuellen Ausdrucksform und Durchsetzungskraft gearbeitet werden. Im Theater treten oft Figuren auf, die entgegengesetzte Ziele und Wünsche haben. Die Spannung entsteht, indem beide versuchen ihr Ziel zu erreichen. Für das Leben sind solche

---

<sup>261</sup> Jonstone, Keith (2009): Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport. Berlin: Alexander Verlag. S. 297.

Übungen wichtig, um die eigene Perspektive und Persönlichkeit zu stärken. Es geht darum, nicht den Mut zu verlieren, sich selbst und seine Wünsche durchzusetzen und nicht gleich bei dem ersten Widerstand der Harmonie zu weichen. Um aber nicht wieder in ein Einzelkämpfer-System zu verfallen, habe ich Zielimprovisationen gekoppelt mit Empathie- und Vertrauensübungen. Gerade durch diesen Wechsel, soll das Gefühl für die Gruppe und gleichzeitig das Bewusstsein für die individuelle Rolle darin erfahren werden.

Nachdem ein Empathie-Gefühl für einander integriert wurde, können nun leichter Gruppenübungen begonnen werden. Anstatt auf eine Person, muss in Gruppenimprovisationen die Wahrnehmung auf die gesamte Gruppe als ein Körper gerichtet werden. Man lässt der Gruppe Zeit ihren eigenen Rhythmus, ihr gemeinsames Tempo und ihre Beschaffenheit zu finden. Als Aufwärmübungen für die ganze Gruppe eignen sich z.B. folgende Spiele:

- <sup>262</sup> *Knotenkreis*  
Man stellt sich in einen Kreis und fasst seine Nachbarn bei den Händen. Sind alle bereit, kann jetzt begonnen werden, durch Eindrehen, Übersteigen von Armen, durch die Beine kriechen und so weiter einen Knoten zu binden. Alles ist erlaubt, allein der Kontakt zu seinen Partnern muss erhalten bleiben. Wenn sich keiner mehr bewegen kann, wird ganz vorsichtig, ohne heftige Bewegungen und sprechen der Knoten wieder entwirrt.
- <sup>263</sup> *Begrüßung*  
Die Gruppe wird aufgefordert sich einen Partner zu suchen. Ein/e Spieler/in nennt zwei Körperteile, die einander berühren sollen. ‚*Ohr zum Knie*‘. Jeder versucht mit seinem Ohr das Knie seines Partners zu berühren. Dann kommt der/die nächste Teilnehmer/in und darf zwei Körperteile nennen. ‚*Kleiner Finger auf Schulter*‘. Wenn die Paare keine Bewegung mehr ausführen können, werden Partner gewechselt.

### **Zusammenarbeit und Vertrauen**

Vertrauensübungen sind ein wichtiger Bestandteil einer Ensemble-Bildung. Denn das Ensemble, vor allem im pädagogischen Bereich, basiert auf Vertrauen. Die Schüler/innen sollen sich wohl fühlen und angstfrei ihre Selbstentwürfe zeigen können. Dennoch sollten Vertrauensübungen nicht zu früh eingeführt werden, da bei einem Scheitern, Vertrauen nur sehr schwer wieder gewonnen werden kann. Ist man einmal verletzt, lässt man sich nicht so schnell wieder darauf ein, die Angst und die Widerstände könnten zu groß sein. Um dem

---

<sup>262</sup> Boal, Agosto (1989): Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 186.

<sup>263</sup> Boal, Agosto (1989): Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 186.

entgegenzuwirken, müssen Vertrauensübungen vorsichtig gemacht werden und gehen mit der Aufmerksamkeit und Wahrnehmung füreinander einher. Improvisation und Theaterspiel braucht Vertrauen. So dass Misserfolge und Scheitern erlaubt sind und nicht mit der Abwertung des Selbstwertgefühls einhergehen. Vertrauen schafft schließlich die Sicherheit, die notwendig ist, um in unbekanntem Situationen zu bestehen und spontan Handeln zu können.

Vertrauen ist also ein wichtiger Bestandteil um miteinander spielen zu können, aber noch wichtiger, um Beziehungen und Freundschaften eingehen und aufrecht zu erhalten. *„Die Fähigkeiten der Teilnehmer, Vertrauen zu einer Person oder einer Gruppe in Bezug auf das Theaterspiel zu fassen, ist ein Anfang, um durch die positiven Erfahrungen, die dort gemacht werden, Mut zu finden, dies im realen Leben auch auszuprobieren. Es wird sozusagen ‚Vertrauen entwickeln‘ gelernt. Der Spieler macht die Erfahrung nicht nur auf der Bühne sondern auch im Leben.“*<sup>264</sup>

▪ <sup>265</sup> *Pascha*

Ein Spiel für mindestens fünf Spieler. Je nach Klassengröße kann auch die ganze Gruppe zusammen spielen. Das stärkt den Ensemblegeist, da alle am gleichen Strang ziehen und gezwungen sind der Sache zu dienen. Einer steht in der Mitte und darf Pascha sein. *„Er setzt zu einer Bewegung an, und alle helfen ihm, sie auszuführen. Hebt er z.B. ein Bein, so stellt sich sofort ein anderer darunter. Der Pascha tut alles, was ihm einfällt – klettern, sich um die eigene Achse drehen, sich fallen lassen. Die andere stützt ihn bei jeder Bewegung. Er bewegt sich ganz langsam, damit die Helfer seine Absichten rechtzeitig erkennen und rasch reagieren.“*<sup>266</sup> Dazu müssen sie dauernd mit ihm in Körperkontakt bleiben. Wenn der Pascha sich vorsichtig hat absetzen lassen, darf der nächste aus der Gruppe Pascha sein.

▪ <sup>267</sup> *Die Kleinste Fläche*

Wieder einmal werden Paare gebildet. Ihr Ziel ist es, keinen Bodenkontakt anzustreben. Beziehungsweise den Boden mit der möglichst kleinsten Fläche des Körpers zu berühren. Es ist eine Übung die sehr stark das Gleichgewicht schult, Vertrauen abverlangt und das Partnerspiel fördert. Sind die Paare offen füreinander, entstehen die erstaunlichsten Figuren und es eröffnen sich Möglichkeiten, die man vor der Übung für unmöglich gehalten hätte.

---

<sup>264</sup> Hagemann, Thomas (1998): Theatersport. Theater zwischen Spontaneität und Planung. Analyse einer aktuellen Theaterform für Lernprozesse. Dortmund: Diplomarbeit. <http://fhdo.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2002/16/pdf/hagemann.pdf>. Zugriff: 13.02.2011. S. 84.

<sup>265</sup> Boal, Agosto (1989): Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 180.

<sup>266</sup> Boal, Agosto (1989): Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 180.

<sup>267</sup> Boal, Agosto (1989): Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 177.

- *Die Glasschlange*

„Dieser Übung liegt die brasilianische Sage von der Glasschlange zugrunde: Sie kann zerstückelt werden, aber alle Einzelteile wachsen immer wieder zusammen.“<sup>269</sup> Die Gruppe bildet einen Kreis. Alle drehen sich um 90 Grad nach rechts und berühren nun die Schultern ihres Vordermanns. Nun schließen alle die Augen und betasten vorsichtig Hinterkopf und Nacken des Spielers vor ihnen. Wenn alle ihren Vordermann gut wahrgenommen haben, gibt der Spielleiter Hinweise, die die Gruppe veranlasst sich blind im Raum zu vermischen. Ist dies geschehen, versucht jeder seinen Vordermann wiederzufinden. Die Augen bleiben solange geschlossen bis jeder im Kreis seinen Platz wiedergefunden zu haben glaubt.

- *Blind führen*

Einer der Partner schließt seine Augen und bewegt sich durch den Raum, während der andere darauf achtet, das seinem Schützling nichts zustößt. Nach etwa 10 Minuten wird getauscht. Anschließend können die Erfahrungen ausgetauscht werden.

- *Seiltänzer*

Die Paare stehen einander gegenüber als wären sie Seiltänzer, die sich in der Mitte des Seils begegneten. Sie halten eine Hand ihres Partners und versuchen durch ihre Bewegungen den Partner aus dem Gleichgewicht zu bringen, ohne dabei selber vom Seil zu stürzen.

- *Körper ablegen*

Es finden sich Paare zusammen, diese verteilen sich im Raum und setzen sich Rücken an Rücken aneinander. Sie beginnen ihren eigenen Rücken mit dem des Partners zu spüren und zu massieren. Die Bewegungen sind noch vorsichtig und zart. Im nächsten Schritt, dürfen sie nun ihre Körper auf dem der anderen ablegen. Da dies beide zur gleichen Zeit tun, entwickelt sich ein spielerischer Kampf.

## Gegenwartsidentität – Extrovertiertes Verhalten

Schüchterne Schüler tun sich oft schwer, auf der Bühne zu agieren. Sie versuchen Ihre Handlungen zu planen und nicht aufzufallen. Um sie zum Handeln zu ermutigen, gibt es ein paar Übungen die extrovertiertes Verhalten fördern. Wenn die Aufmerksamkeit der Gruppe

---

<sup>268</sup> Boal, Agosto (1989): Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 207.

<sup>269</sup> Boal, Agosto (1989): Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 207.

<sup>270</sup> Feodor Stepanoff von dem diese Übung stammt, ist ein russischer Schauspieler und Improvisationskünstler, der viel mit Impuls- und Rythmusübungen und neuer Wahrnehmung arbeitet. Er gibt u.a. Workshops in Russland, Deutschland und England.

<sup>271</sup> Eine weitere Übung aus dem Unterricht bei Sarah Kane, am Michael Tschechow Studio Berlin (MTSB).

<sup>272</sup> Rudolf Krause lehrte uns diese Übung im Improvisationsunterricht, am MTSB.

auf sie fällt fühlen sie sich oft eingeschüchtert und können nicht damit umgehen. Um sie zum Handeln zu ermutigen, gibt es ein paar Übungen die extrovertiertes Verhalten fördern. Diese geschehen in der ganzen Gruppe, so dass sich die Schüchternen unter ihnen geborgen fühlen können und Vertrauen schöpfen, aus sich heraus zu gehen.

- *Tierspiel* wurde bereits auf Seite 114 erläutert.

- <sup>273</sup> *Maschinen*

Aus dem Publikum oder vom Spielleiter wird eine Idee für den Bau einer Maschine (absurde Ideen sind ebenso zugelassen) gegeben. Eine Zahnputzmaschine, eine Luftballon-Aufblase-Maschine etc. Einer nach dem anderen geht nun auf die Bühne und macht eine Bewegung mit einem Geräusch, die er ständig wiederholt. Der nächste mimt eine völlig neue Bewegung mit einem anderen Klang, die im Bezug zu der Person steht, die vorher die Bühne betreten hat. Wenn alle ihren Platz gefunden haben, ist die Maschine fertig gebaut.

- <sup>274</sup> *Emotionale Reise*

Die Spieler improvisieren eine Szene und wechseln dabei von einer Emotion in eine vollkommen andere. Von Trägheit zu Hysterie, von Wut zu Freude etc. Wird emotionale Reise mit nur zwei Spieler/innen dargestellt, können sie mit unterschiedlichen Emotionen spielen. Ein/e Spieler/in geht von Panik zu Lust, der/ die andere von Freude zu Angst oder andere Variationen.

### **Egoismus und Durchsetzungsvermögen**

Eine Weiterführung von den Übungen zu extrovertiertem Verhalten sind folgende. Sind die Spieler nett zueinander, so dass sich kein Konflikt entwickelt, können Übungen gemacht werden, um Egoismus zu lernen und Durchsetzungsvermögen zu steigern. Szenen sind immer dann spannend, wenn zwischen den Figuren ein Gefälle oder ein Konflikt deutlich wird. Dazu müssen die Figuren ihr Ziel kennen und dieses um jeden Preis auch erreichen wollen. Übungen die darauf hinarbeiten sind:

- <sup>275</sup> *Fokus stellen*

Es sitzen drei Spieler auf der Bühne, mit der Aufgabe ohne zu sprechen den ständigen Fokus der Zuschauer zu erlangen. Sie dürfen sich nicht frei im Raum bewegen, sondern müssen immer bei sich und ihrem Stuhl bleiben. Die anderen im Bewusstsein zu haben, hilft allerdings. Abgesehen von diesen Verpflichtungen, sind die Spieler/innen frei in dem was sie anstellen, um im Fokus zu bleiben oder ihn

---

<sup>273</sup> Jonstone, Keith (2009): Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport. Berlin: Alexander Verlag. S.322.

<sup>274</sup> Jonstone, Keith (2009): Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport. Berlin: Alexander Verlag. S. 315.

<sup>275</sup> Rudolf Krause lehrte uns diese Übung im Improvisationsunterricht, am MTSB.

zurückzugewinnen. Das Publikum und der Spielleiter können unterstützen, und neue Energie einbringen, indem sie immer wieder einmal einwerfen wer zur Zeit den Fokus hat.

Es wird klar werden, dass es nicht entscheidend ist, sich gegenseitig in Originalität zu übertreffen, sondern oft die Abgrenzung von den anderen, der Mut sich von den anderen zu unterscheiden, am meisten hilft den Fokus auf sich zu ziehen. Sind zwei der Spieler besonders lebhaft und geben sich viel Mühe durch Grimassen, gewagte Körperhaltungen oder ähnlichen aufzufallen, wird der Dritte wenn er sich ruhig verhält, automatisch den Fokus der Zuschauer erlangen. Die Gruppe im Bewusstsein zu haben und gleichzeitig sich von ihr zu unterscheiden ist also nicht antisozial, sondern im Gegenteil, genau das was unter Gegenwartsidentität beschrieben wurde und verstanden wird.

- <sup>276</sup> **Ziel-Improvisationen**  
Jeder Spieler erhält ein ganz bestimmtes Ziel, das er/sie (über den Partner) erreichen muss. Der Partner versucht seinen Mitspieler davon abzuhalten. Während Spieler A das Ziel hat den Raum zu verlassen, verfolgt B das Ziel A im Raum zu behalten. Dabei ist alles erlaubt. Emotionale Erpressung, Berührung, Ablenkung oder was einem sonst noch einfällt. Verletzt sollte natürlich niemand werden.
- **Kommunikationsfähigkeit**  
Nicht nur auf der Bühne wird oft gesprochen, aber nicht immer kommuniziert. Übungen um die Kommunikationsfähigkeit zu schulen helfen, den Schüler/innen aufmerksam zu agieren, wodurch sie auch besser miteinander kommunizieren. Es wurde schon die ganze Zeit versucht die Wahrnehmung auf verschiedenen Wegen, für sich selbst und die anderen zu sensibilisieren. Den anderen wahrzunehmen, seine Befindlichkeiten, seine Eigenheiten, die verbalen und nonverbalen Äußerungen sind Teil der Kommunikation und helfen die Kommunikation positiv zu beeinflussen. *„Spontaneität, Ergebnisoffenheit und Aufmerksamkeit sind Kennzeichen sowohl des Improvisations-Theaterspiels, als auch eines positiven kommunikativen Verhaltens.“*<sup>277</sup>  
Neben den fiktiven Interaktionen der erdachten Figuren entsteht auch zwischen Spieler/in und Figur sowie zwischen den Spielpartner/innen ein interaktionaler Prozess, der aufgrund der eigenen Identität und durch Empathie und Antipathie <sup>278</sup> gesteuert wird.

---

<sup>276</sup> Eine weitere Übung aus dem Unterricht bei Sarah Kane, am MTSB.

<sup>277</sup> Wilpsbäumer, Stefan (2005): Improvisationsförderung – Improvisationsdidaktik. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität. [https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:kGUJ4e4kQ4J:www.kreatives-lehren-und-lernen.de/bank/11\\_impro/Improvisation.pdf+&hl=de&gl=de&pid=bl&srcid=ADGEEJcAkIqDwsTKLxzNdQwUADURvQn3SvcaWQ-BPVFFQbX-uW77mf-X0iDPdPPLx5SAxDvjc7IMkUoX9FY5MGSpY\\_j95meGCT8hMlozZD\\_c5087Yii3NLJHERCbE-jS24UxV97kXP&sig=AHIEtbQeWpCk5MZL\\_d9WOMBHgNNTWgt2PA](https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:kGUJ4e4kQ4J:www.kreatives-lehren-und-lernen.de/bank/11_impro/Improvisation.pdf+&hl=de&gl=de&pid=bl&srcid=ADGEEJcAkIqDwsTKLxzNdQwUADURvQn3SvcaWQ-BPVFFQbX-uW77mf-X0iDPdPPLx5SAxDvjc7IMkUoX9FY5MGSpY_j95meGCT8hMlozZD_c5087Yii3NLJHERCbE-jS24UxV97kXP&sig=AHIEtbQeWpCk5MZL_d9WOMBHgNNTWgt2PA). Zugriff: 05.07.2011.

<sup>278</sup> Vgl. Weintz, Jürgen (2003): Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. Butzbach-Griedel: Afra Verlag. S. 170.

- *Errate die Redensart*

Ein Mitspieler wird gebeten den Raum zu verlassen, während die anderen ein Sprichwort, oder eine Redensart festlegt, die erraten werden soll. Ähnlich wie bei dem Brettspiel Activity wird das Sprichwort nun dem Mitspieler, der draußen war, vorgespielt bzw. wird dieser mit einbezogen. Sie dürfen dabei keine direkten Hinweise geben.

*„Nehmen wir an die zu vermittelnde Redensart ist: ‚Eine Krähe hackt der anderen kein Auge aus.‘ Einige Spieler schlagen mit imaginären Flügeln und reden über ihren Zug nach Süden und beginnen zu gurren und zu schnäbeln. Michael wird zum Vogel und sie picken alle mit den Schnäbeln.*

*‚Ein blindes Huhn findet auch mal ein Korn?‘ Rät er....*

*Sie beginnen sofort mit einer anderen Szene. Ein Ornithologe hält einen Vortrag...*

*... ‚Eine Schwalbe macht noch keinen Sommer‘, und sie beginnen mit einer neuen Szene...“*<sup>280</sup>

- *Party mit Eigenschaften*<sup>281</sup>

Ein Spiel für vier Spieler. Ort des Geschehens ist eine Party, da man hier gezwungen ist diskret zu sein. Der Spielleiter gibt drei Eigenschaften vor, mit denen die Spieler/innen ihre Mitspieler ausstatten. Wer wem welche Eigenschaft gibt ist frei und sollte auch nicht laut kommuniziert werden. Die Eigenschaften dürfen auch gegenläufig besetzt werden. Keith Johnson verwendet folgende Eigenschaften: Einer stinkt, einer ist dumm und einer attraktiv. So kann Spieler A, den Spieler B mit dumm, Spieler C mit stinkt und D mit attraktiv ausstatten. Spieler B hingegen stattet A mit stinkt, C mit dumm und D mit attraktiv aus und so weiter.

- *Kauderwelsch*<sup>282</sup>

wurde bereits auf Seite 115 erläutert. Es wird hier als Beispiel aufgegriffen um in eine Interaktion zu gehen, in der man lernt über die Wahrnehmung, mit dem/der Spielpartner/in zu kommunizieren.

## Der vierte Tag

Eine gute Übung, die man nicht oft genug machen kann, sind *Bewegungsimprovisationen ohne Wiederholungen*. Die Übungen sollten mindestens 15 Minuten dauern, um die eigenen Grenzen zu überwinden und Vertrauen zu haben sich auf das Unbekannte einzulassen. Durch die ständige Entdeckungsreise des eigenen Körpers wird, das eigene Repertoire erweitert. Das Vertrauen in den Moment, wenn einmal auf der Bühne oder im Leben etwas anders

---

<sup>279</sup> Jonstone, Keith (2009): Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport. Berlin: Alexander Verlag. S. 321.

<sup>280</sup> Jonstone, Keith (2009): Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport. Berlin: Alexander Verlag. S. 321.

<sup>281</sup> Jonstone, Keith (2009): Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport. Berlin: Alexander Verlag. S. 374.

<sup>282</sup> Jonstone, Keith (2009): Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport. Berlin: Alexander Verlag. S. 381.

läuft als erwartet wird grösser. Vor allem lohnt sich diese Übung, um Prozesse am Leben zu erhalten.

- <sup>283</sup> *Dehnen und Strecken*  
Die Teilnehmer/innen legen sich auf den Boden und beginnen sich zu dehnen und zu strecken. Der Spielleiter gibt ihnen dabei die Anweisung, Neues zu entdecken, keine Bewegung zu wiederholen, Bewegungen auszuführen, die der Körper noch nicht kennt, die man selbst in gerade diesem Moment erfindet, wenn die Bewegung gemacht wurde, weiter zu forschen, sich nicht zu wiederholen.
- <sup>284</sup> *Neue Bewegungen*  
Die Teilnehmer bewegen sich durch den Raum, kriechen, tanzen, hüpfen, verrenken sich, wie beim Dehnen geht es darum, Bewegungen zu finden, die neu sind, nicht zu wissen was kommt, sich nicht zu wiederholen. Bereits gefundene Bewegungen aufzugeben und in sich den Raum des Ungewissen und Neuen zu begeben.

### **Zusammenarbeit mit Sprache**

Zusammenarbeit muss nicht zwingend über den Körper stattfinden. Es gibt auch Sprachübungen, die die Gruppe als Einheit zusammen schweißt. Nachdem viel am Körperausdruck gearbeitet und die Sprache eingeführt wurde, als Verbindungsmittel mit dem Körper, kann jetzt auf der sprachlichen Ebene gearbeitet werden. Ebenso wie bei den körperlichen Übungen ist das Zusammenspiel und die Aufmerksamkeit für die ganze Gruppe der Schlüssel zum Erfolg.

- <sup>285</sup> *Eine Stimme*  
Die ganze Gruppe spricht zusammen einen improvisierten Text. Indem sehr langsam gesprochen wird, ist es der Gruppe möglich denselben Text zur gleichen Zeit zu sprechen, als wäre sie eine Person. Am Anfang beginnt der Spielleiter damit, die Spieler zu ermutigen dasselbe zu sagen wie er. Man beginnt langsam, mit überdeutlicher Artikulation: „*GGUUUUUTTEN MOOOOOORGEEN. IIIIICH HHHEIIIISSSSSEEE AAAANNNAAA.*“ Später kann der Spielleiter den Part eines Gegenspielers übernehmen, damit es der Gruppe leichter fällt Sätze zu entwickeln. Bei einer größeren Gruppe, kann man auch die Teilnehmer aufteilen, so dass die Hälfte der Gruppe Figur A und die andere Hälfte Figur B ist, die sich begegnen.
- *Eine Geschichte*  
Ähnlich wie die Ein-Wort-Geschichten, kann man auch die Spieler eine Geschichte erzählen lassen. Im Gegensatz zu Ein-Wort-Geschichten, erzählt ein/e Spieler/in

---

<sup>283</sup> Diese Übung ist, aus einem Workshop entlehnt bei Feodor Stepanoff.

<sup>284</sup> Diese Übung ist, aus einem Workshop entlehnt bei Feodor Stepanoff.

<sup>285</sup> Jonstone, Keith (2009): Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport. Berlin: Alexander Verlag. S. 269.

solange die Geschichte weiter, bis zu einem ungewissen Punkt, die Erzählerin oder der Erzähler wechselt. Wann und wer wird vom Spielleiter bestimmt. Man kann die Geschichten auch spielen, indem man bestimmte Wörter vom Gebrauch ausschließt. Wörter, die sich gut zum Ausschließen eignen, sind UND, ABER, AUCH, ÄH, ÄHM.

## Geschichten voranbringen

### ▪ <sup>286</sup> *Stimmchen*

Der/die Improvisateur/in betritt die Bühne mit einer ganz bestimmten Aufgabe, z.B. den Wald zu durchqueren. Auf seinem Weg begegnet er/sie einem Stimmchen, das von einem/r Spieler/in hinter der Bühne aus dem Stehgreif gespielt wird. Regeln, die bei diesem Spiel beachtet werden müssen:

- Der/die Improvisateur/in auf der Bühne soll einen Widerstand hinzufügen. Er/sie spielt zu glauben sich verhöhrt zu haben, oder dass ihm/ihr jemand einen Streich spielt, bevor das Stimmchen erkannt wird.
- Das Stimmchen muss im Spielverlauf identifiziert werden und zwar noch bevor sein Problem festgestellt wird.
- Der/die Spieler/in auf der Bühne muss versuchen das Problem zu lösen.
- Wenn das Problem nicht gelöst werden kann oder zu nichts hinführt, sollte das Stimmchen zugeben, dass es lügt und ein anderes Problem einführen.
- Wenn die Szene zu keinem Endpunkt kommt, kann ein weiteres Stimmchen eingeführt werden: *Klaus komm endlich nach Hause, es gibt Abendbrot.*

### ▪ <sup>287</sup> *Betty Plum*

Ein Improvisationsspiel ohne körperlichen Spieleinsatz. Es wird in Kleingruppen gespielt. Die Gruppe denkt sich den Charakter einer Person aus. Dabei steuert jedes Mitglied einen Satz über die Persönlichkeit der erfundenen Figur bei. Es geht reihum. Wenn der Gruppe nichts mehr einfällt, fängt das Spiel von vorne an.

- Betty
- Plum
- Teenager
- Schlecht in der Schule
- Aber ausgezeichnet in Tanzen
- Raucht gerne
- Trinkt nie
- Ihr größter Traum ist Popstar zu werden ...

---

<sup>286</sup> Jonstone, Keith (2009): Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport. Berlin: Alexander Verlag. S. 197.

<sup>287</sup> Jonstone, Keith (2009): Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport. Berlin: Alexander Verlag. S. 210.

- *Geschichten erzählen*

Ein Spiel, das Rudolf Krause in einem Improvisationsworkshop mit uns gespielt hat. Ein Spieler betritt die Bühne am vorderen Bühnenrand. Der Spielleiter hat einen Sack mit verschiedenen Gegenständen, aus denen er etwa vier auswählt, und sie in einer Geraden vom Spieler ausgehend auf den Boden legt. Die Abstände sollten relativ groß sein, wenn möglich zwei Meter oder noch größer. Der Spieler beginnt ganz frei eine Geschichte zu erzählen, während er langsam rückwärts läuft. Erreicht er einen Gegenstand, muss dieser in die Geschichte einfließen.

Die Gegenstände helfen der Inspiration, die Spieler bleiben im Moment und durch die Gegenstände bekommen die Geschichten einen interessanten Weiterverlauf oder Wendepunkt. Wenn die Spieler langsam genug gehen, sollte es möglich sein, dass sie nicht stehen bleiben. Am Raumende angelangt, endet auch die Geschichte.

<sup>288</sup>

### **Status-Spiele**

Es gibt kaum, oder gar keine Begegnungen im Leben, die nicht einem Statusgefälle unterworfen sind. Diese täglichen Rollenspiele erleichtern uns zwischenmenschliche Interaktionen und geben Sicherheit. Der Topos des ‚Theatrum Mundi‘ (lat. ‚Welttheater‘) sieht die ganze Welt als Bühne. *„Danach wird das gesamte soziale Handeln als soziales ‚Rollenspiel‘ von Individuen bezeichnet. ... Um in der Gesellschaft bestehen zu können, ist der Einzelne demnach auf tagtägliche theatrale Inszenierungen angewiesen, mit deren Hilfe er seine Emotionen, Bedürfnisse und Ziele entweder geschickt zu kaschieren oder auch prägnant darzustellen versucht.“*<sup>289</sup>

Auf der Bühne entstehen oft Unsicherheiten. Z.B. es möchte keiner den Hochstatus annehmen und die Geschichte leidet darunter. Improvisationsübungen zum Thema Status zeigen, wie leicht es wird zu agieren, wenn man den Status in das Spiel mit einbezieht. *„Teenager experimentieren die ganze Zeit mit Status, doch sie haben es mit unfähigen Lehrern zu tun – mit sich selbst. Da liegt es nahe, dass sie von Statusspielen sofort fasziniert sind und mit Begeisterung an die Sache herangehen.“*<sup>290</sup>

<sup>291</sup>

- *Status-Party*

Es kann in der ganzen Gruppe gespielt werden, oder die Gruppe wird zweigeteilt, so dass immer die eine Hälfte der anderen zusehen kann.

---

<sup>288</sup> Jonstone, Keith (2009): Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport. Berlin: Alexander Verlag. S. 354.

<sup>289</sup> Weintz, Jürgen (2003): Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. Butzbach-Griedel: Afra Verlag. S. 163.

<sup>290</sup> Jonstone, Keith (2009): Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport. Berlin: Alexander Verlag. S. 357.

<sup>291</sup> Jonstone, Keith (2009): Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport. Berlin: Alexander Verlag. S. 357.

Das Spiel fängt damit an, dass der Spielleiter die Schüler dazu auffordert eine Party zu spielen: *Treffte Freunde, Bekannte, unterhaltet Euch*. Wahrscheinlich ist, dass die Spieler sich in Verhalten und Tempo an die Mitspieler anpassen. Deshalb wird nach etwa einer halben oder einer Minute abgebrochen.

Spielen wir jetzt eine andere Party: Der Spielleiter teilt die Spieler Gruppe in A und B ein. Die As zwinkern häufig und drehen ihre Füße nach innen, während die Bs dazu angehalten werden möglichst wenig zu zwinkern und einen Fuß immer etwas nach außen gekehrt zu halten. Jetzt können sie sich vermischen und erneut Party spielen. Die Haltung der Spieler und ihr Spiel ändert sich durch diese Anweisungen enorm. Die As wirken schüchtern und unsicher, während die Bs dominierend wirken.

Es können mehrere Partys mit verschiedenen Eigenschaften, die Hoch- und Tiefstatus verleihen, durchgespielt werden. Beispiele von Keith Johnson für solche Eigenschaften sind:

- Die As berühren häufig ihr Gesicht und bewegen beim Sprechen ihren Kopf, die Bs halten ihren Kopf möglichst ruhig und berühren dafür andere während des Sprechens im Gesicht.
- Die As sprechen lange grammatisch richtige Sätze, während die Bs ihre Sätze bruchstückhaft sprechen.
- Die As machen nur nötige und geschmeidige Bewegungen, sie sprechen langsam und machen Pausen vor ihren Antworten. Die Bs hingegen machen überschüssige Bewegungen und antworten sofort.
- Die As machen ein langes Ähh vor ihre Antworten, die Bs leiten ihre Sätze mit einem kurzen Äh ein.

Die Möglichkeit *Status-Spiele in Paaren*<sup>292</sup> zu spielen, können variieren: einer spielt Hoch-, der andere Tiefstatus oder aber beide spielen Hoch- oder Stiefstatus.

▪ *Status Übergänge*<sup>293</sup>

Ein Spieler fängt mit Hoch- einer mit Tiefstatus an. Bis zum Ende der Szene, hat man jeweils den Status des anderen übernommen. Kann auch ins Party-Spiel integriert werden.

▪ *Falscher Status*

Interessant werden Figuren auch, indem sie sich nicht ihres gewöhnlichen Status bedienen. Wenn zum Beispiel ein König Tiefstatus und sein Diener Hochstatus spielt.

▪ *Grimassen schneiden*<sup>294</sup>

Grimassen schneiden wird in verschiedenen Variationen gespielt. Es kann sowohl in der ganzen Gruppe, z.B. bei einer Party als auch in Kleingruppen improvisiert werden.

---

<sup>292</sup> Jonstone, Keith (2009): *Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport*. Berlin: Alexander Verlag. S. 360.

<sup>293</sup> Jonstone, Keith (2009): *Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport*. Berlin: Alexander Verlag. S. 361.

<sup>294</sup> Jonstone, Keith (2009): *Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport*. Berlin: Alexander Verlag. S. 254-260.

Eine gute Variante stellt meiner Ansicht nach, die für drei Personen da. Es werden drei Stühle gegenüber dem Publikum aufgestellt, derart, dass sich die Kanten berühren.

Die Person in der Mitte wählt aus, wovon sie gerne Chef sein möchte. Es spielt keine Rolle dabei, kreativ zu sein: Bundesbahn, Nervenheilanstalt, Schule, Museum, Atomkraftwerk, Staat ...

Die anderen beiden sind ihre Angestellten. Nun beginnt der Chef mit seinen Angestellten zu interagieren, ohne dass sie dabei ihre Stühle verlassen müssen. Wissen die Spieler/innen nicht weiter, kann man dem Chef vorschlagen seine Fragen wie folgt zu beginnen: *Was macht ..., Haben sie... erledigt, Wer ist für ... zuständig, Wieso ist dieses und jenes noch nicht geschehen?* Beide Angestellten müssen in das Spiel mit einbezogen werden. Fällt dem Chef gerade nichts ein, kann er/sie auch die Angestellten fragen: *Was wollte ich gerade sagen?*

Der Chef kann seine Angestellten auch zurechtweisen: *Sitz gerade!, Stottere nicht so!* Es gibt unzählige Varianten. Man kann dem Chef auch einen langen Luftballon als Schlagstock geben, mit dem er die Angestellten zurechtweisen kann, wenn diese nicht antworten, oder Fehler machen.

Läuft das Spiel, können nun die Angestellten ihrem Chef Grimassen schneiden. Sie müssen allerdings aufpassen, dabei nicht von ihm/ihr erwischt zu werden. Werden sie erwischt, kann der Chef sie mit dem Ballon bestrafen. Die Angestellten sollten, wenn sie erwischt werden, versuchen sich zu rechtfertigen und erfinderische Notlügen für ihr Verhalten zu finden. Ihr Bestreben ist es, gegenüber ihrem Chef als ordentlich und ehrlich zu wirken. *„Ich hatte nur etwas zwischen den Zähnen, Miss“*

### **Tierimprovisation**

Zu Beginn habe ich festgelegt, die Projektwoche in Vor- und Nachmittage zu untergliedern. Die bis dato vorgestellten Improvisationsübungen sind für die Vormittage gedacht. Für die Nachmittage ist eine sich weiter aufbauende Improvisation zu wählen, um Stagnation und Frustrationen vorzubeugen. Die Schüler/innen sollen das Erleben einer Weiterentwicklung haben. Hier habe ich mich für die Tierimprovisation entschieden. Warum gerade eine Tierimprovisation? Meiner Erfahrung nach sind Tiere sehr angenehm, da sie jedem schnell zugänglich sind. Sie erlauben in dieser Maske aus sich heraus zu gehen und haben gute Steigerungsmöglichkeiten, um für eine ganze Woche eine Rahmenhandlung zu finden. Diese scheint mir gerade bei Improvisationen in einer Projektwoche wichtig. Am ersten Tag lässt der Spielleiter alle Teilnehmer/innen – am besten in einen mit Matten ausgelegtem Raum – einen eigenen Platz einnehmen. Die Teilnehmer/innen schließen ihre Augen und stellen sich ein Tier vor, wie es vor ihnen sitzt, so detailgetreu sie es können. Das Tier schläft. Wenn sie

es eine Weile betrachtet haben, können sie in das schlafende Tier hinein schlüpfen. Der Spielleiter kann Fragen stellen, um den Schüler/innen zu helfen.

- Wie sitzt das Tier?
- Welche Farbe hat es?
- Wie atmet es?
- Bewegt es beim Schlafen seine Flügel, Pfoten o.ä.?

Das Tier erwacht. Die Schüler/innen sollen sich erst einmal nur mit sich selbst beschäftigen, die anderen im Raum gar nicht wahrnehmen. Nun geht es darum sein Tier kennen zu lernen. Wie geht, fliegt, schwimmt es? Wie sind die Füße und Arme beschaffen? Was isst es? *Geht auf Futtersuche!* Wie hält es seinen Kopf, das Hinterteil? Hat es einen Schwanz? Wo wohnt es? Baut es sich ein Nest? Buddelt es eine Höhle? *Erkundet sein Zuhause!* Wie sieht es? Wohnt es unter der Erde im Wasser? Was passiert wenn es aus seiner Höhle herauskommt? Sieht es noch etwas? Hat es Angst? Wie hört es? Welche Emotionen hat das Tier? Wie benimmt es sich, wenn es sich freut, wütend ist? Welche Geräusche macht es? Welche Geräusche macht es beim Essen, Schlafen, Balzen oder beim Angriff?

Zum Abschied können noch ein bis zwei Schüler/innen alleine ihre Erkundungen unter Anleitung des Spielleiters fortfahren. Die restlichen Schüler/innen sind Zuschauer.

Am zweiten Tag sollen die Teilnehmer/innen wieder in ihre Tiere schlüpfen. Nach einer Erkundungstour in die eigene Welt, können erste Begegnungen zwischen den Tieren stattfinden. Allerdings sollten diese langsam beginnen. Erst gilt es einmal die anderen wahrnehmen, noch ohne mit ihnen in Kontakt zu treten. Wie verhält sich mein Tier gegenüber einem anderen? Wenn später die Tiere in Kontakt treten, sollte der/die Spielleiter/in betonen, dass kein Körperkontakt entstehen sollte. Wer kann schon Wissen welche Tiere sich gegenüber stehen? Auch hier können zum Abschluss ein paar Zweierszenen als Tierimprovisation vor den Mitschüler/innen als Publikum stattfinden.

Der dritte Tag beginnt wie die Tage zuvor erst einmal mit der Einfühlung in das eigene Tier. Nachdem alle im Tier angekommen sind und ihre Gewohnheiten angenommen haben, kann der/die Spielleiter/in sie nun dazu auffordern, das Tier ganz langsam nach innen zu nehmen und sich äußerlich in einen Menschen zu verwandeln. Das bedeutet, erst einmal auf zwei Beinen zu stehen, immer noch im Tier. Nur langsam ändert sich seine Haltung bis es schließlich ganz Mensch geworden ist. Das Tier lauert jetzt nur noch im Temperament des Menschen. Der Abschluss des dritten Tags kann in einer Partnerimprovisation der Tiercharaktere enden.

Am vierten Tag sollten die Tiere nur noch kurz in Erinnerung gerufen werden, um dann in ihren menschlichen Charakter zu schlüpfen. Empfehlenswert zum Abschluss der

Tierimprovisationen ist es, eine gemeinsame Improvisation mit allen Schüler/innen zu machen. Diese verläuft nach folgenden Regeln: Alle versammeln sich am Rand des Raumes. Der Spielleiter trennt den Raum in zwei Teile (Hinter- und Vorderraum) und baut im vorderen Bereich eine kleine Bühne auf: Ein Tisch und zwei Stühle, je nachdem was am Ort vorhanden ist. Die Schüler/innen dürfen eine Handlung oder einen Ort wählen, z.B. eine Geburtstagsparty oder ein Freibad.

Nun dürfen die Schüler/innen frei die Bühne betreten. Der hintere Bereich dient der Vorbereitung. Hier können sich die Schüler/innen in ihren menschlichen Tiercharakter einfühlen, bevor sie die Bühne betreten. Diese kann jederzeit von jedem betreten und verlassen werden. Wenn man möchte, kann man auch festlegen, dass immer nur drei Spieler gleichzeitig auf der Bühne sein dürfen. Betritt ein vierter die Bühne, muss jemand anderes einen Grund finden wieder abzugehen.

### **Der fünfte Tag**

Den letzten Tag in der Improvisationswoche würde ich zur Reflektion nutzen. Wünsche, Probleme, angenehme und unangenehme Erlebnisse der letzten Woche können thematisiert und der Verlauf der folgenden Einheiten besprochen werden. Es ist ratsam, einen schönen Schluss zu finden und noch Platz für mögliche Wünsche nach einer bestimmten Improvisation offen zu lassen!

In der vorangegangenen Improvisationswoche haben die Schüler/innen ihren Körper neu kennen gelernt und verschiedene theatrale Mittel erlernt. Nun sind sie ein Ensemble und können mit der Arbeit an einem Gemeinschaftsprojekt, dem eigentlichen Theaterstück beginnen. Sie haben gemeinsam eine Woche hinter sich, in der sie anders als sonst, ihre Aufmerksamkeit auf sich selbst und auf die Gruppe gerichtet haben. Ihre sensibilisierte Wahrnehmung füreinander und das Bewusstsein für die eigenen Individualität in einer Gruppenidentität wurde gestärkt. Über spielerisches Handeln wurde kommunikative Kompetenz, Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz, kulturelle Ausdrucksfähigkeit sowie soziale Kompetenz erprobt. Die Improvisationswoche ist also ein Prozess des interpersonellen Lernens. Hagemann beschreibt interpersonelles Lernen über soziales Verhalten: *„Soziales Verhalten bedeutet demnach, daß sich das Individuum mit externen wie internen Reizen in einer Gesellschaft oder Gruppe auseinandersetzt. Die Person soll dabei lernen, sich in einer Gruppe zu integrieren und eine eigene Persönlichkeit beizubehalten. Sie bilden somit eine Gemeinschaft, in der das Individuum und die Gruppe wechselseitig voneinander profitieren. Wesentliche Merkmale, wie Interaktion, Kommunikation und*

*Kooperation, die für diesen Prozeß nötig sind, werden im interpersonalen Lernen gefördert. Die Befähigung zum ‚sozialen Verhalten‘ unterstützt wiederum den Werdegang zur Erlangung der ‚sozialen Kompetenz‘.<sup>295</sup>*

In diesem Sinne wurde also der Grundstein gelegt für die weitere Arbeit. Da nun eine Ahnung besteht wie die Gruppe ist, welche Interessen und Fähigkeiten sie haben, kann leichter ein Projekt gefunden werden das auch die Besonderheiten der Teilnehmer/innen und ihre Wünsche beinhaltet. Das Vertrauen in das Ensemble und den Spielleiter ist wahrscheinlich zu diesem Zeitpunkt schon hergestellt und die Jugendlichen können mit größerer Autonomie betraut werden.

Improvisationen sind einerseits gut um das Ensemble zu bilden, die Wahrnehmung zu sensibilisieren und Grundtechniken des Schauspiels zu erlernen. Andererseits können die Schüler/innen sich nach dieser Woche schon sicher auf der Bühne bewegen, sie kennen die Rolle des Zuschauers und des Spielens vor Publikum. Der Beginn mit Improvisation ist demnach auf den verschiedensten Ebenen ein gut gewählter Anfang.

Durch eine gemeinsame Idee und durch den Abbau von Schamgefühl wird der theatrale Raum ein Raum von Freiheit des Subjekts. Das miteinander das durch Improvisationen automatisch entsteht, dient nicht nur der theatralen Ausdrucksfähigkeit sondern ebenso einer positiven Gemeinschaft und damit der sozialen Eingebundenheit. Ist es möglich, einen freien Raum zu schaffen, indem nicht jeder Schritt beurteilt wird, kann das Erleben von Sicherheit in einer Gruppe dazu führen, sich selbst akzeptiert und respektiert zu fühlen, wodurch die eigene Autonomie unterstützt wird. Wenn das Gefühl von sozialer Eingebundenheit vorhanden ist, wird auch das Betreten von unbekanntem Terrain unproblematisch und die neuen Lerninhalte können zu persönlich wichtigen werden. Die Möglichkeit frei von Konventionen, Beurteilungen und Rollenklischees handeln zu können, ist natürlich ein Idealzustand. Improvisationsübungen sollen Hemmungen abbauen, und die Kreativität, Spontaneität und Freiheit der Schüler/innen heraus locken, um im späteren Spiel, genauso wie im realen Leben, souverän und selbstbewusst agieren zu können. Dasselbe gilt ebenso für das Autonomiebedürfnis. Durch das Zusammenspiel von eigenen Zielen und äußerer Herausforderung, sollen die Teilnehmer/innen ihre eigene Handlungsfähigkeit erleben. Sie sind Mitgestalter ihrer eigenen Situation, wie auch Teil des Ganzen, ebenso in dem Projekt wie später in der Stückarbeit. Weiters haben sie die ihnen

---

<sup>295</sup> Hageman Hagemann, Thomas (1998): Theatersport. Theater zwischen Spontaneität und Planung. Analyse einer aktuellen Theaterform für Lernprozesse. Dortmund: Diplomarbeit. <http://fhdo.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2002/16/pdf/hagemann.pdf>. Zugriff: 13.02.2011. S.79.

zugeteilte oder von ihnen selbst gewählte Rolle. Dennoch sind sie, indem sie Teil des Stückes sind, immer auch alle Zuspielder und Partner für die anderen. Ein erfolgreiches Theaterstück, wird vom ganzen Ensemble getragen, während auch jeder seine individuelle Rolle zu spielen hat. Dabei sind die Fähigkeiten, die der einzelne in das Ensemble mitbringt, als persönlicher Einfluss zu betrachten. So entsteht die ganze Zeit ein Wechselspiel zwischen Subjekt und Gemeinschaft. Jeder wirkt so, nach seinem/ihrem Vermögen, für eine gemeinsame Sache. Dies erinnert wiederum an die Gedanken zur Gegenwartsidentität von der Autorengruppe um Wiese. Im Bewusstsein der Gruppe seine/ihre Einzigartigkeit nicht zu verlieren, sondern diese durch das soziale Wechselspiel herauszuarbeiten und zu stärken.

## Energiespiele

Nach (oder vor) einer Mittagspause können die bisherigen Erlebnisse besprochen werden, bevor das Gespräch auf das Ziel des Abschlussstücks kommt. Ziele und Vorstellungen der Jugendlichen können eingebracht und diskutiert werden. Als Abschluss dieser Runde, beziehungsweise zu Beginn des Unterrichts, sollte ein Energiespiel durchgeführt werden. Dies hilft die Konzentration und Arbeits-Atmosphäre wieder herzustellen, um dann auf die Stückauswahl (maximal zwei bis drei Vorschläge) einzugehen und schließlich den Tag mit einer Tierimprovisation zu beenden. Energiespiele sind wie Aufwärmspiele, sie sollten allerdings nur kurz sein und eine hohe Aktivität fördern.

Einige Energiespiele sind:

- *Klatschkreis*

Die klassische Variante ist der Klatschkreis. Die Spieler stellen sich in einem Kreis auf. Jemand aus der Gruppe beginnt damit, einen Klatschimpuls an seinen rechten Mitspieler zu geben, dieser nimmt den Impuls auf und reicht ihn wiederum an seine rechte Seite weiter. Sind einige Runden gut gelaufen, können nun die Spieler aussuchen, ob sie den Impuls auf ihre rechte oder linke Seite schicken. Als nächste Schwierigkeitsstufe, kann der Impuls zu einem beliebigen Mitspieler aus dem Kreis gegeben werden.

- <sup>296</sup> *Samurai*

Die Spieler stehen im Kreis. A hebt die ausgestreckten Arme über den Kopf, wo beide Hände ein fiktives Schwert halten. Dieses Schwert schlägt der Spieler mit einem lauten und kämpferischen *Ha!* auf den Schädel eines beliebigen anderen Spielers B, nicht unbedingt die unmittelbaren Nachbarn rechts bzw. links. Der getroffene Spieler B hebt mit einem lauten und kämpferischen *He!* sein Samurai-Schwert über seinen Schädel. Daraufhin reagieren die beiden Spieler links und rechts von B und schlagen

---

<sup>296</sup> Improwiki: Samurai. <http://www.improwiki.de/improtheater/Samurai>. Zugriff: 08.07.2011.

mit ihrem fiktiven, von beiden Händen gefassten Schwert auf den Rumpf von B und schreien während des Schlags laut und kämpferisch *Hi!*. Nun schlägt B mit *Ha!* auf den Kopf eines anderen Spielers. Der getroffene Spieler hebt sein angedeutetes Schwert mit *He!* und so weiter. Durch den Stimmeinsatz, wird nicht nur der Körper aufgeweckt, sondern auch die Stimmbänder gelockert.

- *Katz und Maus*

Das Katz-und-Maus-Spiel eignet sich, um wieder zu neuer Energie zu kommen, sich richtig auszupeinern oder aber die Konzentration zu wecken. Die Spieler, bis auf zwei, bilden einen Kreis, abwechselnd nach innen oder außen gekehrt. So dass ein kleinerer Innen- und ein größerer Außenkreis entstehen. Zwischen den Spieler/innen ist etwa eine Handbreite Platz. Einer der übrigen Spieler/innen ist nun Katze, der Fänger, und der/die andere die Maus, die Gejagte. Nun fängt die Katz die Maus. Während die Katz nur einmal vom Innen- zum Außenkreis wechseln darf, kann die Maus beliebig oft hin und her springen. Ist die Katz müde und geschickt, darf sie sich von einem/r Spieler/in aus dem Kreis ablösen lassen, die mit dem Gesicht zu ihr abgewandt ist. Wird die Maus gefangen, wird diese zur Katz und diese wiederum zur gejagten Maus.

## 6.2 Stückauswahl

Bei der Wahl des Stücks ist zunächst die Motivation der Schüler/innen, die Passung bzw. deren Interessen, Biographien und Ausdruckswünsche entscheidend. Um mit motivierten Jugendlichen arbeiten zu können, sollte auch auf ihren Entwicklungsstand eingegangen, dem Wunsch nach Autonomie und ihren Ideen Platz eingeräumt werden. Es gilt auf der *intrinsic Motivation* der Schüler/innen aufzubauen, diese herauszufinden und dem eine *extrinsische Motivation* (eine Aufführung) vorzustellen, um die eigene Motivation zu stärken und ein Erfolgserlebnis zu provozieren. Für die Probenarbeit an sich ist es also ausschlaggebend an den Interessen und Bedürfnissen der Jugendlichen anzuknüpfen, diese aber mit einem höheren Ziel zu verbinden, damit ihr Interesse auch aufrechterhalten wird und sie motiviert sind einen Lernprozess durchzumachen. Zunächst ist ein Arbeitsziel zu schaffen, in dem es noch nicht um die Aufführung an sich geht. In etwa die Erarbeitung eines Stückes, wie z.B. Shakespeares' *King Lear* in der Originalsprache. Zunächst wird festgestellt, was die Schüler/innen persönlich mit dem Stück verbinden, d.h. die Suche nach der *intrinsic Motivation*: Ist es die Habgier, die Ehrlichkeit, die Treue oder die Freundschaft, was sie im Innersten berührt. Dann kann man mit der Ausrichtung auf das Thema, das sich die Jugendlichen selbst gesucht haben, an die Erarbeitung des Stückes gehen. Der *intrinsic Motivation* der Jugendlichen, z.B. Treue, wird die *extrinsische Motivation*, die

Erarbeitung eines Theaterstücks in der Originalsprache Englisch, hinzu gestellt. Da es darum geht etwas über ein Thema herauszufinden, an dem sie selbst interessiert sind, hier im Beispiel die Treue, sollte das nächste Ziel der Stückarbeit immer mehr zur extrinsischen Motivationsstufe der *Identifikation*, eventuell sogar bis zur *Integration*, hinleiten. Biographische Erlebnisse und die eigene Persönlichkeit sind Ausgangspunkt für theaterpädagogisches Arbeiten. In welcher Form diese zu Tage treten, ist allerdings den Spieler/innen und der geschulten Beobachtungsgabe des Spielleiters überlassen. Nicht die möglichst künstlerisch vollwertige Produktion ist als Ziel anzustreben, sondern eine Aufführung, die in den Schüler/innen und eventuell auch im Publikum den größten Lerneffekt hervorrufen sowie soziale und identitätsbildende Momente haben. Die Nähe von Theater zur Realität ist durchaus vorhanden und kann auch genutzt werden. *„Einerseits sind die Aufführenden und die benutzten Objekte Angehörige der realen Welt und auch die auf der Bühne artikulierten Themen, Problemstellungen und Erfahrungen entstammen der realen Biographie und der realen (mit den Zuschauern geteilten) Lebenswelt. Theater ist – obwohl es sich als Kunst aus dem Bezirk der empirischen Welt entfernt – auch Produkt gesellschaftlicher Arbeit, denn es bezieht seine Inhalte aus der wirklichen Welt und ist mithin »fait social« (Adorno).“*<sup>297</sup>

Theater beinhaltet also Elemente aus der realen Welt, im Unterschied dazu werden diese aber ausgestellt, vergrößert oder komprimiert und damit durchschaubar gemacht. Es wird gespielt und gezeigt. Material des Spiels ist jedoch die Realität und die daraus entstehende Phantasie. *„Auf den Proben lernt Susanne zu unterscheiden zwischen dieser anderen Person auf der Bühne und sich selbst, zugleich findet sie heraus, wie sie das damals und sich heute in Übereinstimmung bringen kann. Erst mit der Hilfe des Regisseurs, irgendwann dann ganz allein.“*<sup>298</sup>

Neben der Motivation der Schüler/innen ist die Wissenstransferleistung von Unterrichtsinhalten möglich und erstrebenswert. Weitere Lernziele aus den verschiedenen Unterrichtsfächern können nun hinzugefügt werden: Wer war Shakespeare? Was für eine politische Stellung hatte das Theater im 16. Jahrhundert? Welche Dichtungsstruktur verwendet Shakespeare? Wie zeigt sich Treue im Laufe der Zeit in der Literaturgeschichte? Wo kommt King Lear immer wieder vor und wieso? Was bedeutet Treue? Wofür steht King

---

<sup>297</sup> Weintz, Jürgen (2003): Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. Butzbach-Griedel: Afra Verlag. S. 161.

<sup>298</sup> Riegel, Enja (2004): Schule kann gelingen!. Wie unsere Kinder wirklich fürs Leben lernen. Die Helene-Lange-Schule Wiesbaden. Frankfurt am Main: S.Fischer. S. 98.

Lear heute? Je nach Klasse können die unterschiedlichsten Aspekte untersucht werden. So wird von der Motivation der Schüler/innen ausgegangen und diese weitergeführt bis am Ende eine Aufführung entstanden ist, an der die Jugendlichen maßgeblich beteiligt waren und ihre eigene Aussage präsentieren können. Sie haben eine Entwicklung, einen Lernprozess durchgemacht, statt lediglich auf ihrem bisherigen Wissenslevel zu stagnieren. Shakespeare wurde nicht nur im Englisch-Unterricht angedeutet, sondern selbst erlebt. Das abstrakte Wissen damit konkret erfahrbar gemacht und eine Vernetzung des Unterrichts ermöglicht.

In Kapitel 4 bin ich auf die Kompetenzen und insbesondere auf die Vernetzung verschiedener Unterrichtsfächer und Transformationsprozesse von bereits gelerntem Wissen eingegangen. Kommunikation ist nicht nur für die Schüler/innen sondern auch bei den Lehrenden ein wichtiger Schlüssel, um aus der Bildungskrise herauszufinden. Deshalb müssen Theaterpädagoginnen und Pädagogen, Spieleiterinnen und Leiter sich schon im Vorfeld mit den Lehrkräften der Schüler/innen besprechen, welche Themen bereits unterrichtet wurden und derzeit werden. So kann der/die Spielleiter/in eine Vorauswahl an Stücken, die sich auf die gelernten Thematiken beziehen lassen, vorbereiten, die als Vorschläge und Anregungen für die Schüler/innen dienen.

Welche Vorteile ergeben sich, wenn im Stück Themen aufgegriffen werden, die in anderen Unterrichtsstunden bereits bearbeitet wurden:

- die dramaturgische Arbeit wird verkürzt, da die Schüler/innen auf vorhandenes Wissen zurückgreifen können;
- durch den Transfer von bereits gelerntem Wissensinhalten, werden Abrufstrategien geübt und bereits vorhandenes Wissen wieder ins Bewusstsein geholt;
- Schüler/innen erleben, dass sie nicht nur für eine Prüfung gelernt haben, sondern theoretisches Wissen nun auch praktisch anwenden können;
- durch einen solchen Prozess, steigt auch die Motivation sich weiteres Wissen anzueignen bzw. erhöht sich die Bereitschaft sich auf neue Lerninhalte einzulassen;
- eine Vernetzung von Bildungsinhalten erhöht gleichzeitig auch das Wissensspektrum;
- im besten Fall haben die Schüler ein konkretes Eigenkompetenz-Erlebnis.

Einige Beispiele für vernetzte Themengebiete:

In Geschichte wurde die französische Revolution behandelt, während im Deutsch-Unterricht über die deutsche Klassik gesprochen wurde, deren Dichter stark von der französischen Revolution beeinflusst waren. Vor allem Schiller und Büchner schreiben gesellschaftskritische Stücke, die sich mit diesem Themengebiet befassen. So könnte z.B.

*Dantons Tod*, oder sogar *Leonce und Lena* von Büchner, oder Schillers' *Wilhelm Tell* als Stückvorschlag dienen.

In Politikwissenschaft wurden Frauenrechte besprochen, in Geschichte der Zweite Weltkrieg und im Deutsch-Unterricht Brecht: Hier kann z.B. ein Stück von Marieluise Fleißer ausgewählt werden. Ihre Stücke sind sehr modern geschrieben und beschäftigen sich authentisch mit unangenehmen und damals umstrittenen Themen.

Im Englisch-Unterricht wurde auf moderne, englische Dramatiker eingegangen, und in Deutsch die Antike behandelt, während in Sozialwissenschaften die Auswirkungen der Konsumgesellschaft oder in Pädagogik Depressionen besprochen wurden. Ein geeigneter Stückvorschlag wäre hier z.B. Sarah Kanes *Phaedra* oder *Shoppen und Ficken* von Mark Ravenhill.

### **Wie werden Stücke den anderen Gruppen Mitgliedern vorgestellt?**

In einem Improvisationsworkshop von Michaela Obertscheider<sup>299</sup>, habe ich eine Übung erlebt die sich bestens eignet, um die Stückvorschläge in die Improvisations-Projektwoche einzubauen. So wird der trockene Suchprozess spannend, unterhaltsam und kreativ gestaltet. Es finden sich Kleingruppen zu je drei bis sechs Personen zusammen. Jede Kleingruppe erhält vom Spielleiter einen Zettel mit einer kurzen Inhaltsangabe des jeweiligen Stücks. Sie haben nun zehn bis fünfzehn Minuten Zeit eine kurze Szene zu der Story auf ihrem Zettel zu entwickeln. Diese werden dann den anderen – ohne Angabe des Titels – vorgespielt. Der Titel kann bereits auf dem Zettel weggelassen werden, wenn er als störend empfunden wird. Die Titelangabe kann aber hilfreich sein, um die Assoziationen zu dem Stück bei den Schüler/innen anzuregen. Interessant wird es wenn mehrere Kleingruppen (zwei bis drei) dasselbe Stück darstellen. So werden verschiedene Schwerpunkte gesetzt und die verschiedenen Herangehensweisen an die Stücke machen nicht nur Spaß beim Zusehen, sondern regen auch die Phantasie an. Wenn jeden Tag zwei bis drei Stücke so vorgestellt werden, ist die Spannung hoch, was wohl eine andere Gruppe in demselben Thema sieht und welches Thema wohl die anderen gehabt haben. Dabei müssen nicht alle Stücke aus dem Repertoire des Spielleiters kommen. Erfreulich ist es, wenn die Spieler/innen selbst Stückvorschläge mitbringen. Der Raum soll für die Schüler/innen offen gelassen werden. Gibt es ein Thema oder ein Stück, welches den Schüler/innen am Herzen liegt? Ebenso besteht auch die Möglichkeit bei einer hoch motivierten Klasse selbst ein Stück zu verfassen.

---

<sup>299</sup> Michaela Obertscheider: geboren 1969 in Innsbruck, Österreich. Seit 1994 arbeitet sie als frei schaffende Künstlerin vor allem in Österreich. Sie ist als Autorin, Kreativitätstrainerin, Improvisationscoach, Theaterpädagogin, Regisseurin und Schauspiellehrerin in der Erwachsenenbildung, im pädagogischen, sozialen und wirtschaftlichen Bereich, sowie in Schauspielschulen und Theatern tätig.

Am Ende der Woche sind so einige Stücke zusammengekommen, und die Wahl welches bearbeitet werden soll kann beginnen.

### **Theater ist mehr als nur spielen**

Der nächste Schritt ist es, den Teilnehmer/innen autonomes Handeln zuzutrauen. Unser Gesellschaftsstreben nach Individualität, Unabhängigkeit und Selbstbestimmung schließt auch die Eigenverantwortung mit ein. Um diese Anforderungen bewältigen zu können, ist es entscheidend, die Jugendlichen zu mündigen Bürgern heranwachsen zu lassen und eben darum das Autonomiestreben zu unterstützen. Der unter anderem von Arnett beobachtete Rückgang von Selbstständigkeit vor allem in unserer Bildungsgesellschaft durch eine verlängerte Jugendphase, kann entgegen gewirkt werden, indem das Streben nach Autonomie wieder in den Entwicklungskanon von Jugendlichen aufgenommen wird. Während Witte die Möglichkeit in der kulturellen Jugendarbeit außerhalb der Schule sieht, kann man mittels eines schöpferischen, theatralen Prozesses das Streben nach Autonomie in den Schulalltag einfließen lassen.

*„Ernsthaftes Theaterspielen bannt und lässt für eine Weile nicht los. Das gelingt vor allem, wenn die Jugendlichen während ‚ihrer‘ Theaterproduktion in möglichst viele Entscheidungen miteinbezogen werden. Dann verlangt ihnen das Theaterspielen ein Maß an Beteiligung ab, das in dieser Intensität und Vielseitigkeit in der Schule selten oder nie gefordert wird. Das verträgt sich nicht mit dem 45-Minuten-Rhythmus von Schulstunden. Theater, bei dem die Jugendlichen in den Werkstätten stehen, um ihre Bühnenbildentwürfe zu realisieren, für das sie auf Flohmärkten nach Kostümen und Requisiten stöbern, bei dem jeder in mindestens einer Rolle auf der Bühne zu sehen ist und das den Qualitätsanspruch professioneller Theatermacher genügen soll und kann, lässt sich nicht einmal wöchentlich in den Stundenplan einer Arbeitsgemeinschaft einplanen. Dieses Theater braucht Zeit – für ein paar Wochen sogar alle Zeit, die eine Schule zur Verfügung stellen kann.“<sup>300</sup>*

Die Schüler/innen sind in ihrer Entwicklung an einen Punkt, an dem sie selbstständiger Denken und Handeln können als noch vor ein paar Jahren. Um im späteren Leben für sich Verantwortung übernehmen zu können, brauchen sie allerdings einen Rahmen, in dem sie diese auch ausprobieren und ausleben können. Gerade in festgefahrenen Strukturen, überfrachteten Lehrplänen und wenig Zeit, um Autonomie, soziales Lernen und Kompetenz zu vermitteln, bietet sich theatrales Arbeiten an. Hier gibt es die Zeit und Möglichkeit von

---

<sup>300</sup> Riegel, Enja (2004): Schule kann gelingen!. Wie unsere Kinder wirklich fürs Leben lernen. Die Helene-Lange-Schule Wiesbaden. Frankfurt am Main: S.Fischer. S.101.

den Schüler/innen auszugehen, sie weitgehend in ihrer Selbstständigkeit zu unterstützen und den sozialen Lernprozessen Raum zu bieten. Die vielfach kritisierte fehlende Passung, zwischen dem Interesse der Schüler/innen und dem vorgegebenen Lernstoff, wäre in diesem Zusammenhang also nichtig, da das Theater sehr wohl Bezug auf die Schüler/innen nehmen kann und sich dennoch mit einer Thematik zu beschäftigen im Stande ist, die durch den Lehrplan vorgegeben ist. Anstatt auswendig gelernt, wird der abstrakte Lerninhalt in Handlung umgesetzt. Raum und Zeit, die im Schulalltag oft fehlen, werden aufgehoben, um den Schüler/innen eine (ästhetische) Erfahrung zu ermöglichen. Nicht für die Schule, für das Leben lernen wir, trifft hier den Kern der Aussage. Das dem leider oft nicht so ist und anscheinend auch früher nicht zwingend der Fall war, zeigt sich darin das Senecas' oft zitierter Satz eigentlich umgekehrt lautete und er damit die Lernsituation seiner Zeit kritisierte. Dösser hat dies für DIE ZEIT untersucht: „Das Zitat stammt von dem römischen Schriftsteller und Philosophen Seneca (4 vor Christus bis 65 nach Christus.) und steht im 106. der Briefe an Lucilius über Ethik (Epistulae morales ad Lucilium). Dort heißt es tatsächlich: *Non vitae, sed scholae discimus. Schon Seneca beklagte also, dass die Erziehung in der Schule kaum dazu geeignet sei, die jungen Menschen auf das Leben vorzubereiten – eine Klage, die sich im Lauf der Jahrhunderte kaum verändert hat.*“<sup>301</sup>

Theater ist nur eine Form die Schüler/innen zum selbstständigen Arbeiten zu motivieren. Jeder Unterricht kann Mittel und Möglichkeiten finden um freie Arbeit zu gewährleisten. Dafür braucht es nur eines: Zeit, die leider viel zu oft fehlt. Jenaplan- und Montessori-Pädagogik geben ein Beispiel, wie in freien Schulkonzepten mit dem autonomem Handeln der Schüler/innen erfolgreich gearbeitet wird.

Jugendliche in ihrer Autonomie zu unterstützen, heißt nicht zwangsläufig, ihnen Arbeit zu geben und sie damit alleine zu lassen. Unterstützen bedeutet, zu motivieren, bei Schwierigkeiten und Hindernissen neue Möglichkeiten aufzuzeigen oder ihnen mit Rat und Tat zur Seite zu stehen. Für den Arbeitsprozess gilt dasselbe wie für die Entwicklung von Interesse: „*Aktive Handlungsanleitung, klare Zieldarstellung und die Steuerung der Interaktion helfen das Autonomiegefühl zu stärken.*“<sup>302</sup>

Im Vordergrund steht ihr Projekt, ihre Ziele und Ideen, diese einzubetten und ihnen beim Erreichen eben jener zu helfen, ist durch die Unterstützung der Lehrenden gegeben. Ein solches Vorhaben, kann auch den theatralen Prozess positiv beeinflussen. Eine Perspektive

---

<sup>301</sup> Dösser, Christoph (2001): Fürs Leben? In: Die Zeit. 32, (02.08.2001). [http://www.zeit.de/2001/32/200132\\_stimmts\\_seneca.xml](http://www.zeit.de/2001/32/200132_stimmts_seneca.xml). Zugriff: 08.05.2012.

<sup>302</sup> Zitiert von Seite 15 dieser Diplomarbeit.

von Regiearbeit ist folgende: der Regisseur hat die Position des Beobachters und Mittlers. Er kann mit dem Material das die Darsteller/innen mitbringen spielen, und es zu einem großen Ganzen verbinden. Zwar sind es hier die Schauspieler/innen, welche die Freiheit haben selbst zu agieren und ihre Ideen zu verwirklichen, ihre Rollen zu gestalten, doch ist die Hilfe des Regisseurs von großer Bedeutung, der von seinem äußeren Blick mehr vom Ganzen sieht, als die Darsteller/innen.

Autonomes Arbeiten kann zum Beispiel auch durch selbstständiges Proben, dramaturgische Arbeit oder wenn es eine motivierte Klasse ist, durch das eigene Schreiben bzw. auch Umschreiben eines Stückes gefördert werden. Im Theater gibt es verschiedene Arbeiten, die in Arbeitsgruppen aufgeteilt und dort von den Schüler/innen ohne Lehrkraft erfüllt werden. So tragen sie selbst die Verantwortung für ihre Aufgabe. Solche Gruppen könnten sich z.B. gliedern in Bühnenbild, Kostüm, Regieassistent, Licht, Dramaturgie, Werbung, Sponsoring etc.

Werden bestimmte Dinge nicht zeitgerecht erledigt, trägt das dann die Gruppe gemeinsam. Gibt es keine Sponsoren, muss man mit dem Nötigsten auskommen. Werden keine Kostümvorschläge gebracht, wird mit Probekostümen ohne viel Aufwand das Auslangen gefunden oder mit kreativen Lösungen vorliebgenommen. Sie lernen Verantwortung zu übernehmen, mit Stress, Druck und Kritik umzugehen. Genauso kann aber auch Erfolg bei einer übernommenen Aufgabe zu einem gesteigerten Autonomie- und Kompetenzgefühl führen und somit zur Bildung von Interesse beitragen.

In den Wochen nach der Projektwoche, können die Inszenierungsvorbereitungen getroffen werden. Das Stück ist im besten Fall ausgewählt und die Zeit kann genutzt werden, um sowohl organisatorische (Werbung, Sponsoren, Plakate, Spielort etc.), als auch künstlerische (Kostüm, Maske, Bühnenbild) und inhaltliche Themen zu bearbeiten. Ich denke es ist sinnvoll, die meisten dieser Aufgaben schon vor dem Probenprozess geklärt zu haben, damit man sich später ganz auf die Proben konzentrieren kann. Auch wenn während des Probierens die vorher erstellten Konzepte vielleicht wieder umgeworfen werden.

Ein Treffen alle zwei Wochen kann den Kontakt und dadurch auch die Motivation aufrecht erhalten. Diskussionen, die sich im Kreis drehen sind lähmend und rauben den Spaß. Deshalb sollte man je nach Gefühl die Treffen so gestalten, dass die Motivation und Energie der Gruppe nicht verloren geht. Dazu kann eine lockere Atmosphäre dienen, mit Eis oder Kuchen essen oder draußen beim Grillen. Künstlerische Impulsreferate können inhaltliche Themen auflockern. Wenn etwa *Iphigenie auf Tauris* inszeniert werden soll, tauchen Themen wie Goethes Biographie, die griechische Antike, die deutsche Klassik auf. Anstatt die üblichen

Schulreferate, wäre ein künstlerischer Lösungsweg z.B. ein Essen zuzubereiten, was man zu Goethes Zeit gegessen hat, eine Italienreise durch die Schule zu inszenieren, den poetischen Wettstreit zwischen Schiller und Goethe nach zu stellen etc. unterhaltsam und wecken Lust auf mehr.

Ist ein Stück ausgewählt, ist der erste Schritt, aufbauend darauf das die Schüler/innen das Stück gelesen haben, die verschiedenen Positionen und Gedanken zusammen zu tragen:  
Worum geht es in dem Stück? Was sind die Themen? Was interessiert mich persönlich an dem Stück? Was nicht? Was gibt es für Figuren? Welche Parallelen zu anderen Texten fallen mir ein? Was wollen wir damit erzählen? Welche zentrale Aussage wollen wir dabei vermitteln?

Der zweite Schritt ist das Collagieren des Stücks, dazu gehört:

- das Stück gegebenenfalls kürzen;
- zentrale Themen und Aussagen herausfiltern;
- einen roten Faden legen;
- Beziehungen zwischen den Figuren deutlich machen;
- Figuren suchen, verändern, sammeln oder auch streichen;
- Warum will ich welche Figur spielen?
- Wer ist die Figur?
- Was macht sie, wieso?
- In welcher Beziehung steht sie zu den anderen Charakteren im Stück?
- Was ist ihr Geheimnis?
- Welche Ähnlichkeiten und Unterschiede sehe ich zwischen mir und der Figur?

Vor dem erneuten Arbeitsbeginn, diesmal an einem konkreten Stück, würde ich raten noch einmal ein bis zwei Wochen Pause zu machen, um dann mit neuer Energie in das Projekt zu starten. Die Besetzung kann wahlweise den Schüler/innen überlassen werden oder – was ich für effektiver empfinde – der/die Spielleiter/in selbst vornehmen.

### 6.3 Stückerarbeit nach Michael Tschechow

„Der Geist eines Kunstwerks ist seine Idee. Die Seele ist die Atmosphäre. Alles, was wir sehen und hören, ist der Körper.“

303

Michael Tschechow

Weit weniger bekannt als sein Cousin Anton Tschechow ist Michael Tschechow. Er ist sowohl als Schauspieler, als auch als Schauspiellehrer sehr erfolgreich gewesen. Schon mit 16 Jahren begann er seine Schauspielausbildung am Suwoins bis er 1911 von Stanislavsky in die Schauspielergruppe *MChAT* aufgenommen wurde. Er wurde nach dem Tod von Wachtangow als künstlerischer Leiter an das *Erste Studio* des Künstlertheaters berufen. Nachdem er aufgrund seiner ideologischen Vorstellungen Russland verlassen musste, arbeitete er in Europa als Regisseur, Schauspieler und Schauspiellehrer bis er schließlich 1939 nach Amerika emigrierte. Dort konnte er die in England bereits begonnene Schauspielschule, in der er seine Technik weiter ausarbeitete und bereits unterrichtete, unter dem Namen *The Chekhov Theatre Studio* weiterführen. Die weniger erfolgreiche Schule wandelte sich in die Schauspielgruppe die *Chekhov-Players* um. Als Tournee-Theater traten sie erfolgreich in Amerika auf. Das Unterrichten gab Tschechow aber auch weiterhin nicht auf, er ging schließlich als Schauspieler und Schauspiellehrer nach Hollywood.<sup>304</sup>

Tschechow begann als Vorzeigeschüler Konstantin S. Stanislavskij, jedoch entwickelte er nach und nach seine eigene Schauspieltheorie. Sie basiert auf den Ideen von Stanislavskij und ist beeinflusst von Rudolf Steiners' Lehre der Anthroposophie. Allerdings glaubte Tschechow anders als sein Lehrer, dass es nicht nötig ist, immer auf das eigene Erleben zurückzugreifen, um eine Rolle verkörpern zu können. Er war bekannt für seine glaubhafte Verkörperung von den unterschiedlichsten Figuren, schon in Jugendjahren spielte er oft überzeugend auch ältere Männer und Greise. Allerdings verwendete er bei der Annäherung an diese Rollen nicht erlebte Erfahrungen wie Stanislavski sie lehrte. „Im Unterschied zu Stanislavski sah Michael Tschechow die Aufgabe und Inspirationsquelle des Schauspielers nicht in der Nutzbarmachung persönlich-biografischer Erfahrung sondern im bewussten Erschließen des imaginativen Potenzials des Bühnenkünstlers.“<sup>305</sup> Seine Technik geht stark von der Vorstellungskraft, der Imagination, aus.

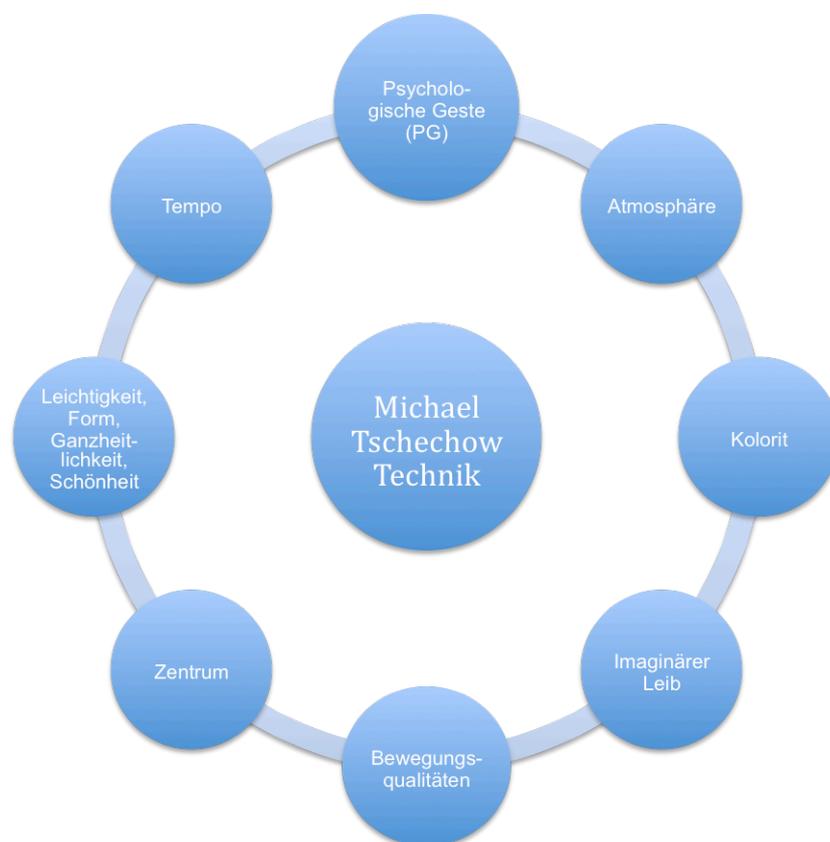
<sup>303</sup> Cechov, Michail A. (1990): Die Kunst des Schauspielers. Moskauer Ausgabe. Urachhaus: Stuttgart. S.25.

<sup>304</sup> Vgl. Michael Tschechow Studio Berlin: Michael Tschechow. <http://www.mtsb.de/>. Zugriff: 12.05.2011.

<sup>305</sup> Anthrowiki: Michael Tschechow. [http://anthrowiki.at/Michael\\_Tschechow](http://anthrowiki.at/Michael_Tschechow). Zugriff: 08.05.2011.

Seine Rollen ergründete Tschechow in psychophysischen Übungen, die er über den Körper und die Vorstellungskraft erforschte. So entwickelte er eine Technik, mit der der Schauspieler sein individuelles Erarbeiten der Rolle zusammen stellt, einem Maler gleich, der mittels seiner Palette seine ganz persönliche Farbe zusammen mischt. Eine ganzheitliche Methode mit Übungen für den Körper als auch für den Geist und es damit ermöglicht, die Seele der Figur zu entdecken. Die Annäherung an eine Figur oder ein Stück sind keiner Rangordnung oder Reihenfolge unterworfen, sondern können je nach Belieben kombiniert werden. Das heißt sie bauen nicht auseinander auf, sondern sind für jeden Menschen und jede Rolle, nach Belieben anzuwenden. Da jeder Mensch anders lernt und funktioniert, ist die Annäherung an die gegebene Figur anhand des Methodenmix auf die Person und die Figur individuell ‚zuschneidbar‘. Auch Figuren, die einem erst einmal fremd erscheinen, können so ergründet werden. Das erleichtert die Arbeit mit Schüler/innen, da ihnen eine Möglichkeit gegeben wird, eine Nähe und Tiefe in der Figur zu erreichen, die ihnen mit ihrer bisherigen Erfahrung erst einmal nicht als möglich erscheinen. Tschechow geht es nicht darum, dass der/die Schauspieler/in seine eigenen Erlebnisse und Emotionen verwendet, sondern dass er mit der Figur mitfühlt und so die Figur anstatt sich selbst zeigt.

Diese Methoden sind folgende:



306  
Abb. 2: Nach Michael Tschechow

306 Abbildung nach Michael Tschechow: Tschechow, Michael (1988): Werkgeheimnisse der Schauspielkunst. Zürich: Werner Classen.

Tschechows Idee ist es durch Konzentrationsübungen das Denken zu steigern bis es bildhaft erlebt wird. Die Imagination beginnt zu leben, und durch die Einfühlung in diese in der Imagination entstandene Figur, die nicht mehr nur biographisch ist, trennt sich der Schauspieler (als Mensch) von seiner (zu verkörpernden) Rolle. Der Weg die Figur kennenzulernen ist also nicht ein analytischer oder biographischer, stattdessen wird die Figur durch die Vorstellungskraft des Subjekts erstellt, bzw. zum Leben erweckt. Durch Assoziationsketten oder ästhetischen Erfahrungen bewegt sich die Figur schließlich in einem weitaus größerem Spektrum, als zunächst vorstellbar. Tschechow benennt dies, indem er der Figur ein Eigenleben zuspricht. In seinen Worten spricht nicht der Schauspieler zu der Figur sondern die Figur beginnt einen inneren Dialog mit dem Schauspieler.

Im Vergleich zu Stanislawski ist der Moment interessant, in dem der/die Schauspieler/in nicht ausschließlich aus sich selbst schöpfen muss, also immer wieder durch eigene Erlebnisse Emotionen hervorholen soll, sondern durch konkretes Denken die Emotionen zulassen kann. Es geht also nicht darum jedes Mal aufs Neue ein dramatisches Erlebnis zu rekonstruieren, um in die gewünschte Emotion zu kommen, stattdessen ist es wichtig, den Konflikt den die Figur durchlebt in klare Gedankenbilder zu strukturieren und diese auf sich zurückwirken zu lassen. Interessant ist auch, dass so Erfahrungen gemacht werden können, die noch nicht wirklich erlebt wurden, die jedoch die Rolle durchmacht oder durchgemacht hat. *„Wollte ein moderner Schauspieler den alten Meistern seine Zweifel an dem Eigenleben ihrer Schöpfungen mitteilen, so würden sie ihm antworten: »Du irrst dich in dem Glauben, du könntest ausschließlich aus dir selbst heraus etwas schaffen. Dein materialistisches Zeitalter hat dich gar zu dem Gedanken verführt, dein Werk sei ein Produkt deiner Gehirntätigkeit. Und das nennst du Inspiration? Wo führt dich das hin? Unsere Inspiration hat uns über die Grenzen der sinnlichen Wahrnehmung hinweg geleitet. Sie hat uns aus der Enge des Persönlichen herausgebracht. Du aber bist auf dich selbst konzentriert, du kopierst deine eigenen Emotionen und bildest mit photographischer Genauigkeit Tatsachen aus deinem Milieu ab. Wir sind bei der Verfolgung unserer Gestalten in neue, uns bisher unbekannte Sphären vorgedrungen. Für uns sind Schaffen und Erkennen eins!«“*<sup>307</sup>

Tschechow entwickelte Techniken für den Schauspieler, die helfen, wenn die Inspiration gerade nicht greift oder aber die Inspiration angeregt werden soll. Es werden keineswegs die Ideen der Schauspieler eingedämmt, sondern eine Hilfestellung geboten, wenn sie frustriert sind, weil sie nicht mehr mit der Figur weiterkommen.

Seine Techniken gehen stark von der Imagination aus: Die Fähigkeit, Dinge durch Gedanken Realität werden zu lassen. Gegenstände, Personen oder Situationen, die aktuell nicht vorhanden sind, zu sehen, spüren oder riechen zu können. Eine Fähigkeit, die nicht nur zum Schauspielen gebraucht wird. Indem Reaktionen erst in Gedanken geformt werden, bevor sie

---

<sup>307</sup> Cechow, Michail A. (1990): Die Kunst des Schauspielers. Moskauer Ausgabe. Stuttgart: Urachhaus. S.15.

zum körperlichen Ausdruck kommen, trainiert man auch reflektieren, und damit u.a. das souveräne Agieren in Konfliktsituationen. Die Imagination wird bei Tschechow geschult, indem die Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Gegenstand gelenkt wird. Durch die Konzentration auf den Gegenstand wird dieser ergründet und es entsteht eine lebendige Geschichte. Indem das Interesse für den Gegenstand geweckt wird, kann die Konzentration für eine Sache aufrecht erhalten und können Dinge hinterfragt werden. Das sind Fähigkeiten die ein Jugendlicher auch im Leben und der Schule braucht. Situationen in der Phantasie durchzuspielen, erhöht das Repertoire an Handlungsmöglichkeiten und ist eine Form Konfliktfähigkeit zu erlernen. Aggressionen entstehen meist dort, wo der Mensch keinen Ausweg mehr sieht. Indem ihm die Möglichkeit gegeben wird, bestimmte Situationen mental durchzuspielen, können Lösungen und Handlungswege aufgezeigt werden. So verringert sich das Gefühl, der Situation ausgeliefert zu sein ebenso, wie die Bandbreite an Lösungswegen steigt, Probleme ohne Gewalt bewältigen zu können.

Der Weg zum Erwachsenwerden ist nicht immer leicht. Wie die Entwicklungsgeschichte zu Beginn der Arbeit deutlich gemacht hat, sind Jugendliche gefangen zwischen Idealisierung, Selbstüberschätzung und Kritik. Letztere zielt nicht nur auf die Elterngeneration und Mitschüler/innen ab, sondern richtet sich auch gegen einen selbst. Um sich vor der Kritik zu retten, suchen Jugendliche Schutz in der Nacheiferung von Idolen und in Peergroups, die meist strengen Verhaltensregeln untergeordnet sind. Die Jugendlichen mit sich selbst, ihren Fehlern, Ängsten und Problemen zu konfrontieren, kann dazu führen, dass ihre geglaubten Sicherheiten zerbröseln. Ein solches Unternehmen braucht eine gewisse Begleitung, einen therapeutischen Rahmen, der in einem Schultheaterprojekt nicht gegeben ist. Viele Schauspieltechniken, u.a. Lee Strassberg, arbeiten, aber genau damit, dem/der Schauspieler/in ‚seine/ihre Masken‘ zu entfernen um dann mit dem puren Menschen zu arbeiten. Anders als Lee Strasberg geht es Tschechow nicht darum, die Persönlichkeit zu durchbrechen, oder wie Stanislavsky auf das emotionale Gedächtnis zurück zu greifen.

*„Die Wünsche, Bedürfnisse und Erlebnisse ihrer Bühnengestalt sind sämtlich unreal, ganz gleich, wie intensiv sie sind; sie dürfen gar nicht real sein. Sie sind unpersönlich, frei von jeglichem Egoismus.“*<sup>308</sup>

*„Versuche von Schauspielern, unverarbeitete, noch »unvergessene« Gefühle szenisch zu nutzen, müssen zu traurigen Ergebnissen führen: Die Bühnengestalt wird unästhetisch, flach,*

---

<sup>308</sup> Cechow, Michail A. (1990): Die Kunst des Schauspielers. Moskauer Ausgabe. Stuttgart: Urachhaus. S.123.

*klischeehaft und bringt an sich weder etwas Neues, Originelles, noch irgendeine Offenbarung von Individualität.*<sup>309</sup>

Über den Weg der Imagination wird ihnen der Seelenstriptease erspart. Sie können selbst entscheiden, wie viel sie von sich öffentlich machen wollen, beziehungsweise ihren Selbstfindungsprozess durch die Figur zu schützen. Natürlich wird dennoch mit dem begonnen, was auch im eigenen Vorstellungsvermögen und Erfahrungsrahmen liegt, aber durch die Verschiedenen Tools, sind einem weitaus mehr Möglichkeiten gegeben, die Phantasie zu beflügeln und die Figuren über Einfühlung erfahrbar zu machen. Überspitzt sagt Tschechow: *„Der Schauspieler irrt, wenn er glaubt, seine Rolle mittels persönlicher Gefühle darstellen zu können. Nicht immer macht er sich klar, daß seine Gefühle nur über ihn selbst etwas aussagen, niemals über seine Rolle. Nur durch Mitgefühl ist eine fremde Seele zu verstehen.“*<sup>310</sup> Das bedeutet nicht komplett auf die eigenen Erfahrungen und Gefühle zu verzichten, v.a. im Zusammenhang von Theaterpädagogik ist ja auch die Ausdrucksfähigkeit der eigenen Persönlichkeit wichtig. Dennoch ist aber die Arbeit über das Mitfühlen oder Einfühlen in die Figur nicht nur unbedingt über die eigene Biographie zu lösen, sondern eben wie Tschechow dies tat über die Imagination und anderen Methoden, die er in seinen zwei Büchern *„Die Kunst des Schauspielers“* und *„Werkgeheimnisse der Schauspielkunst“* beschrieben hat. Wie die einzelnen Tools funktionieren und angewandt werden können werde ich in diesem Kapitel erläutern.

*„Der Kern der von ihm entwickelten Methode sind ‚psychisch-physikalische‘ Übungen, die darauf abzielen, ein freies Wechselspiel zwischen der ‚inneren‘ Erlebnis- und Gefühlswelt des Charakters und dem ‚äußeren‘ körperlichen Ausdruck zu fördern. Klare Werkzeuge wie Atmosphäre, Imagination, Impulsarbeit und psychologische Geste ermöglichen es dem Spieler, einen freudvollen und vertrauensvollen Zugang zu seiner individuellen Kreativität und Authentizität zu finden.“*<sup>311</sup>

Um hier ein Konzept für die Schule zu erarbeiteten, habe ich einen Lösungsweg entwickelt, von seinen verschiedenen Techniken Gebrauch zu machen und sie einer für mich gewinnbringenden Reihenfolge untergliedert, um schnell und effektiv mit Nicht-Schauspielern zu arbeiten. Die verschiedenen Techniken können also einzeln verwendet werden, um eine Figur zu charakterisieren oder die Eigenart eines Stücks festzulegen oder zu spezifizieren. Sie können aber auch aufeinander aufbauen, um die Figur, das Stück

---

<sup>309</sup> Cechov, Michail A. (1990): Die Kunst des Schauspielers. Moskauer Ausgabe. Stuttgart: Urachhaus. S.124.

<sup>310</sup> Cechov, Michail A. (1990): Die Kunst des Schauspielers. Moskauer Ausgabe. Stuttgart: Urachhaus. S.125.

<sup>311</sup> Michael Tschechow Training: Michael Tschechow. <http://michael-tschechow-training.de/chekhov.htm>. Zugriff: 18.4.2013.

ganzheitlich aus verschiedenen Perspektiven zu sehen, zu untersuchen und zu ergründen. Da die Schüler/innen und der/die Spielleiter/in wahrscheinlich noch nicht weiß, welches Tool bei welcher Rolle und welcher Person am besten funktioniert, kann das Durchlaufen der verschiedenen Phasen auch hilfreich sein, um den eigenen Zugang zu der Rolle zu finden und die Figur danach zu gestalten. Auch ist es möglich mehrere Techniken zu verwenden, um verschiedene Wirkungen (beim/bei der Spielenden und/oder Publikum) zu erzielen. Zu Beginn halte ich es für das Wichtigste mit den Schüler/innen an der Rollenfindung zu arbeiten. Eine gefundene Rolle gibt ein Gefühl von Sicherheit. Es hilft den Schüler/innen sich nicht ausgeliefert zu fühlen und bietet Schutz, um auch geheime innere Räume zum Ausdruck zu bringen. Man kann verschiedene Techniken von Tschechow verwenden, um eine Figur zu gestalten. Ich halte es für sinnvoll, mit dem imaginären Leib, den Bewegungsqualitäten und dem Zentrum zu beginnen.

### **Imaginärer Leib**

Bei diesem Tool geht es um die Gestalt, den Körper, das Aussehen und die Bewegung der Figur. Der Körper muss nicht mit dem eigenen verwandt sein, über den Prozess der Imagination und später der Verkörperung wird er von Grund auf neu erstellt und gibt den Schauspieler/innen die Möglichkeit, die Figur genauer zu kennenzulernen. Dies geschieht über das Interesse das der/die Schauspieler/in der Figur entgegen bringt und die Beobachtung, um so mehr zu erfahren, als man logisch ergründen kann. Der imaginäre Leib geht ähnlich wie die Tierimprovisation davon aus, den Charakter erst einmal vor dem inneren Auge entstehen zu lassen und dann nach und nach in seinen Körper zu schlüpfen. Erst einmal wird ein imaginäres Bild des Charakters entworfen. Ist es er/sie klein, oder groß, dick oder dünn, wie bewegt er/sie sich. Um die physischen und psychischen Hauptmerkmale des Bühnencharakters ausfindig zu machen, schlägt Tschechow vor, sich als erstes die Frage zu stellen: „*Was ist der Unterschied zwischen dem Charakter meiner Rolle und mir?*“<sup>312</sup>

Wenn man die Hauptmerkmale des Charakters gefunden hat, kann der Phantasie freien Lauf gelassen werden, um Eigenheiten und Details zu entdecken. Schon beim Lesen des Texts bekommt man einen ersten Eindruck von der Figur. Wie steht sie zu anderen und welche Persönlichkeitsmerkmale stoßen einem direkt in die Augen? Die gefundenen Eigenschaften inspirieren die Imagination und die Figur erscheint zumeist wie beim Lesen eines Romans, auch beim Lesen eines Theaterstücks zumindest schemenhaft vor dem inneren Auge. Die Eigenschaften des Charakters können etwa Strenge, Genauigkeit und Ungeduld sein. Bei

---

<sup>312</sup> Tschechow, Michael (1988): *Werkgeheimnisse der Schauspielkunst*. Zürich: Werner Classen. S. 73.

jedem Menschen entsteht wahrscheinlich eine andere Figur vor dem inneren Auge. So entstehen unterschiedliche Menschen, die dennoch dieselben Eigenschaften haben, so fließt auch die Persönlichkeit des Schauspielers/der Schauspielerin mit ein. Der nächste Schritt ist der physische Körper der Figur. Wie sieht die Person aus? Ist sie vielleicht groß oder zu klein geraten, hat sie einen kurzen oder langen Hals, lange Arme, hängende oder hochgezogene Schultern? Hat man ein Bild von dem Charakter entwickelt, lädt man diese Figur in den Raum ein. *„Stell dir vor, dass in dir und um dich herum, sozusagen in demselben Raum, den dein Körper einnimmt, ein anderer, von deinem Geist soeben geschaffener, imaginärer Körper existiert.“*<sup>313</sup> Wie bei der Tierimprovisation, lässt man den imaginären Charakter vor seinem inneren Auge erscheinen, und sich durch den Raum bewegen, während man ihn dabei genau beobachtet. Nach und nach kann man sich nun den Körper aneignen. Um sich nicht zu überfordern, beginnt man mit einem Detail z.B. die langen Arme. Glaubt man diesen Teil ergründet und auf verschiedene Weisen ausprobiert zu haben, ihn also zu beherrschen, kann man auf den nächsten Punkt übergehen, bis man schließlich ganz von der Figur umgeben ist. *„Nach und nach gewöhnen sie sich an ihn, und er wird Ihnen so vertraut, wie Ihr eigener Körper. In Übereinstimmung mit ihm lernen Sie laufen, sich bewegen und sprechen.“*<sup>314</sup> Bis zum Schluss kann der imaginäre Körper nach Belieben erweitert werden, so wie über sich selbst kann man also auch über die Figur jeden Tag etwas Neues lernen. Jedes Detail eröffnet nicht nur physische Aspekte sondern auch neue Einblicke in die Seele des Bühnencharakters.

### **Das Zentrum**

*„Die Wirkung des angenommenen Körpers wird verstärkt und bereichert, wenn du überdies ein imaginäres Zentrum beifügst.“*<sup>315</sup> Das Zentrum ist ein Wärmestrahler, der von deiner Brust aus, durch den ganzen Körper strömt, um ihm Vitalität und Schönheit zu schenken. Man lässt in der Brust eine kleine imaginäre Sonne entstehen, deren Strahlen nach und nach durch den ganzen Körper dringen. Dieser unendliche Strom von Wärme, gleitet vom Zentrum in der Brust durch alle Körperteile hindurch und löst alle Blockaden. *„Stell dir vor, du habest ein Zentrum in deiner Brust, von dem die Bewegungsimpulse ausgehen. Betrachte dieses Zentrum als Quelle deiner inneren Aktivität. Entsende von dort aus den Kraftstrom in*

---

<sup>313</sup> Tschechow, Michael (1988): *Werkgeheimnisse der Schauspielkunst*. Zürich: Werner Classen. S. 73.

<sup>314</sup> Cechov, Michail A. (1990): *Die Kunst des Schauspielers*. Moskauer Ausgabe. Stuttgart: Urachhaus. S.100.

<sup>315</sup> Tschechow, Michael (1988): *Werkgeheimnisse der Schauspielkunst*. Zürich: Werner Classen. S. 75.

*Kopf, Arme, Hände, Beine, Füße, ja, in den ganzen Körper.*<sup>316</sup> Er geht sogar über den Körper hinaus, so dass der Körper beginnt zu ‚strahlen‘, und mit seiner Wärme, Vitalität und Schönheit auf die Umwelt ausstrahlt. Dieses Brustzentrum ist das Zentrum des Schauspielers. Es hilft ihm, sich selbst als frei, vital und schön, im Sinne von Schillers Schönheitsbegriff, zu erleben. *„Ich sagte schon, dass dieses in der Brust angelegte Zentrum Ihren Leib harmonisiert und der Idealform annähert. Sobald Sie es nur etwas aus der Mitte verrücken und sich an die neue Empfindung gewöhnen, merken Sie, dass Sie keinen idealen Leib mehr haben, sondern einen typischen.“*<sup>317</sup>

Das mittige Zentrum ist also das ideale Zentrum, das Zentrum des Schauspielers, eine Figur kann aber auch ein anderes Zentrum besitzen. Die Verschiebung des Zentrums hat Auswirkungen auf die Persönlichkeit, den Charakter. Auch im realen Leben werden solche Menschen z.B. als ‚verkopft‘ beschrieben. Durch die Verschiebung des Zentrums in den Kopf entstehen Charaktere, die viel grübeln, die oft sehr verschlossen sind, und je nachdem welche Farbe und Eigenschaft dem Zentrum gegeben wird, können sie auch jähzornig oder depressiv werden. Es gibt Zentren im Körper wie z.B. der Kopf oder das Becken und Zentren außerhalb, im Boden oder weit über den Kopf hinaus Richtung Himmel. Eine Verschiebung des Zentrums, ist eine Verschiebung der Aktivität. Wie geht, wie spricht ein Mensch, der mit dem Becken denkt oder mit dem Bauch fühlt? Ein Charakter mit einem Zentrum im Boden bewegt sich viel langsamer, schwerfälliger als wenn das Zentrum in Richtung Himmel verschoben ist. Letzterer ist wie ein Träumer, der leichtfüßig dahin schreitet, fast über den Boden fliegt, beinahe ein Engel. *„Das imaginäre Zentrum vermag dein ganzes Wesen auf einen Punkt zu konzentrieren.“*<sup>318</sup> Man muss nicht gleich wissen, welches Zentrum für die Figur das richtige ist. Schließlich funktioniert die Schauspielkunst über das Agieren und nicht das rationale Entscheiden.

Eine Übung zum Zentrum beginnt eigentlich immer mit dem Aufbau des idealen Zentrums in der Brust. Dieses strömt durch den Körper hindurch und über die Körpergrenzen hinaus, der Ursprung ist und die unerschöpfliche Quelle liegt jedoch immer in der Brust. Ist der ganze Körper von dem warmen Energiestrahle durchtränkt, kann damit begonnen werden, die Teilnehmer/innen durch den Raum wandern zu lassen und dabei das Zentrum wahrzunehmen und zu behalten. Oft bekommen die Bewegungen erst einmal einen heiligen,

---

<sup>316</sup> Tschechow, Michael (1988): *Werkgeheimnisse der Schauspielkunst*. Zürich: Werner Classen. S. 20.

<sup>317</sup> Cechov, Michail A. (1990): *Die Kunst des Schauspielers*. Moskauer Ausgabe. Stuttgart: Urachhaus. S.100.

<sup>318</sup> Tschechow, Michael (1988): *Werkgeheimnisse der Schauspielkunst*. Zürich: Werner Classen. S. 75.

beschützenden Charakter, da die Spieler/innen Angst haben die wohlige Atmosphäre zu zerstören. Dem kann entgegen gewirkt werden, indem der/ die Spielleiter/in, die Spieler dazu auffordert mutiger zu werden, Alltagsbewegungen zu machen und trotzdem die Aufmerksamkeit zum Zentrum nicht zu verlieren. Die Handlungen sind immer auch darauf hin zu überprüfen, ob die ausführende Energie vom Brustzentrum herrührt und zu beobachten was so etwas mit einem selbst macht.

Natürlich können auch die verschiedenen (Improvisations-)Übungen, Begegnungen oder Textpassagen mit einem Zentrum ausprobiert werden. Wenn das Brustzentrum bekannt ist, können verschiedene Zentren ausprobiert werden. Dies geschieht ganz einfach, indem das Brustzentrum in einen anderen Bereich gelenkt wird, etwa in den Bauch, den Kopf, die Nasenspitze. Oft wird eine Verschiebung des Zentrums im Stehen gemacht, da die Aufmerksamkeit sich dann auf die Aktion allein konzentriert. Es kann aber auch im Gehen stattfinden. Wichtig ist lediglich die Aufmerksamkeit voll und ganz dem gewählten Zentrum zu widmen. Um ein Zentrum weiter zu differenzieren und genauer zu gestalten, hilft es, wenn man dem Zentrum eine Farbe und eine Konsistenz oder eine Form beifügt. Ist es ein weiches, rosa wattiertes Zentrum hinter dem Rücken, oder ein hellgrünes, spitzes auf der Zunge?

Ist das Prinzip der Zentren einmal verstanden können die Schüler/innen auch eigene Zentren ausprobieren und verwerfen oder annehmen. Mit etwas Glück findet man das für die Figur geeignete Zentrum und kann dies in seine Rolle einbauen.

### **Bewegungsqualitäten**

Wie jeder Mensch können auch die Figuren, in verschiedenen Temperamenten behaftet sein, oder verschiedene Stimmungen in Temperamenten ausgedrückt werden. So wie schon in der Zentrumsarbeit merkt man, das Tschchow also nicht willkürlich Techniken ausgewählt hat, sondern immer versucht hat, die innere Haltung eines Menschen, als Materie greifbar und so der Figurengestaltung zugänglich zu machen. Er geht also sehr wohl vom Erleben des Menschlichen aus, die auch als Beschreibung von Personen dienen und gibt diesen einen Haltepunkt, indem er sie als Elemente oder Zentren bildlich benennt und gestaltet. So richten sich auch die Bewegungsqualitäten an Eigenschaften die selbst dem Laien nicht unbekannt sind.

Die Bewegungsqualitäten richten sich nach den Elementen: Luftig, formend, fließend, oder feurig. Sie erinnert an die Temperamentenlehre von Hippokrates, der die Menschen unterteilt in:

- Sanguiniker (heiter aktiv also dem Element Luft zuzuschreiben)
- Phlegmatiker (fließende Eigenschaften wie Wasser, ist eher passiv und schwerfällig)
- Melancholiker (vom formenden Charakter der Erde oder des Tons, traurig und nachdenklich)
- Choleriker (durch das Element des Feuers repräsentiert ist dieser Charakter leicht reiz- und erregbar)

Zwar gilt diese Lehre bereits als veraltet, aber wichtig für die Arbeit mit Tschechow ist zu wissen, das auch Rudolph Steiner diese Einteilung der Menschen in sein Konzept integriert hat. Steiner sieht allerdings auch Altersunterschiede in der Zuordnung bzw. in der Ausprägung und somit auch Überlagerung der eigenen Temperamenttendenzen durch die Altersgruppen und sieht nicht zwangsläufig die Verhaftung in einem der Bereiche, sondern gesteht auch Mischformen der vier Temperamentencharaktere zu.<sup>319</sup>

Tschechow arbeitet mit den Elementen, erst einmal losgelöst von einer Szene und einem Charakter. Hat der Körper die Atmosphäre und Bewegung der Elemente erfasst, so können diese auch in die Rolle oder in bestimmte Stimmungen der Rolle einbezogen werden. Die Figur bewegt sich zum Beispiel wässrig, wenn sie müde, träge, melancholisch oder volltrunken ist. Sanguiniker sind eher luftige Menschen, lustig, lebhaft und freudig. Stimmungen die in der Luftqualität gespielt werden, sind Fröhlichkeit oder auch ein verliebter Charakter. Die formende Qualität, hat etwas Skulpturhaftes. Jede Bewegung, auch die kleinste ist eine Geste, eine Ausstellung. Durch die langsame, ruhige und schwerfällige Bewegungsqualität ähnelt es den Charakterzügen des Phlegmatikers. Der Choleriker ist leicht erregbar und unausgeglichen, ein Typ der mit der Feuerqualität gut darstellbar ist. Auch ein Wutanfall oder Lustausbruch entspricht durchaus einer feurigen Bewegungsqualität. Die Bewegungen haben etwas Unvorhersehbares, Schnelles und Wechselhaftes.

Um die Bewegungsqualitäten zu trainieren, beginnt man mit einfachen Bewegungen durch den Raum. Stelle dir vor, die Luft dickt sich ein, bis du umgeben von Teig bist. Nun wird jede deiner Bewegungen zu einer Form, die den Teig langsam weg schiebt. Indem du deinen Körper modellierst, bildest du wie ein Bildhauer eine Gestalt. *„Mache modellierende Bewegungen mit nur einzelnen Teilen deines Körpers. Forme die Luft um dich herum mit deinen Schultern, mit dem Rücken, mit den Ellenbogen, mit der Stirne usw. Vermeide unnötige Muskelanspannungen. ...Nun mache modellierende Bewegungen aus dem*

---

<sup>319</sup> Rittelmayer, Christian (2010): Die Temperamente in der Waldorfpädagogik. Ein Modell zur Überprüfung ihrer Wissenschaftlichkeit. In: Paschen, Harm: Erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Waldorfpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag. S.76.

Alltag.“<sup>320</sup> Sich setzen, aufstehen, etwas aufheben, jede Bewegung ist eine Form, die etwas aussagt, die für sich steht.

Die Fließende Qualität: „Nimm an, die dich umgebende Luft trage dich, wie Wasser es tun

würde.“<sup>321</sup> Jede deiner Bewegungen ist fließend und wird wie von außen gesteuert. Das Wasser spielt mit deinem Körper. Wie Ebbe und Flut, trägt es ihn auf und ab. Der Körper steht nie ganz still, auch wenn er in einem Ruhepunkt angelangt ist, spürst du noch die Wellen die deinen Kopf, die Finger oder Zehenspitzen wiegen.

Fliegende oder schwebende Bewegungen, erinnern an den Flug eines Vogels. Am einfachsten ist es, die Qualität zu erarbeiten, wenn man mit dem Vogelflug beginnt. Die Luft wird zu einem Medium, welches den Spieler antreibt. Die Körperschwere wird, durch die Kraft der Luft überwunden, so dass jede Bewegung wie von selbst etwas Schwebendes bekommt. Arme, Beine der Rumpf, nichts mehr ist am Boden verhaftet. Selbst wenn der Körper einmal zum Stillstand kommt, ist die Seele in einer ständigen Bewegung, die von Leichtigkeit geprägt ist. Der Gang wird beschwingt, die Arme fliegen fast nach oben, Augen gleiten an der Decke entlang usw.

## Atmosphäre

„Der Geist eines Kunstwerks ist seine Idee. Die Seele ist die Atmosphäre. Alles, was wir sehen und hören, ist der Körper.“<sup>322</sup> schreibt Tschechow. Eine Szene besteht also nicht nur aus zwei oder mehr Figuren und deren Konflikt, nein eine Szene hat ein Eigenleben, eine Atmosphäre. Atmosphären sieht man nicht, man spürt sie. Kennt man sie nicht, ist es auch schwer sie zu beschreiben, erleben tut man sie trotzdem. Zurück bleibt ein Eindruck, ein entstandenes Gefühl. Jeder Raum, jeder Platz im Leben hat eine bestimmte Wirkung, eine eigene Atmosphäre. Diese kann man sich auch für das Theater nutzbar machen. Geht man in eine Kirche, auf ein Dorffest, in eine verrauchte Kneipe, eine U-Bahn oder auf eine Bergspitze, die Stimmung die man empfindet ist stets eine andere. Tschechow beschreibt diese Stimmung als eine Art Klang, als Musik, mal schwerfällig, düster und traurig, mal heiter. Atmosphären verbinden das Publikum und die Spieler miteinander. Im realen Leben entstehen sie ununterbrochen und sind stets Bestandteil eines jeden Ortes. Auch Menschen können Atmosphären hervorrufen oder verändern. Im Theater passiert es unter Umständen von selbst, wenn das eine bestimmte Stimmung in einer Szene, sich von den Spieler/innen ablöst

---

<sup>320</sup> Tschechow, Michael (1988): Werkgeheimnisse der Schauspielkunst. Zürich: Werner Classen. S. 22.

<sup>321</sup> Tschechow, Michael (1988): Werkgeheimnisse der Schauspielkunst. Zürich: Werner Classen. S. 23.

<sup>322</sup> Cechov, Michail A. (1990): Die Kunst des Schauspielers. Moskauer Ausgabe. Stuttgart: Urachhaus. S.25.

und den Zuschauerraum erfüllt. Tschechow hat auch diesmal versucht eine Alltagserfahrung zu benennen und sie über Übungen als Tool nutzbar zu machen. Dies geschieht gar nicht durch großes Training, wie eine Atmosphäre herauf beschworen wird, sondern hat vielmehr etwas damit zu tun, die Schauspieler/innen sensibler werden zu lassen, für das was da ist und dafür eine Stimmung nicht zu zerstören oder sterben zu lassen.

Ein Raum kann immer nur eine Atmosphäre haben, kommt eine neue Atmosphäre hinzu beginnen sie einen Widerstreit bis sich eine der beiden durchgesetzt hat. Ein Kinderzimmer kann eine Atmosphäre von Geborgenheit und Verspieltheit haben, bei Einbruch der Dunkelheit können sich Schränke in Monster verwandeln, das Kuscheltier unter dem Bett ein Monster werden etc. Die Atmosphären sind also gegenläufig und es kommt darauf an, wie darin gehandelt wird, welche der Atmosphären sich durchsetzt. Im Film *Monster AG* wird mit solchen Atmosphären gespielt, schließlich haben die Monster mehr Angst vor dem Kind als das Kind vor den Monstern und diese verlieren ihre Unheimlichkeit und werden zu liebevollen lebenden Kuscheltieren.

Atmosphären-Arbeit hilft auch das Stück und die Stimmung des Stücks besser zu verstehen. Deshalb finde ich es gut, wenn die Rollen einmal klar sind, die Atmosphären der jeweiligen Szenen zu suchen, sie zu bestimmen und dann die Figuren in der jeweiligen Atmosphäre sich begegnen lassen. Während die Figur ihre subjektiven Gefühle hat, sind Atmosphären etwas Objektives. Eine Raum-Atmosphäre kann die Figur unterstützen oder gegenläufig sein. So kann zum Beispiel ein Ballsaal als objektive Atmosphäre von Heiterkeit durchdrungen sein. Dennoch betritt jeder den Raum mit anderen subjektiven Gefühlen. Es ist möglich, dass trotz der herrschenden Heiterkeit ein Charakter mit Trübsinn und Traurigkeit die Szene betritt. Die Heiterkeit wird dann unter Umständen auch nicht als aufmunternd erlebt, sondern kann ebenso zu Aggression gegen die Feiernden oder tiefere Trauer, Selbstmitleid oder ähnliches umschlagen. Gerade die Diskrepanz und der Umgang eines jeden mit derselben Atmosphäre unterstreicht also den Inhalt und Konflikt der Szene. *„Während zwei widerstreitende Atmosphären nicht gleichzeitig existieren können, sind individuelle Gefühle mit einer dazu konträren Atmosphäre nicht bloß vereinbar, sondern erzeugen oft noch Effekte, die dem Zuschauer ästhetisches Vergnügen bereiten.“*<sup>323</sup> So etwa in Shakespeares' *Hamlet*. Die Hochzeitsfeier von Gertrude mit Claudius wird von der gegenläufigen, trauernden und depressiven, Stimmung Hamlets gestört.

---

<sup>323</sup> Cechov, Michail A. (1990): Die Kunst des Schauspielers. Moskauer Ausgabe. Stuttgart: Urachhaus. S.26.

Wie entsteht so eine Atmosphäre? Auf der Bühne ist der Spielraum später klar eingeteilt, um jedoch eine Atmosphäre zu proben, muss ein klarer Raum geschaffen werden, der sich vom ‚Zuschauerraum‘ oder Außenraum abgrenzt. Dies kann z.B. durch Jonglierbälle, Matten, oder Stöcke, was man eben zur Hand hat, geschehen. Man lässt nun die Spieler sich um diesen Raum versammeln und gibt die Grundstimmungen der Atmosphäre an. Etwa eine Frühlingswiese. Die Schüler/innen haben nun Gelegenheit, erst einmal von außen, die Atmosphäre entstehen zu lassen und dann ganz langsam in sie hinein zu schlüpfen. Sie beginnen einen Arm hineinzustecken, dann einen Fuß, schließlich den ganzen Körper. Der Spielleiter gibt Anweisungen von außen und begleitet die Spieler/innen so. Erst einmal sollen sie die Atmosphäre nur wahrnehmen. Sie sollen den blauen Himmel sehen, vielleicht gibt es ein paar Wolken und die Sonnenstrahlen auf der Haut fühlen. Indem sie sich durch den atmosphärischen Raum bewegen, spüren sie etwa noch die leicht feuchte Wiese, entdecken die ersten Gänseblümchen oder einen Spatz der auf einem Baum sitzt. Jeder darf seine individuelle Frühlingswiese entstehen lassen, und doch wird man Gemeinsamkeiten erkennen. Haben sie die Atmosphäre in sich aufgenommen, dürfen sie zu handeln beginnen. Einen Blumenkranz flechten, Ball spielen, picknicken, was ihnen einfällt. Wie man auf die Atmosphäre reagiert und was man entdeckt, ist durchaus subjektiv und darf nicht bewertet werden. Während einer die ersten Sonnenstrahlen genießt, wird ein anderer von den Ameisen gebissen und ein dritter bemerkt die Pfütze zu spät. Die Spieler dürfen jederzeit die Atmosphäre verlassen und sich diese noch mal von einem neutralen Standpunkt aus ansehen oder wieder betreten. So kann auch die Beobachtung der anderen helfen, um zu merken, dass durch die Handlungen der Kolleg/innen eine Wirkung beim Zuschauer entstehen kann. Diese Übung kann mit jeder beliebigen Atmosphäre gemacht werden. So wäre es auch möglich die verschiedenen Atmosphären des Stücks durchzugehen und die Schauspieler einmal als sie selbst und einmal als Figur die Atmosphäre erleben lassen.

### **Psychologische Geste**

Die Figur hat einen bestimmten Charakter und Gefühle, doch ohne ihren Willen wird sie nie etwas erreichen. Der Wille gibt ihr ein Ziel. Wenn der Schauspieler den Willen seiner Figur kennt, hat er sein Ziel vor Augen und möchte wirklich etwas bewegen oder erreichen.

Tschechow beschreibt eine Übung, um den Willensimpuls der Figur zu stärken, hervorzurufen oder auch zu erkennen als psychologische Geste, kurz als PG.

Eine PG hilft also, den Willen der Figur im Spielprozess nicht aus den Augen zu verlieren.

Doch wie funktioniert eine solche PG? Es hilft wenn man bereits die Figur kennt, da man erst

einmal das Hauptanliegen des Charakters herausfinden muss. Tschechow tut dies, indem er der Figur oder sich selbst fragt, was das Hauptanliegen des Charakters ist. Das Anliegen ist leichter zu finden, wenn man die Figur im Gegenüber der anderen Figuren betrachtet. Indem wir untersuchen wie die Figur den anderen Rollen gegenüber auftritt und wie sie sich verhält spiegelt sich oft das Anliegen schnell heraus. Kreon könnte man in Antigone beispielsweise als herrschsüchtig charakterisieren. Er möchte mit Leib und Seele sein Recht durchsetzen und hat Angst, dass seine Autorität verletzt wird. Sein Ziel gegenüber Antigone könnte es sein, sie zu unterdrücken. Als psychologische Gesten bieten sich in diesem Beispiel sowohl herrschsüchtig als auch jemanden unterdrücken oder sich erheben an. Für diese Begriffe wird jetzt ein körperlicher Ausdruck gesucht, so dass nicht der Intellekt sondern der Körper das Ziel versteht. Der gefundene Ausdruck löst dann im Schauspieler im besten Fall den gewünschten Willen und damit oft auch die richtige Emotion, um diesen zu erreichen aus. Natürlich kann nicht jeder Ausdruck sofort funktionieren. Es ist nicht schlimm, wenn der erste scheitert, man kann jederzeit den Körper nach einem anderen Ausdruck suchen lassen. Schließlich wirken oft klare einfache Bewegungen am intensivsten und erst durch das Ausschalten des Kopfes und dem Folgen des körperlichen Impuls, kommt man schlussendlich zu der passenden Bewegung. Im Folgenden wird, nach Tschechow beschrieben, wie die Suche nach einer solchen Bewegung aussieht.

Stelle dich in eine neutrale Ausgangsposition und schließe deine Augen. Versuche eine einfache und durchgehende Bewegung mit dem ganzen Körper zu finden, die deiner Intuition nach „unterdrücken“ ausdrückt. Probiere so lange bis du eine Gebärde (das bedeutet eine Bewegung) gefunden hast, mit der du für das erste zufrieden scheinst. Gebärden brauchen einen symbolischen und nicht naturalistischen Charakter, damit sie in ihrer vollen Kraft zur Geltung kommen. Sie dienen als Vorbereitung und werden nicht auf der Bühne den späteren Zuschauern gezeigt. Deshalb kann dasselbe Hauptanliegen auch durch verschiedene Gebärden ausgedrückt werden. PGs sind stark subjektiv. Jeder braucht seine eigene PG, um die richtige Geste zu finden. Die Bewegung also, die für den/ die Spieler/in persönlich die beste Wirkung erzielt. Es gibt demnach nicht nur eine Bewegung die „unterdrücken“ ausdrückt. Gibt man einer Gruppe die Suche nach derselben PG als Aufgabe wird man sicher genauso viele PGs sehen wie Menschen, doch oft kann man Ähnlichkeiten in der Richtung der Bewegung erkennen. Das liegt daran, dass sie einen archetypischen bzw. symbolischen Charakter haben, jeder kennt den Begriff der Unterdrückung, erlebt ihn vielleicht anders, aber die Richtung des Urausdrucks ist oft dieselbe.

Wenn man eine Geste gefunden hat, die einen klaren Anfang und ein klares Ende hat, untersucht man sie genauer. Wiederhole die Gebärde mit offenen oder geschlossenen Augen so lange, bis du sie mit Leichtigkeit ausführst und keine unnötigen Muskeln anspannst. Erst nachdem man eine für sich stimmige PG gefunden hat, überprüft man wie stark und intensiv sie sein muss, oder ob es Körperteile gibt, die man unnötiger Weise anspannt. Dabei geht es darum, dass die Bewegung durch den Körper fließen und so ihre volle Wirkung entfalten kann. Anschließend kannst du sie noch auf ihr Tempo hin untersuchen. Wie schnell oder langsam muss diese Bewegung ausgeführt werden? Auch das Tempo ist für den Willen und den Charakter entscheidend. Dieselbe PG kann in unterschiedlichen Tempi verschiedene Wirkungen erzielen. Beispielsweise könnte ‚unterdrücken‘ in einem langsamen und liebevollen Tempo auch zu ‚beruhigen‘ werden. Schließlich betrittst du, nachdem du die Bewegung gemacht hast, den Raum vor dir. Gehe durch den Raum und fühle die Wirkung der PG. Hat sich deine Figur verändert? Fühlst du ihren Willen? Merkst du, welches Verlangen und welche Lust dich nun beherrschen? In den vorangegangenen Übungen habe ich mich mit der Ausbildung der Figur in ihren verschiedenen Facetten beschäftigt. Um die Persönlichkeit der Schüler/innen zu schützen und ihnen ein Gefühl von Sicherheit zu geben, in dem sie sich sehr wohl öffnen und auch ihre Emotionen ausleben können, habe ich damit begonnen einen eigenen Körper für die Figur zu erschaffen. Nachdem die äußere Figur geschaffen wurde, habe ich mich intensiver mit dem Innenleben beschäftigt. In der Arbeit mit dem Zentrum ist ein innerer Handlungsimpuls der Figur dazugekommen, um herauszufinden, wo sich die Figur zentriert – ist sie ein herzens-, ein Kopf- oder ein willensstarker Mensch – waren die Übungen zum Zentrum hilfreich. Ähnlich wie das Zentrum sind also auch die Bewegungsqualitäten äußerer Ausdruck einer inneren Stimmung oder Persönlichkeit. Während in den Übungen vom Zentrum der Impuls von innen heraus (nach außen) geht, durch den Impuls vom Herz kann Sternthaler nicht anders als auch noch ihr letztes Hemd zu verschenken. Während die Bewegungsqualitäten einen äußeren Impuls nehmen, der sie innerlich bewegt und so wieder zu einem äußerlichen Ausdruck wird. So wird ein Choleriker, da sein inneres Feuer so stark am brodeln ist, bei einem Haar in der Suppe explodieren.

Die psychologische Geste hat sich ebenso mit der inneren Bewegung mit dem Handlungsziel der Figur beschäftigt. Es ist die Grundmotivation der Figur überhaupt etwas zu tun. Nur die unabdingbare Liebe Romeos lässt ihn nicht vor den bevorstehenden Gefahren scheuen und er schleicht sich zu Julias Balkon, obwohl er weiß, dass er, würde er entdeckt werden, in größter Gefahr steckt.

Atmosphäre ist am schwersten zu greifen, da sie nicht so einfach sichtbar ist. Sie ist der Geist, indem sich die Situation abspielt oder die Figur befindet. Atmosphären bestimmen die Art und Weise, wie sich jemand bewegt oder spricht. Kaum jemand würde eine Kirche betreten und anfangen laut zu lachen, aber genau diese Reaktion ist es, die der Atmosphäre von Stille und Bedächtigkeit entgegentritt und damit die gegebene Atmosphäre bricht. Sind die Figuren in sich definiert, Atmosphären festgelegt und der Wille klar, kann die Szenearbeit beginnen. Ist das Stück oder die Szene schon so weit, als das man die Geschichte schon im Ablauf erkennt, kann die Inszenierung oder Szene mittels Kolorit, den vier Qualitäten (Leichtigkeit, Form, Ganzheitlichkeit und Schönheit) als auch Tempo verfeinert werden.

### **Kolorit**

Sucht man im Duden nach dem Begriff Kolorit, stößt man auf verschiedene Arten der Beschreibung, die über eine Farbe definiert werden. Der Begriff Kolorit stammt aus dem italienischen. Als Fachausdruck in der Malerei beschreibt er die Farbgebung und die farbliche Gestaltung eines Gemäldes. Der Ausdruck Kolorit wird aber auch in der Musik verwendet um eine Klangfärbung zu beschreiben oder um den Charakter eines Ortes oder dessen Atmosphäre auszudrücken.<sup>324</sup>

Tschechow benutzt den Begriff zwar nicht unbedingt als Farbe, aber in jedem Fall wie eine Farbpalette. Kolorit bedeutet für ihn, die Qualität der Bewegung und Sprache über Adjektive zu steuern. Zart, tastend, wütend, lustvoll etc. Stimmungen und Gefühle können allerdings und hier ist eine klare Brücke zur Malerei zu schlagen, auch über Farben ihren Ausdruck finden. Schon in der Kindheit wird über Farben kommuniziert und bestimmte Zeichen werden in unserem Alltag über Farben vermittelt. So ist etwa die Ampel mit den Signalfarben rot für Gefahr oder Stopp und grün ausgestattet, welche den Übergang der Straße als erlaubt und ungefährlich auszeichnet.

Tschechow möchte über das Kolorit, eine Eigenschaft oder Farbe, bestimmte Empfindungen oder Stimmungen hervorrufen und gestalten. Indem wir unsere Bewegungen mit einer ganz bestimmten Eigenschaft ausstatten, erwecken wir auch das Gefühlsleben. „*Die Sinneempfindungen sind also das Gefäß, in das die wahren künstlerischen Gefühle einströmen.*“<sup>325</sup>

---

<sup>324</sup> Duden: Kolorit. <http://www.duden.de/rechtschreibung/Kolorit>. Zugriff. 18.04.2013.

<sup>325</sup> Tschechow, Michael (1988): *Werkgeheimnisse der Schauspielkunst*. Zürich: Werner Classen. S. 57.

Dafür wählt man ein gewünschtes Kolorit wie etwa Zärtlichkeit und lässt das Gefühl über eine kleine Fläche schließlich in den ganzen Körper strömen. Man beginnt also mit einer kleinen Fläche wie den Fingerspitzen oder Füßen, um die Konzentration zu bündeln. Über die zärtliche Berührung der Fingerspitzen (des Bodens, eines Gegenstands, des Partners etc.) entsteht ein Gefühl das langsam den ganzen Körper ausfüllt. Erst bewegen sich nur die Finger mit dem Kolorit zart, schließlich die ganze Hand, der Arm, die Füße bis dahin das der gesamte Körper sich zart durch den Raum bewegen kann. Man beginnt mit einer kleinen Körperfläche lässt sie im Verlauf durch den ganzen Körper wandern, bis dieser von dem Kolorit durchdrungen ist. Beginne damit deine Füße auf den Boden zu setzen. Nun mache dieselbe Bewegung, aber führe sie mit Zärtlichkeit aus, als würde deine Fußsohle den Boden streicheln, lasse nun auch deine Handflächen alle Berührungen und Bewegungen zärtlich ausführen. Wenn der ganze Körper mit der Eigenschaft Zärtlichkeit bewegt wird, erweckst du auch deine Gefühlswelt. *„Es findet also eine Art Kreislauf statt. Zuerst wirkt der Befehl: Hebe einen Arm! Die Bewegung wird vom bloßen Willen ausgelöst. Dann färbst du sie mit einer Eigenschaft. Diese nun mit einem Inhalt bereicherte Bewegung erzeugt eine entsprechende Sinnesempfindung, die ihrerseits die gewünschten Gefühle hervorbringt.“*<sup>326</sup>

Gefühl muss also nicht unbedingt aus der Erinnerung und damit der erlebten Emotion geholt werden. Stanislavsky versuchte über die biographischen Erlebnisse seiner Schüler zu den gewünschten Emotionen zu gelangen. Tschechow glaubte hingegen, dass Emotionen durch die Handlung entstehen. Diesen Punkt finde ich besonders wichtig, um im Theater mit Jugendlichen zu arbeiten. Wenn sie bestimmte Erfahrungen oder Erinnerungen noch nicht gemacht haben, können sie also trotzdem die Emotion erleben. Emotionen über die Beschreibung hervorzurufen kann gelingen, nur manchmal ist es nicht so leicht über die Kommunikation und damit den Intellekt oder die Erinnerung zu dem richtigen Punkt zu gelangen. Über die Verwendung von Kolorit, werden konkrete Handlungsanweisungen gegeben, die subjektiv als auch objektiv eine Wirkung erzielen und leicht auszuführen sind.

### **Vier Qualitäten**

Ein Kunstwerk benötigt laut Tschechow vier bestimmte Qualitäten: Leichtigkeit, Form, Ganzheitlichkeit und Schönheit. Diese vier Qualitäten sind Techniken, die den/die Schauspieler/in von der Figur unterscheiden und den Zuschauern das Miterleben erleichtern. Es geht dabei nicht um Eigenschaften, die eine Figur oder Rolle in sich hat, sondern um eine Repräsentationstechnik, die Körper, Geist und Sprache des Schauspielers betrifft.

---

<sup>326</sup> Tschechow, Michael (1988): *Werkgeheimnisse der Schauspielkunst*. Zürich: Werner Classen. S. 57.

**Leichtigkeit** bedeutet, dass der Schauspieler ohne übermäßige Anstrengung seine Handlungen ausführt und spricht. Auch wenn die Rolle ein schwerfälliger Charakter ist oder der/die Schauspieler/in eine tragische Szenen zu spielen hat, kann er die Trauer und Schwerfälligkeit der Figur leicht spielen. Das bedeutet, dass es wünschenswert für das Publikum ist, nicht die Anstrengung des Schauspielers zu erleben eine körperliche oder emotional „schwere“ Handlung zu spielen, sondern die Trauer oder Schwerfälligkeit der Figur. In der Probenarbeit wird man wahrscheinlich erst einmal immer die Situation erkennen, ausprobieren und ausbalancieren müssen, bevor man weiß wie und was in der Situation richtig ist, bzw. funktioniert. Wahrscheinlich ist diese Suche auch mit Anstrengung verbunden, das bestreitet und kritisiert Tschechow nicht. Ihm geht es darum, die gefundene Handlung in der Wiederholung immer leichter werden zu lassen. So ist es für die Figur die größte Anstrengung den Raum zu durchqueren, der Schauspieler sollte mit der Zeit eine Technik gefunden haben, in der die Figur ihre Anstrengung ausdrückt, aber das Überqueren des Bühnenraums keine reale Anstrengung für den Darsteller mehr darstellt. *„Du wirst nie die Eigenschaften einer Rolle mit deinen eigenen schauspielerischen verwechseln, wenn du zu unterscheiden lernst zwischen dem WAS du spielst, dem Thema der Rolle, und dem WIE du spielst, der Spieltechnik.“*<sup>327</sup>

Leichtigkeit ist so wichtig, damit sich der Spieler nicht verkrampft und seine Seele durch eine entspannte Haltung auch dem Zuschauer zugänglich wird. *„Leichtigkeit entspannt Körper und Geist. Sie ist dem Humor verwandt.“*<sup>328</sup> Tschechow versucht den Zugang zu Leichtigkeit über die Schwerkraft und den Aufwärtstrieb zu finden und zu erklären. Im Körper existieren zwei entgegengesetzte Kräfte. Die eine ist die Erdanziehungskraft. Sie verankert den Körper fest auf dem Boden, so dass der schwere Körper mit der Erde verbunden ist. Im Gegensatz dazu strebt eine andere Kraft in uns aufwärts. Sie richtet den Körper auf und lässt die Schwere der Materie hinter sich. Der letztere Gedanke ist wichtig, um die Leichtigkeit zu erlangen und den Humor im Spiel nicht zu verlieren. Es gibt auch im Leben Situationen, in denen man sich leicht oder schwer fühlt, diese sind oft auch im Körper wahrzunehmen. Ist man verliebt oder hat eine schwere Prüfung bestanden, entsteht ein Gefühl von Leichtigkeit, hingegen kann ein Trauerfall oder eine Enttäuschung oft auch im Körper das Gefühl von Schwere auslösen. Es ist also ein Grundgefühl nicht eine äußere Handlung auf die Tschechow hier Bezug nimmt.

---

<sup>327</sup> Tschechow, Michael (1988): *Werkgeheimnisse der Schauspielkunst*. Zürich: Werner Classen. S. 25.

<sup>328</sup> Tschechow, Michael (1988): *Werkgeheimnisse der Schauspielkunst*. Zürich: Werner Classen. S. 25.

Indem nicht der/die Schauspieler/In der oder die ist, die wirklich leidet sondern die Figur, haben die Zuschauer die Möglichkeit sich auf die Rolle einzulassen und mitzufühlen, anstatt Mitleid mit dem/der Schauspieler/in zu haben.

Um Leichtigkeit zu üben, kannst du eine Bewegung machen und diese solange wiederholen bis sie leicht wird. Gehe dann zu Alltagsbewegungen über, behalte aber dabei die Leichtigkeit. Übermäßige Muskelspannungen sollen durch die Wiederholung der Bewegung und durch den Gedanken von Leichtigkeit verschwinden. Dennoch darf Leichtigkeit nicht mit Schläffheit verwechselt werden, ebenso wie ein überspannter ist auch ein unterspannter Körper nicht arbeitsfähig. Selbst eine schwere und träge Figur, kann so von dem/der Schauspieler/in mit dem Gefühl von Leichtigkeit gespielt werden.

**Die Form** bezieht sich auf die äußeren Handlungen. Wie der Text sagt, was gesprochen wird, legt die Form die Bewegungsabläufe fest. Oft werden diese vom Regisseur bestimmt. Form sollte allerdings nicht verwechselt werden mit Unfreiheit des Schauspielers. Wie schon Schiller bemerkt hat, liegt gerade in der Begrenzung die wahre Freiheit. Form kann also auch eine Freiheit geben, da durch ihre Vorgabe, die Charaktere nicht auf der Bühne herum irren und damit beschäftigt sind etwas Sinnvolles zu tun. Sie können ihre kreativen Kräfte aufsparen, um sie auf das Partnerspiel, oder die Rolle, die Gefühle etc. zu lenken, während sie eine Beschäftigung ausüben. Es geht also nicht um die Einschränkung des Schauspielers, sondern darum, seine Konzentration zu bündeln und auf die Figur bzw. das Partnerspiel zu lenken. Im Normalfall ist die Handlung unwichtig, wenn Wille, Beziehung und Haltung der Figur klar sind. Da aber auch im realen Leben, man sich nur wenn man unsicher ist, damit beschäftigt was man tut, kann eine gefundene Form helfen, um nicht in Aktionismus zu verfallen oder Unsicherheit auszustrahlen.

*„Sich in scharf umrissenen Formen auszudrücken ist eine Fähigkeit, die nicht nur Schauspieler, sondern auch andere Künstler ausbilden müssen. Das Streben nach klarer Linienführung kommt besonders deutlich in Skizzen und unvollendeten Werken großer Meister zum Ausdruck.“*<sup>329</sup>

Körper und Seele sind die Ausdrucksmittel des Schauspielers. Indem er seinen Körper kennt und seine Seele einzusetzen vermag, erreicht er auch die Zuschauer. Durch die Begrenzung in der Form erlangt der Spieler seine Freiheit. Die Form bündelt das kreative Chaos und verleiht dem Spiel seine Ausdruckstärke. Ein Formempfinden muss aber nicht nur körperlich

---

<sup>329</sup> Tschechow, Michael (1988): Werkgeheimnisse der Schauspielkunst. Zürich: Werner Classen. S.26.

sondern auch seelisch entstehen. Dies gelingt dem Schauspieler, indem er damit beginnt, seine Aufmerksamkeit auf den Anfang und das Ende zu lenken.

*„Du magst dich wundern, warum Ausgangspunkt und Schluß festgelegt werden müssen, während die dazwischenliegende Improvisation spontan fließend sein soll. Laß dir sagen warum: Wahre schöpferische Freiheit ist eingebettet in feste Grenzen. Sonst entartet sie zu Willkür und Unklarheit. Sinnlos würdest du herumschweifen. Ohne Start und ohne Ziel, d.h. ohne festen Rahmen, bliebe dein Gefühl für freies Schaffen bedeutungslos.“*<sup>330</sup>

Erst einmal geht man nur von einer einfachen Bewegung aus. Studiere die Bewegung genau, wiederhole sie so oft, bis sie durchgestaltet ist und du sie mühelos beherrscht. Grenze deine Gebärde genau von allem ab was vorher und nachher kommt. Es geht also darum ein Empfinden dafür zu entwickeln, wo der Anfang und wo das Ende ist: Wo komme ich her? Wo gehe ich hin? Anschließend werden Einzel-Improvisationen gemacht, deren Anfang und Ende möglichst konträr sind und deren Zwischenverlauf undefiniert bleibt. Der Anfang könnte sein, freudig aufzuspringen und ‚Ja‘ zu rufen und das Ende lässt den/die Schauspieler/in in einem Wutschrei zusammenbrechen.

Was dazwischen geschieht, folgt als Reaktion auf das vorher Geschehene und entwickelt sich damit psychologisch aus dem Moment und nicht durch die intellektuelle und logische Planung. Später kann eine ganze Sequenz, eine Szene und zuletzt ein ganzes Stück mit einer Form gearbeitet werden. Das bedeutet, entweder dass die Bewegungen (Gang und Handlungen) der Figur definiert werden und diese immer wieder im selben Rahmen ablaufen, oder Beginn und Ende eines Auftritts strikt definiert sind und was dazwischen geschieht der Intuition und dem Bedürfnis der Spielenden frei bleibt.

**Ganzheitlichkeit** ist das Bewusstsein des Schauspielers über die ganze Rolle. Das heißt, dass schon beim ersten Auftritt einem auch die letzte Szene seiner/ihrer Figur gegenwärtig sein soll und am Ende noch den Beginn seiner/ihrer Rolle im Bewusstsein behält. Ist es dem Schauspieler möglich diese beiden Momente gleichzeitig zu erleben, erhält die Figur Tiefe und auch der Zuschauer kann die Figur als Ganzes überblicken. *„Durch das Gefühl der Ganzheit wirst du intuitiv das Wesentliche der Rolle betonen und der Hauptlinie des Geschehens folgen. Dein Spiel wird überzeugend, fesselnd und kraftvoll.“*<sup>331</sup>

Beschäftige dich zunächst nur mit dem Anfang und Endpunkt eines Auftritts. Betrete zum Beispiel die Bühne, wie wenn du sie als Auftakt betreten würdest. Sag einen Satz und

---

<sup>330</sup> Tschechow, Michael (1988): Werkgeheimnisse der Schauspielkunst. Zürich: Werner Classen. S. 43.

<sup>331</sup> Tschechow, Michael (1988): Werkgeheimnisse der Schauspielkunst. Zürich: Werner Classen. S. 28.

verlasse sie dann, als wäre es dein entscheidender Abgang. Es geht auch mit einer einfachen Improvisation, in der Anfang und Ende bewusst gebaut werden. Der Gang dazwischen hat erst einmal keine Bedeutung. Konzentriere dich auf den Beginn und Endpunkt, füge dann weitere Details hinzu, etwa einen Wendepunkt, bis du den Auftritt komplett beherrschst und ihn mit Leichtigkeit ausführen kannst. Ziel ist es das jede/r Spieler/in den inneren Ablauf der Figur kennt. Die Schauspielerin der Julia, muss auch in den Liebesszenen mit Romeo ihren Tod im Bewusstsein haben und umgekehrt muss in der Todesszene auch die unschuldige Liebe zu Romeo noch da sein. So bekommen Figuren eine ganz besondere Tiefe, der/die Schauspieler/in erweckt sie so zum Leben. In diesem Sinne stehen die einzelnen Auftritte nicht für sich, sondern folgen dem großen Ganzen. Sie bedingen sich aus dem was vorher passiert ist und sind Bedingung für das was passieren wird. Es handelt sich also um eine innere Haltung zu dem was auf der Bühne geschieht. Ein innerer Fahrplan der aus den einzelnen Etappen eine Reise macht. Indem dem Spieler klar ist, wie die Figur beginnt, wo sie endet, wo ihre Wendepunkte sind usw., wird die Figur klarer und auch die Auftritte leichter, denn sie bedingen sich aus dem, was die Figur bis dahin erlebt hat und noch erleben wird. Im Vergleich zu der Figur und dem realen Leben wissen wir bereits was geschehen wird, dies ermöglicht aber auch das volle Risiko zu spielen. Die Figur weiß nicht was passiert, aber der/die Schauspieler/in, und durch die Äquivalenz von Anfang und Ende bekommt der Zuschauer das Gefühl von einer inneren Bewegung, einem Innenleben der Figur.

**Schönheit** ist für Tschechow die vierte und letzte Qualität die ein Kunstwerk haben sollte. Mit Schönheit ist nicht die äußerliche, oberflächliche Attraktivität gemeint, sondern eine innere Schönheit. Es geht also um den ästhetischen Schönheitsbegriff, der schon im Kapitel 5.2 der ästhetischen Bildung aufgegriffen wurde. Wieder einmal greife ich auf den Schönheitsbegriff den Schiller geprägt hat zurück. Schönheit als lebende Gestalt bedeutet also nicht die objektive Schönheit sondern ist subjektiv gesehen und kann in verschiedenen Formen und Sinneswahrnehmungen auftreten. Was schön ist entspringt der Erfahrung und der subjektiven Wahrnehmung nicht einem Ideal oder gar dem Schönheitsideal. Schönheit ist also verbunden mit Wahrhaftigkeit und Leben. Es geht nicht darum äußerlich schön zu wirken, denn das hätte nur den negativen Effekt einer Oberflächlichkeit, sondern darum das Handeln auf der Bühne ästhetisch zu gestalten. So ist es auch möglich einen hässlichen Charakter in Schönheit zu spielen, es ist sogar zwingend notwendig, gerade eine hässliche Figur ästhetisch schön zu verkörpern, um die erwünschte Wirkung zu erzielen. „*Der Schauspieler muss wissen, daß Schönheit so wie jede Eigenschaft zwei Aspekte hat: einen*

*positiven und einen negativen, eine Sonnenseite und eine Schattenseite. Und wenn Wagnis eine Tugend ist, dann sind Gedankenlosigkeit und sinnloses Bravado Untugenden.*

*Wenn Vorsicht positiv ist, dann ist blinde Furcht die Gegenseite. Dasselbe gilt für Schönheit.*

*Wahre Schönheit wurzelt im inneren des Menschen, während falsche Schönheit äußerlich ist.*

*Alles bloß Äußerliche wie „showing off“, Sentimentalität, Süßlichkeit, Eigenliebe und andere*

*Eitelkeiten sind negative Aspekte.“<sup>332</sup>*

Schönheit ist also subjektiver Wahrnehmung untergliedert. Deshalb kommt es auf das eigene Gefühl an. Mache einfache Gebärden, Alltagsbewegungen oder auch Ballspiele und versuche sie mit deinem inneren Gefühl von Schönheit auszuführen, so dass du selbst ästhetisch befriedigt bist.

## **Tempo**

Im Schauspiel unterscheidet man zwischen innerem und ein äußerem Tempo. Diese sollten stets gegenläufig sein, um die Figur interessant zu machen. Bewegt sich die Figur langsam, muss ihre innere Aktivität hoch sein, sonst werden Figur, Schauspieler und Zuschauer schläfrig und gelangweilt. Bei schnellen Bewegungen ist es wichtig innere Ruhe zu bewahren, damit in der Szene nicht die reine Hektik ausbricht. Nicht nur der Schauspieler sondern auch die Zuschauer würden gestresst und bekämen vom Szenenverlauf nichts mehr mit. Auch im Leben spielt das Tempo eine wichtige Rolle. Wer in hektischen Situationen den Kopf verliert, wird die Situation nicht mehr beherrschen können. Im Gegensatz dazu ist die innere Aufmerksamkeit und Aktivität bei dem Entschärfen einer Bombe sehr hoch, während die äußere Handlung ruhig verläuft.

## **6.4 Aufführung**

Obwohl es im theaterpädagogischen Bereich umstritten ist die Arbeit auch öffentlich zu präsentieren, halte ich es in diesem Zusammenhang für sinnvoll. Ich sehe den Vorteil darin, dass die Schüler/innen ein Ziel vor Augen haben. Die Aufführung erweckt in den Jugendlichen somit eine andere Erwartungs- und Arbeitshaltung. Anstatt des Selbstzwecks allein bekommen sie ein übergeordnetes Ziel als Motivation. So wird die v.a. prozessorientierte Arbeit durch ein produktorientiertes Ziel die Aufführung ergänzt. Damit ist es leichter schwierige Phasen auszustehen und einen Sinn in der Arbeit zu finden. Wird es hingegen zur reinen Selbsterfahrung kann es passieren, dass es sobald es schwieriger wird und die eigene Motivation nachlässt, gleich das ganze Projekt scheitert. In einem Ensemble

---

<sup>332</sup> Tschechow, Michael (1988): Werkgeheimnisse der Schauspielkunst. Zürich: Werner Classen. S. 26.

ist jeder für den anderen verantwortlich, wird also auf eine Aufführung hingearbeitet, geht es auch darum die Arbeit der anderen wertzuschätzen, Verantwortung füreinander und das Projekt zu übernehmen und Teil eines großen Ganzen zu sehen.

Außerdem glaube ich bei den Jugendlichen durch die öffentliche Präsentation des eigenen Stücks, ihnen ein Kompetenzerleben im Sinne von Deci und Ryan zu ermöglichen. Natürlich kann es sein, dass Selbstfindungsprozesse dabei auf der Strecke bleiben, jedoch erhoffe ich mir schon in den Vorarbeiten einen Raum zur Selbstentwicklung zu schaffen und sehe es daher als wichtiger an, auch den Aspekt des Vermittelns und Darstellens einzubringen. Jugendliche haben meiner Meinung nach bereits eigene Perspektiven und Ansichten gegenüber der Welt. Theater soll hier als Vermittlungsmedium dienen, und ihnen einen Platz geben, in dem sie ihre Ansichten äußern können. Durch die Darstellung und die Möglichkeit Eigenes präsentieren zu können, ist auch ein Kompetenzerleben nach Deci und Ryan zu erwarten.

Im Idealfall spielen alle Klassenmitglieder im Stück mit. Die Aufgabe des Spielleiters ist hier sehr wichtig, er hat darauf zu achten, dass alle Schauspieler/innen gut auf der Bühne aussehen, und nicht nur ein paar Stars hervorzubringen. Er muss im Probenprozess für jeden einzelnen eine Ausdrucksweise finden, die ihm hilft sich auf der Bühne zu präsentieren und seinen eigenen Erfolg zu erleben. Es geht in theaterpädagogischen Arbeiten nie um das Bloßstellen, sondern um den Aufbau von Vertrauen in die eigene Person.

Das erfordert natürlich eine/n erfahrene/n Spielleiter/in, sowie das Heraustreten aus dem konventionellen Unterricht. Diese Aufgabe sollte deshalb nicht vom/von der Klassenlehrer/in, sondern besser von einem/r Theaterpädagogen/in, Regisseur/in, oder einem/einer Schauspieler/in mit pädagogischem Verständnis übernommen werden, der sich der Problematik bewusst ist.

Jede Gruppe funktioniert anders und jeder Mensch hat einen anderen Zugang, der ihm hilft eine Figur zu erarbeiten. Hier verlangt es Flexibilität und Kenntnisse von verschiedenen Schauspieltechniken beziehungsweise Figuren-Findungs-Übungen um jede/n Schüler/in in einen Charakter zu verwandeln. Die Übungen die ich in meiner Arbeit beschrieben habe, sind Richtlinien, für ein solches Arbeiten. Dennoch muss in der praktischen Umsetzung darauf geachtet werden, wie die Klasse auf die Übungen reagiert und auf welchem Standpunkt der jeweilige Schüler ist. Ob das didaktische Konzept auch als solches angewandt werden kann oder ob andere Übungen sinnvoller erscheinen, muss der/die Spielleiter/in im Moment entscheiden. In der Praxis muss die Arbeitsweise also an die Spieler/innen angepasst werden.

Den Schüler/innen sollte in der Arbeit Vertrauen entgegengebracht und vermittelt werden, so dass sie keine Angst haben müssen auf der Bühne bloßgestellt zu werden. Was in den Proben beziehungsweise im theatralen Unterricht stattfindet ist ein Prozess. Dieser führt zur Aufführung und zu den Figuren hin, ist aber nicht bereits das Ziel, welches gezeigt wird. Dies sollte den Schüler/innen deutlich gemacht werden, um sie zu ihrer Handlungsfreiheit zu führen. Die Proben sind, um konkret zu sein, Suchprozesse und nur die gefundenen Ergebnisse, werden präsentiert. Das bedeutet erst einmal, dass nicht unbedingt alles auf die Bühne kommt, was erforscht wird. Erst am Schluss geht es darum, aus den gefundenen Ergebnissen eine Form zu schaffen, die nach außen präsentiert wird. Im Normalfall hat das Ergebnis nichts mehr damit zu tun, was am Anfang der Proben ausprobiert wurde.

Die erste Zeit der Stückproben beschäftigt sich mit der Charaktersuche und den Beziehungen zwischen den Charakteren. Wenn diese gefunden sind, stehen die Schüler/innen nicht alleine auf der Bühne, es sind ihre Charaktere die handeln und sich schützend vor den/die Schauspieler/in stellen.

Viele Theaterpädagog/innen befürchten, dass durch eine Präsentation der Weg zur Selbstfindung gestört ist. Dies liegt daran, dass das Kunstwerk selbst einen Wert bekommt. Es wird von den Zuschauern, und durch dieses Wissen auch (un-)bewusst von einem selbst gewertet. Das kann dazu führen, dass Schüler/innen aus Angst vor der Bloßstellung der eigenen Person, Schutz in anderen Idealen suchen; diese sind oft Medienklischees, typisierte Teenagerstars oder Peergroups entliehen. Dadurch wird angeblich der Arbeitsprozess des Selbst gestört.

Auch wenn diese Theaterpädagog/innen natürlich zu einem gewissen Teil Recht behalten, basiert mein Theaterkonzept nicht alleine auf der subjektiven Selbstentfaltung. Ich denke, dass auch durch die Auseinandersetzung mit einem Charakter Selbstfindungsprozesse angeregt werden, und dass eben dieser Charakter, sich schützend vor eine Bewertung stellt. Im Gegensatz zu ausgebildeten Schauspieler/innen, die eine solche Bewegung von sich aus beherrschen, brauchen Schüler/innen eine/n gute/n Regisseur/in oder Spielleiter/in, der darauf Acht gibt und den Schüler/innen hilft einen solchen Charakter zu entwickeln. Ich glaube daran, dass der Selbstfindungsprozess in den Proben stattfinden kann, und trotzdem eine Aufführung möglich ist. Indem die gefundenen Ergebnisse nach innen genommen werden, eine Form herausgearbeitet wird und die Persönlichkeit in ihrem gefundenen Charakter frei handeln kann, können die Schüler/innen auch vor einem Publikum bestehen.

Mein Ziel ist es, die Jugendlichen zu motivieren ihre Meinungen zu äußern, sich selbst zu finden und das Vertrauen in die eigene Person zu stärken. Gerade für diese Ziele ist eine

Aufführung bestens geeignet. Ebenso möchte ich erreichen, dass die Jugendlichen sich sowohl in Interaktionen behaupten können, als auch intuitiv und empathisch handeln. Theater soll ihnen das nötige Selbstvertrauen dazu auf den Weg geben. Wer es geschafft hat auf einer Bühne vor anderen Mitschülern zu stehen, hat wahrscheinlich später weniger Angst ein Referat vor fremden Leuten zu halten, oder ein Bewerbungsgespräch zu führen.

## 7. ZUSAMMENFASSUNG UND HANDLUNGSLEITENDE PRINZIPIEN

*„Aber das Unterrichtssystem muß grundlegend geändert werden, es genügt nicht, immer wieder nur da und dort etwas zu ändern, alles gehört an unserem Unterrichtssystem geändert, wenn wir nicht wollen, daß die Erde nur mehr noch von unnatürlichen und von Unnatur zerstörten und vernichteten Menschen bevölkert ist.“*

333  
Thomas Bernhard

Diese drastische Formulierung von Thomas Bernhard hat einen wahren Kern. Die Frage, ob staatliche Bildungseinrichtungen den Menschen bilden oder zerstören, ist längst eine öffentliche Diskussion geworden. Schlussendlich muss das Schulbild gemessen werden an den geänderten Anforderungen der Gesellschaft und den sich dementsprechend geänderten Lebensbedingungen der Jugendlichen und Kinder. Wenn gefragt wird, warum Schule oder ob Schule, so wie sie ist, nicht mehr funktioniert, muss also sachgemäß auch von den Schüler/innen ausgegangen werden. Die globalisierte Gesellschaft, ihre Schnelllebigkeit, Konsumorientierung, Jugendwahn und neue Medien haben die Lernanforderungen und ihre Abgrenzungen stark verändert. Eigenverantwortung und Orientierungslosigkeit sind Stichworte, die zu Beginn dieser Arbeit als entscheidende Impulse gedient haben, um herauszufinden, was Bildung eigentlich braucht, um erfolgreich zu sein. Bildungstests haben das Schulwesen aufgerüttelt und die veralteten Formen wurden an die veränderte Weltwirtschaft angepasst. Die Erwartungen und Forderungen an die Änderungen sind von allen Seiten groß. Ebenso groß ist auch die Kritik, wie dies immer der Fall ist, wenn etwas unsicher, unbekannt und neu ist. Bringt ein neues Bildungssystem die gewünschten Änderungen? Lief bisher alles falsch? Wer ist Schuld an der Bildungsmisere? Der PISA-Test aus dem Jahr 2000 war ausschlaggebend für die folgenden Bildungsdebatten und öffentlichen Diskussionen, sowie für zahlreiche Publikationen zu dem Wissen, Unwissen, Bildungslücken und Fehlern im Schulsystem. In den letzten zwölf Jahren wurden die verschiedensten Konzepte und Ideen entworfen und der Versuch gemacht, Schule zu verändern. Trotz der nun vorhandenen Ganztagschulen und besseren PISA-Ergebnissen steht das Thema Schule und Bildungskrise dennoch im Raum. Unter den höheren Bildungsschichten gelten trotzdem verschiedene Privatschulen als große Hoffnung und Alternative zu Regelschulen. Zwar war das Ziel der einheitlichen Schulbildung in Deutschland Thema, doch bezogen sich die Änderungen v.a. auf regelmäßige Testverfahren und eine einheitliche Abiturprüfung. Die Lehrenden wissen oft nichts oder nur begrenzt über die

---

<sup>333</sup> Bernhard, Thomas (1975): Die Ursache. In: Bernhard, Thomas (2011): Die Autobiographie. St. Pölten: Residenzverlag. S. 109.

geänderten Anforderungen und auch innerhalb der Lehrerbildung hat sich nicht viel getan. Die schlechten Testergebnisse haben nicht nur ‚die Bildungskrise‘ hervorgerufen, sondern belegen auch die innere Haltung der Schüler/innen. Da immer mehr Kinder und Jugendliche beim Schulbesuch keine Freude und Bestätigung empfinden, ist die Zahl der Schulverweigerer oder derer die sich nur widerwillig dem Schulalltag stellen nicht zu ignorieren. Wie kommt es, dass der angeborene Anreiz des Lernens und sich Weiterentwickelns nicht gleich zu setzen ist mit dem Wunsch, die Schule zu besuchen? Diese Frage war der Ausgangspunkt dieser Arbeit.

Der Kritik am Schulsystem und an der Bildungskrise allgemein stehen die steigenden Abiturzahlen und der Anstieg auf höhere Bildungswege wie ein Universitätsabschluss entgegen. In wie weit diese bestätigt oder widerlegt werden können, sprengt den Rahmen meiner Arbeit, sie zeigen aber auch deutlich, dass die Orientierungsphase, wer bin ich, was will ich und was kann ich, immer weiter nach hinten verschoben wird und der Wunsch nach Anerkennung und finanzieller Sicherheit größer geworden ist. Alternative Künstler und gesellschaftliche Aussteiger kommen oft aus vermögenden Verhältnissen, die sich um ihre finanzielle Versorgung keine Gedanken machen müssen.

Die Bildung ist in einer Krise und nun gilt es diese als Chance zu begreifen und eine neue Schulform zu finden, in der Schüler/innen motiviert und engagiert lernen. In der Psychologie gibt es schon seit einiger Zeit das Forschungsgebiet des Interesses und der Motivation, deren Ergebnisse auch für schulisches Lernen von hohem Wert sein kann. Da sich nicht nur Jugendliche, sondern auch die Gesellschaft im Laufe der Zeit weiterentwickelt haben, ist für eine neue Schule wichtig, die heutige Situation der Jugendlichen genau zu analysieren. Aus diesen Ergebnissen lassen sich für die Schule wichtige Lernziele ableiten, Machtverhältnisse und Interessensgebiete ausloten. Durch diese Kenntnisse gilt es, in der Arbeit das neue Schulkonzept näher zu betrachten. Was bedeutet ein Kompetenzlehrplan? Was wird gefordert, wie durchsichtig ist das neue Schulkonzept und wie kann und wird es umgesetzt? Dies alles ist die Vorarbeit, um herauszufinden, ob es sinnvoll und möglich ist, in der Regelschule theatraler Arbeit einen Raum zu geben und diese in das allgemeine Schulbildungssystem einzubinden.

Während es an Waldorfschulen und anderen freien Schulkonzepten zum Alltag gehört Theater zu spielen und es im Vergleich zu dem Fach darstellendes Spiel einen ebenbürtigen Charakter zu anderen Schulfächern besitzt, haben Regelschulen oft Schwierigkeiten, Freiheit und Selbstentfaltung in das alltägliche Lerngeschehen einzubinden. In diesem Sinne beschäftigt sich die Arbeit mit der Frage, ob Theater die Möglichkeit für die Regelschule

bereit hält, neue Räume zu eröffnen. Es geht darum, Theater als Chance der Entwicklung des Subjekts und der künstlerischen Selbstentfaltung zu begreifen, Vernetzungen zwischen den Fächern herzustellen und einen bereits vergessenen Charakter der Schule als Sozialisationsstruktur wieder Wert zu geben. Dabei hat mich vor allem die Frage beschäftigt, ob eine theaterpädagogische Arbeit in größerem Ausmaß in Regelschulen überhaupt möglich und sinnvoll ist und wie so etwas aussehen könnte.

Wie sich herausstellte, sind die neuen Ideen, auf einen Kompetenzlehrplan umzusteigen, grundsätzlich gut. Durch das Training der Kompetenzen könnte mehr auf die Persönlichkeit und Bedürfnisse der Schüler/innen eingegangen werden und anstelle einer Überflutung von Inhalten geht es um das Verstehen und Anwenden der Thematiken. Das Problem liegt offensichtlich darin, das Bildungsprogramm auch in der Praxis durchzusetzen. Das deutsche Bildungssystem scheint so kompliziert, dass sich noch nicht einmal die zuständigen Bildungsminister darin auskennen. Obwohl immer wieder von gleichen Standards und gleichen Bildungsmöglichkeiten sowie Voraussetzungen gesprochen wird, sind diese kaum gegeben. Da jedes deutsche Bundesland aufgrund der föderalen Bildungspolitik auf sich allein gestellt ist, ist Gleichheit unmöglich. Eine einheitliche Sicht auf das Bildungsprogramm gibt es bedauerlicherweise nicht. Was also an den einzelnen Schulen unterrichtet wird und wie, weiß das Kultusministerium nicht. Statt eines glorreichen Wandels sieht die Realität eher düster aus: In Deutschland müssen sich viele Lehrsysteme den neuen Lehrplan selbst aneignen, dies führt, anders als gewünscht, **nicht** zu einem einheitlichen nationalen Bildungskonzept. Da der neue Bildungsplan nicht national eingeführt wurde, sind in einem föderalen Bildungssystem die Schulen gefangen zwischen Neuerungen und dem bisherigen Lehrplan. Außerdem fehlt oft die Schulung des Lehrpersonals, welches ja maßgeblich für die Umsetzung der neuen Lehrziele verantwortlich ist. Wie muss ein solches Lehrkonzept aussehen und wie setzt man es im Unterricht ein? Wenn niemand weiß, was zu tun ist, ist es kein Wunder, dass von einer Bildungskrise gesprochen wird. Da keiner als Verlierer aus den Schuldiskussionen heraus kommen möchte, werden Änderungen andauernd revidiert, angepasst und umgedeutet. In diesem Sinn sind etwa die unterschiedlichsten Auffassungen von Kompetenzlehrplänen anzusehen. Veränderungen brauchen aber jemanden, der durchgreift und entscheidet: *„Große Veränderungen werden nicht durch ewig gesuchte Mittelwege und jahrelang abgewogene Gedanken erreicht. Wer das glaubt, möchte im Grunde, dass die Schule bleibt, was sie ist: ein Relikt des 19. Jahrhunderts. Ohne eine oder andere Zuspitzung wird es nicht gehen, wenn es tatsächlich zu strukturellen Veränderungen*

*kommen soll. ... Wer etwas verändern will, setzt sich Ziele. Und wer etwas verhindern will, sucht Gründe.“*<sup>334</sup>, so Precht.

Nachdem also von Seiten der Politik kein Bildungswunder zu erwarten ist, ist es höchste Zeit andere Mittel und Wege in Gang zu setzen, um unseren Kindern eine faire Chance zu geben, sich zu entwickeln. Wir haben im Kapitel über Ästhetik auch feststellen können, dass in Krisenzeiten immer wieder auf Theaterspielen oder dessen Vorzüge zurückgegriffen wurde. Theater und Schule ist Gegensatz und Bereicherung. Gerade durch ihre Gegensätzlichkeit können sie sich wechselseitig bereichern: *„Theater und Schule sind das Traumpaar kultureller Bildung. Deshalb geht im Kinder- und Jugendtheater nichts ohne eine Partnerschaft mit Schulen. Aber Theater muss Theater bleiben und darf nicht zur 7. Unterrichtsstunde instrumentalisiert werden. Deshalb braucht es Theaterpädagogik im Bündnis mit dem Darstellenden Spiel, deshalb braucht es Theatervorstellungen in der Schulzeit – und all das so selbstverständlich wie Mathe und Englisch.“*<sup>335</sup> Theaterspielen ist ein aktiver Prozess. Schüler/innen müssen aktiv an der Gestaltung ihrer Rolle, dem Ziel der Figur, des Stücks und dessen Aussage teilnehmen. Wird es richtig angegangen, sollte den Schüler/innen gerade hier die Möglichkeit gegeben werden, selbst gestalterisch, künstlerisch und politisch aktiv zu werden. Es gibt keine vorgegebene Form, die eingehalten werden muss. Kein Unterrichtsstoff, der unbedingt gelernt werden muss, und keine vorgegebene moralische Struktur. Theater ist Freiheit und Begrenzung zugleich, es bietet den künstlerischen Freiraum, der in der Schule leider oft zu kurz kommt. *„Die Künstler brauchen sich nicht mit den Problemen der Aufsicht und der Disziplin herumschlagen. Als Lehrer vertritt man eine Institution; der Künstler, der sowieso Inbegriff alles Freischaffenden ist, kann dem Schüler ganz anders gegenüberreten. Der Künstler hat dem Schüler gegenüber eine Fachautorität, wir haben eine aufgeopferte Autorität. Die Methoden der Künstler sind unkonventioneller, spontaner, vorher nicht genau geplant. Im Gegensatz zu uns Lehrern, die oft nur verbal anregen, bringen sie die Schüler zum Handeln, Ausführen und Selber-Tätig-Sein.“*<sup>336</sup> Da im Theaterspiel Räume aufgemacht werden, die in anderen Fächern schwer zu erreichen sind und viele der neuen Kompetenzziele im Spiel aufgegriffen und bearbeitet werden, kann in der Schule gerade Theater zur Rettung aus der Bildungskrise beitragen.

---

<sup>334</sup> Precht, Richard David (2013): Stellt die Schule auf den Kopf! In: Die Zeit. 16/13, (11.April 2013). [www.zeit.de/2013/16/richard-david-precht-schule-bildungsreform](http://www.zeit.de/2013/16/richard-david-precht-schule-bildungsreform). Zugriff: 20.05.2013.

<sup>335</sup> Sauer, Ilona(2007): Theater und Schule. Eine Studie! Ein Modell? In: Schneider, Wolfgang: Theater und Schule. Ein Handbuch zur kulturellen Bildung. Frankfurt am Mein: Transcript Theater Verlag. S. 15.

<sup>336</sup> Zitiert nach Schneider In: Schneider, Wolfgang (2007): Theater und Schule. Ein Handbuch zur kulturellen Bildung. Frankfurt am Mein: Transcript Theater Verlag. S. 16.

Entscheidend ist nicht die Konkurrenz, sondern die Bereicherung des Lernprozesses durch das Theaterspielen zu erkennen und nutzen zu können. Dafür ist allerdings eine Kooperation des kompletten Lehrpersonals und der Schulleitung erforderlich. So kann die Andersartigkeit als Zusammenarbeit bereichernd erlebt werden.

Theater alleine bewirkt zwar kein Bildungswunder, kann aber dabei helfen, die fehlende Umsetzung der Kompetenzen in der Schule zu integrieren, die Kommunikation zu stärken und den sozialisierenden Anspruch von Schule zu ergänzen. Lernen kann im theatralen Denken einen neuen Sinn bekommen. Wie schon Schiller sagte, kann ästhetisches Handeln alleine nicht die Welt retten, aber die Menschen zum Denken anregen. Denken ist aber die Voraussetzung, um den Menschen zum Handeln zu bewegen. Dieses Ziel verfolgte auch Boal in Brasilien mit seinem Theater der Unterdrückten. Auch Boal arbeitet nicht unbedingt mit Schauspieler/innen und sieht durch die Verfolgung eines konkreten Ziels die pädagogische Wirkung, ohne diese gezielt als oberstes Gebot zu identifizieren. Wenn Künstler in den Schulen Theater machen, ist es ähnlich. Zwar ist vor allem im theaterpädagogischen Bereich der Prozess und nicht das Ergebnis entscheidend, aber gerade durch die künstlerische Arbeit, ob von Theaterpädagogen, Regisseuren oder Schauspielern, findet der pädagogische Prozess meist durch die theatrale Arbeit am Stoff, an der Schauspieltechnik, in der Szene, in der Improvisation, also im Arbeitsprozess statt. Ob das Ergebnis später auch in einem ästhetischen Zustand präsentiert werden kann oder nicht, ist wie angesprochen wurde, fraglich. Kritiker/innen betonen immer wieder, dass durch den Druck einer öffentlichen Präsentation, das Ego der Schauspieler/innen oder/und Spielleiter/in zu sehr in den Vordergrund rückt und die Freiheit und Offenheit für die Arbeit an sich und die pädagogische Wirkung auf der Strecke bleibt. Dem entgegen steht die zusätzliche Motivation durch ein konkretes Ziel, das Kompetenz-Erleben der Schüler/innen und die wertvolle Vermittlung des Prozesses an die Öffentlichkeit v.a. der Eltern und des Schulkollegiums. Die Präsentation hilft oft auch, Außenstehenden die wertvollen Erfahrungen und die positiven Aspekte der Arbeit verständlich zu machen. Schließlich ist Theater in unserer Gesellschaft nicht mehr so verankert wie früher und wird oft nicht als ernstzunehmendes Kommunikations- und Lernmedium wahrgenommen. In der Präsentation und während der Arbeit können Fähigkeiten entdeckt werden, die bis dato unbekannt waren und so auch die eingefahrenen Blickwinkel auf Personen neu erscheinen lassen. Dies hat dann auch im Schullalltag seine Wirkung.

Nicht nur Kinder aus behütetem bürgerlichem Milieu können vom Theater als Bildungs- und Freiheitsmoment profitieren. Gerade für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund

ist Theater ein wichtiges Medium, in dem mit kulturellen Unterschieden, zwischenmenschliche Kommunikation und Sprache experimentiert und verschmolzen werden kann. In den letzten Jahren gab es auf diesem Gebiet immer mehr Bewegung, verschiedene Theaterprojekte und Stücke machten auf Integrationsprobleme samt kultureller Unterschiede aufmerksam. So zum Beispiel das Theaterstück *Verrücktes Blut* aus dem Berliner Ballhaus Naunynstraße. In diesem Stück versucht eine Lehrerin ihren jugendlichen Schülern, die aus schwierigen Verhältnissen stammen, eine reale Chance zu geben etwas zu lernen und über sich hinauszuwachsen. Was ihr erst gelingt, indem sie die Schüler/innen mit einer aus deren Kreisen stammenden Pistole bedroht. Unter Lebensangst lernen die Schüler schließlich wirklich, bis schließlich die Lehrerin die ist, die etwas von ihnen zu lernen hat.

Ein anderes Beispiel für die gelungene Integration von Theater in der Schule kann man in Gummersbach erleben. Claus Wierling, ein pensionierter Kriminalpolizist, hat beschlossen, in Grundschulen mit benachteiligten Kindern, v.a. aus Migrationsfamilien, Theater zu machen. Seine Projekte sind hoch anspruchsvoll und fördern die Kinder nicht nur sprachlich, bildend und kulturell, sondern sie machen ihnen vor allem viel Spaß. Seine Projekte *Natan der Weise* von Lessing und Aristophanes *Vögel* geben den Kindern Selbstbewusstsein und zeigen u.a. auch den Lehrern, was alles in ihnen steckt. Die Arbeiten waren bisher immer ein großer Erfolg, nur leider noch viel zu unbekannt. Er gibt sich viel Mühe, den Kindern ein Erfolgserlebnis zu bieten. Sie lernen durch die schwierigen Texte, nicht nur ihre Sprachfähigkeiten zu erweitern, es wird ihnen auch zugetraut, Herausforderungen zu überwinden und auf einer großen Bühne und mit professionellem Equipment zu arbeiten. So entsteht Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten und damit die Voraussetzung für eine erfolgreiche Lebensplangestaltung. Die Kinder, die in diesen Projekten mitwirken, gehen motiviert heraus und freuen sich schon auf die nächste Arbeit mit dem pensionierten Polizisten.

Theater existiert schon lange als Sozialisierungsmedium und wird in mehreren alternativen Schulkonzepten erfolgreich angewandt. Es ist so erfolgreich, dass auch verschiedene staatliche Schulen, von Gymnasien zu den neuen Realschulen in Saarland, die Perspektive Theater zu spielen aufgegriffen haben und in ihren schulinternen Lehrplänen integriert haben. Unter anderem sind die Vorreiter der privaten Schulen mit künstlerischen Profil Waldorfschulen, hier ist Theater und in diesem Zusammenhang vor allem das Klassenspiel ein weit bekanntes Projekt. Lernen funktioniert hier nicht in Fächern aufgegliedert, sondern in Projekten, so dass die Vernetzung von Unterrichtsstoff als Grundbaustein besteht. Ebenso

sind sie in künstlerischen Richtungen und der praktischen Anwendung von Lernmaterialien ein Vorläufer bzw. Rückbesinnung auf die Ursprünge des Lernens. Theater und Schule zu Verbinden ist also keine Neuerung meinerseits, sondern wird bereits erfolgreich seit Jahren praktiziert.

*„Waldorfschulen vertreten seit geraumer Zeit eine Pädagogik, die heute mehr denn je an Aktualität gewinnt. Konkret versuchen sie ihren Schülern möglichst viele Primärerfahrungen zu vermitteln und sie ‚vom Leben lernen zu lassen‘, anstatt ihnen Unterrichtsinhalte vorzugeben, die Kinder und Jugendliche in der Regel nicht besonders interessieren und von ihnen deshalb für wenig sinnvoll erachtet werden. Deshalb gibt es an den meisten Waldorfschulen Gartenbau, Handwerksepochen, Theater-, Kunst- und Musikprojekte sowie Sozial- und Berufspraktika, die es den Schülern ermöglichen, durch das eigene Tun zu Erkenntnissen zu gelangen – also vom Greifen zum Be-Greifen.“*<sup>337</sup>

In Waldorfschulen werden ab der ersten Klasse kleinere epische Texte auch darstellerisch erarbeitet. Gleichzeitig wird dabei das Erlernen von Sprachen das mit Hilfe von sprachlicher Rhythmik und rhythmischen Bewegungen wie mit Eurythmie gefördert. Theater wird dort also als Mittel zur Kommunikation, Präsentation und Teamarbeit eingesetzt. In den 8., 11. und 12. Klassen kommt es zu Theaterprojekten der ganzen Klasse, diese sind als Klassenspiel bekannt. Thematisiert werden sowohl klassische als auch moderne Werke, teilweise wird auch in einer Fremdsprache gespielt. Die ganze Klasse nimmt an der Aufführung teil und ist auch für die Herstellung der Kulissen und Kostüme sowie der Repräsentation verantwortlich. *„Schon in der ersten Klasse werden kleine Spiele einstudiert und aufgeführt. Später werden die Rollen komplexer und die Herausforderungen für die Schüler nehmen zu. Am Ende der achten Klasse zeigen die Schüler eine große Theaterproduktion. Alle Schüler der Klasse arbeiten gemeinsam an der Entstehung des Theaterstückes mit. Daher stammt auch der oft verwendete Begriff ‚Klassenspiel‘. Die künstlerische Realisation auf der Bühne fordert von allen Beteiligten Geduld, Konzentration und Selbstkritik. Das Erarbeiten einer Rolle und einer damit verbundenen Lebensproblematik verlangt Interesse und Liebe für das Wesen des Anderen. An der Qualität und der Stimmigkeit des Erarbeiteten und Dargestellten erleben die Jugendlichen Korrektur und Wandlungsaufforderung an sich selbst. Jedes Klassenspiel hat auch seine Nebenschauplätze: Bühnenbild, Kostüme, Maske, Licht, Musik und Ton, Werbung*

---

<sup>337</sup> Alanus Hochschule (2012): Studie der Alanus Hochschule zeigt: Waldorfschüler lernen freudiger.

[www.alanus.edu/1495.html?&tx\\_ttnews%5Btt\\_news%5D=680&cHash=faa8b6338904431194b4e77200093930](http://www.alanus.edu/1495.html?&tx_ttnews%5Btt_news%5D=680&cHash=faa8b6338904431194b4e77200093930). Zugriff: 13.04.2013.

Ein Interview mit Dirk Randoll zu seiner Studie: Randoll, Dirk u.a.: Bildungserfahrungen an Waldorfschulen: Empirische Studie zu Schulqualität und Lernerfahrungen. Wiesbaden: Springer VS.

*... die Schüler können sich hier nach ihren Fähigkeiten und Neigungen einbringen. Die Plakate, die auch an den Pforzheimer Kultursäulen angeschlagen werden, laden zu den öffentlichen Aufführungen ein.*<sup>338</sup>

Die interkulturelle Waldorfschule in Mannheim befindet sich im Gebiet eines sozialen Brennpunktes. Theater ist auch hier wichtig, um Selbstbewusstsein, Sprache und Ausdrucksfähigkeit zu schulen. Begonnen wird mit Basisübungen, die jedoch durch Projekte und sprachgestalterische Übungen und die Einbindung von theatralen Momenten in den Unterricht schon bald in Aufführungen münden. Theater gilt als wichtiger Bestandteil und Investition in die Zukunft, auch der Kontakt und die Kommunikation zu den Eltern ist über die Theaterarbeit gegeben.<sup>339</sup>

Ähnlich wie in Waldorfschulen funktioniert auch die Projektarbeit in den Jena-Plan-Schulen. Auch hier wird quasi in Epochen bzw. in Projekten unterrichtet. Anstatt der ganzen Klasse bilden sich Interessengemeinschaften, auch jahrgangsübergreifend und erarbeiten zu einem bestimmten Thema verschiedene Aspekte, die am Ende der ganzen Gruppe, auch manchmal der ganzen Schule oder mehreren Klassen vorgetragen werden. Bei der Präsentation können die Schüler/innen frei wählen, wie sie diese gestalten wollen. Ein wichtiger Aspekt ist also die Form des Präsentierten, nicht selten greifen sie dabei auf theatrale Darstellungsmittel zurück. Ich wollte mich jedoch nicht am Beispiel der Privatschulen orientieren, sondern gezielt auf die Arbeit in staatlichen Institutionen eingehen. Der Unterricht verläuft hier anders und Theater ist ein Medium, das nicht mit Selbstverständlichkeit als wertvoll erachtet und in den Lernkanon integriert werden kann. Schon gar nicht als ein weiteres Schulfach in der 7. Stunde. Diese Erfahrungen mussten alle Schule machen, die mit einem Theaterprofil ausgestattet sind. Im Fokus stehen hier das Helene-Lange-Gymnasium in Wiesbaden<sup>340</sup>, das Ludwig-Frank-Gymnasium in Mannheim und die Reformklassen der Real- und Gesamtschulen im Saarland.<sup>341</sup>

Zu Beginn meiner Arbeit habe ich mich gefragt, ob es möglich ist, Theater in Regelschulen zu integrieren, ob die Unterrichtskonzepte durch die Theaterarbeit gestört oder gar negativ beeinflusst würden. Im Verlauf meiner Recherche kristallisierte sich jedoch immer mehr

---

<sup>338</sup> Goetheschule Freie Waldorfschule Pforzheim: Theaterspielen ist Persönlichkeitsentwicklung. <http://www.waldorfschule-pforzheim.de/index.php/home/lernen/theater>. Zugriff: 13.04.2013.

<sup>339</sup> Vgl. Richter, Anne (2007): „Der Mensch (...) ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“. Schulen mit Theaterprofil. In: Schneider, Wolfgang: Theater und Schule. Ein Handbuch zur kulturellen Bildung. Frankfurt am Main: Transcript Theater Verlag. S. 167

<sup>340</sup> Riegel, Enja (2004): Schule kann gelingen!. Wie unsere Kinder wirklich fürs Leben lernen. Die Helene-Lange-Schule Wiesbaden. Frankfurt am Main: S.Fischer.

<sup>341</sup> Schneider, Wolfgang (2007): Theater und Schule. Ein Handbuch zur kulturellen Bildung. Frankfurt am Main: Transcript Theater Verlag.

heraus, dass Theater gerade hier nicht nur möglich, sondern eine große Bereicherung wäre. Die strukturellen Änderungen der Gesellschaft, die durch die Globalisierung hervorgerufen sind und die neuen Anforderungen an die Schule können im Theaterspiel verwirklicht werden. Theater bedeutet aber nicht gleich Theater. Um etwas verändern zu können, müssen die veralteten Ansichten von Theater-AGs und darstellendem Spiel überarbeitet werden. Teilweise ist dies an engagierten Schulen schon geschehen. Es gibt ein paar Schulen, die anstatt mit Klassenlehrern mit Regisseuren, Theaterpädagog/innen oder Schauspieler/innen arbeiten. Dies ist, wie im Verlauf der Arbeit dargelegt wurde, wichtig, damit theatrales Arbeiten aus dem restriktiven Schulalltag befreit wird und ästhetische sowie soziale Lernprozesse überhaupt erst stattfinden können. Schulen, in denen mit theatralem Arbeiten experimentiert wurde, zeigen sich begeistert. Die Eigeninitiative und Leistungen der Schüler stiegen langfristig in allen Fächern an.

Pädagogische Gründe für die theatrale Arbeit finden sich für Schulen mit einem Theaterprofil leicht. Anne Richter fasst in ihrem Aufsatz: *„Der Mensch (...) ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“*. Schulen mit Theaterprofil“ wichtigsten Argumente dieser Schulen zusammen. *„Die Stichworte sind: Vernetztes Denken, Schülerzentrierung, Arbeiten im Team, Projektarbeit mit Ergebnisorientierung und Training der Präsentationsfähigkeit, ganzheitliches Lernen mit Handlungsorientierung, Kommunikationsfähigkeit, interkulturelle Kompetenz, Persönlichkeitsentwicklung mit Stärkung des Selbstbewusstseins und der Selbstdisziplin. Für das Gymnasium ist die literarische Bildung durch Theaterarbeit noch von Bedeutung. Für alle besuchten Schulen ist die ganzheitliche Sprach- und Sprechförderung wichtig. Je höher der Ausländer- und Migrantenteil in der Schülerschaft ist, desto wichtiger wird dieser Aspekt der Theaterarbeit.“*<sup>342</sup>

Im folgenden werde ich noch kurz einen Blick auf die Arbeit der Schulen werfen, die bisher noch keine Erwähnung gefunden haben, um aufzuzeigen, wie unterschiedlich Theater angewandt wird und in diesem Zusammenhang, wie breit gefächert die positive Erfahrung der Wirkung von Theater in staatlichen Schulen ist. Während die beiden oben genannten Gymnasien Theater als Zweig oder Projekt fest in der Schule integriert haben und Theaterarbeit stark zur weiteren Bildung beiträgt und auch an Anforderungen und Komplexität zu nehmen, wird in den Realschulen in Hessen die Theaterarbeit als Basistraining verwendet. Gearbeitet wird in beiden Fällen mit professionellen Theatermachern (Theaterpädagogen, Regisseure und Schauspieler). Alle Schulen haben auch

---

<sup>342</sup> Schneider, Wolfgang (2007): Theater und Schule. Ein Handbuch zur kulturellen Bildung. Frankfurt am Main: Transcript Theater Verlag. S. 159.

eine enge Kooperation mit den umliegenden Kinder- und Jugendtheatern aufgebaut, so dass auch die Rezeption von Theater eine Rolle spielt. Die Schüler/innen in den Theaterklassen profitieren nicht nur innerhalb der Theaterarbeit, auch in ihrer persönlichen Entwicklung spiegeln sich Ergebnisse wider. Die Theaterlehrer vom Ludwig-Frank-Gymnasium schwärmen trotz der Anstrengung der Projekte von den sichtbaren Ergebnissen der Schüler/innen. *„Sie berichten von der Entwicklung ihrer Theaterschüler, von den deren ‚ganz anderen Standing in der Schulgemeinschaft‘. Zuverlässigkeit, Selbstbewusstsein und die persönlichkeitsbildende Kraft von Theater sind Stichworte, die fallen. Die Warum-Frage stellt sich am Ludwig-Frank-*

*Gymnasium keiner mehr.“*<sup>343</sup> Wird Theater in Schulen ernst genommen, gehört die Zusammenarbeit und Unterstützung der ganzen Schule ebenso dazu wie die Überstunden der Theatermacher: *„Nicht erst seit der einstimmigen Verabschiedung des Theater-Profiles durch die Gesamtlehrerkonferenz im Juni 2000 unterstützt aber das ganze Kollegium – oft unkompliziert und tatkräftig – die Theaterlehrer bei ihrer Arbeit. An deutliche Leistungsabfälle durch die zeitweise hohe Belastung der Theaterschüler kann sich keiner der beiden Lehrer erinnern. ... Die Kompetenz der Theaterlehrer und -schüler zeigt sich im*

*Fachunterricht.“*<sup>344</sup> In dem Zusammenhang der Gymnasien geht es vordergründlichen um Theater, der pädagogische Effekt entsteht durch die Arbeit. Das LFG arbeitet also nach dem Prinzip, dass zuerst einmal alle Schüler/innen Spielerfahrungen machen, später teilt sich das ehemalige Sportgymnasium nach Interessen in Klassen auf, deren Zweige entweder Sport, Russisch oder Theater sind. *„Seit 2001 gibt es ein ‚festgeschriebenes Konzept‘ für das Theater-Profil am Ludwig-Frank-Gymnasium. Ein wichtiger Ansatz besteht darin, die Schülerinnen und Schüler in der 5. Und 6. Klasse für die Theaterarbeit zu gewinnen. Deshalb werden alle Schüler in ihren ersten zwei Jahren am Gymnasium obligatorisch, aber mit verschiedenen Aufgaben, im Klassenverband an Theaterprojekten beteiligt.*

*Fächerverbindende Themen nutzen die Deutsch-, Englisch- oder Klassen-Lehrer, unterstützt von den Theaterlehrern, für die Integration von theaterspielen in den Unterricht und die jährlichen, internen Schulfeiern. Die Kinder, die als Darsteller bei diesen Projekten mitmachen, heißen am LFG ‚Theater Minis‘. In diesen Jahrgangsstufen soll vor allem das*

---

<sup>343</sup> Schneider, Wolfgang (2007): Theater und Schule. Ein Handbuch zur kulturellen Bildung. Frankfurt am Mein: Transcript Theater Verlag. S. 161.

<sup>344</sup> Schneider, Wolfgang (2007): Theater und Schule. Ein Handbuch zur kulturellen Bildung. Frankfurt am Mein: Transcript Theater Verlag. S.163.

*Interesse für das Theaterspielen geweckt werden. Alle Schüler sollen sich so auf der Bühne ausprobiert haben.“*<sup>345</sup>

In den Reformklassen wird mit den Schüler/innen gearbeitet die einen Hauptschulabschluss anstreben, meist sind es also Schüler aus sozialen Brennpunkten, die kaum Eigenmotivation in den Schulunterricht mitbringen und deren Schulabbrecher und spätere Arbeitslosenquote relativ hoch sind. *„Diese Klassen werden von einem pädagogischen Team bestehend aus zwei Lehrern, einem Sozialcoach und einem Bildungsbegleiter betreut. Zusätzlich kommt für drei Unterrichtsstunden ein Fachmann vom Theater (Regisseur, Schauspieler, Theaterpädagoge) in die Klasse und arbeitet mit den Schülern. Die beiden Klassenlehrer sollen an diesem Unterricht teilnehmen und mitarbeiten. Unter dem Motto „Du schaffst das!“ soll mit dem zunächst auf drei Jahre angelegten Modell versuch das eigenständige und selbstverantwortliche Handeln gestärkt werden, die „Ausbildungsreife“ soll verbessert und der „Schulabsentismus“ und die „Abbrecherquote“ deutlich gesenkt werden.“*<sup>346</sup> Die

Theaterarbeit ist hier, obwohl sie von professionellen Theatermachern ausgeführt wird, vor allem pädagogisch und körperlich. Es geht darum Defizite der Schüler/innen auszugleichen, sie zu motivieren und ihre Kompetenzen zu steigern und zu entdecken. Erst einmal werden Grundkenntnisse und Basisübungen vermittelt, auch wenn die Motivation der Schüler/innen nach den ersten Theatererfahrungen hoch sind auch ein Theaterstück zu machen, ist der Beginn schwierig. Oft ist schon ein Sitzkreis eine enorme Herausforderung. Dennoch zeigt sich durch die Integration von Theater in den Unterricht große Fortschritte in verschiedenen Perspektiven. Einmal in der Woche steht für drei Stunden Theater auf dem Stundenplan. Dafür kommt ein ausgebildeter Theatermacher an in die Klasse und es wird im ganzen Klassenverband auch mit den Lehrern gearbeitet. Vor allem Sensibilisierungs- und Wahrnehmungsübungen werden hier zunächst angewandt, aber auch das Aufdecken von unbekanntem Fähigkeiten und das Aufrütteln von Hierarchien geschieht ziemlich schnell. Gearbeitet wird in den Klassenräumen in der Schule. Zu dem pädagogischen Ansatz gehört auch, dass die Schüler/innen den Raum vorbereiten, indem sie Tische etc. zur Seite schieben. Für die Zeit des Theaterunterrichts gelten eigene Regeln, selbst das Lehrer-Schüler-Verhältnis wird aufgelöst, im Theaterunterricht sind alle gleich. Zum Abschluss der Stunde

---

<sup>345</sup> Schneider, Wolfgang (2007): Theater und Schule. Ein Handbuch zur kulturellen Bildung. Frankfurt am Mein: Transcript Theater Verlag. S. 161.

<sup>346</sup> Schneider, Wolfgang (2007): Theater und Schule. Ein Handbuch zur kulturellen Bildung. Frankfurt am Mein: Transcript Theater Verlag. S. 164.

wird ein Ritual durchgeführt, um die Stunden abzuschließen und die Gemeinschaft noch einmal zu festigen.

*„Der theaterpädagogische Unterricht findet im Rahmen des Fachunterrichts und in der Schule statt. ... Die Lerninhalte orientieren sich an den Basisübungen aus dem Darstellenden Spiel, Körperwahrnehmung und Bewegungstraining, Konzentrationstraining und Ensemblearbeit stehen am Anfang im Mittelpunkt der Arbeit. Ein faires Feedbackverhalten, Beobachtungstraining und anschließende Reflektion wird ebenso eingeübt. Für die Zukunft kommen noch Improvisations- und Rollenspiele, der Umgang mit Texten und die Arbeit an Sprechhaltung und sprachlichem Ausdruck hinzu. Doch bei allen Lerninhalten haben die Theaterdozenten ihre Erwartungen und Ansprüche ganz niedrig ansetzen müssen. ... Körperspannung, Konzentration und Motivation sind hier harte Arbeit.“*<sup>347</sup>

Das Theaterkonzept in den Reformklassen scheint zu greifen. Die Schüler/innen nehmen den Unterricht an und sind wieder motiviert und interessiert zu lernen.

*„Die beiden Klassenlehrerinnen stehen dem Reformklassen-Modell positiv gegenüber. Sie spüren wieder, dass ihre Jugendlichen lernen wollen. Freiwillig melden sich sogar Schüler, um ein Erdkundethema zusätzlich zu vertiefen. Sie berichten auch von einer Schülerin, deren mündliche Beteiligung seit der 5. Klasse gegen Null tendierte. Seit dem vierten Theatermonat melde sich diese plötzlich im Unterricht und liefere überraschend gute Beiträge. Überhaupt profitieren die mündlichen Beiträge der Schüler schon nach so kurzer Zeit merklich, sind sich die Lehrerinnen einig. Sie sehen die Regisseurin gerne im Klassen-Team. Die theaterpädagogischen Übungen und Aufgabestellungen, die sie durch ihre Beteiligung erlernen, erfahren sie als Gewinn für ihren eigenen Unterricht.“*<sup>348</sup>

So wie die Erfolge in den Reformklassen und den Projekten von Claus Wierling zeigen, ist auch Christoph Doll, Leiter der Freien Interkulturellen Waldorfschule in Mannheim davon überzeugt, dass gerade im Immigrationsbereich und in der Arbeit mit sozial Benachteiligten Theater eine Chance und eine Form der Kommunikation auch mit den Eltern bildet.

*„Dr. Ulrike Hochscheid vermeldet im Gespräch erste Erfolge in den Reformklassen: Der „Absentismus“ sei in den Modellklassen gegen Null gesunken. Die beteiligten Lehrer berichten ihr, dass das Lernen dort eine tiefere Qualität bekommen habe. Im Gespräch bedauern die beteiligten Pädagogen vor allem, dass die theaterpädagogische Maßnahme zu*

---

<sup>347</sup> Schneider, Wolfgang (2007): Theater und Schule. Ein Handbuch zur kulturellen Bildung. Frankfurt am Mein: Transcript Theater Verlag. S. 164.

<sup>348</sup> Schneider, Wolfgang (2007): Theater und Schule. Ein Handbuch zur kulturellen Bildung. Frankfurt am Mein: Transcript Theater Verlag. S. 166.

*spät käme. Sie müsste ab der 5. Klasse greifen. In der 7. Klasse haben die ersten Schüler ihre neun Pflichtjahre schon um und werden nach dem Sommer nicht wieder kommen. Außerdem stecken alle Schüler in der 7. Klasse in der Pubertät und erleben gerade ihre Körperlichkeit als Problemfeld, was die körperliche Theaterarbeit stark behindert. Zusätzlich haben sich viele Schüler in dem Alter schon aufgegeben. Da ist auch mit zwei Lehrerinnen im Klassenzimmer und drei Stunden Theater in der Woche schwer etwas zu ändern.“*<sup>349</sup>

Die neuen Erkenntnisse theatralen Lernens greifen, wie wir gesehen haben, auf Schillers ästhetische Studien zurück. Seine Gedanken zu Sinnesempfindung und Form besitzen noch heute ihre Gültigkeit. Da diese Gedanken immer wieder aufgegriffen und angewandt werden, untermauern sie meiner Ansicht nach ihre Wirkung. So treten seine Forderungen nicht nur in der Ästhetik-Debatte auf, sondern auch im theatralen Lernen in den Anforderungen an ästhetische Erfahrungen in der Schule und eben auch bei Michael Tschechow. Da Tschechows Schauspielkonzept ebenso die meisten Anforderungen von Kaspar H. Spinner etc. erfüllt, erscheint mir die theaterpädagogische Arbeit mit seiner Methode für die Schule als geeignet. Spinner geht davon aus, dass durch die Aufmerksamkeit ästhetische Prozesse in Gang gesetzt werden. Auch Tschechow geht von der Aufmerksamkeit aus. Diese gewinnt er, indem er in vielen seiner Übungen die Kraft des Gedankens nutzt. Nicht nur Konzentration und Aufmerksamkeit ist dessen Ergebnis, der Gedanke wird auch zum körperlichen Ausdruck. Die Anbindung des Denkens an den Körper bringt ein besseres Körperbewusstsein und eine stärkere Ausdrucksfähigkeit. Einmal gelernt, können diese Fähigkeiten ebenso im Unterricht fruchtbar werden. Heutzutage leiden Jugendlichen, oft auch schon Kinder, vermehrt unter Konzentrationsschwäche. Unsere Gesellschaft wird durch ständige Reizüberflutung regiert. Im Fernsehen zeigt sich diese Entwicklung ganz deutlich, die Menge der Bilder pro Minute ist seit seiner Erfindung immer stärker gestiegen. Menschen begreifen schneller als früher das Gesehene und brauchen auch immer stärkere Reize, um am Geschehen zu bleiben. Meditation ist ein Weg, dem entgegen zu wirken und sich wieder auf sich zu besinnen. Aber auch Tschechows Schauspieltechnik arbeitet mit verschiedenen Konzentrationsübungen, welche die Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand bündelt oder die eigene Befindlichkeit lenkt, so dass wieder erlernt wird auf sich selbst zu lauschen und die eigene Phantasie zu reaktivieren. Ebenfalls lenkt die Arbeit mit den Zentren die Aufmerksamkeit auf den eigenen Körper. Die Körperteile werden als einzelne gezielt wahrgenommen und deren Wirkung auf den ganzen

---

<sup>349</sup> Schneider, Wolfgang (2007): Theater und Schule. Ein Handbuch zur kulturellen Bildung. Frankfurt am Mein: Transcript Theater Verlag. S. 167.

Körper betrachtet, dies schult nicht nur die Selbstwahrnehmung. Durch das Austesten der Wirkungen, wenn das Körperzentrum an eine bestimmte Stelle im Körper verschoben wird, bekommt man ein Bewusstsein für allgemeingültige Wahrnehmungsregeln. Dass die Körperhaltung also die Weltsicht der Menschen beeinflusst, wird durch das Ausprobieren deutlich und so wird auch die Fremdwahrnehmung weiter ausgebildet. Den eigenen Körper zu spüren, dessen Belastungsgrenzen und Erschöpfungszustände wahrzunehmen, passt nicht in eine Leistungsgesellschaft. Viel zu oft wird der Körper nicht mehr richtig wahrgenommen und falsch beansprucht. Die Krankenkassen bekommen die Ergebnisse zu spüren, und beginnen nun, in Präventionskursen und Angeboten zur Körperwahrnehmung und zur richtigen Ernährung zu investieren. Offenbar ist es in der heutigen Gesellschaft nicht selbstverständlich, die eigenen Bedürfnisse und die Bedürfnisse des eigenen Körpers wahrzunehmen und auf diese einzugehen. Theater ist nicht das einzige Mittel, um zu einer natürlichen Körperwahrnehmung zurückzukommen, aber eine Möglichkeit.

Theater funktioniert auch als gesellschaftlicher Gegenentwurf. Theater hatte immer schon die Kraft Missstände aufzuzeigen und zum Denken anzuregen. Die theatrale Arbeit kann also auch auf ein solches Potential hoffen. In der Auseinandersetzung mit der Rolle gibt es immer auch eine Auseinandersetzung mit sich selbst. Zwangsläufig wird sich in manchen Aspekten eine Annäherung und in anderen eine Abgrenzung von Rolle und Stückinhalt ergeben. Das geschaffene Ensemble spiegelt die Gesellschaft und unterscheidet sich dennoch von ihr und zwar durch seinen (zeitlich begrenzten) Laborcharakter. Ein solches Ensemble zu kreieren, kann als ein Gegenentwurf zu der postmodernen Konsumgesellschaft in Kapitel 4 entworfen und ausprobiert werden. Anstatt lediglich auf sich selbst zu schauen und nach seinem eigenen Vorteil zu handeln, gilt es aufzuzeigen, in wie weit ein Miteinander die Möglichkeiten und Chancen des Einzelnen vervielfachen. Geschieht so etwas nicht kann man die Auswirkungen, einer solchen Gesellschaft ohne lebensentscheidende Risiken, betrachten und für die Zukunft lernen.

Anstatt um Konkurrenz wie im Schulalltag (Vergleichsstandards) geht es dementsprechend im Theater um ein Miteinander. Wer nicht mit den andern spielt, steht ziemlich allein da. Erfolg kann man nur zusammen haben. Die Schüler merken schnell, das man im Schauspiel nicht gegeneinander arbeiten kann, denn man ist wie auch im Leben immer von seiner direkten Umwelt beeinflusst und steht mit ihr in einem Abhängigkeitsverhältnis. Was nicht bedeutet, dass man nicht als individuelle Persönlichkeit auch eigenes einbringen und den gemeinsamen Prozess mit gestalten kann. Gerade durch die einzigartigen Qualitäten der Subjekte bekommt das Ensemble sowie das Stück seinen Charakter und sein Leben. Vor

allem in der Artistik, einem Metier, indem jeder Charakter seine eigene Nummer hat, ist am deutlichsten, wie die anderen als Unterstützer füreinander eintreten. Der Erfolg wird größer, und kann oft auch nur gelingen wenn das Gegenüber ein verlässlicher Partner ist.

Der Abschluss und Ausblick dieser Arbeit ist also eine Utopie: der Entwurf eines theatralen Konzepts für die Stückarbeit an der Regelschule. Mein Wunsch wäre, Theater als Möglichkeit zu begreifen, Schule durch Theaterarbeit reicher zu gestalten. Es geht darum, die Heranwachsenden in ihren verschiedenen Entwicklungsschritten abzuholen, ihnen einen Raum zu geben, sich selbst und andere besser kennen zu lernen und auszudrücken.

Selbstverständlich sind die aufgegriffenen Beispiele von Schulen mit Theaterprofil keine großangelegten Studien und geben nur die positiven Aspekte der Theaterarbeit in den Schulen wieder. Allerdings ist der Erfolg von Theater in Schulen nicht von der Hand zu weisen und würde sich demnach lohnen, in einem größeren Rahmen in Schulen Gehör zu finden. Es hat sich gezeigt, dass Theater je nach Kenntnissen und Herkunft der Schüler/innen unterschiedlich auszusehen hat und das Lehrende sich unmittelbar auf die Klassenmitglieder und ihre Probleme, Motivationen und Fähigkeiten eingehen müssen. Dass dies aber durch die unterschiedlichen Herangehensweisen und durch die Unterstützung des Lehrpersonals möglich ist, haben die Beispiele der Schulen bewiesen. Das von mir entwickelte Konzept greift auf ähnliche Punkte zurück und müsste in der Praxis auf seine Eignung überprüft werden. Aufgrund der Tatsache, dass die praktische Umsetzung des Konzepts, wodurch dieses überprüft werden könnte, den Rahmen dieser Arbeit sprengt, bleibt mir nichts anderes übrig, als mich auf die Schulen zu berufen, die bereits Theater als festen Bestandteil in ihrem Schulkonzept integriert haben.

## 8. ABSTRACT (DEUTSCH)

Die Diplomarbeit „Theatrale Wege aus der Bildungskrise – ein theaterpädagogisches Konzept für die (gymnasiale) Oberstufe“ beschäftigt sich mit der Frage, wie künstlerisches Arbeiten in den Schulunterricht integriert und diesen bereichern kann. Es wurde überprüft, ob „Theater“ überhaupt in staatliche Schulen passt und ob es nicht sogar eine Chance für zukünftige Bildungskonzepte darstellt, die aus der Bildungskrise führen. Als zentrales Ergebnis dieser Arbeit wurde ein Theaterkonzept für staatliche Schulen entwickelt, das den Schülerinnen und Schülern neue Zukunftsperspektiven geben kann.

Bildung wird heutzutage oft mit dem Anhäufen von Wissen verwechselt. Das in der Schule Gelernte ist häufig nicht auf dem Arbeitsmarkt umsetzbar – das führt bei vielen Jugendlichen zu Ratlosigkeit und Frustration. Das aktuelle Schulsystem befindet sich in einer tiefen Krise – neue Lernkonzepte sind gefragt. Die vorliegende Arbeit postuliert, die Jugendlichen der heutigen Zeit kennenzulernen, das heißt, ihre Lebensumstände und Lernräume zu ergründen. Der Rückgang des Lerninteresses bei Jugendlichen und die Anforderungen der Gesellschaft rücken dabei in den Vordergrund der Untersuchung. Es wird davon ausgegangen, dass Jugendliche ein ursprüngliches Interesse haben, zu lernen. Auf psychologischen Motivationstheorien von Deci, Rayn und Krapp aufbauend, wurden die Grundlagen zur Motivationsbildung herausgearbeitet, welche gegeben sein sollten, um Schülerinnen und Schüler zum Lernen zu motivieren.

Die Untersuchung der momentanen Bildungssituation, v.a. im deutschsprachigen Raum, führt zu dem Schluss, dass es keine Lösung für die Bildungskrise geben kann, solange sich nicht etwas Grundsätzliches an der Bildungspolitik und am Schulsystem ändert. Anhand des Kompetenzlehrplans der Europäischen Union wurde in dieser Arbeit versucht, Theaterkonzepte in den Unterricht zu integrieren und ihre Nutzbarkeit zu überprüfen. Schlussendlich wird ein theaterpädagogisches Konzept vorgestellt, das in öffentlichen Schulen eingesetzt werden kann. Beginnend mit Improvisationsübungen sollen die Schülerinnen und Schüler in Form einer Projektarbeit eigenständig ein Theaterstück erarbeiten, das auf der Schauspieltechnik von Michael Tschechow basiert.

## **ABSTRACT (ENGLISH)**

The thesis "Theatrical ways out of the crisis in education – a theatre-pedagogical approach for secondary education" deals with the question of how artistic works can be integrated into the school curriculum and enrich it. It was tested whether the "theatre" at all fits into public schools and whether it even represents an opportunity for future teaching concepts that look for the way out from the crisis in education. The central point of this thesis is a newly developed theatre concept for public schools that offers students new perspectives for their future.

Education today is often confused with accumulation of knowledge. The learned matter often does not match the expectations of the labour market which leads in many young people to helplessness and frustration. The current educational system is in a deep crisis and new learning concepts are needed. This thesis postulates meeting young people and exploring their circumstances and learning spaces. The decrease of interest in learning among young people and the demands of society were in the focus of the research. It is assumed that young people have an initial interest to learn. Following the psychological theories of motivation by Deci, Rayn and Krapp, elements of motivation building education were elaborated that should help motivate students to learn.

The research of the current educational situation, especially in the German-speaking countries, leads to the conclusion that there can be no solution to the crisis in education, unless something fundamental changes in the educational policy and in the school system. Based on the competency curriculum of the European Union this thesis strives to integrate theatre concepts into school classes and verify their impact. Finally, a theatrical-educational concept that can be used in public schools is presented. Starting with improvisation exercises, students can independently develop a theatre piece as a school project, on the basis of the acting technique by Michael Tschechow.

## 9. LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS

Abuja, Gunther (2005): Bildungsstandards in Österreich. Fremdsprachen. Englisch. 8.Schulstufe. Hg. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur/ Österreich. Wien: bm:bwk.

Arnett, Jeffrey J. (2004): Emerging Adulthood: The Winding Road from Late Teens through the Twenties. Oxford: University Press.

Assor, A./ Kaplan, H./ Roth, G. (2002): Choice is Good but Relevance is Excellent. Autonomy Enhancing and Suppressing Teacher Behaviours Predicting Students` Engagement in Schoolwork. British Journal of Educational Psychology, H.2, Jg.72.

Baacke, Dieter (1999): Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung. Weinheim u.a.: Juventa Verlag.

Baethge, Martin (2006): Berufsbildungs-PISA. Machbarkeitsstudie. Stuttgart: Steiner.

Bandura, Albert (1997): Self-efficacy. The exercise of control. New York: Freeman.

Becker, Georg E. (2004): Bildungsstandards - Ausweg oder Alibi?. Weinheim u.a.: Beltz.

Berk, Laura E. (2005): Entwicklungspsychologie. 3. München u.a.: Pearson Studium.

Benner, Dietrich (Hg.) (2007): Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen; Chancen und Grenzen - Beispiele und Perspektiven. Paderborn; Wien u.a.: Schöningh.

Besand, Anja (2004): Angst vor der Oberfläche. Zum Verhältnis ästhetischen und politischen Lernens im Zeitalter neuer Medien. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Boal, Agosto (1989): Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Böhm, Uwe (2006): Soziales Lernen und soziales Engagement. Verantwortungsübernahme Jugendlicher im schulischen Kontext. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Cechov, Michail A. (1990): Die Kunst des Schauspielers. Moskauer Ausgabe. Stuttgart: Urachhaus.

Clausen, Marten (2002): Unterrichtsqualität. Eine Frage der Perspektive?. Münster u.a.: Waxmann.

Criblez, Lucien (2009): Bildungsstandards. Stuttgart: Klett.

Criblez, Lucien (Hg.) (2006): Lehrpläne und Bildungsstandards. Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen. Festschrift zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. Rudolf Künzli. Bern: h.e.p. Verlag.

Daniels, Zoe (2008): Entwicklung schulischer Interessen im Jugendalter: Münster u.a.: Waxmann.

Deci, Edward L./ Ryan, Richard M. (1999): A motivational approach to self: Integration in personally. Nebraska Symposium on motivation. Lincoln: University of Nebraska Press.

Deci, Edward L., Ryan, Richard M. (1985): Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press.

Deci, Edward L (1992): On the nature and functions of motivation theories. Psychological Science: A Journal of the American Psychological Society, H. 3.

Drieschner, Elmar (2009): Bildungsstandards praktisch. Perspektiven kompetenzorientierten Lehrens und Lernens. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Du Bois-Reymond, Manuela (2007): Europas neue Lerner. Ein bildungskritischer Essay. Opladen u.a.: Budrich.

Düttmann, Susanne (2000): Ästhetische Lernprozesse. Annäherungen an atmosphärische Wahrnehmungen von Lernräumen. Marburg: Tectum Verlag.

Eccles, J.S./ Wightfield, A./ Schiefele, U. (1998): Motivation to succeed. In: Damon, W./ Eisenberg, N. (Hg.). Handbook of child psychology. Social, emotional, and personality development. New York: Wiley.

Feltes, Torsten (2005): Nationale Bildungsstandards. Von der Bildungs- zur Leistungspolitik. Hamburg: VSA Verlag.

Finger-Trescher, Urte (1997): Jugend und Gewalt. Neue Herausforderungen am Ende des Jahrhunderts? In: Krebs, Heinz (Hrsg.). Lebensphase Adoleszenz. Junge Frauen und Männer verstehen. Mainz: Matthias-Grünewald.

Frederking, Volker (Hg.) (2009): Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Gasser, Ernst (2006): ... und plötzlich führen alle Wege nach Pisa!: Bildungsstandards. curriculare Odyssee oder Leuchttürme im Meer der Bildung?. Bern: h.e.p. Verlag.

Göhmann, Lars (2004): Theatrale Wirklichkeiten. Möglichkeiten und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung. Aachen: Mainz Verlag.

Görgen, Vivian (2009): Nicht mehr jugendlich, noch nicht erwachsen. Die situationsspezifische Erfassung des Erlebens von Exploration im Übergang zum Erwachsenenalter und die Bedeutung von Mentoring und Persönlichkeitseigenschaften. Wien: Diplomarbeit.

Groebe, Annemarie von der (2010): Wir wollen Schule machen. Eine Streitschrift des Schulverbands. "Blick über den Zaun". Opladen: Budrich.

Heid, Helmut (Hg.) (2005): Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-) wissenschaftlichen Wissens?. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Hentschel, Ulrike (1996): Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung. Weinheim: Deutsche Studien Verlag.

Hentschel, Ulrike/ Nickel, Hans W./ Rösner, Herbert (1992): Theater als Ausdrucksform von Jugendlichen: Beiträge zur ästhetisch pädagogischen Diskussion. Berlin: LAG Spiel und Theater.

Jerusalem, Matthias (Hg.) (2002): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Weinheim.

Jonstone, Keith (2009): Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport. Berlin: Alexander Verlag.

Jungert, Gert/ Rehder, Anke u.a. (2001): Soziale Kompetenz für Jugendliche. Grundlagen, Training und Fortbildung. Weinheim u.a.: Juventa Verlag.

Klepacki, Leopold (2007): Die Ästhetik des Schultheaters. Pädagogische, theatrale und schulische Dimensionen einer eigenständigen Kunstform. Weinheim u.a.: Juventa Verlag.

Klieme, Eckhard (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn u.a.: BMBF.

Koch, Gerd (1995): Theatralisierung von Lehr-Lernprozessen. Berlin u.a.: Schibri Verlag.

Krapp, Andreas/ Weidemann, Bernd (Hg.) (2001): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz.

Krapp, Andreas/ Weidemann, Bernd (Hrsg.) (2006): Pädagogische Psychologie: Ein Lehrbuch. 5., vollst. überarb. Aufl.. Weinheim: Beltz.

Krapp, Andreas /Ryan, Richard M. (2002): Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. In: Zeitschrift für Pädagogik. Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. H. 44.

Krapp, Andreas (1998): Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. H. 3, Jg 45. S. 86-203.

Malina, Martin (2004): Jugend & Jugendkulturen im 20. Jahrhundert. Mit Bild- & Audio-CD für Geschichte, Musik, Politische Bildung, Deutsch und Englisch. Wien: bm:bwk.

Marcia, J.E. (1989): Identity diffusion differentiated. In: Luszcz, M.A./ Netterbeck, T. (Hg.): Psychological development across the life-span. North-Holland: Elsevier.

Möller, Dirk (1999): Förderung vernetzten Denkens im Unterricht. Grundlagen und Umsetzung am Beispiel der Leittextmethode. Münster: Lit.

Neuenschwander, Markus P. (1996): Entwicklung und Identität im Jugendalter. Bern u.a.: Paul Haupt.

Oerter, Rolf (Hg.) (1995): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz.

Platow, Birte/ Böcher, Florian (2010): Vom Tod Reden im Religionsunterricht. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Preiß, Christine (Hg.) (2002): Schule zwischen Lehrplan und Lebenswelt. Zwischenbilanz zur aktuellen Bildungsreform. Opladen: Leske + Budrich.

Randoll, Dirk u.a. (2012): Bildungserfahrungen an Waldorfschulen: Empirische Studie zu Schulqualität und Lernerfahrungen. Wiesbaden: Springer VS.

Richter, Anne (2007): „Der Mensch (...) ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“. Schulen mit Theaterprofil. In: Schneider, Wolfgang: Theater und Schule. Ein Handbuch zur kulturellen Bildung. Frankfurt am Main: Transcript Theater Verlag.

Riegel, Enja (2004): Schule kann gelingen!. Wie unsere Kinder wirklich fürs Leben lernen. Die Helene-Lange-Schule Wiesbaden. Frankfurt am Main: S.Fischer.

Rittelmayer, Christian (2010): Die Temperamente in der Waldorfpädagogik. Ein Modell zur Überprüfung ihrer Wissenschaftlichkeit. In: Paschen, Harm: Erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Waldorfpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag.

Sauer, Ilona (2007): Theater und Schule. Eine Studie! Ein Modell? In: Schneider, Wolfgang: Theater und Schule. Ein Handbuch zur kulturellen Bildung. Frankfurt am Main: Transcript Theater Verlag.

Schneider, Wolfgang (2007): Theater und Schule. Ein Handbuch zur kulturellen Bildung. Frankfurt am Main: Transcript Theater Verlag.

Schlotter, Ekhard (2007): Jugendbewegungen in Österreich nach 1945. Neubeginn oder Fortsetzung?. Wien: Diplomarbeit.

Singer, Kurt (2009): Die Schulkatastrophe. Schüler brauchen Lernfreude statt Furcht, Zwang und Auslese. [Achtung: Schulen können die Entwicklung Ihres Kindes gefährden]. Weinheim u.a.: Beltz.

Schwarzer, Ralf und Jerusalem, Matthias. (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Jerusalem Matthias/ Dieter Hopf (Hg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft, 44. Weinheim u.a.: Beltz.

Trauttmann, Mathias (Hg.) (2004): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Trobisch, Stephen W. (1987): Theaterwissenschaftliche Studien zu Sinn und Anwendbarkeit von Verfahren zur Schauspieler-Ausbildung. Mit besonderer Berücksichtigung der Lehr-Methoden von Richard Boleslavsky, Lee Strasberg, Uta Hagen und Michael Tschechow. Wien: Dissertation.

Tschechow, Michael (1988): Werkgeheimnisse der Schauspielkunst. Zürich: Werner Classen.

Vorst, Claudia (Hg.) (2008): Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule. Frankfurt am Main u.a.: Lang.

Wächter, Natalia (2006): Wunderbare Jahre?: Jugendkultur in Wien. Geschichte und Gegenwart. Weitra: Bibliothek der Provinz.

Weinert, Franz E. und Helmke, Andreas (1995): Learning from wise Mother Nature or Big Brother Instructor. The wrong choice as seen from an educational perspective. München: Max-Planck-Inst. für Psychologische Forschung.

Weintz, Jürgen (2003): Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. Butzbach-Griedel: Afra Verlag.

Welsch, Wolfgang (1990): Ästhetisches Denken. Stuttgart: Reclam.

Wiese, Hans-J. (2005): Bausteine zu einer Theorie der theatralen Erfahrung. Gegenwartigkeit, Oberfläche und Exterritorialität. Berlin u.a.: Schibri Verlag.

Wiese, Hans-Joachim; Günther, Michaela; Ruping, Bernd (2006): Theatrales Lernen als philosophische Praxis für Schule und Freizeit. Berlin: Schibri-Verlag.

Ziener, Gerhard (2008): Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten. Seelze: Kallmeyer.

Zürcher, Reinhard (2007): Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen. Theoretische, didaktische und politische Aspekte. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Abteilung Erwachsenenbildung V/8.

## Internetquellenverzeichnis

Alanus Hochschule: Studie der Alanus Hochschule zeigt: Waldorfschüler lernen freudiger.  
[http://www.alanus.edu/1495.html?&tx\\_ttnews%5Btt\\_news%5D=680&cHash=faa8b6338904431194b4e77200093930](http://www.alanus.edu/1495.html?&tx_ttnews%5Btt_news%5D=680&cHash=faa8b6338904431194b4e77200093930).

Zugriff: 13.04.2013.

Anthrowiki: Michael Tschechow.

[http://anthrowiki.at/Michael\\_Tschechow](http://anthrowiki.at/Michael_Tschechow).

Zugriff: 08.05.2011.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengeschützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich 1. Bildungsbericht 2008. <http://www.bildungsbericht.de/>.

Zugriff: 25.08.2009.

Bernhard, Peter: Aissthesis. In: Zirfas, Jörg, Liebau, Eckart (2008): Die Sinne und die Künste: Perspektiven ästhetischer Bildung. Bielefeld: Transcript.

Transcript. [www.transcript-verlag.de/ts910/ts910\\_1.pdf](http://www.transcript-verlag.de/ts910/ts910_1.pdf).

Zugriff: 20.05.2013.

Duden:

<http://www.duden.de/>.

Zugriff. 18.04.2013.

Dösser, Christoph (2001): Fürs Leben? In: Die Zeit. 32, (02.08.2001).

[http://www.zeit.de/2001/32/200132\\_stimmts\\_seneca.xml](http://www.zeit.de/2001/32/200132_stimmts_seneca.xml).

Zugriff: 08.05.2012.

Esser, Barbara (2009): Die Große Bildungspanik. In: Focus Magazin. 26.

[http://www.focus.de/schule/schule/bildungspolitik/tid-14699/schule-die-grosse-bildungspanik-ii\\_aid\\_411828.html](http://www.focus.de/schule/schule/bildungspolitik/tid-14699/schule-die-grosse-bildungspanik-ii_aid_411828.html).

Zugriff: 25.08.2009.

Figel, Jàn (2007): Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Ein Europäischer Referenzrahmen.

[http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_de.pdf).

Zugriff: 9.11.2010.

Gaschke, Susanne (1998): Wie diese Gesellschaft ihre Jugend verspielt. Generationen in Gefahr. In: Die Zeit. 20, (07.03.1998).  
<http://www.zeit.de/1998/20/jugend.txt.19980507.xml>.  
Zugriff: 15.08.2009.

Goetheschule Freie Waldorfschule Pforzheim: Theaterspielen ist Persönlichkeitsentwicklung.  
<http://www.waldorfschule-pforzheim.de/index.php/home/lernen/theater>.  
Zugriff: 13.04.2013.

Hagemann, Thomas (1998): Theatersport. Theater zwischen Spontaneität und Planung. Analyse einer aktuellen Theaterform für Lernprozesse. Dortmund: Diplomarbeit.  
<http://fhdo.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2002/16/pdf/hagemann.pdf>.  
Zugriff: 13.02.2011.

Improwiki: Samurai.  
<http://www.improwiki.de/improtheater/Samurai>.  
Zugriff: 08.07.2011.

Kerstan, Thomas (2006): Streit um Standards. Was müssen Schüler können?. In: Die Zeit. 11, (9.3.2006).  
[http://www.zeit.de/2006/11/Glosse\\_11](http://www.zeit.de/2006/11/Glosse_11).  
Zugriff: 31.07.2009.

Kristin Fieseler (2011): Michael Tschechow und die Schauspielkunst. (14/05/2011).  
<http://suite101.de/article/michael-tschechow-und-die-schauspielkunst-a110580#axzz2NPhx3oPK>.  
Zugriff: 15.3.2013.

Lehmann, Gabriele/ Nieke, Wolfgang (2009): Zum Kompetenz-Modell.  
[www.bildungsserver-mv.de/download/material/text-lehmann-nieke.pdf](http://www.bildungsserver-mv.de/download/material/text-lehmann-nieke.pdf).  
Zugriff: 29.10.2010.

Michael Tschechow Studio Berlin: Michael Tschechow.  
<http://www.mtsb.de/>.  
Zugriff: 12.05.2011.

Michael Tschechow Training: Michael Tschechow.  
<http://michael-tschechow-training.de/chekhov.htm>.  
Zugriff: 18.4.2013.

Pilarczyk, Ulrike (2010): Rezension von: Lange, Antje / Richter, Sophia / riebertshäuser, Barbara F (Hg.): (An)passungen, Körperlichkeit und Beziehungen in der Schule – ethnographische Studien. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

<http://www.klinkhardt.de/ewr/978383400675.html>.

Zugriff: 01.11.2012.

Precht, Richard David (2002): Stellt die Schule auf den Kopf! Ausgabe 16./13 Die Zeit (11. April 213).

[www.zeit.de/2013/16/richard-david-precht-schule-bildungsreform](http://www.zeit.de/2013/16/richard-david-precht-schule-bildungsreform).

Zugriff: 20.05.2013.

Rudolph Steiner: Inspiration und Intuition.

[http://www.anthroposophie.net/steiner/ga/bib\\_steiner\\_ga\\_012\\_03.htm](http://www.anthroposophie.net/steiner/ga/bib_steiner_ga_012_03.htm).

Zugriff: 23.04.2011.

Schiller, Friedrich: Über die ästhetische Erziehung des Menschen. In einer Reihe von Briefen.

<http://gutenberg.spiegel.de/archiv/schiller/aesterz/aesterz.xml>.

Zugriff: 03.02.2011.

Straub, Jürgen (1994/95): Identität und Sinnbildung. Ein Beitrag aus Sicht einer handlungs- und erzähltheoretisch orientierten Sozialpsychologie. In: ZiF. Jahresbericht.

<http://www.uni-bielefeld.de/ZiF/Publikationen/94-95-Straub-Aufsatz.pdf>.

Zugriff: 12.02.2011.

Witte, Wolfgang (1995): Kulturelle Jugendbildung im Gesellschaftlichen Wandel. In: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik. Soziales Lernen und ästhetische Erfahrung. 23/24/25.

<http://www.theaterpaedagogik.org/index.php?action=aus2&issuID=12&contID=235>.

Zugriff: 09.08.2009.

Wilpsbäumer, Stefan (2005): Improvisationsförderung – Improvisationsdidaktik. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität.

[https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:kGUJ4e4IkQ4J:www.kreatives-lehren-und-lernen.de/bank/11\\_impro/Improvisation.pdf+&hl=de&gl=de&pid=bl&srcid=ADGEESjcAklqDwsTKLxzNdQwUADURvQn3SvcaWQ-BPVffQBx-uW77mf-](https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:kGUJ4e4IkQ4J:www.kreatives-lehren-und-lernen.de/bank/11_impro/Improvisation.pdf+&hl=de&gl=de&pid=bl&srcid=ADGEESjcAklqDwsTKLxzNdQwUADURvQn3SvcaWQ-BPVffQBx-uW77mf-)

[X0iDPfdPPLx5SAxDvjc7IMkUoX9FY5MGSpY\\_j95meGCT8hMlozZD\\_c5087Yii3NLJhERCbE-jSZ4UxV97kXP&sig=AHIEtbQeWpCk5MZL\\_d9WOMbHgnNTWgt2PA](https://docs.google.com/viewer/a=v&q=cache:kGUJ4e4IkQ4J:www.kreatives-lehren-und-lernen.de/bank/11_impro/Improvisation.pdf+&hl=de&gl=de&pid=bl&srcid=ADGEESjcAklqDwsTKLxzNdQwUADURvQn3SvcaWQ-BPVffQBx-uW77mf-X0iDPfdPPLx5SAxDvjc7IMkUoX9FY5MGSpY_j95meGCT8hMlozZD_c5087Yii3NLJhERCbE-jSZ4UxV97kXP&sig=AHIEtbQeWpCk5MZL_d9WOMbHgnNTWgt2PA).

Zugriff: 05.07.2011.



# LEBENS LAUF



## Mareike Luka

### ADRESSE

Naunynstraße 74  
10997 Berlin

### E-MAIL

M.Luka@gmx.at

## Profil

Geboren: 12. Januar, 1986

Ort: Wien, Österreich

Kinder: Amelie Luka, 2010

## Universität

UNIVERSITÄT WIEN, WIEN, MAGISTRA, 2013

Studium der Theater-, Film- und  
Medienwissenschaft –

Spezialisierung in Theaterpädagogik

## Schauspielausbildung

Michael Tschechow Studio, Berlin, Schauspielerin,  
2012

ZAV Prüfung: 27. November, 2012

## Schulbildung

Gymnasiale Oberstufe Willi Brand, Bochum, Abitur,  
2005

Santo Domingo, Cádiz, Spanien, Auslandsjahr,  
2002 – 2003

Freie Schule Bochum, Bochum, Fachoberschulreife,  
2002

## Berufliche Erfahrungen

THEATERPÄDAGOGIN, ÖSTERREICHISCHES ZENTRUM  
FÜR KRIMINALPRÄVENTION, GRAZ/WIEN, 2008 – 2010

„Mein Körper gehört mir!“ – Theaterprojekt gegen  
sexuellen Missbrauch an Grundschulen

REGIEASSISTENZ, THEATER QUERRSINN, WIEN, 2010

Polaroid Panoptikum, Regie: Katharina Vana

DRAMATURGIN, KÖNIG & KÖNIG, DSCHUNGELWIEN,  
2008

König & König, Regie: Barbara Loibnegger

HOSPITANZ, DSCHUNGEL WIEN, WIEN, 2007

Dreier Ohne Simone, Regie: Karsten Dahlem