



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Students As Experts 4 Change - Entwicklung eines  
didaktischen Konzepts für Politische Bildung“

verfasst von / submitted by

Rebekka Dober

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the  
degree of

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2021 / Vienna, 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

UA 190 333 313

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Deutsch  
UF Geschichte, Sozialkunde,  
Politische Bildung

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Thomas Hellmuth



## Danksagung

Danke an all jene, die mich auf diesem Weg begleitet haben.

Danke an Prof. Hellmuth für das Betreuen meiner Diplomarbeit und Ermutigen.

Danke an all die guten Geister der Universität Wien für das Begleiten auf den letzten Metern.

Danke an meine Eltern, dass ihr mir die Liebe zur Bildung gelehrt habt.

Danke an Liliane und Helga, weil ihr mir mit dem Schreiben dieser Arbeit jahrelang im Ohr gesessen seid. Danke an Ronald und Johann, weil ihr es nicht getan habt.

Danke, dass ihr alle mich immer unterstützt habt und mir damit schon früh ein *Denken und Handeln in Möglichkeiten* ermöglicht habt.

Danke an Andrea, dass du mir Augusto vorgestellt hast.

Danke an Alex, dass du mir Anna vorgestellt hast.

Danke an die Lehrer\*innen - der Schule, der Universität und des Lebens - die an mich geglaubt haben. Das hat Wunder bewirkt.

Danke an Susi, Dorothee und all die anderen Menschen, die mich die Jahre über immer gestärkt haben.

Danke an die YEP Community - mit euch *Possibility Thinking* und *Practising Possibility* ins reale Leben zu tragen, motiviert mich jeden Tag.

Und vor allem:

Danke, an all die Schülerinnen und Schüler, die mich immer wieder aufs Neue inspirieren mit ihren starken Ideen und ihrer weisen Kreativität.





# Inhaltsangabe

<b>1. Einleitung</b>	<b>8</b>
1.1. Herausforderungen einer sich transformierenden Welt	8
1.2. Entstehung und Entwicklung des Educational Designs	11
1.3. Aufbau und Struktur der Arbeit	13
1.4. Ziel der Arbeit, Forschungsgegenstand und Forschungsfrage	14
<b>2. Theoretischer Teil</b>	<b>16</b>
2.1. Pädagogischer Rahmen: Politische Bildung	16
2.1.1. Politische Bildung als Unterrichtsprinzip	19
2.1.2. Kompetenzen der Politische Bildung	20
2.1.3. Didaktische Prinzipien der Politischen Bildung	21
2.1.4. Pädagogische Kernbegriffe	22
2.1.4.a) Partizipation	23
2.1.4.b) Demokratiebildung	25
2.2. Theoretische Basis 1: Augusto Boal: Pädagogik der Unterdrückung	26
2.2.1. Theorie der Befreiungspädagogik nach Paulo Freire	26
2.2.2. Augusto Boal: Der politische Theatermacher	29
2.2.3. Entstehung, Genese und Verbreitung des TdU	30
2.2.4. Einführung Theaterpädagogik	32
2.2.5. Pädagogik des "Theater der Unterdrückten"	34
2.2.6. Methodik des "Theater der Unterdrückten": Forumtheater	36
2.2.7. Einsatz von Forum-Theater im Unterricht	41
2.3. Theoretische Basis 2: Anna Craft, Possibility Thinking	43
2.3.1. Biografische Eckdaten Anna Craft	43
2.3.2. Kreativitätsforschung	44
2.3.3. Little c creativity	45
2.3.4. Possibility Thinking Framework	46
2.3.5. Pädagogische Dimensionen von Possibility Thinking	48
<b>3. Praxisorientierter Teil: Entwicklung des didaktischen Konzepts</b>	<b>54</b>
3.1. Allgemeines zur Entwicklung des Konzepts	54
3.1.1. Ziele des didaktischen Designs "Students As Experts 4 Change"	54
3.1.2. Global Citizenship Education Perspektive	55
3.2. Rahmen	56
3.2.1. Rollentransformation der Lernenden	57
3.2.2. Rolle der Lehrenden	59
3.3. Aufbau des Didaktischen Designs "Students As Experts 4 Change"	60

3.3.1. Phase 1: Setting the Mission	62
3.3.2. Phase 2: Finding what matters & becoming the expert	65
3.3.3. Phase 3: Possibility Thinking	72
3.3.4. Phase 4: Co-Creation	77
3.3.5. Phase 5: Echo & Reflexion	82
3.4. Praxisbeispiele SaE4C	84
3.5. Weiterentwicklung SaE4C	87
<b>4. Diskussion</b>	<b>89</b>
4.1. Interferenz Possibility Thinking und Practising Possibility	89
4.2. Einordnung von SaE4C in didaktische Prinzipien	89
<b>5. Zusammenfassung</b>	<b>97</b>
5.1. Limitationen und Ausblick	97
5.2. Zusammenfassung der Ergebnisse	98
<b>6. Literaturverzeichnis</b>	<b>102</b>
<b>7. Appendix</b>	<b>109</b>
7.1. English Abstract	109
7.2. Appendix: Abkürzungen	111
7.3. Appendix: Abbildungsverzeichnis (Abbvz)	112
7.4. Appendix: Projektbericht SaE4C (2015)	123
7.5. Appendix: Lehrplanbezug: Kompetenzen	126
7.6. Appendix: Didaktische Prinzipien der Politischen Bildung	127
7.7. Deutsche Kurzfassung (Abstract)	130



# 1. Einleitung

## 1.1. Herausforderungen einer sich transformierenden Welt

Wir leben in einer sich rapide transformierenden Welt – das 21. Jahrhundert in unserer globalisierten Gesellschaft ist von starken Ungewissheiten geprägt und das betrifft vor allem auch junge Menschen und ihre Bildung. Man kann argumentieren, dass das Aufwachsen immer schon eine Zeit war, die mit Unsicherheiten behaftet ist, doch durch die sozialen, ökonomischen, ökologischen und technologischen Neuerungen, die das 21. Jahrhundert mit sich bringt, sind nun auch die bislang besser einschätzbaren Strukturen weitaus schwieriger vorherzusagen (Chappell, Cremin & Jeffery, 2015).

Auf der einen Seite haben sich soziale Strukturen stark verändert, etwa die klaren familiären Muster und der soziale Aufbau unserer Gesellschaft. Ferner hat sich die Demographie gewandelt; es gibt immer mehr ältere Menschen und starkes Bevölkerungswachstum. Zudem vergrößert sich die Schere zwischen Armut und Reichtum immer mehr, aber auch das Gefüge von Hierarchie und die Möglichkeiten mitzuwirken haben sich verändert.

Die Wirtschaft steckt ebenfalls in einem stetigen, mit großer Geschwindigkeit voranschreitenden Transformationsprozess, die Globalisierung schafft starke Vernetzung, aber auch Abhängigkeiten sehr unterschiedlicher Akteure, was zu oft unvorhergesehenen Konsequenzen führt. Der internationale Wettbewerb um Standortattraktivität erhöht den nationalen Druck in den unterschiedlichen Ländern, und erhöhte Konkurrenz auf dem Markt schafft weltweit unstete Arbeitsbedingungen (Altvater & Mahnkopf, 2007).

Dies steht auch in starker Relation zum technologischen Wandel des 21. Jahrhunderts. Der technologische Fortschritt hat unsere Arbeitsprozesse verändert, vieles automatisiert, im Transportwesen und in Produktionsprozessen große Innovationen erwirkt; er hat unsere Vernetzung untereinander stark verändert, vor

allem auch im digitalen Bereich - mittlerweile tragen wir die gesamte Welt mit unseren Mobiltelefonen in unseren Hosentaschen.

Mit dem Internet hat sich in allen Teilbereichen unseres Lebens die grundlegende Natur der gesamten Informations- und Kommunikationstechnologien transformiert. Information ist allgegenwärtig und immer verfügbar geworden. Durch die neuen, multiplen Quellen ist aber auch die Qualitätssicherung und der Status von Informationen gefährdet; zugleich sind die neuen Kommunikationskanäle individualisiert nutzbar, die Grenze zwischen Konsumenten und Produzenten verschwimmt und schafft so soziale Hierarchien Stück für Stück ab.

Dieser wirtschaftliche, technische und gesellschaftliche Wandel birgt viele Chancen, aber auch viele Risiken. Im 21. Jahrhundert stehen wir vor großen Herausforderungen: Klimawandel, ökologischer Kollaps, soziale Ungleichheiten, starkes Bevölkerungswachstum, fragile demokratie-politische Systeme, unsichere Berufsperspektiven, um nur einige davon zu nennen.

In diesem Zusammenhang stehen insbesondere Bildung und Schule vor der großen Frage, wie eine Bildung aussieht, die junge Menschen auf die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts mit all seiner rapiden Transformation vorbereiten kann. Welche Kompetenzen und Fähigkeiten müssen in der Schule vermittelt werden, damit sich junge Menschen in einer immer komplexeren Arbeits- und Lebenswelt orientieren können und zurechtfinden?

Wissen alleine wird in einer sich immer stärker und schneller verändernden Welt nicht Unterstützung bieten; die Vorstellung, dass Schüler\*innen wie leere Behältnisse sind, in die Wissen durch die Schule wie mit einem Trichter eingefüllt werden kann, ist lange überholt. Wissen ist allzeit verfügbar. Die Herausforderung im 21. Jahrhundert ist auf der einen Seite die agile, flexible, immer wieder neue, weil situationsangepasste Orientierung, beziehungsweise die sinnstiftende Anwendung von Wissen in alltäglichen Situationen und das Finden von Lösungen auf Probleme. Auf der anderen Seite müssen aber Informationen, Systeme und Strukturen auch kritisch hinterfragt werden können. Die Rede ist hier von Fähigkeiten (*21<sup>st</sup> century*

*skills*) und Einstellungen, Kompetenzen, die auch in schulischen Lehrplänen Einzug gehalten haben.

Eine dieser Fähigkeiten, die unabdingbar für eine Bildung für das 21. Jahrhundert ist, scheint Kreativität zu sein; hier ist aber nicht die Sprache von künstlerischer Kreativität, wie etwa in der Malerei oder im Tanz, sondern von Kreativität im Alltag: kreatives Denken und kreatives Handeln, *Denken und Handeln in Möglichkeiten*. Der Begriff, der diese Geisteshaltung und Fähigkeit am besten beschreibt, ist meines Erachtens *Possibility Thinking*, ein Konzept, das in der Kreativitätsforschung vielfach behandelt und von Anna Craft (2008) geprägt wurde.

Auf der anderen Seite ist das Kritische Hinterfragen und die politische Emanzipation hin zur Mündigkeit eine der Kernkompetenzen, die es für eine zukunftsgerichtete Bildung junger Menschen braucht. Diese Kompetenzen sind im schulischen Bereich tief in der Politischen Bildung verankert (Hellmuth & Klepp, 2010) und über das Unterrichtsprinzip Politische Bildung auch in alle anderen schulischen Fächer übertragbar.

In dieser Arbeit möchte ich ein Konzept vorstellen und wissenschaftlich entwickeln, welches mit dem Anspruch geschaffen wurde, diese beiden meiner Meinung nach zentralen Elemente zu verbinden und ein Unterrichtskonzept zu schaffen, welches junge Menschen auf diese ungewisse Zukunft vorbereitet und aus ihnen starke *Change Agents* macht – ein Potential, das Jugendlichen generell innewohnt.

Der Begriff *Change Agent* stammt aus der Wirtschaftswissenschaft (Lunenburg, 2010) und meint jemanden, der bewusst in Entwicklungsprozesse eingreift und diese somit beeinflusst. Er lässt sich meines Erachtens aber auch auf Pädagogik und speziell die Politische Bildung übertragen, indem er mit „Mündigkeit“ und politischer Partizipation in Verbindung gebracht wird.

Oft wird das Potential von jungen Menschen nicht ausgeschöpft, da sie durch das oft statische Konzept der Schule, das wenig mit ihrer Lebensrealität und den

Herausforderungen unserer Gegenwart zu tun hat, mit dem Gedanken aus der Schule gehen, nichts verändern zu können (Farin, 2020).

Die Bildung von Selbstwirksamkeit kann nur über Selbstwirksamkeitserfahrungen erfolgen, weshalb ein aktives Handeln (und spüren der eigenen Wirkung) immanent wichtig ist (Bandura, 1989). Aus diesem Grund kombiniere ich im vorgestellten Unterrichtskonzept das *Denken in Möglichkeiten (Possibility Thinking)* mit dem *Handeln in Möglichkeiten (Practising possibility)* und verwende hierzu die Methodik des Erspielen von Handlungsalternativen des *Theater der Unterdrückten* nach Augusto Boal (Boal, 1973).

Demokratiebildung ist laut dem Lehrplan und auch aus ihrer historischen Genese integraler Bestandteil der Politischen Bildung. Zwar wird der politischen Bildung von der Demokratiebildung vorgeworfen, in erster Linie auf Texte und Wissen bezogen zu sein und somit keine Konzepte entwickelt zu haben, um die Demokratie in der Lebenswelt der Lernenden verankern zu können. Tatsächlich ist die politische Bildung aber längst subjekt- und lebensweltorientiert (Hellmuth, 2014).

Politische Bildung und somit auch Demokratiebildung braucht stark erfahrungsbasiertes Lernen. Das Konzept der Demokratie kann – ganz im Sinne des didaktischen Prinzips der Handlungsorientierung (Hellmuth, 2014) – nur wirklich verstanden werden, wenn sie auch erlebt wurde.

So soll mit *Students As Experts 4 Change* ein Unterrichtskonzept vorgestellt werden, das aktiv Partizipationsmöglichkeiten für Schüler\*innen schafft, um Demokratiebildung spürbar werden zu lassen.

## 1.2. Entstehung und Entwicklung des Educational Designs

*Students As Experts 4 Change* wurde bereits im Frühjahr 2015 entwickelt. Im Zuge einer bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltung, welche als Kooperation der Universität Wien und der Torrens University, Adelaide (Australia), angelegt war, sollte

von Student\*innen ein Konzept für den Unterricht entworfen werden, welches mit den pädagogischen Dimensionen der *Wise Humanising Creativity* nach Anna Craft arbeitet (2010).

Als Studentin im Lehramtsstudium Deutsch und Geschichte entwickelte ich als Unterrichtskonzept *Students As Experts 4 Change*. Ich hatte sowohl im Studium als auch in der Umsetzungspraxis schon öfters mit den theaterpädagogischen Methoden des *Theater der Unterdrückten* von Augusto Boal gearbeitet und erkannte einen starken Zusammenhang von Denken in Möglichkeiten (*Possibility Thinking* nach Anna Craft) und Handeln in Möglichkeiten (Erspielen von Handlungsalternativen nach Augusto Boal) und wollte diese kombinieren. In meinen Augen ergaben *Denken und Handeln in Möglichkeiten* einen starken partizipativen und emanzipatorischen Ansatz für aktivierenden, subjektorientierten Unterricht und waren daher sehr gut geeignet für thematisch offenen, gerne auch fächerübergreifenden Unterricht im Unterrichtsprinzip Politische Bildung.

Nachdem ich die erste Fassung des Konzepts *Students As Experts 4 Change* ausgearbeitet hatte, konnte das Unterrichtskonzept erfolgreich an einer Wiener Schule implementiert werden. Das Unterrichtsprojekt stieß auf enorme Resonanz und wurde ab Herbst 2015 vom österreichischen Bildungsministerium (BMBWF) und der EU-Initiative *Creativity2Learn* gefördert. Als Pilotversuch wurde *Students As Experts 4 Change* an weiteren Wiener Schulen implementiert, später auch bundesweit in unterschiedlichen Schulen in ganz Österreich, sowie im Ausland.

Als Teil der *Creativity2Learn* Initiative wurde *StudentsAsExperts4Change* auch wissenschaftlich begleitet, Forschung zu Kreativitätsförderung und Partizipation im Unterricht wurde vom Institut für Bildungswissenschaften der Universität Wien betrieben. Die Ergebnisse werden in dieser Diplomarbeit nicht ausgewertet und untersucht, Forschungsgegenstand ist die Entwicklung und Analyse des didaktischen Konzepts.

### 1.3. Aufbau und Struktur der Arbeit

Eine solches Unterrichtskonzept bedarf einer theoretischen Basis, weshalb diese Diplomarbeit aus zwei großen Teilen besteht: einem theoretischen und einem praktischen Teil, in dem das Unterrichtskonzept *Students As Experts 4 Change* entwickelt wird. Innerhalb dieser zwei Teile ist die Arbeit in fünf Kapitel gegliedert.

Das erste Kapitel besteht aus einer grundlegenden Einführung in das Thema, die Beweggründe und wissenschaftlichen Anreize für die Wahl des Themas, einer Beschreibung der Ziele sowie der allgemeinen Forschungslage.

Der zentrale Teil der Arbeit sind das zweite und dritte Kapitel. Im zweiten Kapitel wird die theoretische Grundlage zur Entwicklung des Unterrichtskonzepts beschrieben. Diese bildet sich aus wiederum drei Teilen: Dem pädagogischen Rahmen mit der Klärung aller pädagogischen Kernbegriffe, Prinzipien und Modelle und den beiden theoretischen Grundpfeilern der Arbeit. Auf der einen Seite handelt es sich dabei um das Konzept des Possibility Thinking von Anna Craft; hier möchte ich insbesondere ihre Konzepte von Possibility Thinking (Craft, 2010) und den pädagogischen Dimensionen von Ko-Kreativität (Chappell, Cremin, & Jeffery, 2015) analysieren, welche dann im praktischen Teil auf *Students As Experts 4 Change* angewandt werden. Auf der anderen Seite dient das *Theater der Unterdrückten* von Augusto Boal (1989) und die *Pädagogik der Unterdrückung* von Paulo Freire (1998) als theoretische Grundlage; hierzu werden die entsprechenden Methoden und Merkmale herausgearbeitet, welche bei SaE4C eingesetzt werden, und in Bezug auf Ko-Kreativität analysiert.

Das dritte Kapitel ist der empirische Teil, der die Entwicklung und Beschreibung des Unterrichtskonzepts SaE4C sowie der Ausarbeitung didaktischer Prinzipien für die Implementierung und eine Beschreibung der praktischen Umsetzung umfasst. Zu Beginn stehen eine allgemeine Einführung und Rahmenbedingungen des Konzepts, es folgen die didaktischen Ziele, methodischen Schwerpunkte und eine ausführliche Beschäftigung mit dem bei SaE4C für den Lehrprozess immanent wichtigen

Selbstverständnis der Lehrenden-Rolle. Danach wird der Aufbau des Konzepts ausführlich und in einzelne Schritte gegliedert beschrieben - und mit Praxisbeispielen belegt.

Das vierte Kapitel der Diplomarbeit beinhaltet eine Diskussion des Unterrichtskonzepts auf Basis der theoretischen Grundlage und ein Versuch der Einordnung, es findet eine Analyse der Ergebnisse statt. Im fünften Kapitel werden Mängel angesprochen und ein Ausblick über mögliche nächste Schritte gegeben. Außerdem werden die Ergebnisse der Arbeit zusammengefasst.

Im Appendix schlussendlich finden sich neben dem Literaturverzeichnis selbstverständlich auch zahlreiche Materialien und Umsetzungsbeispiele zu SaE4C; es werden SaE4C-Praxisbeispiele angeführt, es finden sich Unterrichtsplanungen, Projektbeispiele und Stundenbilder von diversen Implementierungen von *Students As Experts 4 Change* sowie ein Bildanhang mit Grafiken und Fotos. Zur Vollständigkeit der wissenschaftlichen Praxis findet sich auch ein Abstract in deutscher und englischer Sprache auf den letzten Seiten.

## 1.4. Ziel der Arbeit, Forschungsgegenstand und Forschungsfrage

Das Ziel dieser Diplomarbeit ist es, mit *Students As Experts 4 Change* ein didaktisches Konzept für das Unterrichtsprinzip Politische Bildung zu entwickeln, mit dem Wirkungsziel, Denken und Handeln in Möglichkeiten (*Possibility Thinking and Practising possibility*) zu fördern, um so Partizipation zu ermöglichen und damit schlussendlich Demokratiebildung zu stärken.

Um dies zu erreichen, beruht die Arbeit auf drei theoretischen Pfeilern, auf welchen die Entwicklung des Unterrichtskonzepts erfolgt: Politische Bildung und seine didaktischen Prinzipien, Possibility Thinking von Anna Craft (2015, 2016) und das

Theater der Unterdrückten von Augusto Boal (1973, 2013). Diese drei theoretischen Konzepte wurden bereits eingehend und aus verschiedenen Perspektiven erforscht, die jeweilige Forschungslage dazu wird in den betreffenden Kapiteln vorgestellt.

Die identifizierte Forschungslücke, die ich im Rahmen dieser Arbeit untersuchen möchte, sind die Anwendungsmöglichkeiten von *Possibility Thinking* (PT) in der Politischen Bildung. Hierzu wird ein didaktisches Unterrichtskonzept entwickelt und vorgestellt, welches auf PT aufbaut und den didaktischen Prinzipien von Politischer Bildung folgt.

Gegenstand dieser Arbeit soll auch ein Aufzeigen der Interferenz von *Possibility Thinking* und *Theater der Unterdrückten* sein, welches hier als *Practising possibility* vorgestellt wird und somit als Methode zur Erweiterung des PT Konzepts und Stärkung der Handlungskompetenz dient.

Die konkreten Forschungsfragen lauten:

*Wo manifestieren sich die pädagogischen Dimensionen von Possibility Thinking im Unterrichtskonzept Students as Experts 4 Change?*

*Inwiefern lässt sich das Unterrichtskonzept Students As Experts 4 Change anhand der didaktischen Prinzipien für Politische Bildung im Fach verankern?*

## 2.Theoretischer Teil

### 2.1. Pädagogischer Rahmen: Politische Bildung

Als ersten Punkt im theoretischen Teil möchte ich den pädagogischen Rahmen der Politischen Bildung darlegen, definieren und Kriterien herausarbeiten, nach welchen ich später das Unterrichtskonzept SaE4C analysieren möchte.

"Politik (...) ist etwas, was für menschliches Leben eine unabweisbare Notwendigkeit ist, und zwar sowohl für das Leben des Einzelnen wie das der Gesellschaft."

(Arendt, 2003, S.36)

Politik ist wichtig für den Menschen und unser Zusammenleben - nicht nur in den Augen von Hannah Arendt.

Um Politik zu beschreiben, kann das "Dimensionen Modell" gewählt werden, welches Politik in drei Dimensionen einteilt: Polity, Policy, Politics. So beschreibt die Polity, die formale Dimension, die Institutionen, in welchen sich Politik abspielt und meint "das allgemeine Funktionieren politischer Systeme" (Hellmuth & Klepp, 2010). Policy steht für die inhaltliche Ebene, für die politischen Agenden, die Themen und Ziele, die Politik verfolgt. Politics wiederum ist die prozessuale Dimension von Politik, beschreibt also alle Vorgänge, wie politische Ideen durchgesetzt werden, die einzelnen Prozessschritte, aber auch die damit einhergehenden Konflikte - und Konfliktlösungen (Kuhn, 1999).

#### **Sapere Aude! Auf der Suche nach den mündigen Bürger\*innen**

Mündige Bürger und Bürgerinnen - unabhängige, kritisch denkende, selbstbestimmte Menschen, die Verantwortung tragen. Die Wurzeln der politischen Bildung lassen sich auf die Epoche der Aufklärung zurückführen. In dieser ab 1700 aufkommenden Bewegung stand die Vernunft im Vordergrund und galt als zentrale Entscheidungsinstanz, mit der alte gesellschaftspolitische Strukturen aufgebrochen

werden und traditionelle Vorstellungen aufgelöst werden sollten; mit dem Ziel, "bürgerliche Emanzipation", Menschenrechte, Selbstbestimmung und Freiheit der mündigen Bürger\*innen zu erlangen. (Hellmuth, 2010, s. 15)

Das Mittel ihrer Wahl, um diesem Ziel näher zu kommen, war Bildung, respektive Aufklärung. Die bekannteste Antwort auf die Frage, was Aufklärung sei, lieferte Immanuel Kant im Jahr 1784 (Kant, 2010, s.9):

Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschliebung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung.

Aus diesem Bestreben, einer Erziehung zur Mündigkeit nachzukommen, folgte die Konzeption von "Bürgerkunde" zu Beginn des 19. Jahrhundert in Zentraleuropa, die als Lehr- und Lernziele bereits selbstständiges Handeln, Reflexions- und Urteilskompetenz, sowie die Vermittlung von Menschenrechten und Bürgerpflichten beinhaltete (Hellmuth, 2010, s. 18).

### **Politische Bildung in der Schule**

Politische Bildung wird heute als "zentrale Aufgabe der Schule" definiert, wie sich auch in §2, Absatz 1 des Schulorganisationsgesetzes (SchOG) als "Pflicht zur Politischen Bildung" wiederfindet (Mittnik, Lauss & Schmid-Heher, 2018):

„Politische Bildung hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen. Die jungen Menschen sollen zu (...) verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie sollen zu selbständigem Urteil geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sein (...)“

Die Auffassung von politischer Bildung, was dazu gehört und was nicht divergiert jedoch stark: *Was ist Politische Bildung und wofür braucht es Politische Bildung?*

Diese Frage beantwortet das BMBWF, das österreichische Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, auf seiner Website (*letzte Aktualisierung am 6. April 2018*) selbst:

“Politische Bildung setzt sich mit politischen Fragestellungen der Gegenwart, ihren historischen Zusammenhängen und den Möglichkeiten der Einflussnahme auf Entscheidungen auseinander. Sie ist eine Voraussetzung sowohl für die Entwicklung individueller Kompetenzen als auch für die Sicherung und Weiterentwicklung der Gesellschaft insgesamt. In einer Zeit, die durch steigende Komplexität in allen Lebensbereichen gekennzeichnet ist (wie Globalisierung, Phänomene der Mediendemokratie, zunehmend nicht-nationalstaatliche oder gar mehrfache Identitäten von Bürgerinnen und Bürgern, veränderte Sozialisation von Kindern und Jugendlichen, ungleiche Macht- und Ressourcenverteilung zwischen Frauen und Männern sowie zwischen den Generationen), bedeutet Politische Bildung einen aktiven Beitrag zur Gestaltung der Gesellschaft sowie zur Verwirklichung und Weiterentwicklung der Demokratie und Menschenrechte.”<sup>1</sup>

Diese kurze Beschreibung zeigt bereits, wie komplex und umfangreich die Struktur der Politischen Bildung angelegt ist. In dem Versuch allen Ansprüchen gerecht zu werden, beruht die politische Bildung in österreichischen Schulen auf drei unterschiedlichen Säulen und kann in verschiedenen Formen umgesetzt werden: Als selbstständiger Unterrichtsgegenstand beziehungsweise als Kombinationsfach (oft in Kombination mit Geschichte und Sozialkunde); in aktiver Form im Rahmen der gesetzlichen Schüler\*innen-Vertretung; und als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip. Auf der Website kann man ebenfalls die Zuschreibung finden, dass Politische Bildung als Unterrichtsprinzip für das BMBWF "ein bedeutender

---

<sup>1</sup> <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/uek/politbildung.html> [Abgerufen am 20.1.2021]

Beitrag zur Gestaltung der Gesellschaft sowie zur Verwirklichung und Weiterentwicklung der Demokratie und Menschenrechte.“ ist.<sup>2</sup>

### 2.1.1. Politische Bildung als Unterrichtsprinzip

Unterrichtsprinzipien sind Bildungs- und Erziehungsaufgaben der Schule, welche nicht den einzelnen Unterrichtsgegenständen zuzuordnen sind, sondern fächerübergreifend Fragen aufwerfen, und deshalb in allen Schulfächern zu berücksichtigen sind, insgesamt gibt es zum aktuellen Stand zehn Unterrichtsprinzipien, eines davon ist Politische Bildung<sup>3</sup>.

Politische Bildung als Unterrichtsprinzip gilt in österreichischen Schulen für alle Schultypen und alle 13 Schulstufen (Zentrum polis, 2020)<sup>4</sup>.

Ursprünglich wurde Politische Bildung als Unterrichtsprinzip schon 1978 für alle Schulformen und Schulstufen verankert, 2015 erfolgte durch den “Grundsatzterlass 2015: Rundschreiben Nr.12” eine “zeitgemäße Aktualisierung der Politikdidaktik” des ursprünglichen Grundsatzterlasses von 1978 (Österreichisches Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2015)<sup>5</sup>. Dem Grundsatzterlass war eine heftige politische Debatte vorangegangen: 1974 sollte Politische Bildung in den Abschlussklassen der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) sowie der berufsbildenden höheren Schulen (BHS) als Pflichtfach zu verankert werden. In der Folge kam es zu Auseinandersetzungen zwischen den politischen Parteien, weil befürchtet wurde, dass – letztlich ein Ergebnis einer kaum entwickelten Didaktik der Politischen Bildung in Österreich – in diesem Fach parteipolitische Indoktrination erfolgen würde. Als Lösung wurde schließlich das Unterrichtsprinzip eingeführt, dass stark einem Konsensgedanken verpflichtet war und die Aktivbürgerschaft eher peripher hielt. (Wolf, 1998, S. 28-48; Dachs, 2008, S. 27f.)

---

<sup>2</sup> <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/uek/politbildung.html> [Abgerufen am 20.1.2021]

<sup>3</sup> <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz.html> [Abgerufen am 20.1.2021]

<sup>4</sup> [https://www.politik-lernen.at/dl/qsmmJKJKoMIKnJqx4KJK/Politische\\_Bildung\\_in\\_den\\_Schulen\\_tab\\_\\_bersicht\\_Stand\\_September\\_2020\\_pdf](https://www.politik-lernen.at/dl/qsmmJKJKoMIKnJqx4KJK/Politische_Bildung_in_den_Schulen_tab__bersicht_Stand_September_2020_pdf) [Abgerufen 20.1.2021]

<sup>5</sup> [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2015\\_12.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2015_12.html) [Abgerufen 20.1.2021]

Die aktuelle Überarbeitung sieht nun vor, bei den Lernenden fachspezifische Kompetenzen der Politischen Bildung (Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Urteilskompetenz und Handlungskompetenz) zu fördern. Zudem sollen sie über bestimmte politische Konzepte wie etwa Demokratie oder Gender verfügen können, die sie in verschiedenen gesellschaftlichen Situationen anwenden können.

## 2.1. 2. Kompetenzen der Politische Bildung

Zur didaktischen Planung sowie zur Feststellung der erreichten Lehrziele gibt es für viele Fächer einen Kompetenzraster, der im Lehrplan verankert ist. Dies gilt auch für die Politische Bildung: Das “Kompetenz-Strukturmodell Politische Bildung” wurde 2008 von einer vom damaligen BMUKK eingesetzten Kommission unter der Leitung von Reinhard Krammer und Manfred Wirtitsch erarbeitet, um jene “durch Politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen, die mündige, wahlberechtigte österreichische StaatsbürgerInnen aus gesellschafts- und demokratiepolitischen Gründen während ihrer schulischen Sozialisation erwerben sollten, näher zu bestimmen und zu beschreiben” (Krammer, 2008). Ziel der Politischen Bildung soll also sein, dass sich die Schüler\*innen politische Kompetenzen aneignen, die ihnen ermöglichen, sich in der Politik zurechtzufinden und die Gesellschaft aktiv mitgestalten zu können (Krammer, 2008).

Für den Bereich der Politischen Bildung gibt es vier Kernkompetenzen: Durch die *politische Urteilskompetenz* sollen die Schüler\*innen befähigt werden, sich selbst Urteile zu bilden und diese auch – gerade bei kontroversen Themen – begründen zu können. Die *politische Handlungskompetenz* ermöglicht Schüler\*innen die Fähigkeit zu politischem Handeln. Dazu gehört das ko-kreative Entwickeln gemeinsamer Lösungsalternativen, das aktive Mitgestalten, Mitbestimmen, Mitsprechen. Die *politikbezogene Methodenkompetenz* ermächtigt zu kritischen und reflektierten Umgang mit Medien und Informationen, sowie zur aktiven Mitgestaltung von Medien, um ihre Agenden selbst zu vermitteln und auszudrücken. Unter *politischer Sachkompetenz* versteht man die Fähigkeit Sachwissen zu erfassen, insbesondere das Verständnis von politischen Konzepten und Begrifflichkeiten.

### 2.1.3 Didaktische Prinzipien der Politischen Bildung

Didaktische Prinzipien haben in der Pädagogik eine lange historische Tradition und Genese, können aber dennoch nicht einheitlich definiert werden, da sie in sehr zahlreichen, diversen Formen existieren. Grundlegend spricht man bei didaktischen Prinzipien von handlungsleitenden Regeln und Grundsätzen, die sich auf die Ziele beziehen, wie Lehre gestaltet werden soll. Sie beruhen auf theoretischen Grundlagen und weisen auch normative Bezüge auf, ebenso beziehen sie sich auf aktuelle Studien und Beobachtungen aus dem empirischen Bereich. Durch didaktische Prinzipien werden die Entscheidungs- und Handlungsräume von Lehrenden stark geprägt, zeitgleich aber auch geöffnet (von Hippel, Kulmus, & Stimm, 2018).

Didaktische Prinzipien sind Bestandteile einer Didaktik, die sich zum einen als Wissenschaft versteht und zum anderen auch Praxis von Lehr- und Lernprozessen umfasst. Zentralen Einfluss auf die Theorie der Didaktik hatte der deutsche Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki, welcher die Dimensionen von Didaktik folgendermaßen beschreibt:

*„Didaktik im weitesten Sinn umfaßt Entscheidungen, Entscheidungsvoraussetzungen und Entscheidungsbegründungen (1) über Ziele (Intentionen) des Unterrichts; (2) über seine Inhalte; (3) über Organisations- und Vollzugsformen unterrichtlichen Lernens (wobei der Zusammenhang zwischen Lehr- und Lernprozessen als Interaktionszusammenhang verstanden werden muß) – dies ist die Perspektive der Methodik; (4) über Medien des Unterrichts“*

(Klafki, 1979, S.13-14)

Wird Didaktik als Handlungswissenschaft definiert, lassen sich für Lehr- und Lernprozesse zwei zentrale Bereiche unterscheiden: die Zieldimension, welche Ziele, Begründungen und Inhalte festlegt, und die Wegdimension, welche Methoden und Medien beschreibt, mit denen die Lehr- und Lernziele erreicht und die Inhalte transportiert werden (Riedl, 2008).

In seiner Begriffsherkunft stammt “Prinzip” vom lateinischen *principium* ab, was soviel wie “Anfang”, “Grundsatz”, “Ursprung” von dem Wirkungen ausgehen, bedeutet. Die didaktischen Prinzipien der Politischen Bildung können somit als “Grundsätze des Lehrens und Lernens politischer Bildung” ausgelegt werden.

Die didaktischen Prinzipien der Politischen Bildung sind im Lehrplan verankert und in den Lehrplänen aller Schulformen zu finden (Zentrum polis, 2020)<sup>6</sup>. Nach diesen didaktischen Prinzipien ist der Unterricht zu planen und zu evaluieren. Die genaue Definition der didaktischen Prinzipien nach Hellmuth und Kühberger (2016)<sup>7</sup> findet sich im Appendix, an dieser Stelle sei ausschließlich eine Aufzählung der didaktischen Prinzipien für Politische Bildung gegeben:

- Gegenwarts- und Zukunftsbezug
- Lebensweltbezug und Subjektorientierung
- Prozessorientierung
- Problemorientierung
- exemplarisches Lernen
- Handlungsorientierung
- Multiperspektivität und Kontroversitätsprinzip
- Wissenschaftsorientierung.

#### 2.1.4. Pädagogische Kernbegriffe

In dieser Arbeit werden zwei Begriffe immer wieder genannt und sind integraler Bestandteil der Kernüberlegungen zum entwickelten Unterrichtskonzept: Partizipation und Demokratiebildung. Aus diesem Grund sollen im Folgenden diese Kernbegriffe der Politischen Bildung sowohl definiert, auch auch ihre Genese und Rezeption beschrieben werden.

---

<sup>6</sup> <https://www.politik-lernen.at/site/grundlagen/politischebildung/lehrplaene/article/109092.html>  
[Abgerufen: 10.12.2020]

<sup>7</sup> <https://www.politik-lernen.at/site/shop/shop.item/106400.html> [Abgerufen am 10.12.2020]

#### 2.1.4.a) Partizipation

“Participation is a right held by all people to engage in society and in the decisions that impact their lives. Participation is thus a political endeavour that challenges oppression and discrimination, in particular of the poorest and most marginalised people. Participatory processes enable people to see more clearly, and learn from the complexity that they are living and working amid. Through participation people can identify opportunities and strategies for action, and build solidarity to effect change.”<sup>8</sup>

Partizipation ist ein elementarer Kernbegriff des Ansatzes von SaE4C, der allerdings schwer zu fassen ist, da er durch seine häufige Verwendung als “Sammelbegriff für Teilhabe, Teilnehmen, Einbindung, Beteiligung verwendet wird (...) und so sind damit Begriffe wie Demokratie, Selbstbestimmung, Emanzipation, Integration, Gerechtigkeit und Inklusion eng verknüpft.” (Reisenauer & Gerhartz-Reiter, 2020). Aus diesem Grund soll dem Begriffsrahmen *Partizipation* in diesem Kapitel eingehend Raum geboten werden, insbesondere in pädagogischer Hinsicht.

Rein von der begrifflichen Herkunft bemessen, ist Partizipation einfach zu definieren. Das Wort stammt aus dem lateinischen Kompositum *participatio*, welches sich aus dem Substantiv *pars* (“Teil”) und dem Verb *capere* (“fangen, ergreifen, nehmen”) zusammensetzt.<sup>9</sup> Ins Deutsche übersetzt wird also vielfach von *Teilnahme* gesprochen. Doch bereits hier ergibt sich ein Problem: *Teilnahme* ist im Deutschen oft auch mit passiven Tätigkeiten verbunden und meint somit noch nicht eine aktive Teilhabe, während *capere* ein sehr aktiv besetzter Terminus ist und auch der semantische Rahmen von Partizipation eindeutig mit aktiver Handlung belegt ist.

Partizipation ist ein interdisziplinär viel gebrauchter Begriff, wobei die genaue Definition je nach Disziplin sehr abweichend zu verstehen ist. In der Soziologie ist zum Beispiel die Intensität der Einbeziehung des Einzelnen oder von Gruppen in Entscheidungs- und Willensbildungsprozesse gemeint, in der Betriebswirtschaft kann auch die direkte oder indirekte Teilhabe am Erfolg eines Unternehmens damit

---

<sup>8</sup> <https://www.ids.ac.uk/clusters-and-teams/participation/> [Aufgerufen am 5. 12 2020]

<sup>9</sup> <http://www.zeno.org/Georges-1913/A/participatio> (Abgerufen am 2.12.2020)

bezeichnet werden. In der Politik wird Partizipation wiederum als Basis einer funktionierenden Demokratie beschrieben (Schönhuth & Jerrentrup, 2019).

Im Bereich der Schule wird Partizipation als "grundsätzliche und gleichberechtigte Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen am Bildungssystem und (...) an sie betreffenden Aspekten wie der Gestaltung der eigenen Bildungsprozesse" (Reisenauer & Gerhartz-Reiter, 2020, S. 4) ausgelegt und gehört auch im generellen Sinne zu den "Grundprinzipien des Aufwachsens moderner Gesellschaften" (Derecik, Kaufmann, & Neuber, 2013)

Selbst die UN-Kinderrechtskonvention von 1989, eine Erweiterung zum allgemeinen Katalog der Menschenrechte, welche als universal gilt und von 196 Staaten weltweit seit 1989 ratifiziert wurde (alle UN Mitgliedsstaaten außer den USA), beschreibt in Artikel 12 das Recht auf Partizipation<sup>10</sup>. Explizit wird auf das Recht der Mitsprache verwiesen, implizit auch auf das Recht der Mitbestimmung und Mitgestaltung in allen das Kind berührenden Agenden.

Unter diesem Gesichtspunkt ist auch der Bereich Schule und Partizipation zu sehen: Als einer der wichtigsten Orte der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen sollte Partizipation eine allgegenwärtige Rolle spielen; die rechtliche Begründungslinie ist durch die UN-Kinderrechtskonvention markiert, es gibt aber auch zahlreiche pädagogische Begründungen.

Die drei wesentlichen pädagogischen Dimensionen von Partizipation sind „Selbstbestimmung (im Sinne freier Entscheidung), wirksames Handeln (im Sinne aktiver Mitgestaltung der Lebenswelt und Engagement) sowie Zugehörigkeit und Kooperation (im Sinne der Einbindung in und Gestaltung von positiven sozialen Beziehungen)“ (Eikel, 2007). Hier zeigt sich Partizipation auch als wirksames Werkzeug für Werteentwicklung, Subjektwerdung und Identitätsentwicklung. Wichtig ist allerdings, dass wirkungsvolle Partizipation niemals als einmaliges Erlebnis stehen darf, sondern „zu einem kontinuierlichen, verbindlichen Prozess“ wachsen muss, um nachhaltige Wirkung zu haben (Reitz, 2015, S.7)

---

<sup>10</sup> <https://unicef.at/fileadmin/media/Kinderrechte/crcger.pdf> [Abgerufen am 28.3.2021]

Abschließend zeigt sich, dass das schulische Feld für Schülerinnen und Schüler eine sehr gute Möglichkeit bieten kann, Bildung über Partizipation (das Wissen und Verständnis um die eigenen Rechte und Beteiligungsformate), Bildung durch Partizipation (bspw. Persönlichkeitsbildung, Lernmotivation und Selbstwirksamkeitserfahrungen) sowie Bildung für Partizipation (bspw. Solidaritätsfähigkeit und Demokratielernen) zu erlangen (Reitz, 2015, S.7.)

#### 2.1.4.b) Demokratiebildung

Demokratiebildung beschreibt „einen vom Subjekt ausgehenden ganzheitlichen Prozess der Bildung zur Mündigkeit, basierend auf demokratischen Grundwerten wie Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit, Solidarität und Emanzipation.“ (Kenner & Lange, 2018, S.122). Hier wird Mündigkeit als kritische Urteils- und Handlungskompetenz verstanden und befähigt Bürger\*innen, gesellschaftspolitische Prozesse zu verstehen und auch pro-aktiv gestalten zu können (Kenner & Lange, 2018). Klar steht dabei die aktive Komponente im Vordergrund, das heißt die aktive Fähigkeit zu handeln und zu entscheiden, das Mitgestalten-Können. Dies bringt uns wieder zum Begriff der Partizipation zurück und zeigt den Einfluss von realer Partizipation auf funktionierende Demokratiebildung und damit gelingende Demokratie generell auf.

Im Zentrum von gelungener Demokratiebildung steht also die direkte Erfahrbarkeit von Demokratie, sowie die Erfahrung, Demokratie aktiv mitgestalten zu können - hierzu zählen auch soziale Erfahrungen von Solidarität, Toleranz, Selbstwirksamkeit und Selbstorganisation als Formen gelebter Alltagsdemokratie (Himmelfmann, 2007).

Das Konzept von Demokratie kann somit nicht ausschließlich aus Schulbüchern studiert werden, um es vollständig zu begreifen. Demokratie ist erfahrungsbasiertes Lernen: Um Demokratie zu verstehen, muss man Demokratie erleben.

## 2.2. Theoretische Basis 1: Augusto Boal: Pädagogik der Unterdrückung

Um die Methodik und ihren Einsatz beziehungsweise ihre Einbettung in das Unterrichtskonzept vollständig zu verstehen, möchte ich zuerst den theoretischen Hintergrund des *Theater der Unterdrückten* (TdU) beleuchten und sowohl die Genese, den politischen und historischen Kontext, sowie die geisteswissenschaftlichen Theorien und Zugänge hinter der Pädagogik klären.

### 2.2.1 Theorie der Befreiungspädagogik nach Paulo Freire

Das *Theater der Unterdrückten* (TdU) hat sich aus der *Pädagogik der Unterdrückung* des ebenfalls brasilianischen Pädagogen und Autors Paulo Freire (1921-1997) heraus entwickelt. Um die Mechanismen und die Genese des TdU zu verstehen, ist es notwendig, die Pädagogik der Unterdrückten, die Herangehensweise und Hintergründe von Paulo Freire genau zu beleuchten.

Ein wichtiger Angelpunkt bei Freire ist sein Menschenbild: Er sieht den Menschen als Wesen der Reflexion; was Menschen besonders macht ist ihre Fähigkeit, über sich selbst zu reflektieren und etwas zu verändern; was den Menschen zum Menschen macht, ist sein Bewusstsein und die Fähigkeit, ein solches zu bilden. Hier stellt Freire den Menschen ganz klar in den Gegensatz zum Tier (Natur - Kultur) und möchte die zeitliche Reflexion des Menschen ausweiten (von historisch und gegenwärtig zu zukunftsgerichtet). Sind Menschen in jenen Bereichen unterdrückt, spricht Freire von Enthumanisierung; sein Ziel ist folglich die Befreiung (Freire, 1998). Zu Beginn seines Schaffens steht sein Alphabetisierungsprogramm, welches er zu Beginn der 1960er Jahre entwickelte, um einerseits die Bewusstseinsbildung seinem Menschenbild entsprechend anzuregen und andererseits den schnellen Erwerb von Lese- und Schreibfähigkeiten zu fördern, was Freire als wichtigen Schritt für die Demokratisierung Brasiliens hielt. Das fundamentale Element in seinem Programm war der Dialog, um die "Kultur des Schweigens", die passive Akzeptanz der Umstände und Unterdrückung, zu unterbrechen. Freire kritisiert das klassische

Unterrichtsmodell, in welchem die Lehrenden einseitig Wissen in die Lernenden "füllen"; er nennt dieses Modell "Bankiers-Methode", das auch mit dem "Trichtermodell" vergleichbar ist.

Als Gegenkonzept schlägt er die problemformulierende Bildung vor, in welcher von der Lebensrealität der Lernenden ausgegangen wird und ein Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden mit beidseitigem Austausch und Reflexion stattfindet.

*„In der problemformulierenden Bildung entwickeln die Menschen die Kraft, kritisch die Weise zu begreifen, in der sie in der Welt existieren, mit der und in der sie sich selbst vorfinden. Sie lernen die Welt nicht als statische Wirklichkeit, sondern als eine Wirklichkeit im Prozess sehen, in der Umwandlung.“ (Freire, 1998, S.88)*

Hierbei müsse jedoch laut Freire darauf geachtet werden, dass nicht nur theoretisch über die Problemstellungen diskutiert wird, da sonst "Verbalismus" auftritt und die Aktion fehlt. Ausschließlichen (unreflektierten) Aktionismus verurteilt er allerdings ebenfalls, seine Praxis beinhaltet beides in ausbalancierter Relation (Freire, 1998). Dies ebnet den Weg und erklärt die Entwicklung des TdU, in welcher Handlung und Reflexion ausgeglichen stattfindet und für ein Gelingen stattfinden muss.

Um das Wirken von Paulo Freire ganzheitlich zu erfassen, muss man es aber auch in den historischen und theoretischen Gesamtkontext der Kritischen Theorie stellen - Freire gilt mit seinem Zugang und seinen befreiungspädagogischen Lehren als wichtiger Vertreter der Kritischen Pädagogik, insbesondere im nordamerikanischen Raum (MacLaren, 1993).

Die *Kritische Theorie* ist eine interdisziplinäre Gesellschaftstheorie, die sich auf Ansätze von Hegel, Marx und Freud zurückführen lässt und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts etabliert wurde. Renommierter Vertreter waren Theodor Adorno, Erich Fromm, Max Horkheimer und Walter Benjamin, welche zusammen auch als "Frankfurter Schule" bezeichnet werden. Ziel der Kritischen Theorie war ein Demaskieren von Unterdrückungsmechanismen und Machtverhältnissen, klare

Kapitalismuskritik und ein Schaffen von gesellschaftlichem Bewusstsein hierfür (Walter-Busch, 2010).

Auch wenn die oft genannten Begrifflichkeiten *Aufklärung*, *Mündigkeit* und *Vernunft* sehr nach Immanuel Kant klingen, liegen die Wurzeln laut Horkheimer, der auch den Begriff der *Kritischen Theorie* prägte, eher bei Karl Marx:

„Das Wort ist nicht so sehr im Sinne der idealistischen Kritik der reinen Vernunft als in dem der dialektischen Kritik der politischen Ökonomie gemeint. Es bezeichnet eine wesentliche Eigenschaft der dialektischen Theorie der Gesellschaft.“ (Horkheimer, 1988, S. 180).

Die Kritische Theorie übte strikte Kapitalismuskritik aus. So galt einer ihrer Hauptvertreter, Theodor W. Adorno, auch als geistige Vaterfigur der Studentenproteste der 1960er Bewegung, wenn auch nicht mit seiner Zustimmung und seinem Wohlwollen.<sup>11</sup>

Auf den Grundpfeilern der Kritischen Theorie und vor dem historisch-politischen Hintergrund der Protestbewegungen der 1960er Jahre, bildete sich auch die *Kritische Pädagogik* und verbreitete sich international als *Critical Pedagogy*. Geprägt von einem emanzipatorischen Grundgedanken und dem Ziel, junge Menschen auf ihrem Weg zur Mündigkeit und dem Erlangen kritischen Bewusstseins zu begleiten, ist der übergeordnete Erziehungsanspruch, die erwirkte individuelle Mündigkeit als Hebel für die gesamtgesellschaftliche Emanzipation einzusetzen.

“Der spezifische Beitrag des Pädagogen zur Geburt der neuen Gesellschaft bestand folglich in einer kritischen Pädagogik, die kritische Einstellungen auszubilden imstande war.“ (Freire, 1981, S. 37)

Vor diesem Hintergrund ist die Befreiungspädagogik Paulo Freires zu verstehen, die als Instrument für Selbstermächtigung durch das Ausbilden eines kritischen Bewusstseins zu verstehen ist und in Folge zur politischen Teilhabe befähigen soll. Sein Grundanspruch ist, dass alle Menschen als aktive Mitgestaltende an ihrer Lebensrealität mitwirken können, dürfen und müssen, sowie ein möglichst

---

<sup>11</sup> <https://www.spiegel.de/spiegel/print/d-45741579.html>  
<https://magazin.spiegel.de/EpubDelivery/spiegel/pdf/45741579> [Abgerufen am 11.11.2020]

divergentes, diverses und realitätsnahes Wissen erlangen können. Besonderes Augenmerk legt er auf sozio-ökonomisch benachteiligte Menschen (Funke, 2010). Hier ergibt sich auch die Brücke zu Augusto Boal, welcher das TdU als aktive Methode entwickelte, um ebenjenen (allen) Menschen eine Stimme zu geben und sie durch die inklusive Herangehensweise des Theaters zu Handlung zu aktivieren.

### 2.2.2 Augusto Boal: Der politische Theatermacher

Augusto Boal, der das Theater der Unterdrückten entwickelt und geprägt hat, wurde am 16. März 1931 als Sohn portugiesischer Einwanderer in Brasilien, in Rio de Janeiro in Brasilien geboren.

Er widmete sein Leben dem Theater; in New York studierte er an der Columbia University Theaterwissenschaften und Chemie und leitete dann ab 1956, mit 25 Jahren noch sehr jung, das Teatro de Arena in Sao Paulo, welches das erste im Kollektiv arbeitende Theater in Brasilien zu dieser Zeit war (Boal, 2013).

Dort entwickelte er in den 1960er Jahren, aufbauend auf der Pädagogik Paulo Freires, die frühen Formen des ersten Theaters der Unterdrückten.

Die politische Situation in Brasilien war zu dieser Zeit sehr angespannt. Nach dem Militärputsch 1964 übernahm das Militär die Regierung und entzog als erste Amtshandlung der linken Opposition die politischen Rechte und änderte alsbald auch die Verfassung, um selbige Handlungen wider politischen Feinden als rechtsgültig erweisen zu können (Fritz, 2013a). Bald darauf, ab 1968 folgten Studentenunruhen und Streiks. Augusto Boal, der sich damals intensiv mit der Pädagogik des brasilianischen Befreiungspädagogen Paulo Freire beschäftigte, wurde 1971 verhaftet, gefoltert und ins Exil gezwungen. Die nächsten Jahre verbrachte er im Exil, er lebte in Buenos Aires in Argentinien, arbeitete aber auch in verschiedenen anderen südamerikanischen Ländern. Gezwungen durch den Militärputsch in Argentinien 1976, begab er sich schließlich in das europäische Exil, wirkte in Lissabon als Universitätsprofessor und arbeitete in Paris mit Schauspieler\*innen am von ihm gegründeten CTO (Centre du Theatre de L'Opprimé), sowie in fast allen europäischen Ländern. Erst 1986 konnte er nach

Brasilien zurückkehren, wo er das CTO-Rio gründete (Teatro do Oprimado) und leitete. In seiner Arbeit verband Boal Elemente des Theaters mit politischer Bildung und inklusiver, politischer Partizipation. Dadurch arbeitete er auch viel in sozialen Projekten, sei es in Gefängnissen oder mit Aktivist\*innen; ganz besonders verbunden war er der brasilianischen Landlosenbewegung. Aus seinem Engagement ergab sich schließlich in den 1990er Jahren auch eine politische Funktion. Er erhielt ein politisches Mandat für die Arbeiterpartei *Partido dos Trabalhadores* (PT) und war somit fünf Jahre als Abgeordneter im Stadtparlament von Rio de Janeiro tätig. Augusto Boal bekam Zeit seines Lebens viele Preise und Ehrungen, wurde 2008 für den Friedensnobelpreis nominiert und bekam diverse internationale Ehrendoktorwürden. Besonders herauszustreichen ist die Anerkennung des *Theater der Unterdrückten* als *Method of Social Change* durch die UNESCO im Jahr 1994. Im Alter von 78 Jahren starb Augusto Boal 2009 an den Folgen einer Leukämieerkrankung (Fritz, 2013b).

### 2.2.3 Entstehung, Genese und Verbreitung des Theaters der Unterdrückten

Ursprünglich wurde die Idee des TdU im damals von einer Militärdiktatur regierten Brasilien geboren, um Theater als Instrument für den Kampf gegen das autoritäre Regime zu verwenden und somit den Bürger\*innen zu helfen, ihren Transformationsprozess zu starten: Von passiven Beobachtenden und Unterdrückten, zu mündigen, aktiven Handelnden, um aus der Unterdrückung ausbrechen zu können.

*Originally devised as a forum for marginalized and impoverished rural dwellers in Boal's own country of origin, Brazil, the use of this theatrical form has now extended geographically to Europe and North America with application amongst a wide range of groups, such as prisoners, victims of domestic violence and business leaders. (Houston & Magill, 2001, S. 286)*

Augusto Boal sieht das Theater als klar handlungsorientierte Methodik an; das Theater als Institution jedoch als durch Passivität geprägt. Er kritisiert die scharfe Trennung der aktiven Schauspielenden und der passiven Zuschauenden, ebenso die klare Trennung von Schauspiel und Realität. Theater ist für ihn die Möglichkeit, Realität in einem sicheren Rahmen zu spielen - mit Bezug auf mögliche Änderungen der Realität in Zukunft. Hier kommt auch die zeitliche Komponente ins Spiel, zumal Boal kritisiert, dass das klassische Theater zumeist in der Gegenwart Halt machen und ein Blick in eine mögliche Zukunft selten passiert. Es scheint ihm verquer, *„dass die Menschen, am Ende ihres langen Weges durch die Geschichte, nunmehr die beste aller möglichen Welten erreicht haben: das gegenwärtige System.“* (Boal, 1989, S. 17)

Durch das Theater der Unterdrückten möchte er diese Blase aufbrechen und eine Durchgängigkeit zwischen Schauspiel und Realität, Gegenwart und möglicher Zukunft und vor allem Schauspielenden und Zuschauenden schaffen: Er kreiert ein neues Wort, das in deutscher Sprache als *„Zuschauspielender“* übersetzt werden kann:

*„Alle sollen gemeinsam lernen, Zuschauer und Schauspieler, keiner mehr als der andere, keiner weiß es besser als der andere: gemeinsam lernen, entdecken, erfinden, entscheiden.“* (Boal, 1989, S.8)

Die ersten Formen des TdU entwickelte Boal bereits in den 1960er Jahren; nach dem Zeitungstheater folgte das Unsichtbare Theater sowie das Bildertheater und das Forumtheater.

In seiner Zeit in Europa entwickelte er das Unsichtbare Theater weiter -eine Art *„verstecktes Theater“*, das in der Öffentlichkeit unbemerkt aufgeführt wird- und setzte es mehrfach um. Neu zu Boals TdU-Repertoire kamen die sogenannten *„introspektiven“* Techniken, welche er unter der Bezeichnung *„Regenbogen der Wünsche“* (Boal, 2005) subsumierte. Diese Techniken sollen gegen die eigene, innere Unterdrückung aufschließen, und passten somit zu den subtilen Unterdrückungsmechanismen in Europa zu jener Zeit, wie sie etwa die sozio-ökonomische Diskriminierung, der Sexismus oder der Rassismus darstellten.

Im Zuge der Tätigkeit als Stadtrat von Rio de Janeiro, erweiterte er das TdU und entwickelte in den 1990er Jahren das Legislative Theater. Hier trug er maßgeblich zur Demokratisierung der Arbeiterpartei PT bei: Das Legislative Theater gleicht dem partizipativen Forumtheater in vielen Dingen, allerdings hat es einen noch klareren Bezug zur Rechtsgebung und förderte somit inklusive, direkte Demokratie. Mit Boals theaterpädagogischer Technik wurden mehr als 60 Initiativen von Bürger\*innen entwickelt, vor Entscheidungsträger\*innen vorgebracht und selbst gestartet - in einer Zeit, kurz nach der Militärdiktatur Brasiliens, als politisches Handeln mit viel Unsicherheit beäugt wurde und politische Selbstwirksamkeit so gut wie gar nicht vorhanden war (Fritz, 2013a).

Mittlerweile gibt es in allen europäischen Ländern TdU-Gruppen und Initiativen sowie das ITO, die Internationale Theater der Unterdrückten Organisation, deren Präsident Boal bis zu seinem Tode war.

#### 2.2.4 Einführung Theaterpädagogik

Um die Theaterpädagogik Boals zu untersuchen, muss zuerst der Begriff der Theaterpädagogik im Allgemeinen geklärt werden, da dieser einen roten Faden und klaren Bezugspunkt zur Wurzel legt, aus welcher Boals Idee schöpft.

Schon seit der Antike besteht die Erkenntnis, dass durch die Techniken des Theater Bildungs- und Lernprozesse initiiert und unterstützt werden; oftmals wurden Theatertexte zur Erarbeitung und Memorisierung von Lernstoff verwendet (Meier, 1998; Hoy, 2013). Die Theaterpädagogik wie wir sie heute kennen, entstand in den 1970er Jahren aus den Thesen der Spielpädagogik heraus (Baer, 1995; Hoy, 2013). Die Spielpädagogik, entstanden durch die Kritik am vorrangig durch Leistung und der Förderung kognitiver Fähigkeiten orientierten Erziehungslehre, geht von einem Lernmodell aus, das die Erlebnisse eines Menschen in der frühkindlichen Entwicklung als zentral betrachtet: Durch das Spiel setzt sich das Kind mit sich selbst, der Umwelt und anderen Objekten sowie Subjekten auseinander, entwickelt Herangehensweisen im Spielen und erkennt und entwickelt sich selbst dabei. So spielt das Element des Spielens eine wichtige Rolle in der ontogenetischen

Entwicklung, zumal es die Subjektwerdung des Kindes fordert, das Finden der eigenen sozialen Identität ermöglicht sowie zur kooperativen und konstruktiven Interaktion mit anderen befähigt. In der Spielpädagogik werden diese Funktionen als grundlegendes Element der Menschwerdung angesehen („Homo Ludens“) und bewusst eingesetzt, um Lernprozesse und vor allem auch das soziale Lernen zu fördern (Huizinga, 2006). Aus diesem Ansatz entwickelte sich die Theaterpädagogik: *„Man versuchte mit Hilfe des Theaterspiels den Menschen soziale und kommunikative Schlüsselqualifikationen zu vermitteln.“* (Bidlo, 2006). Durch die Vorstellung einer möglichen Gesellschaftsveränderung durch den Einzelnen wurde die ästhetische Erfahrung des Spiels verkürzt und die künstlerischen Ansprüche gesenkt. Ein wichtiger Vertreter dieser Zeit ist u.a. Willy Praml, der in den 1970er Jahren mit seinem Lehrlingstheater das Ziel verfolgte, Jugendliche der Arbeiterschicht mit den Mitteln des Theaters politisch zu bilden und somit einen Beitrag zur Emanzipierung unterprivilegierter Schichten leistete (Hoy, 2013).

Pädagogik beschäftigt sich mit der Erziehung und Entwicklung von Menschen und konzentriert sich dabei auf das Veränderbare. Theaterpädagogik bedeutet demnach, die Entwicklung von Menschen durch ästhetische und darstellende Methoden zu fördern und voran zu treiben; Verändern durch das Darstellen und Handeln steht im Zentrum. Durch das eigene Handeln verändert und entwickelt sich der Einzelne, der Mensch macht sich als aktiv Schaffender zum Gestalter seiner eigenen Lebensrealität – sowohl im Theater als auch im „echten Leben“. Mit der Theaterpädagogik verschwimmt diese Grenze, handelt und lernt man auf der Theaterbühne, handelt und entwickelt man auch im echten Leben, gleichsam simultan.

So lässt sich schlussfolgern: Theaterarbeit bedeutet die Aufhebung der Trennung zwischen Kunst und Realität (Koch, Roth, Vassen & Wrentschur, 2004). Ein perfekter Nährboden entsteht, um mit künstlerischen Methoden Realität auszuprobieren, sich auszuprobieren, sich zu entwickeln und neue Möglichkeiten zu finden – die im Umkehrschluss auch in der Realität anwendbar sind.

### 2.2.5. Pädagogik des “Theater der Unterdrückten”

Angelehnt an Paulo Freires *Pädagogik der Unterdrückten*, baut Boal um das Theater der Unterdrückten auch pädagogische Dimensionen auf. Hier unterscheidet er drei Säulen: Partizipation, Zuschauende\*innen und Playback. Im Folgenden werden diese drei Säulen beschrieben und danach gleich in Zusammenhang mit der Pädagogik in einen Schulkontext gesetzt, um den Einsatz der Methodik mit Schüler\*innen zu beleuchten.

#### **1) Partizipation: Theater als Weg zur partizipativen Demokratie**

“Das Theater ist immer politisch!” (Babbage & Francis, 2018)

Auch historisch gesehen waren Theater immer Orte der demokratischen Willensbildung. Für Boal, dargelegt insbesondere in seinem ersten Werk “Theater der Unterdrückten”, ist es besonders wichtig, dass dieses Politische Handeln nicht nur auf der Inhaltsebene des Theaterstücks rezipiert wird, sondern dass jeglicher Prozess des Theaterschaffens von Grund auf politische Handlung ist.

Boal stützt sein Theoriegerüst implizit auf die politische Philosophie von Karl Marx und Friedrich Engels, die jegliches menschliche Handeln in Abhängigkeit von Produktionsverhältnissen definieren. Hier spielt die Verteilung von Arbeit und Produktionsmitteln sowie Kapitalabschöpfung eine große Rolle. Boal schlussfolgert daher: Jegliche kulturellen Ausdrucksformen oder Institutionen einer Gesellschaft sind bedingt und bestimmt durch die darunterliegende sozio-politische Struktur und ihre jeweiligen Produktionsverhältnisse.

Theater ist laut Boal somit kein Instrument für Propaganda, sondern ein Trainingsort für politisches Handeln in der realen Welt. Durch das Transformieren der Rollen werden die Menschen aktiviert, selbst zu handeln und Verantwortung zu übernehmen; in einem sicheren Rahmen erspielt man sich Möglichkeiten, wie gesellschaftspolitische Veränderungen umgesetzt werden könnten. Dadurch sei man auch in der Realität stärker dazu bereit, aktiv zu partizipieren. So kann das Theater laut Boal zu einer Demokratisierung beitragen und den Weg für eine partizipative Demokratie ebnen.

## **2) Zuschau\*innen: Transformationsprozess von passiven Konsument\*innen zu aktiven Produzent\*innen**

Dieses Element ist zentral beim TdU, die Teilnehmenden nehmen aktiv teil: Wie schon bei Freire und seinen "Schüler-Lehrern" und "Lehrer-Schülern", wo er die Rollentransformation versuchte, um beidseitigen Dialog zu fördern, gibt es auch bei Boal keine einseitige Kommunikation. Nicht die Schauspieler\*innen auf der Bühne agieren aktiv und die Zuseher\*innen beobachten passiv. Beim TdU existieren beide Rollen nicht, es gibt ausschließlich "Zuschau\*innen" (engl. *spect-actors*), die beide Rollen erfüllen, indem sie aktiv die Szene gestalten, beobachten, sich selbst-aktivieren, einschreiten und handeln. Durch jeden erneuten Durchlauf wird so eine neue Handlungsmöglichkeit erspielt, welche dann gemeinschaftlich im Dialog reflektiert wird. In einer nächsten Stufe können die Zuschau\*innen auch selbst neue Szenen gestalten und Regie führen (Thorau, 2004).

## **3) Playback**

Jegliche Szene kann beliebig oft gespielt werden und an einem beliebigen Zeitpunkt starten. Die Szenen sind immer Situationen, in denen eine klare Unterdrückung vorherrscht, die man am liebsten kein zweites Mal so enden sehen möchte. Je klarer die Situation und die Frage, die sich die Zuschau\*innen beim Beobachten stellen, desto kreativer lässt sich in die Szene eingreifen. Die Zuschau\*innen können sich beliebig oft eintauschen und die Szene selbst "probieren" und dabei versuchen, eine oder am besten mehrere Lösungsalternativen zu finden, um Unterdrückung auflösen zu können. Nichts kann falsch gemacht werden, da es ein Spiel ist; trotzdem bekommt man realitätsnahe Reaktionen auf seine Handlung und kann prüfen, ob es funktioniert oder wie eine bestimmte Handlungsalternative sich anfühlt. Durch die Playback Funktion und den fiktiven Rahmen des Theaterspiels entsteht ein sicherer Raum, um verschiedene Handlungsalternativen auszuprobieren, was ein gemeinsames Denken in Möglichkeiten erwirkt.

## 2.2.6 Methodik des “Theater der Unterdrückten”: Forumtheater

Um den Transfer in den Schulunterricht und die Arbeit mit Schüler\*innen zu beschreiben, sei in der Folge eine Form des Theater der Unterdrückten ausgewählt: das Forumtheater.

Bei dieser Form des partizipativen Theaters, gibt es keine Zuseher\*innen und Schauspieler\*innen wie im üblichen Theaterkontext; wie bei allen TdU Formen gibt es auch beim Forumtheater “Zuschauspieler\*innen”.

Ziel des Forumtheaters ist es, Unterdrückungsszenarien und diverse dazu beitragende Machtkonstellationen ins Rampenlicht zu stellen, gemeinschaftlich zu beleuchten, Strukturen abzuleiten, Bewusstsein zu schaffen und schlussendlich kollektiv Möglichkeiten zu finden, aus diesen Formen sozialer und politischer Unterdrückung auszubrechen. Laut Boal soll das Forumtheater “Proberaum für die Revolution” sein, kollektive Handlungsalternativen für Befreiung aus Unterdrückungsstrukturen finden und individuell sowie gemeinschaftlich real umsetzbare Lösungsmöglichkeiten anbieten (Frey, 1989).

Das grundlegende Konzept des Forumtheaters ist einfach: Es wird eine Szene der Unterdrückung gespielt, ein sozialer oder politischer Konflikt der hilflosen Ohnmacht, in welcher die Unterdrückung klar vor- und dargestellt wird und zum Ende hin ungelöst verbleibt. Dann wird die Szene nochmals gespielt (*Playback*), nun dürfen die Zuschauspieler\*innen, die bisher beobachtet haben, an einer beliebigen Stelle, in welcher sie gerne ansetzen würden “Stopp” rufen. Daraufhin stoppt die Szene, die Darstellenden frieren in ihrer Bewegung ein und die Zuschauspieler\*innen können eine der derzeit Darstellenden ersetzen. Sobald sie dies getan haben, geht die Szene weiter wie gehabt, und die gerade eingewechselte Zuschauspieler\*in darf eine Handlungsalternative probieren. Dieser Vorgang wird wiederholt, bis verschiedene Handlungsalternativen durchgespielt wurden, welche – sofern möglich – zur Beendigung der Unterdrückung führen. Nach jedem Durchgang wird die gespielte Handlungsalternative im Anschluss besprochen, die Moderator\*in der Diskussion ist auch die Spielleiter\*in und wird beim Forumtheater ‘Joker’ genannt (Boal, 1989).

Die Methodik des Theater der Unterdrückten eignet sich hervorragend, um jegliche soziale oder politische Situation mit klarem Machtverhältnis und Unterdrückung zu bearbeiten; durch das Durchspielen der Handlungsalternativen im sicheren Rahmen des Theaters können alternative Verhaltensmuster ausprobiert werden, wodurch die Menschen ermutigt werden, auch im realen Leben neue Handlungsalternativen zu probieren, was in letzter Instanz oftmals zu verstärkter Zivilcourage und Selbstwirksamkeit führt (Boal, 1989). Boal sieht eine Hauptaufgabe des Forumtheaters darin, dieses Denken in Möglichkeiten anzuregen.

Generelle Merkmale des Forumtheaters nach Boal (1992):

1. *Konflikt der Unterdrückung: Protagonist versus Antagonist*

In jeder Szene gibt es einen Protagonisten (die unterdrückte Figur) und einen Antagonisten (die unterdrückende Figur), die Szene entwickelt sich aus dem Konflikt beider miteinander. Die Fassung der ersten Szene endet immer in der Beibehaltung der Macht durch den Antagonisten.

2. *Das Publikum in der Hauptrolle*

Die Zuseher\*innen werden zu Zuschauerspieler\*innen und durch den Modus der Methode dazu ermutigt, sich in das theatralische Geschehen als Verantwortungsträger zu involvieren, handlungsunfähige Rollen zu ersetzen und neue Lösungswege zu probieren. Dabei treten divergente Haltungen gegeneinander an: Die ursprünglichen Schauspieler\*innen bemühen sich darum, die Szene wie gehabt beizubehalten (die Macht- und Unterdrückungsstrukturen), das nunmehr als Zuschauerspieler\*innen aktive Publikum bemüht sich gegenteilig, die Szene zu verändern – durch aktive Interventionen.

3. *Wiederholbarkeit*

Wichtiges Merkmal des Forumtheaters ist die Wiederholbarkeit der gespielten Szenen; nur bei fixiertem Ablauf ist es möglich, die Szene mit einer

Intervention aufzubrechen. So wird die immer gleiche, wiederholbare Szene mit immer neuen Haltungen und Handlungen konfrontiert, bis Veränderung passiert.

#### 4. *Realitätsbezug*

Der Bezugspunkt zur Realität der Spielenden ist ausschlaggebend für den Erfolg des Forumtheaters. Die Ausgangsszene sollte immer von individuellen oder kollektiven Erfahrungen von Unterdrückung ausgehen, darf allerdings selbstverständlich ästhetisch verdichtet werden. Die Klarheit der Situation muss herausgearbeitet werden und darf nicht den Realitätsbezug verlieren. Boal argumentiert die Wichtigkeit dieses Punktes durch den Trainingsstatus des Theaterspielens für die reale Welt:

*„Der Zuschauer, der in einer Forumtheater-Sitzung fähig gewesen ist zu einem Akt der Befreiung, will diesen auch draußen, im Leben, vollbringen, nicht nur in der fiktiven Realität des Theaters“* (Boal, 1989, S. 68f)

#### 5. *Enge Verbindung von Aktion und Reflexion*

Die Qualität des Forumtheaters wird durch eine ausgewogene Balance zwischen Aktion und Reflexion gewährleistet. Nach der Darstellung der Ursprungsszene der Unterdrückung werden die Zusehenden ermutigt, selbst Verantwortung zu übernehmen und Handlungsmöglichkeiten auszuprobieren. Jede der Handlungsalternativen wird nach dem Spielen im Plenum besprochen und durch die Diskussion in seinen Vor- und Nachteilen abgewogen. Durch die Handlung implizierte Konsequenzen werden ebenso behandelt wie durch fehlende Handlung auftretende Vakanzen. Nur durch das ausgeglichene Zusammenspiel von Aktion und Reflexion kann das beste Lernergebnis für alle Beteiligten erwirkt werden.

#### 6. *Die Spielleiter\*in als Joker*

Forumtheater ist komplex und um diese Komplexität in einen sinnstiftenden Rahmen zu gießen, ist die Figur des Jokers ausschlaggebend. Die

Spielleiter\*in einer Forumtheater-Aufführung wird Joker genannt und ist für die Vermittlung zwischen den Spielenden und den Zusehenden, die Transformation derselben sowie die Einhaltung der Spielregeln verantwortlich. Der Joker leitet die Verbindung von Aktion und Reflexion, ist für die dialektische Qualität zuständig und ebenso für den Lebensweltbezug.

### *7. Lösungsvielfalt*

Ziel ist nicht, eine singuläre, optimierte Lösung zu finden, vielmehr ist ein pluralistischer Ansatz zu verfolgen: Verschiedene, mögliche Handlungsalternativen sollen gefunden und gegenübergestellt werden, mit all ihren durch die Reflexion und das Spiel erforschten Konsequenzen und Leerstellen. Die Situation der Unterdrückung soll aufgelöst werden, das Ziel ist Lösungsvielfalt und eine möglichst divergierende Bandbreite an Lösungen. Dies eröffnet ein Denken in Möglichkeiten und erweitert den Handlungshorizont jeder am Forumtheater beteiligten Person.

Um Kritik vorweg zu nehmen, muss zum ersten Punkt "Protagonist-Antagonist" hinzugefügt werden, dass dieser äußerst differenziert zu betrachten ist. Hier sollte nochmals zum von Boal gezeichneten Konstrukt von Unterdrückung ausgegangen werden: Er spricht in seinen Werken immer von „Protagonisten“ einer Szene, der unterdrückt wird, und vom „Antagonisten“, der die Unterdrückung ausübt. Unterdrückung ist in seltenen Fällen schwarz-weiß, und so ist auch die Aufteilung in Protagonist und Antagonist nicht als pauschale Wahrheit anzusehen (Paterson, 2011). In jeder TdU-Szene kann sich die Rolle des Protagonisten und des Antagonisten vollständig wandeln und sogar umdrehen, wenn man einen Perspektivenwechsel einführt. Auch die Motivation des Antagonisten ist hier näher zu betrachten, da dies oftmals ein Drehen der Perspektive erwirkt. Weiters sind oft mehrere Personen unterdrückt (Protagonisten) und oft handeln mehrere Personen als Unterdrücker (Antagonisten).

Um das Forumtheater prägnant und spielbar zu halten, braucht es dennoch die polare Aufteilung der beiden Rollen; selbstverständlich kann es mehrere weitere

Rollen geben, welche sich im Graubereich zwischen den beiden bewegen, aber der Protagonist und der Antagonist müssen zur Vereinfachung der ohnehin sehr komplexen Strukturen beim Forumtheater als einzelne Figuren klar benannt, gekennzeichnet und in jeder Forumtheaterszene vorhanden sein. Die Thematik der mehrfachen Unterdrückung, der Vermischung der Unterdrückungsstrukturen und der oftmals nicht eindeutig ausgerichteten Rollenbilder in der Realität, kann und soll dennoch angesprochen werden, der dialogische Raum in der Nachbesprechung jeder Handlungsalternativen eignet sich bestens dafür.

## 2.2.7 Einsatz von Forum-Theater im Unterricht

Der Einsatz der Methodik des Rollenspiels und von theaterpädagogischen Techniken zu Zwecken des Lehrens und Lernens im Schulkontext ist mittlerweile weit verbreitet.

Theater-Spielen ermöglicht ein Ausprobieren von Erfahrungen im geschützten Rahmen; es ermöglicht ein Erfahren von sensiblen und im Alltagsleben zu risikoreich eingestuften Situationen, Rollen und Dialogen. Für Schüler\*innen schafft das Theaterspielen ein neutrales Feld des Ausprobierens, eine "Zukunftswerkstatt des Erlebens, Erfahrens und Testens neuer Ideen und sozialer Möglichkeiten". (Koch, 1995, S. 10)

Das Thema "soziale Möglichkeiten" bezieht sich auch auf das Spannungsfeld soziale Konflikte. Durch theaterpädagogische Methoden ergibt sich ein handlungsaktivierender Raum für Schüler\*innen, um diesen natürlich auftretenden sozialen Konflikten risikoarm begegnen zu können und neue Handlungsalternativen auszuprobieren.

Dies gilt nicht nur für im Sozialraum Schule auftretende Konflikte, sondern auch für gesellschaftspolitische Probleme. Im klassischen Theater wird eine Vielzahl an gesellschaftspolitischen Problemen bearbeitet, allerdings wird ihnen zumeist in der passiven Rolle der Zuseher\*innen begegnet. Wird das Element Theater im schulischen Kontext eingebracht, erfolgt als erster Schritt oftmals ein Theaterbesuch, bei welchem Schüler\*innen ebenfalls eine passive Rolle zukommt. Sie werden auf ein gesellschaftspolitisches Problem aufmerksam gemacht, beobachten dieses, werden dabei unterstützt, es mit anderen Perspektiven wahrzunehmen, verlassen den Theatersaal allerdings so, wie sie ihn betreten haben: als passive Konsument\*innen. *"Zuschauen bedeutet vom Handeln ausgeschlossen zu sein, Zuschauer zu sein ist eine Beleidigung."* (Boal, 1989, S.1)

Um diesen Umstand zu ändern, und das Theater als aktive Form des Mitgestaltens zu etablieren, hat Augusto Boal mit den Methoden des 'Theaters der Unterdrückten'

eine Rollentransformation entwickelt: Zuseher\*innen werden von passiven Konsument\*innen zu aktiven Produzent\*innen, erspielen sich Handlungsmöglichkeiten, werden zu Gestalter\*innen neuer Möglichkeiten und übernehmen Verantwortung. Diese Form des Theaterspiels eignet sich somit hervorragend für den Unterricht, um Schüler\*innen in ihrer Lebensrealität abzuholen, sie zu aktivieren und zur Partizipation zu bewegen.

Dabei spielt die Wahl der Szene eine große Rolle. Es bietet sich an, die Szene von den Jugendlichen selbst entwickeln zu lassen; sie selbst sind die Expert\*innen ihrer Lebensrealität und können in dieser am besten die schwierigsten Herausforderungen und Situationen der Unterdrückung identifizieren und nennen. Anhand ihrer eigenen Erfahrungen entwickeln sie so eine Szene, die möglichst nahe an ihrer Lebensrealität ist und erspielen sich dann durch das Forumtheater alternative Möglichkeiten, wie sie handeln könnten. Dies ermöglicht ihnen ein Denken in Möglichkeiten. Anna Craft spricht in ihren Schriften zu *Wise Humanising Creativity* bei diesem Denken in Möglichkeiten von *'little c creativity'* und legt dar, wieso diese Fähigkeit in unserer heutigen, sich rapide verändernden Welt von immens großer Notwendigkeit ist (Chappell, Cremin, & Jeffery, 2015).

## 2.3. Theoretische Basis 2: Anna Craft, Possibility Thinking

At the core of adaptability and flexibility, which the start of the twenty-first century is demanding of people both young and old, is, I have suggested, the notion of 'possibility'. This 'little c creativity' involves at its heart the notion of possibility thinking, or asking in various ways, 'What if?' (Craft, 2015, S.54)

Wie eingangs in dieser Arbeit ausgeführt, wähen wir uns am Beginn des 21. Jahrhunderts mit großen Unsicherheiten und Herausforderungen konfrontiert, für die wir im pädagogischen Kontext nach Möglichkeiten suchen, wie wir junge Menschen darauf vorbereiten können. Auf der Suche nach den notwendigen Kompetenzen hierfür, bietet Anna Craft in ihren Schriften die Begrifflichkeit der 'Wise Humanising Creativity' an und führt aus, dass diese für jedes Individuum immanent wichtig ist, um sich in der Welt inmitten dieses tiefgreifenden Wandlungsprozesses, zu orientieren.

Um dahin zu gelangen brauche es persönliche Handlungsfähigkeit, welche sie mit 'little c creativity' und in ihren späteren Schriften mit 'Possibility Thinking' bezeichnet. Im Folgenden soll tiefer in die theoretischen Konzepte von Anna Craft eingetaucht und beschrieben werden, warum Denken und Handeln in Möglichkeiten im pädagogischen Kontext so wichtig ist. Dabei zeigt sich insbesondere die Relevanz dieses Denkens und Handelns in Möglichkeiten im Kontext einer sich rapide transformierenden, globalisierten Welt.

### 2.3.1 Biografische Eckdaten Anna Craft

Anna Craft (1962 - 2014) war eine britische Pädagogin, die international renommiert ist für ihre prägnante Forschung im Bereich Kreativität in Bildungsprozessen. Über hundert Publikationen verfasste Craft, um die Handlungsspielräume für Kreativität auszuloten, dabei prägte sie den Begriff 'possibility thinking'. Sie studierte

Soziologie, Politikwissenschaft und Bildungsphilosophie in Cambridge und der University of London; nach einigen Jahren als Pädagogin im Primärpädagogik-Bereich wandte sie sich der Bildungsforschung zu und entwickelte diverse Curricula. Sie war Dozentin an der Open University und der Exeter University und gründete das internationale Magazin 'Thinking skills and Creativity'. Ihre Arbeit wird weltweit rezipiert und durch zahlreiche ihrer engen Kolleg\*innen fortgeführt. 2014 erlag sie im Alter von 52 Jahren einer Krebserkrankung.<sup>12</sup>

### 2.3.2 Kreativitätsforschung

Um den Anforderungen des 21. Jahrhunderts gerecht zu werden, so Craft, benötigt es vor allem starke 'self-direction', was bedeutet, dass das lernende Individuum als unabhängiger Akteur auftritt, sich selbst lenkt und die Verantwortung darüber übernimmt. Damit gemeint ist also auch die persönliche Handlungsfähigkeit. Um diese auch in komplexen Situationen einer unsicheren und ungewissen Zukunft einsetzen zu können, braucht es agiles und adaptierbares Denken – so gelangt sie zum Begriff „little c creativity“.

Kreativität spielt schon seit Jahrtausenden in verschiedenen Kulturen und Religionen eine Rolle. Im antiken Griechenland sowie in den traditionellen jüdischen, christlichen und auch islamischen Glaubenslehren wurde Kreativität als Inspiration göttlichen Ursprungs gesehen (Rhyammar & Brolin, 1999). Infolge der Aufklärung, wo eine Wende von Religion zu Naturwissenschaft erfolgte, wandelte sich auch der Gedanke, dass Kreativität tief in der menschlichen Natur verankert ist. Bestärkt wurde dies durch die Vertiefung der psychologischen Forschung und insbesondere durch die Entwicklung des psychoanalytischen Ansatzes nach Sigmund Freud (1908), welcher Kreativität im Unbewusstsein des Menschen verortete. Der Behaviorismus, ein wissenschaftstheoretisches Konzept, welches das Verhalten von

---

<sup>12</sup> <https://www.theguardian.com/education/2014/nov/11/anna-craft-obituary>  
[Abgerufen, 17.12.2020]

Menschen mit ausschließlich naturwissenschaftlichen Methoden untersucht, forschte zu den gesellschaftlichen Bedingungen, die für das Entstehen von Kreativität verantwortlich sind. In der humanistischen Forschung lag der Fokus auf dem personenzentrierten Ansatz und stellte einen Katalog innerer Bedingungen für das Entstehen von Kreativität auf (Rogers, 1970).

### 2.3.3. Little c creativity

Oft, wenn von Kreativität gesprochen wird, wird Kreativität gleichgesetzt mit außergewöhnlichen Disruptoren der Routine, kreativen Schöpfungen großer Begabung und Genialität, oftmals im Bereich der Kunst wie Malerei, Tanz, Schriftstellerei; sekundär wird von großen kreativen Schöpfungen in der Naturwissenschaft gesprochen, zum Beispiel in Mathematik oder Physik. Ein Großteil der Forschung im Feld Kreativität findet ebenfalls in diesem Bereich statt, welcher oftmals mit 'high creativity' betitelt wird und konkreten Charakteristiken wie Innovation, Exzellenz und Anerkennung aus dem jeweiligen Feld entspricht und in seiner Entstehung von drei Faktoren abhängt: Das Individuum selbst, mit seinen Talenten, der Bereich der kreativen Schöpfung, sowie das rezipierenden Umfeld, welches Kreativität anerkennt oder aberkennt (Feldman, Czikszentmihalyi & Gardner, 1994).

Anna Craft (2015, S. 40) wählt für diese Form der Kreativität den Begriff „Big C creativity“ (BCC) und stellt diese in Kontrast zu „little c creativity“ (LCC). Während sich BCC zumeist mit außergewöhnlichen, großen Schöpfungen der wenigen beschäftigt, fokussiert sich LCC auf den Einfallsreichtum der gewöhnlichen, alltäglichen Schöpfung der vielen. Bei LCC geht es laut Craft um Kreativität im Alltag, das Aufbrechen von routinierten Denkmustern im Alltag, um neue Möglichkeiten zu finden. Im Grunde handelt es sich um eine Strategie, wie innovativ mit alltäglichen Herausforderungen umgegangen werden kann und beinhaltet sowohl das eigenständige Identifizieren von Problemstellungen als auch das eigenständige Erforschen und Ausprobieren von Problemlösungen. LCC ist immer

auch Prozess und Entwicklung, Transformation von einem Realbild hin zu einem Idealbild. (Craft, 2015, S. 56f) Die Ausformungen der Schritte dieses Transformationsprozesses können – und müssen – sehr verschieden sein; sie hängen von zahlreichen Faktoren ab, unter anderem dem Umfeld, den aktuellen (politischen, wirtschaftlichen und sozialen) Umständen sowie den anderen Akteuren. Die Fähigkeit, agil und flexibel unterschiedliche Strategien und Möglichkeiten für Herausforderungen anzudenken, beschreibt LCC.

Im Kern der LCC liegt also der Begriff der *Möglichkeiten* beziehungsweise nach Anna Craft das Konzept von „Possibility Thinking“, also das Konzept des „Denken in Möglichkeiten“ (Craft 2015).

Ein Kernpunkt des Entstehens von LCC und damit auch „Possibility Thinking“ (PT), ist die Fähigkeit, Fragen zu stellen; Craft initialisiert das Stellen der Frage ‘*What if*’ – oder auf deutsch ‘*Was wäre wenn*’ – in verschiedenen Varianten als Kernelement von PT.

### 2.3.4 Possibility Thinking Framework

Laut Craft umfasst PT drei verschiedene, gleichermaßen notwendige Perspektiven, die jeweils mit einer Zusammenstellung von Merkmalen und Wertehaltungen in Bezug auf Kreativität einhergehen: agents, processes and domains. Durch diese drei Perspektiven ist Kreativität zu beobachten und lässt sich so laut Craft fördern.

*Agents*: Die Perspektive ‘agents’ geht auf die klare Subjektorientierung von PT ein. Jeder Mensch lebt und implementiert seine LCC anders, ausgehend von seinen persönlichen Talenten, Interessen, Fähigkeiten. Aber auch die Geisteshaltung der betreffenden Person spielt eine Rolle, welche durch das soziale Geflecht der das Individuum umgebenden Gesellschaftskultur, ihre Erfahrungen und soziale Herkunft bestimmt wird. Die Auswahl, in *welchen* Möglichkeiten eine Person denkt, reflektiert den Kontext und gibt Aufschluss über unterschiedliche, subjektive Erfahrungswerte und Merkmale des Individuums (Craft, 2015).

LCC verändert im Rückkehrschluss aber auch Geisteshaltungen: Wird komplexen Lebenssituationen mit offener 'What if'-Mentalität begegnet, scheinen sich mehr Möglichkeiten zu ergeben, welche der betreffenden Person als Auswahlmöglichkeiten erscheinen und somit die persönliche agency, also die Handlungsfähigkeit, erhöhen.

*Processes:* Eine weitere, komplex zu interpretierende Ebene ist jene der *processes*: Hier wird auf die internalen Prozesse angespielt, die sich bei LCC im Individuum abspielen. Auf der einen Seite umfasst LCC intuitives, unbewusstes Denken, auf der anderen Seite auch rationales, bewusstes und kognitiv gesteuertes Denken. Es braucht analytische Fähigkeiten, um das Realbild, die Problemstellung zu beschreiben, aber auch Vorstellungskraft, um in jenen Möglichkeiten zu denken, die dem Individuum noch unbekannt sind. So umfasst LCC sowohl divergierendes als auch konvergentes Denken (Craft, 2015).

*Domains:* Besonders wichtig im Verständnis von LCC ist die Anwendbarkeit auf alle Domänen. Nicht, wie bei high creativity oft beschrieben, sind es die Bereiche der kreativen Künste, der kreativen Schöpfungswerke, wie zum Beispiel die hohen Künste. LCC kann auf alle Ebenen angewandt werden, insbesondere jener des Lebensalltags (Feldman, Czikszentmihalyi, & Gardner, 1994).

Festgehalten werden kann, dass LCC sehr vom betreffenden Individuum, seinem Erfahrungswissen und seinem kulturellen Kontext abhängig ist. Als LCC gilt all jenes, wo die betreffende Person vorsätzlich und aktiv offen gegenüber dem Erforschen und Denken von Möglichkeiten ist und hierzu engagiert aktive Handlungen setzt. Bestimmendes Merkmal ist die Innovation im Denken und der transformative Prozess, der vom Identifizieren von Herausforderungen hin zu aktiven Problemlösungen in unterschiedlichen Formen reicht.

### 2.3.5 Pädagogische Dimensionen von Possibility Thinking

In ihren insgesamt mehr als hundert Publikationen zum Thema Kreativität und Possibility Thinking hat Anna Craft nicht nur zum pädagogischen Rahmen von PT, das heißt über begünstigendem Kontext, Ebenen und Einbettungen, geforscht, sondern auch über Qualitäten von PT. Über die Jahre hat sie so den Begriff des PT geprägt und konnte pädagogische Dimensionen von PT herauskristallisieren, die Kernelemente und notwendigen Kerneigenschaften für Denken in Möglichkeiten darlegen (Craft, Cremin, Burnard & Chappell, 2008; Craft, 2010; Craft, & Chappell, 2016). Diese Dimensionen stehen laut Craft oftmals in Wechselbeziehungen zueinander, sind stark zusammenhängend und vernetzt.

Diese pädagogischen Dimensionen werden nachfolgend beschrieben (vgl. Craft, Cremin, Burnard & Chappell, 2008; Craft, 2010; Craft, & Chappell, 2016), um sie anschließend als Marker für PT in der Entwicklung des Konzepts von Students As Experts 4 Change einzusetzen. Es handelt sich dabei um folgende Dimensionen:

- Posing Questions
- Playful scenarios
- Immersion
- Innovation
- Risk-Taking
- Being Imaginative
- Being self-determined
- Journey of Becoming
- Engaged in Action
- Engaged in Dialogue
- Being in control
- Ethics & Impact

### *Posing Questions*

Fragen aufwerfen ist eines der Kernmerkmale von PT. Craft argumentiert, dass das aktive Stellen von Fragen die Wurzel der Offenheit darlegt, die es braucht, um neue Möglichkeiten als solche wahrzunehmen und einordnen zu können. (Craft, 2015, S.53) Die Kernfrage bei PT lautet *'What if' - 'was wäre wenn'* und dient als eine Möglichkeiten eröffnende Frage, die es erlaubt, in nicht festgelegten Mustern zu denken und etwas als gegeben hinzunehmen. Vielmehr verweist die Fragestellung selbst auf das sprachliche Ausprobieren einer Idee. Im Deutschen ist dies sogar sprachlich markiert durch die nachfolgende Verwendung des Konjunktiv, der grammatikalischen Möglichkeitsform bei der Vervollständigung eines *'Was wäre wenn'*-Satzes. Die Offenheit Möglichkeiten gegenüber ist dem Wirken von PT inhärent.

### *Play*

Spielen oder spielerisch sein, ist Aktivitäten inhärent, die PT fördern. Das Ausprobieren von Möglichkeiten, sei es im Dialog, im theaterpädagogischen Rahmen oder im aktiven Handeln, ist oftmals spielerisch angelegt. Spiel liegt in der Natur des menschlichen und vor allem kindlichen Erforschens. Über das Spiel erfährt das Kind verschiedene Realitäten und kann sich im geschützten Rahmen des Spiels ausprobieren. *Play* steht ebenfalls für die Offenheit, die es benötigt, um PT entwickeln zu können. Craft kombiniert diesen Begriff auch mit *posing questions* und stellt als Beispiel *What If*-Fragen, auf welche mit *As If*-Antworten geantwortet wird. Bei *As If*-Antworten, schlüpfen die Personen in spielerische Rollen, um sich unterschiedliche Kontexte, Verhaltensalternativen und individuelle Bedingungen auszumalen, in welcher sich unterschiedliche Möglichkeiten ergeben.

### *Immersion*

Immersion bedeutet ein tiefes Eintauchen in die Materie, das Thema, die Fragestellung, das Spiel – und ist notwendig, um PT zu generieren. Das tiefe

Eintauchen beinhaltet einen klaren Fokus, eine starke, aktive Beteiligung und eine enge Auseinandersetzung mit den Themen und hohes Engagement bei den Aktivitäten. Ausschlaggebend ist im Hinblick auf die Perspektive der „processes“, die internalen Prozesse: Bei immersiven Aktivitäten passiert sowohl eine Auseinandersetzung mit emotionalen als auch mit hoch kognitiven Herausforderungen. Laut Chappell ist *immersion* in allen PT-Aktivitäten zu beobachten. Sie spricht von *immersive context*, einem „eindringlichen Erfahrungskontext“, der PT erst ermöglicht.

### *Innovation*

Innovation ist eine notwendige Qualität bei PT und meint generell Kreativität. Ohne etwas Neues, Innovatives hervorzubringen, kann nicht von Kreativität, LCC oder PT gesprochen werden. Hierbei ist „neu“ und „innovativ“ allerdings differenziert zu beurteilen: Das Neue in einer Idee oder Handlung findet sich auf einem sogenannten Innovations-Spektrum, wie es das NACCE<sup>13</sup> beschreibt (NACCE, 1999). So muss die Neuartigkeit der Idee nicht wie bei *high creativity* oder *big c creativity* von der Branche oder der Öffentlichkeit anerkannt werden (Feldman, Csikszentmihalyi & Gardner, 1994), sondern hängt stark mit der Perspektive der betreffenden Person (*agent*) zusammen: Wenn eine Idee für die betreffende Person mit ihrem Erfahrungskontext neuartigen Charakter aufweist, so ist im Rahmen von PT von Innovation zu sprechen. Diese Definition überschneidet sich stark mit der Subjektorientierung in der Politischen Bildung und Geschichtsdidaktik, worauf in einem späteren Kapitel noch Bezug genommen wird.

### *Risk-Taking*

Risiko einzugehen, wird im Kontext von PT als Ungewissheit beschrieben, wie sich eine Idee in der Realität umsetzen lassen wird beziehungsweise ob die Umsetzung

---

<sup>13</sup> National Advisory Committee for Creative and Cultural Education (NACCE)

den gewünschten Anforderungen entsprechen oder die gewünschten Ergebnisse erwirken werden. Um kreativ zu denken, muss 'out of the box' gedacht, also die klassische, routinierte Denkweise verlassen werden; damit begibt sich der Akteur aus seiner Komfortzone heraus, nimmt Risiko an, um in (neuen, unerprobten) Möglichkeiten zu denken und zu handeln.

### *Being Imaginative*

Einfallsreich zu sein und seine Vorstellungskraft einzusetzen, zu fordern und zu fördern ist notwendig, um in neuen, unerprobten Möglichkeiten zu denken. Geistige Agilität und die Vorstellung von dem Realbild ('what is') zu einem möglichen, aber noch nicht realen Idealbild ('what might be') zu gelangen, benötigt Vorstellungskraft.

### *Being self-determined*

Dieser Terminus kann mit 'Selbstbestimmtheit' übersetzt werden und meint eine vom Selbst ausgehende Entschlossenheit. Man könnte auch von intrinsischer Motivation sprechen: Eine Handlung resultiert nicht aus einer Weisung und ist somit nicht fremdbestimmt, sondern wird von einem selbst, aus eigenem Antrieb heraus entwickelt. Craft nützt auch oft den Begriff 'self-direction' (Craft, 2015), also Selbsttätigkeit beziehungsweise Tätigkeit, die von einem selbst intendiert wurde. Oft spricht man auch von 'being the director of one 's own life' (Chappell, 2012), die Regisseurin des eigenen Lebens sein, eine Phrase, die auf Deutsch wohl eher aus der nautischen Sprache entlehnt 'das Steuer des eigenen Lebens übernehmen' heißen würde.

### *Journey of Becoming*

Dieser schöne Begriff handelt von der Reise des Einzelnen durch PT, einer Reise von 'what is' zu 'what might be', vom passiven Konsum zum produktiven Handeln,

vom hilflosen, unterdrückten Menschen zum aktiven 'change agent'. Er drückt aus, dass keine Transformation und kein Wandel von heute auf morgen passiert, sondern dass es eine Reise ist; eine Reise, die man aktiv und willentlich starten muss und die mit nur einem Schritt beginnt, eine Reise während derer die Transformation langsam und stetig passiert. In älteren Schriften schreibt Craft auch von 'Development' (Craft, 2008), eine Entwicklung, die passieren muss, um PT zu Tage zu tragen. Passiert keine Entwicklung und die Gedanken bleiben ausschließlich in der Theorie, kann PT nicht auftreten.

### *Engaged in Action*

Im Kern von PT liegt die aktive Handlung, die Aktion. Craft argumentiert, dass Aktion notwendig ist, um LCC zu erreichen. Es muss keine durchgeführte Handlung sein, aber auch in formulierten Ideen kann aktive Handlung stecken; fehlt diese, bleibt die Idee nur Theorie und ist nicht als kreativ einzustufen. Das bezeugt die tiefe Verbundenheit von Aktion und PT. Das tiefe Eintauchen in Aktion und Handlung führt oft auch dazu, dass Risiken eingegangen werden und Neues ausprobiert wird. So entstehen oft innovative, individuelle oder kollaborative Ideen. Ein starkes Merkmal von PT ist, dass die betreffenden Personen engagiert und aktiv an Aktionen arbeiten und darin vertieft sind.

### *Engaged in Dialogue*

Ein weiteres Kernelement von PT ist der Dialog. Nur durch Austausch und Reflexion kann PT entstehen, Chappell formuliert dies als *posing & responding to questions* (Craft & Chappell, 2016), woraus als befähigender Kontext von PT Dialog entsteht. Neben dem Aufwerfen und Antworten auf Fragen geht es aber auch darum, neue Ideen oder Handlungsalternativen zu debattieren, darüber zu verhandeln, Konflikte im Dialog auszutragen und damit neue Möglichkeiten zu finden und gegebenenfalls durchzusetzen.

### *Being in control*

Damit ist gemeint, Kontrolle über eigenes Handeln, eigene Ideen und den eigenen Status als Expert\*in zu haben. Diese Dimension von PT steht in starker Verbindung damit, Verantwortung zu übernehmen, etwa über einzelne Aktionen, Dialoge, Ideen, aber auch über einen kreativen Prozess selbst. Damit in Zusammenhang steht auch das Gefühl, etwas “unter Kontrolle” zu haben, womit auch zu selbstbestimmtem Handeln (self-determined), zum Eingehen von Risiken und zum Probieren von Neuem ermutigt wird. Das Konzept des ‘ownership’ ist hierbei sehr relevant, das heißt, dass die Personen (agents) das Projekt, die Idee oder die Aktion als ihr eigenes empfinden beziehungsweise zu ihrer eigenen Idee machen (Craft & Chappell, 2016).

### *Ethics & Impact*

Damit ‘ownership’ entwickelt werden kann, ist es wichtig, auf die Wirkungsebene zu achten und PT immer in Zusammenhang mit sozialem Mehrwert zu sehen. Eine Achse des PT ist immer *Ethics* und *Impact*. Bei PT geht es nicht um Ideen für gesteigerten individuellen Wert, sondern auch um die kollektive Wirkung mit einer ethischen und sozialen Komponente.

## 3. Praxisorientierter Teil: Entwicklung des didaktischen Konzepts

### 3.1. Allgemeines zur Entwicklung des Konzepts

Auf den theoretischen Grundlagen von *Wise Humanising Creativity* von Anna Craft und *Theater der Unterdrückten* von Augusto Boal wurde das didaktische Konzept *Students As Experts 4 Change* entwickelt, das inzwischen schon mehrmals in der Praxis erprobt wurde. Im Folgenden soll dieses Konzept, das sich das Ziel setzt, Denken und Handeln in Möglichkeiten bei Schüler\*innen zu fördern, im Detail vorgestellt werden. Dazu sollen, wie eingangs erwähnt, Grundsätze für Intentionen und Inhalte entwickelt und dargelegt, sowie Methoden und Medien dieses Unterrichtskonzepts vorgestellt werden.

#### 3.1.1. Ziele des didaktischen Designs “Students As Experts 4 Change”

Die Ziele des Unterrichtskonzepts *Students As Experts 4 Change* sind nahe an den bereits beschriebenen Zielen der Politischen Bildung verortet sowie den zu erreichenden Kompetenzen. Das Design wurde mit der Basis des Konzepts *Possibility Thinking* entwickelt, deshalb ist ein vordergründiges Ziel, Denken und Handeln in Möglichkeiten (*Possibility Thinking & Practising possibility*) anzuregen und zu stärken. Übergeordnetes Ziel ist das Empowerment der Schüler\*innen, das Anregen von Transformationsprozessen von passiven Konsument\*innen zu aktiven Gestalter\*innen auf individueller und kollektiver Ebene. So soll ein Ermächtigungsprozess zu Teilhabe angeregt werden, wodurch Partizipationsmöglichkeiten aufgezeigt und umgesetzt werden können, was eine generell Stärkung der Partizipationskompetenz bewirken soll. *SaE4C* will einen aktiven Teil zu Demokratiebildung beitragen und kritisches Denken fördern.

Wichtiges Ziel ist auch, die Schüler\*innen zur transformativen Handlungskompetenz

zu befähigen. *Transformative Agency*, wie es im Original heißt, “*can be understood as the breaking away from a given frame of action and the taking of initiatives to transform it.*” (Virkkunen, 2006) Frei übersetzt bedeutet dies, den genormten Handlungsrahmen bewusst zu sprengen und Initiative zu ergreifen, um jenen proaktiv neu zu gestalten. Diese Handlungsfähigkeit hängt laut Bandura (1989) stark von den Glaubenssätzen der Akteure ab, wie sie ihr Vermögen einschätzen, Situationen mit ihrem Handeln beeinflussen zu können. Hier wird auch von Selbstwirksamkeit und Selbstwirksamkeitserwartung gesprochen – ein zentraler Punkt im SaE4C Konzept. SaE4C möchte Schüler\*innen aktiv auf ihrem *Journey of Becoming* begleiten; sie ermutigen, empowern und befähigen, zu aktiven Gestalter\*innen ihrer Lebensrealität zu werden.

### 3.1.2. Global Citizenship Education Perspektive

Auch unter der Perspektive der Global Citizenship Education (GCED) möchte Students As Experts 4 Change einen aktiven Beitrag leisten. GCED ist ein von der UNESCO gestütztes globales Konzept, das Bildung zu aktiven und verantwortlichen Weltbürger\*innen vorantreiben möchte. Lernenden sollen “Kenntnisse, Kompetenzen, Werte und Einstellungen, die sie befähigen, eine aktive Rolle einzunehmen, um globale Herausforderungen zu bewältigen und proaktiv für eine gerechtere Welt zu arbeiten”<sup>14</sup> vermittelt werden. Der UNESCO Ansatz lässt die Umsetzungsmöglichkeiten sehr offen und beschreibt gelingende GCED mit vier Indikatoren: Ganzheitlich, transformativ, wertorientiert und Teil eines größeren Engagements<sup>15</sup>. Das Unterrichtsdesign SaE4C vereinbart diese vier Qualitäten, da Inhalte und Ergebnisse immer sehr stark in der Lebensrealität der Schüler\*innen verhaftet sind und die Strukturen sowohl für formale als auch non-formale Lernumgebungen ausgelegt sind. Die transformierende Komponente findet sich auch sehr stark im Design wieder und wird im nächsten Kapitel genauer beschrieben. Auch die grundlegend werteorientierte, politisch-emanzipatorische

---

<sup>14</sup> <https://www.unesco.at/bildung/global-citizenship-education> (Abgerufen: 21. Jänner 2021)

<sup>15</sup> ebd.

Ausrichtung des Designs, sowie die handlungsaktivierende Ebene, die zu größerem Engagement der Schüler\*innen führt, spricht für SaE4C als Teil von GCED. In diesem Rahmen konnte SaE4C auch schon mehrfach international zum Einsatz kommen, wodurch auch die Umsetzung in unterschiedlichen kulturellen Umgebungen erprobt werden konnte.

## 3.2. Rahmen

Bevor der Aufbau des Unterrichtskonzepts besprochen wird, sollen hier noch die Intentionen, Inhalte, Methoden und Medien des Designs abgehandelt werden.

Die Intentionen sind klar: SaE4C ist ein Unterrichtskonzept, das *Denken und Handeln in Möglichkeiten* im Rahmen des Unterrichts in Politischer Bildung oder im Rahmen des Unterrichtsprinzips Politische Bildung fördern soll. Die inhaltlichen Anwendungsmöglichkeiten für SaE4C sind vielfältig. Thematisch ist das Konzept ganzheitlich offen, ein gewisser Bezug zu Basiskonzepten der Politischen Bildung ist allerdings fast immer gegeben. Ausgewählt werden kann jegliches Thema, das sich mit sozialen, ökologischen, ökonomischen, politischen Herausforderungen und Problemstellungen beschäftigt, die einen Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen finden. Dies kann selbstverständlich im Unterrichtsgegenstand Politische Bildung selbst passieren, aber auch in allen anderen Fächern sowie fächerübergreifend durch die Anwendung des Unterrichtsprinzips Politische Bildung. Thematische Beispiele, die mit SaE4C bereits erprobt wurden, sind Citizenship Education, Konfliktmanagement, Mobbingprävention, Klimawandel, Menschenrechte, Flucht und Asyl sowie Generationenkonflikte.

Auch die Anwendungsmöglichkeiten in Bezug auf Alter und Schulform sind sehr vielfältig: Das Konzept ist generell für die Sekundarstufe 1 und 2 entwickelt worden, lässt sich aber auch mit Schüler\*innen der Primarstufe, Studierenden und altersgemischten Klassen durchführen. Letzteres wurde beispielsweise mit Schüler\*innen zwischen 8-12 Jahren im Deutsch als Fremdsprache Unterricht erfolgreich erprobt. Natürlich ist darauf zu achten, den Umfang und das

Kompetenzlevel an die jeweilige Zielgruppe anzupassen und eventuell auch auf andere Medien umzusteigen.

Die Methoden sind frei auszuwählen; hierbei ist selbstverständlich auf die Bedürfnisse der Schüler\*innen zu achten bzw. die Schulklasse als "soziales System" zu berücksichtigen (vgl. Hellmuth, 2016). In der Beschreibung des Ablaufs von SaE4C finden sich unterschiedliche Ansätze, um sowohl introvertierte als auch extrovertierte Schüler\*innen anzusprechen und auch auf die unterschiedlichen Lerntypen (auditiv, visuell, haptisch) zu achten. Generell gesprochen wird mit theaterpädagogischen, medienpädagogischen und forschenden Methoden gearbeitet.

Medien spielen eine zentrale Rolle: Insbesondere digitale Medien werden bei SaE4C aufgrund ihres Lebensweltbezugs zu den Schüler\*innen bevorzugt eingesetzt. Es kommen Online-Medien zum Einsatz, digitale Tools werden verwendet, Videoproduktion mit dem Mobiltelefon/Tablet und die Social Media Plattform YouTube miteinbezogen. In den kommenden Kapiteln finden sich weitere Vorschläge für den Mediengebrauch, der gemäß der Unterrichtssituation selbstständig entschieden werden kann.

### 3.2.1 Rollentransformation der Lernenden

Ein wesentlicher Punkt in der Methodik von SaE4C ist jener der Rollentransformation. Während des Projekts vollziehen sich verschiedene Transformationsprozesse (*Journey of Becoming*), bei welchen die Schüler\*innen begleitet, gefördert und unterstützt werden. So sollen sich diese von passiven Rezipienten von Bildung zu aktiven Gestalterinnen ihrer Bildungsinhalte und -prozesse wandeln, von Konsumentinnen von Medien-Produkten zu aktiven Produzentinnen innovativer multi-medialer Produkte (Videos), von Zuschauerinnen zu Schauspielerinnen (theater- pädagogisches Konzept der Zuschauerspieler nach Augusto Boal) und von Lernenden zu Lehrenden. Ebenso anzustreben ist, dass sich Lehrende auch zu Lernenden wandeln und mit dieser Geisteshaltung den Unterricht gestalten. Diese Prozesse können auch mit dem Begriff des *Journey of Becoming*

(Chappell, Craft, Rolfe & Jobbins, 2012) beschrieben werden, da sie den Weg der Transformation der Lernenden abbilden, was ebenfalls eine pädagogische Dimension und damit ein Marker für PT ist.

### **Lernen durch Lehren: Peer-Learning**

Wir sind ständig Lehrende und Lernende, Schüler\*innen und Lehrer\*innen gleichzeitig. Lernen funktioniert unbewusst von und mit anderen aus unserem Umfeld, dies können Verwandte, Lehrer\*innen, aber auch andere Schüler\*innen und Gleichaltrige sein. Letztere sind für Schüler\*innen in ihrem Entwicklungsprozess besonders wichtig, da sie eine starke Vorbildfunktion innehaben. Die Gruppe der Gleichaltrigen (peer group) stellt oftmals zentrale Identifikatoren zu Verfügung, die von Werten und Orientierungen bis zu Verhaltensweisen reichen und großen Einfluss auf Heranwachsende besitzen. Nutzt man dieses Konzept der Peer Group aktiv und intentional für das Lernen, so spricht man von Peer-Learning – ein Konzept, welches sich auch in der großen Meta-Studie von John Hattie mit Resultaten aus 15 Jahren bildungswissenschaftlicher Untersuchung als besonders einflussreich auf das Lernen erwiesen hat (Hattie, 2013). Hattie unterscheidet “peer influence” und “peer tutoring” und beschreibt letzteres als “Methode der Lernunterstützung, bei welcher Peers als Co-Lehrende für Lernende tätig werden. Es bietet die Möglichkeit, Lernenden Selbstregulierung- und Kontrolle über ihr eigenes Lernen zu vermitteln, so, dass sie ihre eigene Lehrperson werden können.” (Hattie, 2013, 221f)

Lernen durch Lehren ist eine handlungsorientierte Unterrichtsmethode, welche darauf abzielt, durch das strukturierte, tiefgehende Verständnis eines Konzepts, welches man beim Lehren benötigt, auch das Lernen zu fördern (Ruep, 2020).

### **Homöostase (Selbstregulierung)**

Der Begriff Homöostase, der Selbstregulierung meint, fand seinen Einzug in die Pädagogik in den 1970er Jahren und nahm dort eine zentrale Rolle ein. Damals war gemeint, dass Kinder auch ohne das Zutun Erwachsener, sprich selbstreguliert, zu verantwortungsvollen Mitmenschen heranwachsen (Müller-Rolli, 2013). Im Kontext

von SaE4C ist gemeint, dass die Lehrperson nicht in jedes Klassengeschehen eingreifen muss. Läuft eine Diskussion oder ein sonstiger Prozess nicht so wie erwünscht, soll versucht werden, auf die Selbstregulierungskräfte der Klasse zu bauen: “Wie sehen das die anderen?”, scheint hier eine angebrachte Frage zu sein, welche die Schüler\*innen oft zum gemeinsamen Überlegen über die ethische Komponente anregt (*ethics & impact*).

### 3.2.2. Rolle der Lehrenden

Lehrpersonen sind bei SaE4C keine Lehrer\*innen, sondern Trainer\*innen; nach Möglichkeit sollte die Rolle der Trainer\*in nicht von klassenüblichen Lehrpersonen übernommen werden, sondern von anderen Lehrer\*innen oder Trainer\*innen von außen. Immanent wichtig ist es, dass sich die Lehrenden als Lernbegleiter verstehen und die Schüler\*innen in den Vordergrund stellen.

Wichtigste Aufgabe der Lehrenden ist es, den Schüler\*innen zu Beginn des Projekts die Mission, Verantwortung und *Agency* zu geben, dass es ihre Aufgabe ist, im weiteren Verlauf die Problemstellung zu identifizieren und Handlungsalternativen zu finden, die sie ihren Peers vermitteln sollen. Wertschätzung, Respekt, das Ernstnehmen der Ideen der SuS, was auch bedeutet, sie als großes Potential für Veränderung anzuerkennen, sind immanent in der Rolle der Lehrenden bei SaE4C verhaftet (vgl Abb 1, Abbvz im Appendix).

Um als Lehrperson *Possibility Thinking* zu ermöglichen, ist es wichtig Zeit und Raum zu geben; für eine Ermutigung der Schüler\*innen zu PT braucht es auch Mut, denn Kreativität zulassen, heißt auch loszulassen und Risiken einzugehen.

Wichtig für die Lehrperson ist es, die “Possibility Breadth” gut einschätzen zu können (vgl Craft/Chapell 2016). Dabei wird zwischen possibility narrow (geringe Auswahlmöglichkeiten) und possibility broad (hohe, offene Auswahlmöglichkeiten) unterschieden. Ziel ist es, genug Struktur zu geben, dass sich die Schüler\*innen sicher fühlen (*being in control*), aber die Strukturen auch nicht zu eng zu halten, sodass die Auswahl der Möglichkeiten eingeschränkt wird. Die Kunst ist, die jeweilige Unterrichtssituation sowie das “soziale System” (Hellmuth, 2014) der

jeweiligen Klasse so *possibility narrow* oder *possibility broad* einzuschätzen, wie gerade möglich oder notwendig.

### **Rolle des Joker**

Die Rolle des Jokers einzunehmen, ist wie bei Boal (Boal, 2013) als Anlehnung an das Kartenspiel zu sehen. Der Joker ist eine Wildcard, die nicht an Nummern oder Farben der Karten im Kartendeck gebunden ist, sondern sich in das verwandelt, was gerade gebraucht wird. (Gökdağ, 2014) Das Wort impliziert ein konstantes, neugieriges, spielerisches “Was wäre wenn...” in forschender Haltung. So ist auch für die Lehrperson oder Trainer\*in bei SaE4C immanent wichtig, stets in Möglichkeiten zu denken.

## **3.3. Aufbau des Didaktischen Designs “Students As Experts 4 Change”**

Das didaktische Design “*Students As Experts 4 Change*” (SaE4C) ist in fünf Phasen gegliedert. In diesem Kapitel werden die Phasen detailliert dargelegt sowie weitere wichtige Faktoren beschrieben.

Die Reihenfolge der Phasen ist klar definiert; für eine erfolgreiche Implementierung des Designs muss auf diese vorgegebene Reihenfolge geachtet werden. Die zeitliche Komponente, die Länge der einzelnen Phasen, ist jedoch nicht vorgegeben und kann flexibel an den gegebenen Unterrichtsrahmen angepasst werden. SaE4C wurde bei praktischen Realisierungen seit 2015 in sehr unterschiedlichen Kontexten und zeitlichen Rahmenbedingungen – von eintägigen Workshops zu Projekten über zwei Wochen – erfolgreich umgesetzt. Durch die Erfahrung hat sich gezeigt, dass eine Umsetzung mit dem zeitlichen Rahmen von einer Schulwoche, also fünf Schultagen, die besten Ergebnisse bringt; dies wird sowohl durch die qualitativollen Präsentationen in der Abschluss-Phase als auch durch das Feedback der Schüler\*innen belegt. Aus diesem Grund war das Format der Projektwoche im schulischen Rahmen bisher das zumeist umgesetzte (siehe Kapitel Praxisbeispiele).

Deshalb wird im Folgenden bei der Beschreibung der Phasen der Terminus der Projektwoche verwendet. Es sei jedoch explizit angemerkt, dass die Gestaltung als Projektwoche keineswegs die einzig legitime Umsetzung ist, sondern der Zeithorizont offen gestaltet werden kann.

Jede einzelne Phase ist durch gewisse Marker gekennzeichnet, welche sowohl bei Anwendung des Designs auf die eigene Umsetzungsplanung als auch bei der Durchführung selbst behilflich sein können. Wie bereits besprochen, ist das SaE4C Design auf kein bestimmtes Themengebiet festgelegt, sondern kann mit verschiedenen inhaltlichen Fokussierungen und Bereichen umgesetzt werden. Um in der breiten Möglichkeitsfeld der Agenden dennoch funktionabel zu bleiben und die erprobte, erfolgreiche Umsetzung zu gewährleisten, gibt es die Marker. Diese Marker stellen benötigte Merkmale und Funktionalitäten der einzelnen Phasen dar, um diese erfolgreich auszuführen, und entsprechen den pädagogischen Dimensionen des Possibility Thinking nach Craft (2008, 2010, 2016).

Im Folgenden werden die fünf Phasen beschrieben, die Ziele der einzelnen Phasen geklärt und die Marker definiert, anhand jener man die erfolgreiche Durchführung planen kann. Außerdem werden einige der Methoden vorgestellt, die in die jeweiligen Phasen passen, die Marker abdecken und sich bei den bereits erfolgten Einsätzen in der Vergangenheit als sehr sinnstiftend für das Unterrichtsdesign herausgestellt haben.

Die fünf Phasen des SaE4C Designs umfassen:

1. Setting the Mission
2. Finding what matters & Becoming the Expert
3. Possibility Thinking
4. Co-Creation
5. Echo & Reflection

### 3.3.1. Phase 1: Setting the Mission

Die erste Phase dient als Wegweiser für das gesamte Projekt. Die Mission wird gesetzt, und damit die Intention und Richtung des Projekts festgelegt. Hier ist darauf hinzuweisen, dass nicht nur die inhaltliche Richtung in dieser ersten Phase festgelegt wird, sondern auch die darunter liegende, intentionale Richtung der Projektwoche und der Arbeit mit den Schüler\*innen. Die Rollen werden definiert und damit wird die immanent wichtige Rollentransformation in die Wege geleitet und auf Schiene gebracht. Das Aktionsfeld und die Handlungsebene sowie die über den Unterricht hinausgehende Relevanz des Projekts wird an die Schüler\*innen kommuniziert und damit der Bogen für die restlichen Phasen gespannt.

In vielen Unterrichtskonzepten beginnt der erste Schritt mit einer kühlen, unintentionierten Einleitung mit den Rahmenbedingungen und formalen Kriterien der Projektwoche, welche geklärt werden müssen. Diese gehören somit sozusagen einer Phase Null an und finden trotz des Beginns der Einheit im Grunde noch vor dem eigentlichen Beginn der Projektwoche statt.

Bei SaE4C wird diese notwendige Kommunikation der Rahmenbedingungen in den Aufbau der ersten Phase integriert und eingebettet. Doch im Grunde beginnt die Kommunikation über die Rahmenbedingungen der Projektwoche schon vor dem Beginn der ersten Einheit: Mit dem Betreten des Raums, in dem das Projekt stattfindet. Besonders empfehlenswert ist es, wie in einem anderen Kapitel dieser Arbeit beschrieben, den Raum als ersten Schritt miteinzubeziehen, das bedeutet: Falls die Projektwoche im Schulgebäude stattfindet, sei unbedingt wann immer möglich darauf zu achten, dass nicht der übliche Unterrichtsraum gewählt wird. Die Schüler\*innen, sowohl räumlich als auch methodisch und kommunikativ, aus ihrer gewohnten Unterrichtsumgebung zu holen, ist immanent wichtig, da sonst die Gefahr besteht, dass dieselben Muster, Verhaltensweisen und Gedankengänge angewendet werden wie auch sonst im Regelunterricht.

Ein wichtiges Rahmenprinzip von SaE4C lautet daher "Think outside the box - act outside the box". Ein "Aus-der-Box-hinaus-denken" kann selbstverständlich nur in

einer angemessenen Umgebung passieren, die auch dazu anregt: SaE4C geht von der Überlegung aus, dass der Raum der “dritte Pädagoge” ist<sup>16</sup> und somit auch die Raumgestaltung eine wichtige Rolle spielt, wenn es darum geht, das volle Kreativitätspotential der Jugendlichen und ein Denken in Möglichen zu ermöglichen. Der Raum, welcher also nicht der übliche Unterrichtsraum ist, sollte auch von seiner Gestaltung nicht wie ein Unterrichtsraum aufgebaut sein: Die Anordnung der Stühle und Tische muss so erfolgen, dass ein offener Dialog im Plenum und in der Gruppe einfach ermöglicht werden kann (*Engaged in Dialogue*) und auch für aktive Handlungen genug freier Platz eingeplant ist (*Engaged in Action*). Die Erfahrung hat auch gezeigt, dass bei manchen Methoden mit einem hohen Geräuschpegel zu rechnen ist, auch dieser Umstand soll berücksichtigt werden, um etwaige spätere Störungen von Nachbarklassen zu vermeiden. Dringend ist davon abzuraten, einen Raum zu wählen, in welchem viel Ablenkung von außen ermöglicht wird, zum Beispiel einen Raum im Erdgeschoß mit Glaswänden/-fenstern.

Damit der gewählte Raum in dieser ersten Phase der Projektwoche als wichtiger, dritter Pädagoge wirken kann, muss dieser auch vorbereitet werden und mit diversen und divergenten, gerne auch provozierenden Inputs ausgestaltet sein (Wände, Boden, Gegenstände). In Praxisbeispiel 1 ist eine solche mögliche Gestaltung detailliert dargestellt. Im Falle einer solchen Gestaltung, beginnt die erste Phase schon vor Beginn der Einheit mit der Begegnung mit dem Raum. Dies dient dazu, die Schüler\*innen mental darauf vorzubereiten, dass es sich bei der folgenden Projektwoche nicht um gewöhnliche Projektarbeit handelt, sondern neue Wege gegangen und “aus der Box heraus gedacht” werden darf.

So beginnt auch die Einheit. Die Trainer\*in beginnt die Klasse zu begrüßen und weist offen darauf hin, dass es sich bei der kommenden Projektwoche nicht um klassische Schule handelt. Sie stellt sich mit dem klaren Verweis vor, dass sie keine Lehrperson, sondern die Rahmengestalter\*in ist und die Schüler\*innen keine Schüler\*innen sind, sondern Expert\*innen, die in dieser Woche im Zentrum stehen.

---

<sup>16</sup>

<https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/278835/der-raum-als-dritter-paedagoge-ueber-neue-konzepte-im-schulbau> [Abgerufen: 12. Jänner 2021]

Die Wurzeln des Designs (*Possibility Thinking, Agency, Empowerment*) sollen als Lernziel thematisiert werden. Eine Möglichkeit hierfür ist zum Beispiel das Aufschreiben umschreibender Wörter: Mut (*Empowerment*), Verantwortung (*Agency*), Kreativität (*Possibility Thinking*) und das anschließende Diskutieren dieser Wörter und der damit einhergehenden Lernziele.

Die weiteren Rahmenbedingungen werden vorgestellt (siehe unten) sowie das große Thema (thematischer, fachlicher Bezug) eingeführt. Hierzu folgt ein multimedialer Impuls zum Thema. Dabei kann es sich um ein Bild, ein Video oder einen Audiobeitrag handeln, womit im besten Falle provokante Fragen aufgeworfen werden. Im Klassenplenum wird nun versucht, gemeinsam ein Realbild der Problemstellung zu erarbeiten. Worum geht es bei dem Thema? Wie sieht das Realbild in unserer Lebensrealität aus, also die subjektiv erfahrene Realität des Themenkomplexes mit allen wahrgenommenen Begleitumständen? Welche Problemfelder sehen wir? Die Ergebnisse werden am Ende der ersten Phase gesichert, dies kann über ein Plakat erfolgen oder die Ergebnisse werden digital festgehalten.

Die erste Phase ist vielleicht die wichtigste im gesamten Design. Fehlt Phase eins oder wurde sie nicht richtig durchgeführt, wankt der gesamte Erfolg des Projekts.

Zusammengefasst und gesammelt sind die Rahmenbedingungen, die in der ersten Phase geschaffen werden sollen, folgende:

- keine herkömmliche Schule: "Think outside the box."
- keine Lehrer\*innen, keine Schüler\*innen
- Schüler\*innen sind Expert\*innen und *Change Agents*
- Mission und Agency
- Ownership erwirken
- Bezug auf die Lebenswelt der Schüler\*innen

#### Schritte der Phase 1:

1. Intro und Lernziele definieren
2. Rahmen setzen: Schüler\*innen als Expert\*innen

3. Mission starten
4. Dialog durch (multi-)mediale Inputs zur Einführung in das Thema
5. Gemeinsames Definieren des Realbilds des Projektthemas, wie das Thema aus persönlicher Perspektive der Schüler\*innen derzeit wahrgenommen wird und welche Problemstellungen sich definieren lassen

#### PT Marker der Phase 1:

- *Immersion*  
Die Schüler\*innen sind in das Thema und ihre Rolle eingetaucht.
- *Self-Determination*  
Die Schüler\*innen haben verstanden, dass es in diesem Projektdesign um Selbstbestimmung geht
- *Journey of Becoming*  
Die Schüler\*innen haben sich aktiv auf ihren Journey of Becoming begeben und diesen auch als solchen verstanden. Sie identifizieren sich bereits mit der Rolle als Expert\*innen und Change Agents.

#### 3.3.2. Phase 2: Finding what matters & becoming the expert

In der zweiten Phase geht es nun darum, dass die Schüler\*innen sich in das Thema vertiefen, dieses aus verschiedenen Perspektiven betrachten lernen, das Problemfeld genauer verstehen und auch definieren können. Ziel ist es, dass die Jugendlichen sich mit dem Thema ausführlich und immersiv beschäftigen und für sich selbst herausfinden, welcher Aspekt des Themas für sie am stärksten bedeutungstragend ist und in diesem in ihre Rolle als Expert\*in hineinwachsen und somit ihren *Journey of Becoming* als Expert\*in weitergehen.

Dieser Schritt des *Becoming the expert* kann auf verschiedene Arten umgesetzt werden. Im Folgenden seien drei Methoden vorgestellt, die sich besonders für diese Phase eignen.

## Living Books

Bei dieser Methode geht es darum, Input und Expertise von außen zu holen und in die Lebenswelt der Schüler\*innen zu bringen.

Dies geschieht anhand eines „lebendigen Buches“<sup>17</sup>: Ein oder mehrere schulfremde Personen werden eingeladen und dürfen von den Schüler\*innen „gelesen“ werden: In einem Gruppeninterview dürfen die Schüler\*innen Fragen stellen und die „lebendigen Bücher“ beantworten diese. Wann immer es die Wahl des generellen Themas ermöglicht, sollte versucht werden, direkt durch das Thema Betroffene einzuladen. So könnten zum Beispiel beim Thema Flucht geflüchtete Menschen angefragt werden, ob sie bereit sind, von ihrer Erfahrung zu erzählen. Wie im *Praxisbeispiel 2* angegeben, funktioniert das besonders gut, um ein tieferes Verständnis der Problematik zu erreichen und die Empathiefähigkeit der Schüler\*innen zu stärken.

Diese Methodik dient auch dazu, dass die Schüler\*innen lernen, spezifische Fragen zu stellen (*question posing*) und über diese Fragen in einem Living Book auch spezifisches Wissen lesen können, sprich aus dem Interview erfahren.

## Factful Space

Der „Factful Space“ ist eine eigens für SaE4C entworfene Methode, um ein möglichst großes Wissensangebot zu schaffen, aus dem die Schüler\*innen schöpfen können. Die Methode ist wieder an das Konzept des „Raum als dritten Pädagogen“ angelehnt und nutzt die Raumgestaltung, um Wissen spielerisch transferieren zu können. Ein beliebiger Raum (kann, aber muss nicht der gewählte Projektraum sein) wird zum Museum für Fakten aus dem Fachwissen zum Thema der Projektwoche. Dabei werden verschiedenen Medien verwendet: Poster mit Statistiken und Zahlen, ausgedruckte Texte, Bücher und Magazine, wichtig sind auch audio-visuelle Medien wie Hörbücher, Podcasts und Videos.

Bei der Konzeption eines *Factful Space* ist besonders auf die Faktengenauigkeit der verwendeten Materialien zu achten. Bei *Factful Space* besteht der Anspruch auf

---

<sup>17</sup> <https://onlinelibrary-wiley-com.uaccess.univie.ac.at/doi/full/10.1111/jasp.12379> (Abgerufen: 21.1.2021)

Objektivität, eine neutrale Perspektive und klar ausgewiesene, transparente Quellen. Im Gegensatz zur Raumgestaltung zu Beginn der Projektwoche mit möglichst divergenten, provokanten Inputs besteht hier das Augenmerk auf dem klaren Informationsgehalt, was bei der Recherche und Auswahl der ausgestellten Fakten beachtet werden muss.

Die Schüler\*innen besuchen den Factful Space wie ein Museum und nehmen sich mit, was sie sich mitnehmen wollen. Jede\*r Schüler\*in kann sich aus dem Angebot wählen, was er\*sie braucht, um Expert\*in auf dem selbst gewählten Thema zu werden. Wichtig ist es, wann immer möglich, ebenfalls internetfähige Geräte (Computer, Tablet, Mobiltelefon) zu Verfügung zu stellen, mit denen sich die Schüler\*innen mehr Informationen suchen können, wenn sie die Hintergründe hinter Angeboten des Factful Space ergründen oder schlichtweg mehr wissen wollen.

### **Quest**

Beim SaE4C Quest handelt es sich um eine Form des Offenen Arbeitens oder Stationen-Lernens, allerdings mit einem eindeutigen Fokus auf multimedialem Lernen. In einem Raum werden Stationen aufbereitet, das vorbereitete Material ausgelegt und jede Station mit einer Ziffer versehen. Dann wird an die Schüler\*innen ein Übersichtsblatt mit den Stationen verteilt, auf welchem sie jede abgeschlossene Station markieren können: als Ziel gilt es, sich einen Themenaspekt zu suchen, der subjektiv als besonders spannend erscheint. Auch hier gilt das Prinzip der Freiwilligkeit und Selbstbestimmung: Jede Schüler\*in soll selbst bestimmen, wie viele Stationen sie wie genau machen möchte. Wichtig ist darauf zu achten, dass für alle Lerntypen Material und Stationen vorhanden sind: visuelle Typen, auditive Typen, haptische Typen und kommunikative Typen. Für visuelle Typen eignen sich etwa Lesetexte und Bildbeschreibungen, für auditive Typen kann an Podcasts, Hörspiele, Songs und Musikvideos gedacht werden. Für haptische Typen sind Spiele gut geeignet sowie Aufgaben, die zeichnen und modellieren, zum Beispiel mit Lego oder Knetmasse, umfassen. Für kommunikative Typen sind alle Arten von Gruppenaufgaben sehr gut geeignet, sowie Aufgaben, die den Prozess von Gesprächen und Diskussionen benötigen. Hier kann sehr gut auf ko-kreative

Methoden geachtet werden, auf spielerisches Lernen und auch individualisiertes Lerntempo kann gut berücksichtigt werden.

Bei diesen Methoden des Wissenstransfer ist zu beobachten, dass die Schüler\*innen durch die Selbstverantwortung sehr immersiv und intensiv mit den Inhalten beschäftigt sind, die Lernerfahrung durch die Selbstbestimmung allerdings auch sehr individualisiert ausfällt. Manche Schüler\*innen ziehen es vor, einen Überblick über die einzelnen Aspekte zu gewinnen, andere beschäftigen sich qualitativ ausführlich mit einem der Themenbereiche. Daher ist es unbedingt zu beachten, ausreichend Zeit für die Nachbesprechung der Methode einzuplanen und diese in dialogischer Form umzusetzen (*engaged in dialogue*), wobei die Lehrperson nur die Funktion der Fragesteller\*in einnimmt und die Schüler\*innen in ihrer Rolle als Expert\*innen bestärkt. Die Schüler\*innen werden aufgefordert, ihr nunmehr erlangtes Expert\*innen-Wissen mit den anderen zu teilen, Fragen zu stellen und auf diese zu antworten. Somit wird das kollektive Wissen gestärkt, allerdings auch einzelne Schüler\*innen als Expert\*innen in bestimmten Themenbereichen ausgezeichnet.

Ist dieser Schritt abgeschlossen, wird das gemeinsam erstellte Realbild (vgl. Boal, 2013) der Thematik, welches in der vorigen Phase aus persönlicher Perspektive beschrieben wurde, nochmals bearbeitet und mit den durch diese Phase erlangten Expert\*innen-Wissen aufgefüllt. So erlangt das Realbild im kollektiven Prozess weitere Schichten, Nuancen und Schattierungen, welche durch die externe Perspektive hinzugefügt werden.

Ausgehend von diesem Realbild, sind die Schüler\*innen im nächsten Schritt aufgefordert, die von ihnen als besonders wichtig wahrgenommenen Problemfelder des Themas (Themenaspekte) klar zu formulieren und zu katalysieren. Diese werden kollektiv gesammelt, in Unterthemen sortiert und namentlich definiert – hierfür eignen sich die Methoden des Brainstorming und des Clustering.

Als nächster Schritt folgt die Einteilung in Gruppen, welche im besten Falle nach thematischem Interesse der Schüler\*innen und nicht nach individuellem Zugehörigkeitsgefühl in soziale Gruppen erfolgt. Die Gruppengröße kann individuell

angepasst werden, eine Gruppengröße von drei bis maximal sechs Schüler\*innen pro Gruppe wird empfohlen. Einzelarbeit ist ausdrücklich nicht zweckführend, da ein wichtiger Lerneffekt über das ko-kreative Arbeit erwirkt wird.

Nun tragen die Gruppenmitglieder ihr individuell gesammeltes Wissen erneut zusammen (*engaged in dialogue*) und begeben sich als Gruppe in weitere Forschungsaktivitäten (*engaged in action*). Diese können mithilfe der bereits gegebenen Methoden erfolgen (zum Beispiel *Factful Space*), mit Mitteln, die der Räumlichkeit zur Verfügung stehen (zum Beispiel die Schulbibliothek), aber auf jeden Fall auch mit digitalen Medien. In den meisten Fällen wird eine Umsetzung einfach möglich sein, da in den meisten Räumlichkeiten/Schulen der Zugang zu internetfähigen Endgeräten (Laptop, Tablet, PC) ermöglicht werden kann oder die Schüler\*innen selbst internetfähige, mobile Endgeräte (Mobiltelefone) besitzen. Hier ist in der Vorbereitung der Projektwoche allerdings unbedingt darauf zu achten, dass diese Voraussetzungen für alle Schüler\*innen gegeben sind oder extern auf Geräte zugegriffen werden kann. Im Grunde wird pro Gruppe ein internetfähiges Gerät benötigt.

Die Umsetzung des Schritts *Selbstständiges Forschen* bezieht sich auf die aktuelle Situation des Themenfeldes und kann in verschiedenen Unterschritten erfolgen und mit unterschiedlichen weiteren Lernaktivitäten gekoppelt werden. In diesem Schritt bietet sich eine generelle Beschäftigung mit dem Thema Medien an, um – im Sinne von *Media literacy* und *Information literacy*- die Lernenden in den Umgang mit Medien einzuführen. Das Thema Quellenrecherche und Fake News kann beispielsweise angeboten werden, unter anderem auch mit Unterstützung von fachspezifischen Personen von außen (*fostering real life connection*). Generell bietet sich hier eine kritische Medienanalyse an, um die Frage zu klären: *“Welche Informationen finden sich in digitalen Medien aktuell zu unserem Gruppenthema? Wie wird berichtet, welche Aspekte wurden für die Berichterstattung ausgewählt und aus welcher Perspektive wird erzählt?”*

In angeleitetem Format könnte zum Beispiel auf das Realbild der ersten Phase verwiesen werden, welches kollektiv aufgrund der subjektiv wahrgenommenen Perspektive der Schüler\*innen auf das Thema entstanden ist. Wie wurde das Thema

von den Schüler\*innen rezipiert, bevor sie Expert\*innen wurden? An dieser Stelle kann auch der Begriff des *Media Framing* eingeführt werden (Matthes, 2014). Dieser beruht auf der Annahme, dass die Art und Weise, wie über Themen in Medien berichtet und auf welche Aspekte in der Berichterstattung Wert gelegt wird, einen starken Einfluss auf die Wahrnehmung des Themas durch die Rezipient\*innen hat. „*Framing bezieht sich auf den aktiven Prozess des selektiven Hervorhebens von Informationen und Positionen. Frames verstehen wir dabei als Ergebnis dieses Prozesses*“ (Matthes, 2014, S.17).

Mit der Grundlage dieses Wissens kann eine kritische Medienanalyse gestartet werden, in welcher Medienbeiträge zum gruppenspezifischen Thema gesammelt werden und die meistgenannten Aspekte und Frames (selektiv hervorgehobenen Informationen und Positionen) herausgefiltert und einander gegenübergestellt werden. Die Ergebnisse stellen die einzelnen Gruppen dem Plenum vor, als Forscher\*innen präsentieren sie ihre Resultate sowie die Schlussfolgerungen, die sie aus der Deutung ihrer Ergebnisse gewonnen haben. Schließlich stellten sie diese zur Diskussion mit der Gesamtgruppe. Wenn die zeitlichen Ressourcen für eine Präsentation aller Gruppen im Plenum nicht ausreichen, kann auch ein Austausch jeweils zweier Gruppen angedacht werden. Wichtig ist, dass Raum geboten wird für Peer Learning; hier wird der Lerneffekt durch das Prinzip *Lernen durch Lehren* erreicht. Im Plenum sollte im Anschluss in jedem Falle eine Beantwortung folgender Fragen gesucht werden:

*Wo recherchiere ich nach qualitativ hochwertigen Informationen?*

*Woran erkenne ich sichere Quellen?*

*Wie enttarne ich Fake News?*

Die Form der Ergebnissicherung ist nebensächlich und kann flexibel an die Bedürfnisse der Gruppe angepasst werden. Mit Schüler\*innen der Sekundarstufe I ist die Arbeit mit einem analogen “Projekt-Portfolio” (Mappe mit gesammelten Ergebnisse) empfehlenswert; mit Älteren lassen sich digitale Möglichkeiten und Tools nutzen; hier ist es anzustreben, die Schüler\*innen selbst Vorschläge bringen

zu lassen.<sup>18</sup> Wichtig ist bei diesem Schritt die aktive, intensive und selbstbestimmte Beschäftigung der einzelnen Gruppen mit ihrem Thema sowie ihre forschende Haltung. Am Ende der Phase steht neben dem allgemeinen Realbild zum Thema auch ein Realbild zu jedem Subthema der einzelnen Gruppen.

### Schritte der Phase 2:

#### 1. *Thematisches Eintauchen*

Die Schüler\*innen setzen sich inhaltlich tiefer auseinander, lernen verschiedene Perspektiven kennen und tauchen ganz in das Thema ein.

#### 2. *Kollektiver dialogischer Prozess: Becoming an expert*

#### 3. *Realbild vervollständigen: Erweiterte Perspektive*

Durch die gewonnenen Informationen und Perspektiven vervollständigen die Schüler\*innen das Realbild und identifizieren die Herausforderungen im Themenfeld aus ihrer Perspektive als "Expert\*innen".

#### 4. *Auswahl des persönlichen Kernaspekts*

Die Schüler\*innen definieren die Unterthemen und wählen eines, das sie persönlich besonders interessiert, sie als wichtiges Problemfeld wahrnehmen, über das sie mehr lernen wollen, und ihnen ermöglicht, ihre Rolle als Expert\*innen einnehmen zu können.

#### 5. *Gruppenbildung*

Die Gruppenbildung erfolgt durch das Clustern der Unterthemen.

#### 6. *Medienanalyse*

Media/Information Literacy: Die Schüler\*innen bekommen einen Einblick in kritische Medienarbeit, Recherche-Techniken und Quellenkritik.

#### 7. *Selbstständiges Forschen*

Mit digitale Medien forschen die Schüler\*innen in ihren Gruppen explizit an ihrem Themenaspekt, sammeln so Expert\*innenwissen auf ihrem Gebiet und begeben sich selbstbestimmt weiter auf ihrem Journey of Becoming in die

---

<sup>18</sup> Beim Einsatz von *Students As Experts 4 Change* in der Praxis hat eine besonders findige Klasse für die Ergebnissicherung der Projektwoche einen eigenen Social Media Account angelegt, in welchem jeder Schritt und jedes Resultat festgehalten wurde.

Rolle der Expert\*in.

#### 8. *Verhandeln der Forschungsergebnisse*

Die Schüler\*innen bringen die Ergebnisse ihrer Forschungsarbeit ihren Kolleg\*innen näher und verhandeln diese.

#### PT Marker der Phase 2:

- *Immersion*  
Finden und Eintauchen in ihr Gruppenthema
- *Question Posing & Question Responding*  
Die Schüler\*innen stellen aktiv Fragen und beantworten diese auch.
- *Being in control*  
Die Schüler\*innen entwickeln ownership für ihr Thema.
- *Engaging in Dialogue*  
Kollektiver Dialogischer Prozess

### 3.3.3 Phase 3: Possibility Thinking

*„Wenn niemand die Welt verändert, wird sie so bleiben, wie sie ist. Wenn niemand den Verlauf des Stücks verändert, wird dieser auch so bleiben, wie er ist.“*  
(Boal, 2013)

In dieser Phase ist das Ziel, ein Denken in Möglichkeiten anzuregen und konkrete Handlungsalternativen zu sammeln. Immanent wichtig ist dabei das Entwickeln von transformativer Handlungskompetenz (*Transformative Agency*) (Virkkunen, 2006), welche erlaubt, den gewohnten Handlungsrahmen zu sprengen und neue Möglichkeiten zu finden.

Vom großen Ganzen soll in dieser Phase wieder zum Speziellen geführt werden. Die Schüler\*innen sind nicht nur mittlerweile zu Expert\*innen ihres Themas avanciert, sondern sie sind auch Expert\*innen ihrer Lebensrealität. Mittels Theaterpädagogik

wird das in den vorhergegangenen Phasen entworfene Realbild, das Problemfeld des Themas, lebendig und in die Lebenswelt der Jugendlichen projiziert, um ko-kreativ Lösungswege zu erspielen: der große Auftritt des Theaters der Unterdrückten.

Zu Beginn dieser Phase ist es notwendig, nochmals auf die Mission der Projektwoche hinzuweisen, den Lebensweltbezug und die Relevanz (*sense of relevance, sense of urgency*) hervorstreichen. Um mit den Methoden des *Theater der Unterdrückten* im Schulkontext zielführend arbeiten zu können, ist eine Einführung in die historische Genese des TdU notwendig, um den *sense of relevance* zu generieren. Es ist anzuraten, diesen kurzen historischen Umriss in klassisches Storytelling zu verpacken und somit die Geschichte von "Augusto und der Unterdrückung der brasilianischen Landbauern" zu erzählen.

Wie bei jeder theaterpädagogischen Arbeit folgt als nächster Schritt ein allgemeines Aufwärmen. Hier können Übungen von Boal (1989) selbst verwendet werden, als sehr aktivierend können sich aber auch die Improvisationsübungen von Keith Johnstone (1979) erweisen. Sind die Schüler\*innen ausreichend aufgewärmt, geht es an die erste szenische Arbeit. In ihren Gruppen werden die Schüler\*innen aufgerufen, bezugnehmend auf ihr Thema eine Szene der Unterdrückung zu entwerfen. Die Szene soll im Alltag der Jugendlichen spielen und an ihre Lebensrealität anknüpfen, gleichzeitig aber auch das Thema so klar wie möglich darstellen. Hierbei ist es wichtig, die Berührungspunkte der Problemstellung mit dem alltagsrelevanten Kontext der Schüler\*innen zu finden und zu verbinden. Eine Funktion der Trainer\*innen oder Lehrenden ist es in dieser Phase, diese Verbindung sicherzustellen; dies passiert in dem klaren Adressieren der Schüler\*innen als Expert\*innen, dem Herausstreichen dieses Status als Ressource und mittels dem wiederholten aktiven Stellen der Frage nach dem Berührungspunkt zu ihrer Lebensrealität.

Bei der Inszenierung können die Schüler\*innen ihrer Kreativität freien Lauf lassen,

angelehnt an Boals Kriterien für Forumtheater (1992) sind Reality Check, Wiederholbarkeit und die klare Zeichnung der Rollen die einzigen Vorgaben. Die Szene muss folglich einen Lebensweltbezug aufweisen und beliebig oft im selben Ablauf wiederholt werden können. Schließlich müssen die Figuren klar erkenntlich und klar in ihren Motivationen und Intentionen gezeichnet sein (Protagonist - Antagonist). In diesem Zusammenhang sei auf die generellen Merkmale des Forumtheaters von Boal im theoretischen Teil dieser Arbeit verwiesen, wo auch die Problemstellung der nicht eindeutigen Möglichkeit der Zuweisung von Protagonisten- und Antagonisten-Rollen besprochen wird. Im SaE4C-Kontext nimmt die Trainer\*in die Rolle des Jokers im Forumtheater ein, weshalb eine Besprechung der Protagonisten-Antagonisten-Thematik sowohl in der Phase der Szenenentwicklung als auch in der dialogischen Reflexion der Handlungsalternativen Platz finden kann. Die Gruppenarbeit zur szenischen Erarbeitung passiert selbstständig. Sobald die Szenen stehen, beginnt das eigentliche Forumtheater. Die erste Gruppe beginnt mit der Darstellung ihrer Unterdrückungs-Situation. Im ersten Verlauf sehen die anderen Schüler\*innen nur zu und beobachten genau. Direkt nach der Szene setzt die Trainer\*in in ihrer Rolle als Joker an und klärt im offenen Gespräch mit dem Plenum das Verständnis der Szene; wichtig für das weitere Funktionieren des Forumtheaters ist es, einen gemeinsamen Verständnisrahmen zu finden und sicher zu stellen, ob alle den Kontext der Darstellung und die gegebene Problemstellung verstanden haben sowie die Protagonist\*in und Antagonist\*in identifizieren konnten.

Das gemeinsame Ziel der Klasse ist nun, die Unterdrückungssituation möglichst kreativ aufzulösen. Hier ist erneut auf den sicheren Rahmen des Forumtheaters und auf die pluralistischen Lösungsmöglichkeiten hinzuweisen. Im Anschluss daran beginnt die eigentliche Forumphase. Die erste Gruppe spielt ihre Szene nochmals, möglichst genauso wie im Durchlauf davor, bis jemand vom Rest der Klasse an einem beliebigen, als günstig eingeschätzten Zeitpunkt 'Stopp' ruft, woraufhin das Spielgeschehen unterbrochen wird und die Schauspielenden in ihren Bewegungen einfrieren. Die Schüler\*in, welche die Szene unterbrochen hat, kann nun eine

beliebige Person der Schauspielenden – zumeist die Protagonist\*in - ersetzen, dann nimmt die Szene ihren gewohnten Lauf wieder auf und die eingewechselte Schüler\*in kann eine Handlungsalternative ausprobieren, während der Rest der schauspielenden Gruppe aus ihrem Rollenwissen und ihrer Rollenmotivation heraus handelt. Der Ausgang der Situation ist ungewiss. Ob die Intervention funktionieren wird, kann man nie sagen (*taking risks*), ohne sie nicht tatsächlich körperlich durchgespielt zu haben (*engaged in action*). Boal beschreibt dies als *dramatisches Labor*, wo Handlungen und Folgen, Aktionen und Reaktionen sich gemeinsam entfalten können und transparent werden. Auf diese Weise können laut Boal Handlungsideen und Lösungsansätze kritisch untersucht und in der Theater-Praxis in einem sicheren Rahmen ausprobiert werden (Boal, 1992).

Jede versuchte Handlungsalternative wird szenisch durchagiert und im Anschluss zur Reflexion freigestellt. Was ist passiert? Was hat sich verändert? Wie hat es sich für die einzelnen Spieler\*innen angefühlt? In dieser dialogischen Phase ist auf ein Miteinander der Schauspielenden und der Zusehenden zu achten. Möglichst alle sind als *Expert\*innen ihrer Lebensrealität* miteinzubeziehen (*engaged in dialogue*).

Die Trainer\*in ist dabei angehalten, selbst keinen Input zu liefern, sondern einzig durch aktivierendes Fragen, ähnlich der sokratischen *'Mäeutik'*, eine Diskussion unter den Schüler\*innen anzuregen. Dafür bietet sich die Frage "Wie sehen das die anderen?" an. In dieser Diskussion werden verschiedene Standpunkte, Interpretationsmöglichkeiten und Auffassungen vorgebracht, die eventuell nicht dem Konsens der Szene entsprechen; dennoch ist es wichtig nicht einzugreifen, keine suggestiven Fragen zu stellen, sondern vielmehr auf die Selbstregulierung der Klasse zu vertrauen. Letztlich wird hier soll hier die Selbstregulierung eines offenen und dynamischen (sozialen) Systems, eine *'Homöostase'*, erzielt werden.

Nach jeder Reflexionsphase wird ein erneuter Versuch gestartet, die Szene nochmals bis zum Eingreifen des Publikums gespielt. Nach jedem Durchspielen einer Handlungsalternative folgt wieder eine Reflexionsphase.

Durch die Anzahl der Szenen-Durchgänge und gespielten Handlungsalternativen

sowie durch die Länge der Reflexionsphasen kann das Forumtheater zeitlich sehr gedehnt werden. Da jede Gruppe ihre Szene durchspielt und kollektiv gefundene Handlungsalternativen sammeln soll, ist es sehr ratsam auf der einen Seite ausreichend Zeit für die Aktivität des Forumtheaters einzubauen, auf der anderen Seite einen klaren Zeitplan zu verfolgen und zeitliche Grenzen pro Gruppe zu setzen und einzuhalten, sodass ein fairer Umgang mit Zeitressourcen stattfindet.

Besonders wichtig ist es, die Ergebnisse aus den erspielten Handlungsalternativen, sowie den darauffolgenden Reflexionsrunden festzuhalten. Hierzu kann man Schüler\*innen der spielenden Gruppe, welche sich im darstellenden Spiel nicht so wohl fühlen, als Schriftführer\*innen einsetzen, oder die Trainer\*in hält die Ergebnisse nach jeder Diskussionsrunde fest. Sehr empfehlenswert ist es hierzu, auf eine transparente Möglichkeit der Ergebnissicherung zurückzugreifen, sodass die Gesamtgruppe von den Ergebnissen profitieren kann. Ob dabei mit analogen Mitteln (Flipchart, Tafel...) oder mit digitalen Mitteln (Whiteboard, Pc, Beamer...) gearbeitet wird, bleibt dem technologischen Möglichkeitsrahmen der Räumlichkeiten überlassen. Am Ende der Phase drei stehen also die Ergebnisse des Forumtheaters für jede Gruppe fest: klar identifizierte Unterdrückungsmuster und -strukturen, ausformulierte, kritisch behandelte und differenzierte Handlungsalternativen.

### Schritte der Phase 3:

#### 1. *Einführung in das Theater der Unterdrückten*

Kurze Einführung, um das Konzept der Unterdrückungsmechanismen vorzustellen und in die Lebensrealität der Jugendlichen zu übersetzen.

#### 2. *Aufwärmübungen Theater*

Theaterpädagogische Übungen zum Herantasten an die körperbetonte Arbeit und Austesten der spielerischen Methoden

#### 3. *Entwerfen und Erproben einer Szene*

Anwendung des szenischen Arbeitens an einer von den Jugendlichen selbstgewählten Situation aus ihrem Lebensalltag mit klarer Rollenpositionierung nach Augusto Boal im Rahmen des von ihnen

gewählten Subthemas

4. *Forumtheater*

Durchspielen der entworfenen Szenen der Unterdrückung mit dem Plenum, gemeinsames Erspielen von Handlungsalternativen und anschließende Diskussion jeder Intervention

5. *Ergebnissicherung Handlungsalternativen*

Schriftliches Festhalten der möglichen Lösungsalternativen und ihrer aus der Diskussion in der Forumphase erschlossenen Qualitäten und Mängel

PT Marker der Phase 3:

- Playful scenarios
- Immersion
- Innovation
- Risk-Taking
- Being Imaginative
- Engaged in Dialogue

### 3.3.4. Phase 4: Co-Creation

In dieser Phase passiert nun der Handlungsbezug: Vom gemeinsamen Denken in Möglichkeiten passiert nun der Schritt zum gemeinsamen Handeln in Möglichkeiten. Ziel dieser Phase ist es, dass die Schüler\*innen ihr in den vorhergehenden Phasen gesammeltes Wissen als Expert\*innen sowie die von ihnen erspielten Handlungsalternativen in konkrete Aktion im Handlungsradius ihrer Lebensrealität umsetzen und nachhaltigen Wissenstransfer hierzu im digitalen Raum durch den Einsatz des Mediums Video aufbereiten.

Wenn die bisherigen Phasen erfolgreich umgesetzt wurden, haben die Schüler\*innen bisher ihre Mission, ihr Kernthema, ausgewählt und sind tief darin eingetaucht, haben Realbild und Idealbild definiert, sich Wissen zum Thema

angeeignet, um Expert\*innen zu werden und das Kernthema aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten; sie haben sich Handlungsalternativen erspielt. Sie haben gemeinsames Denken in Möglichkeiten (*possibility thinking*) und gemeinsam spielerisches Handeln in Möglichkeiten (*practising possibility*) praktiziert; nun passiert der Schritt der Übersetzung in die aktive Lebenswelt.

Für die Lehrperson ist nun nur die sehr klare Übermittlung des Zielhorizonts dieser Phase relevant, damit die Schüler\*innen eine konkrete Vorstellung haben, was von ihnen erwartet wird. Hier ist ein Rückgriff auf die in der ersten Phase erwähnten Rahmenbedingungen und Intentionen zu empfehlen und ein abermaliges Betonen der Rolle der Schüler\*innen als Change Agents. Sie sind aufgrund ihres Status als Expert\*innen ihrer Lebensrealität jene mit dem größten Potential und der wirkungsstärksten Handlungsfähigkeit. Um die Erkenntnisse, die sie nun zu ihrem Subthema erwirkt haben, in nachhaltiges, breitenwirksames Wissen und Aktivität umzusetzen, braucht es ihr Spezialwissen und die Sphäre, in welcher sie sich am wohlsten fühlen: Als Digital Natives fühlen sie sich in digitalen Gefilden zuhause. Um ihr Wissen und die von ihnen gefundenen Handlungsalternativen breitenwirksam werden zu lassen, sollen sie ein Video darüber produzieren, welches sie über die Social Media Plattform YouTube verbreiten können.

Als Expert\*innen ihrer Lebensrealität haben sie nicht nur technisches Wissen zu diesen digitalen Werkzeugen (Videoproduktion auf mobilen Endgeräten) (Schäfer, 2020) und den betreffenden Medien (Mechanismen der Videoplattform YouTube) (Stauffacher-Birrer, 2019), sondern wissen auch am besten, wie der Wissenstransfer zu Gleichaltrigen am besten funktioniert (*peer learning*).

Diese Phase des Unterrichtskonzepts fällt unter den Begriff *Designorientierung*. Sie besteht zu einem Großteil aus handlungsaktiven Komponenten mit klarer Produktorientierung, aber erwirkt auch Prozessgewinne in Bezug auf eine Steigerung der Medienkompetenz sowie einer Vertiefung oder Ergebnissicherung der zuvor erarbeiteten Lerninhalte. Der Begriff Designorientierung “betont dabei den funktionalen Zusammenhang zwischen Produktions- und Nachnutzungsprozess” –

damit ist gemeint, dass von den Schüler\*innen ein Designprodukt geschaffen wird, welches eine tatsächliche Bedeutung und Funktion hat, als Instrument zur Wissensvermittlung verbreitet und geteilt werden kann; aber als digitales Produkt auch weiterverwendet und modifiziert werden kann (Schäfer, 2020)

### **Was wäre, wenn Lernen durch digitale Medien neue Anreize erhält?**

Für die konkrete Umsetzung erfolgt als erster Schritt die Themenfindung für ihre Videoproduktion. Die Schüler\*innen sind angehalten, sich in der Gruppe nochmals das Realbild und das Idealbild ihres Subthemas anzusehen und gemeinsam zu überlegen, wo dieses in ihrer Lebensrealität stattfindet – und wo sie als Expert\*innen ihrer Lebensrealität einen Ansatzpunkt sehen, wo sie selbst als Change Agents aktiv werden können. Dieser Schritt passiert anhand der in der vorhergehenden Phase gesammelten Handlungsalternativen. Diese werden im Gruppenkontext von den Schüler\*innen nochmals gesichtet, bewertet und ausgewählt.

Diese erneute Phase der Themenfindung hat auch für die kognitiven Entwicklungsprozesse wichtige Funktionen (Schäfer, 2020): Durch die abermalige Konzentration auf eine Themenfindung für die eigene Videoproduktion wird durch die gemeinsame Besprechung für eine Themeneingrenzung eine reflexive Lernumgebung geschaffen (*engaged in dialogue*). Außerdem wird dadurch ein Anlass zur Wiederholung der bisher erarbeiteten Ergebnisse geschaffen, was einem nachhaltigen Lernen sehr zuträglich ist.

Die Schüler\*innen müssen sich als Gruppe darauf einigen, was die Grundintention und das Ziel ihres Videos sein soll, welche Inhalte sie vermitteln wollen und auf welche Art beziehungsweise mit welchen Methoden dies am sinnvollsten für Gleichaltrige ist (Hattie, 2013) Dieser Schritt erfolgt im Gruppengespräch und kann wiederum als Ergebnissicherung mit verschiedenen Medien festgehalten werden. Sinnvoll ist hier eine Planungshilfe beziehungsweise ein Konzeptionsblatt im Portfolio oder ein Plakat mit folgenden Fragen:

- *Was soll unser Video bewirken?*
- *Wie erreichen wir das?*

- *Was wollen wir vermitteln?*
- *Mit welchen Mitteln/Methoden wollen wir arbeiten?*

Designprojekte wie das Erstellen eines Kurzvideos sollten nie voraussetzungslos passieren, da die thematische Erarbeitung der Inhalte und die technische Umsetzung der Videoproduktion sonst eine Doppelbelastung und Überforderung der Schüler\*innen erzeugen (Schäfer, 2020) Oft stehen Designprojekte am Schluss einer Lernsituation – dies ist auch bei SaE4C gegeben und berücksichtigt.

Im Appendix finden sich die Abbildungen zu diversen Planungshilfen (Abbildungsverzeichnis Abb.2), zu eigens von einem Filmmacher erstellten Richtlinien für eine Videoproduktion (*“10 tricks and tips for creating great videos with your phone/tablet”* Abbvz Abb 3-9). Bei der bereits erfolgten Erprobung und Implementierung des Unterrichts hat sich allerdings gezeigt, dass die Schüler\*innen durch ihre gelebte Alltagsrealität zumeist entweder selbst ausreichend Wissen und Fähigkeiten zur Produktion eines Kurzvideos besitzen oder zumindest mehrere Schüler\*innen in der Klasse sind, die überdurchschnittlich qualifiziert sind und schon viel Erfahrung mit Videoproduktion und -schnitt am Mobiltelefon oder Tablet gesammelt haben. Somit reicht es für Lehrpersonen zumeist aus, die Aufgabenstellung klar zu kommunizieren, die ‘What if’-Frage deutlich zu stellen und dann nur als Unterstützungsressource zu Verfügung zu stehen. Besonders hilfreich ist es, eine erklärte Abgabefrist festzulegen und die Gruppen in dem von ihnen bestimmten Tempo arbeiten zu lassen, an dem Ort, an dem sie gut und gerne arbeiten wollen (*being in control*). In dieser Phase ist die Lehrperson angehalten, die Gruppen in regelmäßigen Abständen zu besuchen und Fragen zu stellen (*posing questions*) – mit Hilfe der Techniken des sokratisch-narrativen Gruppeninterviews (Stenning et al., 2016) kann sowohl eine Reflexion über die Prozessgestaltung stattfinden als auch die Produktorientierung und -gestaltung präzisiert werden.

Auch die Nachbearbeitung des Videos erfolgt vollständig in der Gruppe und auch hier kann – wie sich bei der Implementierung des Konzepts gezeigt hat – auf das Prinzip der *Homöostase* vertraut werden: Die Gruppe reguliert sich selbst und

schafft durch die Gruppendynamik und ihr Gefühl von 'ownership' ein spannendes und bedeutungsvolles Endprodukt.

#### Schritte der Phase 4:

1. *Rollenstärkung*: Schüler\*innen als Expert\*innen und Change Agents  
Die Lehrperson vermittelt das Ziel dieser Phase, den gewünschten Output, und gibt als Format den Rahmen der Videoproduktion vor, hält das Produkt und den Prozess dahin sonst aber möglichst '*possibility broad*'. Die Betonung der Rolle der Schüler\*innen als Expert\*innen und ihres Potentials als Change Agents ist in diesem Schritt ausschlaggebend.
2. *Designorientierung*: Planung ihres Designprodukts (Video)
3. *Videoproduktion*: selbstständiges Produzieren eines Videos, selbstständige Wahl der Umsetzungsmethoden, selbstständiges Produzieren (auf digitalen Endgeräten) in der Gruppe
4. *Videobearbeitung*: selbstständiges Nachbearbeiten, Feinschliff zum Endergebnis

#### PT Marker der Phase 4:

- Being in control
- Journey of Becoming
- Engaged in Action
- Posing questions
- Risk-Taking
- Innovation
- Immersion
- Being self-determined

### 3.3.5 Phase 5: Echo & Reflexion

Die letzte Phase ist jene der Sicherung der Gesamtergebnisse, aber auch jene Phase des Zelebrierens der Resultate, der von den Schüler\*innen erwirkten Produkte und Prozesse. Eine Reflexion über das gesamte Unterrichtsprojekt wird angeregt und die Grundlagen für ein nachhaltiges Echo der Ergebnisse geschaffen.

Der erste Schritt ist die Präsentation der einzelnen Gruppen. Jede einzelne Gruppe ist eingeladen, mit den Medien und Methoden ihrer Wahl diese Präsentation durchzuführen und diese als Expert\*innen zu leiten. Sie führen den Rest der Klasse nochmals durch ihr Thema, ihre Entscheidungsgrundlage für die Themenwahl, das Realbild und das Idealbild sowie ihre erspielten Handlungsalternativen. Der gesamte Prozess soll dargestellt werden; auf welche Art bleibt den Schüler\*innen überlassen. Höhepunkt der Präsentation ist das Vorspielen des finalen Produkts, des Videos.

Bei der Präsentation soll darauf geachtet werden, einen angemessenen Rahmen zu finden: Die Präsentation der Ergebnisse ist feierlich, wenn vorhanden darf ein feierlicher Raum, eventuell mit Bühne, gewählt werden; es dürfen externe Gäste eingeladen werden (Direktion, weitere Lehrer\*innen, Schüler\*innen anderer Klassen...). So kann ein geeigneter Wirkungsrahmen für die Schüler\*innen garantiert werden.

Nach jeder Präsentation folgt anhand von zuvor gemeinsam erarbeiteten und festgelegten Kriterien ein ausführliches und konstruktives Feedback durch die Klasse, damit verbunden auch eine Diskussion der Ergebnisse.

Nachdem alle Gruppen präsentiert haben, mündet die Phase in ein abschließendes Plenumsgespräch, in welchem vor allem der Transformationsprozess von passiven Konsumenten zu aktiven Produzenten sowie von Schüler\*innen zu Expert\*innen angesprochen wird. Welche Prozesse sind in den Schüler\*innen passiert, welche Erkenntnisse konnten sie daraus tragen, was nehmen sie sich mit? (*Journey of Becoming*) Als Methode für diese nicht einfache, aber sehr wichtige internale Ergebnissicherung ist wiederum das sokratisch-narrative Gruppengespräch

(Stenning et al., 2016) zu wählen. Über sehr offene, ermutigende Fragen fällt es den Schüler\*innen leichter, ko-kreativ zum gemeinsamen, narrativen Erzählen eines Prozesses beizusteuern (Signaturfragen: “Und dann?” oder “Was ist da passiert?”). Als letzte Punkte folgen der Ausblick und die eventuellen nächsten Schritte: Wo könnten die Videos noch präsentiert werden, wer könnte noch Interesse daran haben? Sind Projektideen aus den Videos und Handlungsalternativen entstanden, wollen diese nachverfolgt werden? Hat die Schule (Direktion, Klassenvorstand) Interesse an eventuell entstandenen Projektideen? Nicht fehlen darf natürlich auch das Feedback zum Unterrichtsprojekt selbst. Hier werden die Schüler\*innen wieder als Expert\*innen adressiert, bringen konstruktive Kritik ein und liefern wertvollen Input, um das Konzept zu optimieren.

#### Schritte der Phase 5:

##### 1. *Präsentation der einzelnen Gruppen*

Gruppen präsentieren ihr Thema, die Entscheidungsgrundlage für die Themenwahl sowie den gesamten Prozess, den ihre Gruppe die letzten Tage durchlaufen ist (anhand Portfolio / Pitch / ...)

Präsentation von Realbild und Idealbild, Präsentation der erspielten Handlungsalternativen; Präsentation der Videos

##### 2. *Feedback*

Zuvor gemeinsam erarbeitete und festgelegte Kriterien für Feedback-Kultur; Feedback der Klasse an jede Gruppe

##### 3. *Diskussion der Ergebnisse*

Jede Präsentation wird im Klassenkontext besprochen.

##### 4. *Plenumsgespräch*

Im abschließenden Plenumsgespräch wird über die einzelnen *Journeys of Becoming* gesprochen, Expert\*innen-Status, Rolle Change Agents

##### 5. *Ausblick, Nächste Schritte, Feedback/Evaluierung von SaE4C*

Umsetzung von Projektideen, weitere Nutzung der Videos im Schulkontext, eventuell Planung weiterer Präsentation; Evaluierung und Feedback an SaE4C

#### PT Marker der Phase 5:

- Being in control
- Engaged in dialogue
- Ethics & Impact
- Journey of Becoming

### 3.4. Praxisbeispiele SaE4C

In den letzten Jahren gab es zahlreiche Praxisbeispiele für die Umsetzung von SaE4C in unterschiedlichen Kontexten. Im Folgenden möchte ich zwei Beispiele näher beschreiben, weitere Praxisbeispiele sind dem Appendix zu entnehmen.

#### *Praxisbeispiel 1:*

##### **Der Raum als dritter Pädagoge**

In einigen der Schulprojektwochen konnte besonders auf die Komponente des Raums als drittem Pädagogen eingegangen werden. Hier soll die SaE4C-Umsetzung in der BHS Ungargasse, 1030 Wien, im Jahr 2015 als Beispiel herangezogen werden.

Bei dieser Umsetzung wurde mit einer Gruppe von 26 Schüler\*innen der 9. Schulstufe (im Alter von 14 bis 16 Jahren) aus zwei unterschiedlichen Klassen gearbeitet. Thema der fünftägigen Projektwoche lautete: "Sapere Aude: Citizenship". Das Thema war bewusst kryptisch und für die Alltagssprache der Altersgruppe unverständlich gewählt, um den Entdeckungsgeist und die Neugier der Schüler\*innen zu wecken.

Als Raum für die Umsetzung wurde der "Mehrzweckraum" der Schule verwendet - ein Glücksfall, da dieser besonders groß und sogar architektonisch spannend gestaltet war.

Am Vortag des Beginns der Projektwoche gestalteten die Trainer\*innen den Raum um: Tische und Stühle wurden in Tischinsel-Gruppen platziert, an jeder Tischinsel war für 5 bis 6 Schüler\*innen Platz. An den Wänden wurden diverse Plakate

platziert, alle mit dem groben Thema "Citizenship" und seinen unterschiedlichen Assoziationen. Darunter befanden sich viele Inputs, die unter anderem mit Hilfe der Suchmaschine Google – Suchwörter „Citizenship“ und „Citizenship Education“ – eruiert wurden: demonstrierenden Menschenmengen, Abbildungen eines Passes, der Flagge der UN, einem Plakat der Sustainable Development Goals (SDG), ein Foto des österreichischen Parlaments, eine grafische Darstellung einer Wahl, Plakate von NGOs, Zitate von Immanuel Kant etc. Besonders wichtig ist bei der Auswahl der Inputs im Übrigen die Diversität, das heißt, dass die Inputs nicht einer (Gedanken-)Linie entsprechen, sondern möglichst verschiedene, divergente Eindrücke liefern und auch von der Intensivität unterschiedliche stark sind: von konservativ bis provokant, so divers wie möglich.

Auf dem Weg vom Schulgang zum Mehrzweckraum fanden sich am Boden A4-Zetteln, auf denen die Menschenrechte gedruckt waren. Der Weg war so zugeklebt, dass man unweigerlich auf die Menschenrechte-Zettel treten musste, um zum Raum zu gelangen. Vor dem Schulgang war ein Plakat mit folgender Aufschrift montiert: "Tretet ruhig darauf. Auf die Menschenrechte wird auch jeden Tag getreten." Man konnte beobachten, wie die Schüler\*innen schon beim Hineingehen sich eingehend mit dem Thema beschäftigten, Fragen stellten, Fragen diskutierten und miteinander kontroverse Dialoge führten – und das alles schon vor dem Beginn der Einheit.

Praxisbeispiel 2:

### **Becoming the expert: Living Books**

Wann immer es die Thematik des SaE4C-Projekts zuließ, wurde versucht, die Living Books-Komponente einfließen zu lassen, da diese besonders gut bei den Schüler\*innen ankam und in den Feedbackbögen immer als besonders sinnstiftend heraus gestrichen wurde.

Bei der Projektwoche der AHS Boerhaavegasse im Jahr 2019, die für die NGO Amnesty International Austria organisiert wurde, ging es um das Thema Flucht & Asyl. Für die Phase *Becoming the expert* diente die Methode der *Living Books*. Im Vorfeld war über die NGO ein junger Mann aus Syrien kontaktiert worden, der bereit

war, im Zuge der Projektwoche als Living Book von seinen Erfahrungen während der Flucht zu erzählen. Imad freute sich, etwas beitragen zu können und junge Menschen für das Thema zu sensibilisieren.

Die Schüler\*innen hatten schon am Vortag Fragen gesammelt, welche sie dem Living Book stellen wollten. Da sie in diesem Fall ihre persönlichen Themenaspekte, ihre "Expert\*innen-Themen", schon ausgewählt hatten (*Find what matters*), hatten sie am Vortag auch in ihren Gruppen über die spezifischen Fragestellungen nachgedacht und diese notiert.

Bei der Umsetzung der *Living Books* Einheit konnte ein tiefes Eintauchen der Jugendlichen in die Thematik festgestellt werden (*immersion*). Die Schüler\*innen hörten äußerst konzentriert zu, stellten Fragen und engagierten sich im Anschluss in eine anregende Diskussion. Hier war zu beobachten, dass sich sogar die sonst eher stillen Schüler\*innen zu Wort meldeten, die sich selbst als schüchtern bezeichneten und sonst wenig in Diskussionen beteiligt hatten. Während der Diskussion wurde im Laufe des Gesprächs auch der zeitliche Horizont von der historischen Komponente (die Fluchterfahrung von Imad in der Vergangenheit) über die Gegenwart (die Situation und Einzelheiten seiner derzeitigen Lebensrealität) bis zur Zukunft verschoben. Bei letzterem Punkt war zu beobachten, dass die Schüler\*innen besonders viele *What if*-Fragen stellten, um herauszufinden, welche Handlungsalternativen von außen und direkt von den Schüler\*innen selbst möglich wären, um Menschen, die in der Zukunft flüchten müssen und nach Österreich kommen, positiv zu unterstützen. Damit wurde ein erster Erfolg in Bezug auf *Denken in Möglichkeiten* erzielt.

Doch auch auf der subjektiv wahrgenommenen Ebene war der Einsatz der Methode sehr erfolgreich: Die Rückmeldungen der Schüler\*innen nach der Einheit waren unisono äußerst positiv. Selbst beim generellen Gesamtfeedback gab es explizite Verweise auf diese Erfahrung, welche sie als höchst wertvoll einstufte.

Auch zur Transformation der genormten Rollen und ihrem *Journey of Becoming* hat die Anwendung der Methodik Living Books stark beigetragen: Die empirische Erfahrung der Begegnung mit einer betroffenen Person und dem Hören ihrer authentischen Narrative empfanden die Schüler\*innen als hochwertiges und höchst

exklusives Wissens- und Erfahrungskapital, welches ihren Status hob und damit die Selbstwahrnehmung der Schüler\*innen als Expert\*innen verstärkte.

### 3.5. Weiterentwicklung SaE4C

Erstmals wurde SaE4C im Frühjahr 2015 im Rahmen einer Lehrveranstaltung an der Universität Wien entwickelt, womit auch erste Umsetzungen im Schulkontext einhergingen. Im Herbst 2015 wurde SaE4C Teil der EU-Initiative Creativity2Learn<sup>19</sup> und mit Unterstützung des Bildungsministeriums Österreichs wurden in einigen Wiener Schulen Pilotversuche umgesetzt.

Im Verlauf der Jahre 2016 bis 2018 wurde SaE4C als Educational Design weiterentwickelt und in verschiedenen Implementierungskontexten umgesetzt: Als Framework für projektorientierten Deutsch als Fremdsprache-Unterricht; als Teil des Englisch-Unterrichts, als Teil des Geschichtsunterrichts sowie im Rahmen einer ‘Global Citizenship Education-Projektwoche’ für Studierende. Für die Nichtregierungsorganisation *Amnesty International* wurde SaE4C als Projektdesign für Schulprojektwochen in das Programm der Menschenrechtsbildung aufgenommen und fand in unterschiedlichen Umsetzungen statt, zum Beispiel im thematischen Rahmen “Flucht und Asyl”<sup>20</sup> oder “Digitales Empowerment, Menschenrechte und Zivilcourage”.<sup>21</sup> Bei Amnesty International ist SaE4C immer noch als Programmangebot für Projektwochen für Schulen zu finden. 2018/2019 wurde SaE4C zum *Promising Practise* des internationalen Netzwerks Act Now erwähnt und bei der internationalen Konferenz vorgestellt.<sup>22 23</sup>

Im Herbst 2018 wurde auf Basis einer Bedarfsanalyse im Rahmen der SaE4C Umsetzungen ein Konzept entwickelt, wie SaE4C wirkungsstärker werden und auch

---

<sup>19</sup> <http://project.c2learn.eu/> (Abgerufen am 19.12.2020)

<sup>20</sup> <https://www.amnesty.at/academy/schule/workshops/projektwoche-flucht-und-asyl/> (Abgerufen am 19.12.2020)

<sup>21</sup> <https://www.amnesty.at/academy/schule/workshops/projektwoche-digital-empowerment/> (Abgerufen am 19.12.2020)

<sup>22</sup> siehe Abbvz, Abb 15.

<sup>23</sup> <https://youtu.be/Fn1FNXdB3Ok> (Abgerufen am 19.12.2020)

über den Rahmen einer Projektwoche hinaus auch schulextern wirken kann: Die Gründung des gemeinnützigen Vereins und des Social Enterprise *YEP - Stimme der Jugend*<sup>24</sup>. YEP steht für Youth Empowerment & Participation, arbeitet auf Basis der Grundsätze von SaE4C und bietet PT Anwendungsmöglichkeiten auch über den schulischen Rahmen hinaus. Der Ansatz ist radikal partizipativ: Alle Formate, Projekte, Kampagnen werden MIT Jugendlichen FÜR Jugendliche entwickelt und gestaltet. Neue Partizipationsmöglichkeiten für Jugendliche werden geschaffen - und vor allem werden sie auf ihrem *Journey of Becoming* begleitet.

---

<sup>24</sup> [www.yep-austria.org](http://www.yep-austria.org) (Abgerufen am 20.12.2020)

## 4 Diskussion

### 4.1. Interferenz Possibility Thinking und Practising Possibility

In der Arbeit wurden bislang die beiden Theorieblöcke (TdU und PT) vorgestellt sowie die Entwicklung des didaktischen Konzepts SaE4C. In der Beschreibung der Theorieblöcke erfolgte bereits die Beschreibung der Einbettung und Interferenz zwischen der Methodik des *Theaters der Unterdrückten* und *Possibility Thinking* nach Anna Craft. Um das Handeln in Möglichkeiten des TdU zu benennen, soll der Begriff *Practising possibility* eingeführt werden, da dieser den PT-Bezug erklärt, den Zusammenhang zwischen beiden Konzepten aufzeigt sowie das handlungsaktive und -aktivierende Element des TdU beschreibt.

In der ausführlichen Darlegung des Einsatzes der TdU-Methodik im Rahmen von SaE4C (*Kapitel 3, Aufbau von SaE4C, Phase 3*) wurden die folgenden PT-Marker nochmals klar definiert:

- Playful scenarios
- Immersion
- Innovation
- Risk-Taking
- Being Imaginative
- Engaged in Dialogue

### 4.2. Einordnung von SaE4C in didaktische Prinzipien

Nun soll aufgezeigt werden, wie sich das Unterrichtskonzept von SaE4C in die didaktischen Prinzipien der Politischen Bildung eingliedern lässt. Die für diese Diskussion verwendeten didaktischen Prinzipien der Politischen Bildung entstammen dem österreichischen Lehrplan für Politische Bildung in der AHS Unterstufe und folgen der Definition nach Hellmuth & Kühberger (2016) im Kommentar zum Lehrplan. In der linken Spalte findet sich die Definition der

didaktischen Prinzipien für den Unterricht in Politischer Bildung, in der rechten Spalte die Anwendung bei SaE4C.

Didaktische Prinzipien	Umsetzung bei SaE4C
<p><b>Gegenwarts- und Zukunftsbezug</b>            zielt darauf ab, dass die Vergangenheit als bedeutsam für die Gegenwart und die Zukunft betrachtet wird, wobei diese Bedeutsamkeit den Lernenden bewusst gemacht werden muss. Der Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft betrifft auch die Politische Bildung, zumal diese ohne historische Referenzen kaum denkbar ist. Zentral sind dabei so genannte „Schlüsselprobleme“, die durch ihre Dauerhaftigkeit geprägt sind, vor allem: Globalisierung, Ressourcenverteilung, Migration, Ökologie, Krieg und Frieden und die Gleichberechtigung der Geschlechter (diese könnten auch als Teilkonzepte dienen). Hier sollte ferner gezeigt werden, dass Wandel und Veränderbarkeit durch individuelles und kollektives Handeln möglich sind. Ebenso wichtig ist die Frage nach dem Ursachenzusammenhang, d. h. die Fragen nach den historischen Ursachen gegenwärtiger gesellschaftlicher Phänomene: ohne die Geschichte des Judentums im Mittelalter bzw. ohne die Analyse der Entstehung einer „Rassenlehre“ seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert ist Antisemitismus nicht angemessen zu analysieren. (Hellmuth/Kühberger, 2016, S. 6)</p>	<p><b>Gegenwarts- und Zukunftsbezug</b>            Im Unterrichtskonzept SaE4C werden Schüler*innen dazu aufgerufen, sich mit den großen Herausforderungen und Problemstellungen des 21. Jahrhunderts zu beschäftigen. Dies betrifft die im Lehrplan-Kommentar genannten „Schlüsselprobleme, die durch ihre Dauerhaftigkeit geprägt sind“. (Hellmuth/Kühberger, 2016)            Ein wichtiger Punkt bei diesem didaktischen Kriterium ist auch das Aufzeigen von Selbstwirksamkeit, dass Veränderung “durch individuelles und kollektives Handeln möglich ist” (Hellmuth/Kühberger, 2016). Durch die Rollenzuschreibung der Schüler*innen als <i>Change Agents</i> im Unterrichtskonzept wird dieser mögliche Handlungsrahmen sichtbar, durch das Erspielen von Handlungsalternativen werden den Schüler*innen auch tatsächlich umsetzbare Möglichkeiten für individuelles und kollektives Handeln in ihrer Lebensrealität für Gegenwart und Zukunft aufgezeigt, beziehungsweise zeigen sie sich diese gegenseitig selbst auf.            Schlussendlich ist auch das kollektive Handeln gefragt und wird im Rahmen von SaE4C durchgeführt: Gemeinsam und ko-kreativ wird ein Video produziert, in welchem die SuS über ihr neu erarbeitetes Wissen und den von ihnen erspielten Handlungsalternativen für die Zukunftsgestaltung berichten und dies für ihre Peers im Video erklären.</p>

<p align="center"><b>Lebensweltbezug und Subjekt-orientierung</b></p>	<p align="center"><b>Lebensweltbezug und Subjekt-orientierung bei SaE4C</b></p>
<p>ermöglichen es, ein historisches bzw. politisches Thema als relevant für die Schülerinnen und Schüler darzustellen. Als Lebenswelt ist jener soziale Raum zu bezeichnen, der dem Menschen Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten (Stichwort „Normen“) vorgibt, die er aber auch – in Kommunikation mit seinem Mitmenschen – verändern kann. Zum einen ist den Lernenden bewusst zu machen, dass bestimmte Themen die eigene Lebenswelt betreffen. Zum anderen sind die Interessen der Schüler und Schülerinnen und somit unterschiedlichen Themen aus deren Lebenswelt (Schuldemokratie, Medien, Konsum, Migrationserfahrungen, Lebenswegentscheidungen etc.) zu berücksichtigen. Wichtig dabei sind so genannte „Sinnprovinzen“. Damit ist spezifisches Wissen gemeint, über das Schüler und Schülerinnen verfügen (z. B. über Musik und Bands, Filme und Bücher, Vorstellungen von Geschichte und Politik). Ebenso gehören dazu auch bestimmte Werte und Normen sowie Symbole (z.B. Kleidung und Mode, Musikrichtungen), die identitätsstiftend und gruppenbildend wirken. Die Lehrperson sollte – zumindest – partiellen Einblick in solche Sinnprovinzen haben, deren soziale Bedeutung kennen und an diese bei der Gestaltung des Unterrichts anknüpfen („Lernen mit Konzepten“). Durch ein Hinwenden zum „Subjekt“ (lies: Schülerin bzw. Schüler) kommen auch deren bereits vorhandenen Vorstellungen, Denk- und Handlungsmuster in den Blick, die es im Lernprozess aufzugreifen und weiterzuentwickeln gilt. (Hellmuth/Kühberger, 2016, S. 6)</p>	<p>SaE4C ist ein subjektorientiertes didaktisches Design: Die Schüler*in steht im Mittelpunkt, Lebensweltbezug wird in diesem Unterrichtskonzept nicht eingebaut, sondern es geht hiervon als Basis aus: Schüler*innen werden als Expert*innen ihrer Lebenswelt definiert und starten bei ihrem eigenen kontextuellen Wissen, um sich in ein inhaltliches Thema und die dazugehörige Problemstellung einzuarbeiten. Mit der Definition des Expert*innen Status wird dieses kontextuelle Wissen aus der Lebensrealität der SuS als großes Potential angesehen und den SuS selbst die Aufgabe übertragen, mit Hilfe dieses Kontexts und Erfahrungswissens nach Handlungsalternativen zu suchen (TdU), die oftmals nur sie als Expert*innen ihrer Lebensrealität wissen können. Bei der Produktion des Videos wird ebenfalls auf dieses spezielle Wissen gebaut: Die „Sinnprovinzen“ werden von den SuS als Werkzeug verwendet, um für andere SuS (Peers) spannende Videos mit Wissen und Handlungsmöglichkeiten aus Sicht der SuS selbst zu erzeugen. Das angesprochene Element „Lernen durch Lehren“ funktioniert durch die Transformation der SuS in den Status als Expert*innen - sie kennen die Vorstellungen, Denk- und Handlungsmuster sowie die Werte, Normen und Symbole ihrer Peers am besten und wissen daher auch am besten, welche Mittel anzuwenden sind, um die Inhalte ihres Themas für Peers zugänglich zu machen. Somit ist die Subjektorientierung bei SaE4C durchgängig und sehr ganzheitlich angelegt, da sie einen definierenden Wesenszug des Unterrichtskonzepts darstellt.</p>

<p style="text-align: center;"><b>Prozessorientierung</b></p> <p>berücksichtigt, dass historisch-politisches Lernen in einem langfristigen zeitlichen Aufbau erfolgt. Lernprozesse werden als komplex und partiell unabgeschlossen bzw. dynamisch verstanden. Unterricht bzw. die jeweilige Schulklasse wird zudem als „soziales System“ verstanden, das durch Kommunikation entsteht. Ein solches System stellt spezifische Regeln und Codes her und transformiert zudem „von außen“ herangetragene Regeln und Codes. Ein Rollenspiel kann etwa in einer Klasse funktionieren, in einer anderen Klasse wird dieses womöglich vehement abgelehnt. Bestimmte Klassen sind von handlungsorientierten Methoden begeistert, andere bevorzugen Lehrervorträge. Die Lehrperson ist allerdings ein Teil des sozialen Systems Klasse, weshalb sie auch Codes und Regeln beeinflussen und etwa Methodenvielfalt einführen kann. Der prozessorientierte Unterricht in GSK/PB bedarf dementsprechend der bewussten Planung, Steuerung und Evaluierung der langfristigen Lehr-Lernprozesse, insbesondere des regelmäßigen Einsatzes von Reflexion über eingesetzte Methoden und Materialien sowie die Strukturierung der Unterrichtsstunde. Ferner müssen eine Rückkopplung (Feedback) mit den Lernenden sowie eine Stärkung der Selbstorganisation der konkreten Lerngruppe (z. B. mit Hilfe von Portfolio-Aufgaben) erfolgen. (Hellmuth/Kühberger, 2016, S. 6)</p>	<p style="text-align: center;"><b>Prozessorientierung bei SaE4C</b></p> <p>Auch wenn im Abschluss von SaE4C ein Produkt steht, hat das Unterrichtskonzept eine klare Prozessorientierung inne. Wie schon im PT Marker <i>Journey of Becoming</i> beschrieben, hat SaE4C als Hauptziel, die Schüler*innen auf ihrem Weg und Transformationsprozess von passiven Konsument*innen (von Wissen, Lehrinhalten, Medien) zu aktiven Produzent*innen zu begleiten. Dieser Prozess findet mit einer bunten Vielzahl an Methoden statt beziehungsweise steht eine große Anzahl an Methoden zu Verfügung (siehe Phase 2, Aufbau SaE4C), welche an das soziale System der Klasse angepasst werden kann und muss. Es wird Rücksicht auf verschiedene Kommunikations-Typen (introvertiert, extrovertiert) sowie auf unterschiedliche Lern-Typen (auditiv, visuell, haptisch,..) und persönliche Vorlieben genommen, etwa auf Storytelling, offenes Lernen, Theaterspiel, Einzelarbeit, Gruppenarbeit, Designkonzeption, Videoproduktion etc. Die Projektarbeit mit SaE4C kann auch dazu dienen, einen neuen Methodenansatz einzuführen und auszuprobieren, was im sozialen System der spezifischen Klasse am besten passt. Reflexion und Feedback spielen bei SaE4C ebenfalls eine große Rolle, in jeder Phase finden sich ein oder mehrere Schritte, die auf Dialog abzielen, <i>engaged in dialogue</i> ist ein wichtiger und viel verwendeter PT Marker.</p>
--	---

<p style="text-align: center;"><b>Problemorientierung</b></p> <p>meint das Lernen an konkreten Fällen. Dabei kann es sich um gesellschaftliche Konflikte oder tagesaktuelle Fragen handeln, d. h. um – wie bereits beim didaktischen Prinzip der Gegenwarts- und Zukunftsorientierung erwähnt – „Schlüsselprobleme“ wie etwa Krieg und Frieden oder Ökologie. Problemorientierung meint aber auch das Anknüpfen an Problemstellungen, die die Schülerinnen und Schüler in ihrer Lebenswelt betreffen. An solchen subjektiven Problemen kann im Unterricht angeknüpft werden, wobei diese zum Teil auch mit „Schlüsselproblemen“ in Verbindung stehen können. Allerdings ist gerade auf der subjektiven Ebene ein hohes Maß an Sensibilität erforderlich, etwa wenn soziale Ausgrenzung thematisiert wird oder Themen angesprochen werden, die in der Lebenswelt der Lernenden, etwa in der Familie, relevant sein könnten. (Hellmuth/Kühberger, 2016, S.6f)</p>	<p style="text-align: center;"><b>Problemorientierung bei SaE4C</b></p> <p>SaE4C ist ein Unterrichtskonzept, das thematisch offen durchgeführt werden kann, sich allerdings immer an konkreten Fällen und Problemstellungen orientiert. Wie beim Punkt “Gegenwarts- und Zukunftsorientierung” erwähnt, werden die angesprochenen großen Herausforderungen unserer Gesellschaft (sozial, ökologisch, ökonomisch, technologisch) herangezogen und in die Lebenswelt der SuS geholt. <i>Wo betrifft mich diese Problemstellung? Was kann ich verändern?</i> Durch das Theater der Unterdrückten werden einzelne Problemstellungen vor den Vorhang geholt und in die Lebensrealität der SuS übersetzt, wo sie aktiv nach individuellen und kollektiven Handlungsmöglichkeiten für Veränderung suchen und diese ko-kreativ erspielen. Sensible Themen sind im besten Falle im Vorfeld mit der Klassenlehrer*in zu besprechen, um Trigger-Mechanismen auszuschließen.</p>
---	---

<p style="text-align: center;"><b>Exemplarisches Lernen</b></p> <p>ermöglicht vertiefendes Lernen an konkreten Fällen, aus denen sich auch implizit Allgemeines erschließen lässt. Exemplarisches Lernen hat nicht die Aneignung des Besonderen zu ermöglichen, sondern vielmehr Einsichten in Prinzipien, Strukturen und Regelmäßigkeiten zu vermitteln. Daher erfordert es immer auch die Überleitung vom Konkreten zum Allgemeinen und Abstrakten. Ob ein Thema für historisches oder politisches bzw. historisch-politisches Lernen von Bedeutung ist, hängt immer von der Fragestellung bzw. von der jeweiligen Perspektive ab, die im Unterricht eingenommen wird. Aus der Perspektive reiner Sensationsgier oder der Suche nach romantischen Traumwelten ist etwa der mediale Hype um eine Adelshochzeit für den Geschichts- und Politikunterricht irrelevant. Geht es aber um die Analyse elitärer Repräsentationssysteme und/oder um eine Medienanalyse, besitzt dieser durchaus Relevanz. (Hellmuth/Kühberger, 2016, S. 7)</p>	<p style="text-align: center;"><b>Exemplarisches Lernen bei SaE4C</b></p> <p>SaE4C geht immer von einem konkreten Fall aus der Lebensrealität der SuS aus. Zuerst werden die großen Herausforderungen behandelt, die je nach Unterrichtskontext auch fächerübergreifend und auf jeden Fall mit offenen Problem- und Fragestellungen zu wählen sind. Aus diesen wählen die SuS durch das TdU eine Situation aus ihrer Lebensrealität, wo ihnen diese Thematik im Alltag begegnet - um aus ihrem eigenen Erfahrungswissen zu schöpfen, tieferes Verständnis für das von ihnen gewählte Subthema (und das dazugehörige Basiskonzept) zu gewinnen und darin Strukturen (Macht, Unterdrückung, Diskriminierung etc) zu erkennen. Ziel ist es zu Ermöglichen, dass sie sich selbst als Expert*innen Handlungsalternativen erspielen (<i>engaged in action</i>). Diese Handlungsalternativen lassen sich dann jedoch auch auf das Allgemeine übersetzen. Dies passiert auch in der Phase vier, wo die SuS von der Einzelsituation auf das Allgemeine schließen müssen, um sinnvolle Erklärvideos für Peers zu produzieren (<i>being in control</i>).</p>
<p style="text-align: center;"><b>Handlungsorientiertes Lernen</b></p> <p>setzt die selbstständige Beschäftigung der Lernenden mit dem Lerngegenstand voraus. Dabei wird die Fremdsteuerung durch die Lehrperson gering gehalten sowie Selbstständigkeit und Selbststeuerung gefördert. Handlungsorientiertes Lernen erfolgt in einem ersten Schritt durch Erlebnisse, die in einem weiteren Schritt zu Erfahrungen verarbeitet werden müssen. Diese Erfahrungen sollen nicht unreflektiert Betroffenheit, sondern vor allem historische und/oder politische Erkenntnisse ermöglichen. Möglich ist dies durch die</p>	<p style="text-align: center;"><b>Handlungsorientiertes Lernen bei SaE4C</b></p> <p>Selbstständiges Lernen ist während des gesamten SaE4C Projekts gegeben. Die Rolle der Lehrperson ist auf jene der Begleitung und Rahmengestalter*in begrenzt, mit einem Fokus auf dem Stellen von Fragen (sokratisch-narrative Methode). Handlungsorientierung ist ebenfalls ein roter Faden, der sich durch das gesamte Konzept zieht - von der ersten Phase, wo die Mission zur Handlung gegeben wird ("Wir brauchen euch als Expert*innen!"), quer durch alle weiteren Phasen: In der zweiten Phase begeben sich die SuS</p>

<p>Reflexion der Erlebnisse sowie durch die Verbindung von affektiven und kognitiven Lernvorgängen. Unterbleibt ein solcher Transfer, reduziert sich Handlungsorientierung letztlich auf „Erlebnispädagogik“, die historischem und politischem Lernen nur gering entgegenkommt. Im Geschichts- und Politikunterricht reicht es etwa nicht aus, einfach eine Bastelarbeit zu produzieren, ohne diese in einen historischen oder politischen Kontext zu stellen, diese also auf eine kognitive Ebene zu heben. Wird ein historisches Bild mit Sprechblasen ergänzt, müssen die Schülerinnen und Schüler – um ein anderes Beispiel zu nennen – historisches und/oder politisches Wissen, das sie sich zuvor angeeignet haben, darin verarbeiten und reflektieren. Es gilt dabei sicherlich auch belegbare Aussagen von purer Fiktion zu unterscheiden. (Hellmuth/Kühberger, 2016, S. 7)</p>	<p>selbstständig (<i>self-determined</i>) auf Forschungsreise, um Expert*innen auf ihrem Subthema zu werden, sammeln selbstständig und kritisch Wissen und Quellen; in der dritten Phase passiert aktive Handlung im Zuge des TdU, die SuS erproben Handlungsalternativen (<i>practising possibility</i>) in einem sicheren Rahmen, können ausprobieren, welche Konsequenzen ihre Handlung nimmt (<i>risk-taking</i>) und neue Möglichkeiten finden (<i>innovation</i>). Dies stärkt ihre Handlungskompetenz und lässt sie in ihrem Handlungsradius wachsen, da sie zu ihrem Repertoire an Handlungsalternativen ko-kreativ weitere hinzugefügt haben. Die persönliche Handlungsorientierung lässt sich auch auf die größere politische Ebene transferieren und gibt Auskunft über den Handlungsrahmen als mündige Bürger*in und ermöglicht eine Antwort auf die Frage: “Was kann ich verändern?”</p>
<p><b>Multiperspektivität</b></p> <p>bedeutet, verschiedene Perspektiven auf historische und politische Sachverhalte und Probleme einzunehmen. Am Ende des Lernprozesses muss nicht unbedingt ein Konsens bzw. die gemeinsame Entscheidung für eine Perspektive stehen. Zu berücksichtigen ist zudem, dass auch wissenschaftliche Perspektiven in vielen Fällen unterschiedlich ausfallen, weshalb diese Vielfalt auch darzustellen ist. Die Lehrperson kann selbstverständlich nicht immer den Überblick über alle wissenschaftlichen Perspektiven besitzen. Es geht daher vor allem um das Bewusstmachen, dass es nicht immer nur „eine Wahrheit“ gibt, wobei dies an einzelnen Themen beispielhaft gezeigt werden kann. Mit der Multiperspektivität ist daher das Kontroversitätsprinzip</p>	<p><b>Multiperspektivität bei SaE4C</b></p> <p>Dialog nimmt bei SaE4C eine zentrale Rolle ein und die Leitung der Diskussionen unter multiperspektivischen Gesichtspunkten ist eine der Hauptaufgaben der Lehrperson. Die unterschiedlichen Perspektiven und die Betrachtbarkeit der Problemstellung aus diversen Blickwinkeln wird vor allem bei der Arbeit mit den Methoden des TdU in den Vordergrund gerückt. Unterschiedliche Rollen, Einstellungen, Perspektiven werden geprobt und ausprobiert (<i>play</i>), auch hier muss keine gemeinsame Entscheidung für eine Perspektive stehen, sondern durch die Darstellung als Handlungsalternativen im TdU dürfen alle Perspektiven parallel zueinander bestehen und können somit verglichen und in die Überlegungen für</p>

<p>verbunden, das unter anderem die Darstellung der Vergangenheit oder eines gesellschaftlichen Problems aus unterschiedlichen konkurrierenden Perspektiven vorschreibt und die Überwältigung und Indoktrination der Lernenden mit einer einzelnen Meinung verbietet. So darf zum Beispiel die Lehrperson beim Thema „Tierschutz“ die SchülerInnen nicht in eine Richtung manipulieren, sondern sie muss Lernräume schaffen, in denen Pro und Kontrapositionen deutlich werden und eine eigene, nach rationalen Kriterien begründbare Meinung gebildet werden kann. (Hellmuth/Kühberger, 2016, S. 7)</p>	<p>multiperspektivisch sinnvolle Möglichkeiten zu handeln einbezogen werden. Generell trägt auch die Basis von PT, die sich durch das gesamte Unterrichtskonzept zieht, stark zur Multiperspektivität bei: Schon in seiner Definition ist Possibility Thinking ein Denken in Möglichkeiten, in verschiedenen Möglichkeiten, die nebeneinander bestehen dürfen. Durch das Training dieser Art von Geisteshaltung, werden Schüler*innen darin gestärkt, das Multiperspektivitätsprinzip auch in ihren Alltag zu integrieren und als sinnstiftend anzuerkennen.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Wissenschaftsorientierung</b></p> <p>bedeutet, ein Thema so darzustellen und zu bearbeiten, dass es auch wissenschaftlich vertretbar ist. (...)</p> <p>In diesem Zusammenhang ist auch – gemäß dem Prinzip der Multiperspektivität – die Vielfalt wissenschaftlicher Perspektiven auf ein Thema mit Hilfe von Beispielen bewusst zu machen. Ebenso sind Methoden und Arbeitstechniken zu verwenden, die wissenschaftlich verantwortbar sind. So sind etwa die gewählten fachlichen Methoden bei der Erarbeitung von historischen Quellen oder Darstellungen der Vergangenheit entlang des fachwissenschaftlichen Standards bzw. der aktuellen fachdidaktischen Erkenntnisse umzusetzen. (Hellmuth/Kühberger, 2016, S. 7)</p>	<p style="text-align: center;"><b>Wissenschaftsorientierung bei SaE4C</b></p> <p>Bei SaE4C handelt es sich um forschendes Lernen - die Schüler*innen behandeln ein von ihnen gewähltes Thema selbstständig, nutzen wissenschaftliche und medien-didaktische Techniken, um Informationen korrekt zu recherchieren und Expert*innen in ihrem Bereich zu werden.</p> <p>Das umfasst auch erste Einblicke in den korrekten Umgang mit Quellen, qualitätsvolle Recherche-Techniken, Medienanalysen etc.</p> <p>Durch die in Phase 2 angewandten, unterschiedlichen Methoden und Möglichkeiten diese umzusetzen, sind auch unterschiedliche wissenschaftliche Techniken vorgestellt. Sei das jetzt <i>oral history</i> und <i>Forschungsinterviews</i> durch die Technik der “Living Books”, eine Faktenrecherche im “Factful Space” oder eine Medienanalyse zu ihrem Subthema, um die unterschiedlich dargestellten Perspektiven und Narrativen auf ihr Thema zu erfahren.</p>

# 5 Zusammenfassung

## 5.1. Limitationen und Ausblick

Aufgrund der Komplexität des Themas und des begrenzten Umfangs der Diplomarbeit mussten Einschränkungen bei der Vorstellung von *Students As Experts 4 Change* vorgenommen werden. So konnten die theoretischen Grundlagen präsentiert und ein didaktisches Konzept entwickelt werden, eine empirische Studie über die Wirkung von SaE4C war im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich. Auch auf eine Einordnung in bestehende Partizipationsmodelle, klassische Empowerment-Theorien sowie eine eingehende Beschäftigung mit Theorien zur Kreativitätsforschung wurde in dieser Arbeit verzichtet..

Dies könnte im Rahmen einer nächsten Forschungsarbeit in Zusammenhang mit einer Wirkungsmessung von SaE4C erfolgen. Das Aufweisen von PT-Merkmalen und die Einordnung in den Unterricht der Politischen Bildung bieten eine gute Basis, als nächsten Schritt die praktische Evaluierung des didaktischen Konzepts anzudenken. Für eine empirische Evaluierung der Umsetzung des Konzepts auf Wirksamkeit bietet sich an, die Messung der erklärten Ziele von SaE4C, namentlich Ko-Kreativität, Partizipation und Selbstwirksamkeit, zum Forschungsgegenstand zu machen und zu evaluieren, inwiefern diese durch das Unterrichtskonzept gefördert werden.

Hier kann auch an bestehende Forschungsversuche zu SaE4C angeknüpft werden; seit der Entwicklung 2015 wurden bereits verschiedene an das Unterrichtskonzept angepasste Forschungsmethoden-Designs erstellt, ausprobiert und durchgeführt. So wurden beispielsweise diverse Fragebögen ausgearbeitet und unterschiedliche Daten durch Forschungsinterviews erhoben, allerdings nie ausgewertet. Da in einer zukünftigen Untersuchung eventuell auf diese Forschungsergebnisse zurückgegriffen werden könnte, seien sie hier kurz aufgezählt:

- Fragebögen für Selbstwirksamkeit bestehen  
(erstellt nach Kriterien von A. Bandura), durchgeführt 2016-2018
- Qualitatives Forschungsgespräch, Aufnahme besteht  
(sokratisch-narratives Gruppeninterview mit Schüler\*innen), durchgeführt 2019
- Beobachtungsbögen bestehen  
(Lehrer\*innen, Institut für Bildungswissenschaft), durchgeführt 2015
- Erhebungsbogen für Ko-Kreativität, entwickelt durch C2Learn  
“Creativity Wheel”, Institut für Bildungswissenschaft, durchgeführt 2015

Als nächster Schritt könnte eine Auswertung dieser Forschungsressourcen erfolgen. Hinzugefügt werden muss aber, dass in jedem Falle auch ein neues, aktualisiertes und fokussiertes Forschungsdesign in Bezug auf die Kernziele von SaE4C erarbeitet werden muss. So wäre ein erster Ansatzpunkt, anhand der *Ladder of Participation* nach Hart (vgl. Abbvz, Abb 17) das Forschungsdesign für Partizipation aufzubauen und für jede Stufe der Partizipation die geeignete Methode der Wirkungsmessung zu evaluieren.

## 5.2. Zusammenfassung der Ergebnisse

Erklärtes Forschungsziel dieser Arbeit war es, durch die Verbindung der Konzepte von Boal und Craft Anwendungsmöglichkeiten für *Possibility Thinking and Practising Possibility* in der Politischen Bildung aufzuzeigen und hierfür ein Unterrichtskonzept zu entwickeln und vorzustellen, welches den didaktischen Prinzipien von Politischer Bildung folgt.

Im theoretischen Teil meiner Arbeit konnte ich darstellen, wie die Konzepte Possibility Thinking nach Anna Craft und Theater der Unterdrückten von Augusto Boal zusammenhängen sowie ihre Interferenz und Kompatibilität darlegen. In der Analyse zeigte sich, dass mit der Methodik des TdU die Marker von PT abgebildet werden und die Kernkonzepte von Boal als Erweiterung des PT verstanden werden

können. Daraus abgeleitet wurde die Praxis des Handelns in Möglichkeiten (Boal) mit einem neuen Begriff eingeführt: *Practising Possibility*. In dieser begrifflichen Nähe kann auch die Interferenz der beiden Konzepte sichtbar gemacht werden.

Das Unterrichtskonzept *Students As Experts 4 Change* ist auf dieser Interferenz aufgebaut. Dafür wurden die einzelnen Phasen des Educational Designs klar strukturiert und ausführlich beschrieben sowie auf ihre PT-Marker analysiert. Zur Zusammenfassung sind die pädagogischen Dimensionen von *Possibility Thinking*, die sich in SaE4C manifestieren, nochmals auf der nächsten Seite in einer Tabelle zusammengefasst und übersichtlich in der Einordnung in die einzelnen Phasen des Unterrichtskonzepts dargestellt:

Phase SaE4C	Pädagogische Dimensionen PT
Phase 1: <i>Setting the Mission</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Immersion</i></li> <li>● <i>Self-Determination</i></li> <li>● <i>Journey of Becoming</i></li> </ul>
Phase 2: <i>Finding what matters and Becoming the Expert</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Immersion</i></li> <li>● <i>Question Posing &amp; Question Responding</i></li> <li>● <i>Being in control</i></li> <li>● <i>Engaging in Dialogue</i></li> </ul>
Phase 3: <i>Possibility Thinking</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Playful scenarios</i></li> <li>● <i>Immersion</i></li> <li>● <i>Innovation</i></li> <li>● <i>Risk-Taking</i></li> <li>● <i>Being Imaginative</i></li> <li>● <i>Engaged in Dialogue</i></li> </ul>
Phase 4: <i>Co-Creation</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Being in control</i></li> <li>● <i>Journey of Becoming</i></li> <li>● <i>Engaged in Action</i></li> <li>● <i>Posing questions</i></li> <li>● <i>Risk-Taking</i></li> <li>● <i>Innovation</i></li> <li>● <i>Immersion</i></li> <li>● <i>Being self-determined</i></li> </ul>
Phase 5: <i>Echo &amp; Reflexion</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Being in control</i></li> <li>● <i>Engaged in dialogue</i></li> <li>● <i>Ethics &amp; Impact</i></li> <li>● <i>Journey of Becoming</i></li> </ul>

Ein weiterer wichtiger Untersuchungsgegenstand war es zu prüfen, inwiefern sich das Unterrichtskonzept *Students As Experts 4 Change* anhand der didaktischen Prinzipien für Politische Bildung im Unterricht für Politische Bildung verankern lässt. Durch die Gegenüberstellung der didaktischen Prinzipien mit den Anwendungsbeispielen bei SaE4C konnte klar herausgearbeitet werden, dass sich das Unterrichtsdesign sehr gut im Unterricht für Politische Bildung verorten lässt - durch das Unterrichtsprinzip Politische Bildung und die thematische Offenheit von SaE4C lässt sich mit diesem Educational Design auch sehr gut in anderen Fächern und fächerübergreifend unterrichten. Das Konzept wurde auch bereits mehrfach in den unterschiedlichsten Kontexten und thematischen Schwerpunkten umgesetzt sowie in verschiedenen Schulformen und Schulstufen erprobt: In der Menschenrechtsbildung mit dem Kooperationspartner Amnesty International, zum Thema Flucht und Asyl, zum Thema Citizenship Education, zum Thema Konfliktprävention und Mobbing, Gender und Rollenbilder, Digitales Empowerment und Klimawandel. Die ersten Erfolge zeigten sich im direkten Feedback der Schüler\*innen, dem direkten Feedback der Lehrpersonen (über nachhaltige und langfristige Lernfortschritte), dem direkten, positiven Feedback der Kooperationspartner - sowie verschiedenen Auszeichnungen für das Educational Design selbst. Forschungsergebnisse wurden ebenfalls erhoben, konnten aber im Zuge dieser Arbeit noch nicht ausgewertet werden.

Abschließend lässt sich zu den Ergebnissen sagen, dass im Rahmen dieser Forschungsarbeit gezeigt werden konnte, dass *Possibility Thinking und Practising Possibility* didaktisch angewandt werden kann und sich *Students As Experts 4 Change* als Unterrichtskonzept für den Unterricht im Fach Politische Bildung eignet beziehungsweise mit dem Unterrichtsprinzip Politische Bildung korreliert.

## 6 Literaturverzeichnis

Arendt, H., & Ludz, U. (2003). *Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlaß*. München: Piper.

Altvater, E., & Mahnkopf, B. (2007). *Grenzen der Globalisierung: Ökonomie, Ökologie und Politik in der Weltgesellschaft*. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Babbage, F., & Francis, T. (2018). *Augusto boal* (1. Aufl.). Boca Raton, FL: Routledge

Baer, U. (1995). *Spielpraxis: Eine Einführung in die Spielpädagogik (Edition Gruppe & Spiel)*. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist* 44, S. 1175-1184.

Bidlo, O. (2006). Alles Theater? Zum Verhältnis von Theater und Gesellschaft. *Thepakos. Interdisziplinäre Zeitschrift für Theater und Theaterpädagogik*, S. 34.

Boal, A., Spinu, M., & Thorau, H. (1989). *Theater der Unterdrückten*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Boal, A. (1992). *Games for Actors and Non-Actors*. New York: Routledge.

Boal, A. (1998). *Legislative theatre: Using performance to make politics*. London: Routledge.

Boal, A. (2005). *Der Regenbogen der Wünsche. Methoden aus Theater und Therapie*. Lingen: Schibri.

Boal, A. (2013). *Theater der Unterdrückten: Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*. Berlin: Suhrkamp.

Chappell, K., Craft, A. R., Rolfe, L., & Jobbins, V. (2012). Humanizing Creativity: Valuing our Journeys of Becoming. *International Journal of Education & the Arts* 13(8), 1-35.

Chappell, K., Cremin, T., & Jeffery, B. (2015). *Creativity, Education and Society. Writings of Anna Craft*. London: Trentham Books LTD.

Craft, A., Cremin T., Burnard, P. and Chappell, K. (2008): 'Possibility Thinking'. In Craft, A., Cremin, T. and Burnard, P. (Hrsg.), *Creative Learning 3-11 and How We Document It*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

Craft, Anna (2010). *Possibility Thinking and Wise Creativity. Educational Futures*. Cambridge: Cambridge University Press.

Craft, A. & Chappell, K.A. (2016). Possibility thinking and social change in primary schools. *Education 3-13*, 44, S. 407-425.

Derecik, A., Kaufmann, N., Neuber, N. (2013). *Partizipation in der offenen Ganztagschule*. Wiesbaden: Springer Verlag.

Eikel, A. (2007): Demokratische Partizipation in der Schule. In G. de Haan & A. Eikel (Hrsg.), *Demokratische Partizipation in der Schule. Ermöglichen, fördern, umsetzen*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.

Farin, K. (2020). Jugend – Politik – Partizipation. In M.P. Haarmann, S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische*. (S. 129-137). Wiesbaden: Springer VS.

Feldman, D.H., Czikszentmihalyi, M., & Gardner, H. (1994). *Changing the World: A framework for the Study of Creativity*. Westport, CT and London: Praeger.

Freud, S. (1908). Creative writers and day-dreaming. In J. Strachey (Hrsg.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 9, S. 141-54). London: Hogarth Press.

Freire, P. (1981). *Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zur befreienden Bildungsarbeit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Freire, P. (1998). *Pädagogik der Unterdrückten: Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Frey, Barbara (1989). *Das Theater der Unterdrückten in Europa*. Magisterarbeit, FU Berlin.

Fritz, Birgit (2013a). *Auf den Spuren des revolutionären Theaters von Augusto Boal zur autopoietischen Theaterarbeit ins 21. Jahrhundert*. Dissertation, Universität Wien.

Fritz, Birgit (2013b). *Von Revolution zu Autopoiese. Auf den Spuren Augusto Boals ins 21. Jahrhundert. Das Theater der Unterdrückten im Kontext von Friedensarbeit und einer Ästhetik der Wahrnehmung*. Stuttgart: Ibidem.

Funke, K. (2010). *Paul Freire: Werk, Wirkung, Aktualität (Interaktionistischer Konstruktivismus)*. Münster u.a.: Waxmann Verlag.

Gökdağ, Ebru. (2014). *AUGUSTO BOAL'S THE JOKER SYSTEM*. *Idil Journal of Art and Language*, S. 3.

Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Schneider Verlag Hohengehren.

Hellmuth, T. & Klepp, C. (2010). *Politische Bildung: Geschichte - Modelle - Praxisbeispiele*. Stuttgart Köln [u.a.]: UTB GmbH Böhlau.

Hellmuth, T. (2014). *Historisch-politische Sinnbildung. Geschichte – Geschichtsdidaktik – Politische Bildung*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.

Hellmuth, T. & Kühberger, C. (2016). *Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe "Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung"*. Abgerufen am 10.12.2020 von der Homepage des Zentrum für Politische Bildung: <https://www.politik-lernen.at/site/shop/shop.item/106400.html>

Himmelman, G. (2007). *Demokratie Lernen: als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch*. Politik und Bildung(22). Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.

Houston, S. & Magill, T., McCollum, M., & Spratt, T. (2001). Developing creative solutions to the problems of children and their families: communicative reason and the use of forum theatre. *Child and Family Social Work* 6, S. 285-293.

Hoy, S. (2013). *Möglichkeiten und Grenzen theaterpädagogischer Methoden in der Ernährungsberatung in Gruppen*. Dissertation, Justus-Liebig Universität Gießen.

Hippel, A., Kulmus, C., & Stimm, M. (2018). *Didaktik in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Stuttgart: UTB.

Horkheimer, M. (1988). *Traditionelle und kritische Theorie*. In A. Schmidt (Hrsg.), *Gesammelte Schriften. Schriften 1936–1941* (Bd. 4, S.162-216). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch-Verlag.

Huizinga, J. (2006). *Homo ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel* (20. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Johnstone, K. (1979). *Impro : Improvisation and the theatre*. London [u.a.]: Faber and Faber.

Kant, I. (2010). *Was ist Aufklärung?* In Barbara Stollberg-Rilinger (hrsg.), Stuttgart

Kenner, S. & Lange, D. (2018): *Citizenship Education: Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung*. Politik und Bildung 84. Frankfurt/Main: Wochenschau Verlag.

Klafki, W. (1979). Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik, In: ders./Otto G./Schulz W.: *Didaktik und Praxis*, Weinheim 2, S.13-40.

Koch, G. (1995). *Theatralisierung von Lehr-Lernprozessen*. Berlin und Milow: Schibri.

Koch, G., Roth, S., Vassen, F., & Wrentschur, M. (2004). *Theaterarbeit in sozialen Feldern* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Krammer, R. (2008). Kompetenzen durch Politische Bildung. Kompetenzorientierte Politische Bildung. In Forum Politische Bildung (Hrsg.), *Informationen zur Politischen Bildung 29*, S. 5.

Kuhn, H.-W. (1999): Dimensionen des Politischen. In D. Richter & G. Weißeno (Hrsg.), *Lexikon der politischen Bildung, Didaktik und Schule*. (Bd. 1, S. 53–54). Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.

Lunenburg, F. C. (2010): Managing Change: The Role of the Change Agent. In: *International Journal of Management, Business, and Administration* 13/1, S. 1–6.

MacLaren, P. (1993): *Paulo Freire: a critical encounter*, London: Routledge.

Matthes, J. (2014). Zum Gehalt der Framing-Forschung: Eine kritische Bestandsaufnahme. In F. Marcinkowski (Hrsg.), *Framing als politischer Prozess. Beiträge zum Deutungskampf in der politischen Kommunikation. Schriftenreihe Politische Kommunikation und demokratische Öffentlichkeit* 6, S. 17-28.

Meier, A. (1998). Manfred Brauneck: Die Welt als Bühne. Geschichte des europäischen Theaters. *Arbitrium - Zeitschrift für Rezensionen zur germanistischen Literaturwissenschaft*, 16(3), S. 255-257.

Mitnik, P., Lauss, G., & Schmid-Heher, S. (2018). *Was darf Politische Bildung? Handreichung für Lehrer\*innen*. Abgerufen am 10.12.2020 von der Homepage des Zentrum für Politische Bildung:

[https://zpb.phwien.ac.at/wp-content/uploads/Was\\_darf\\_politische\\_Bildung\\_A4.pdf](https://zpb.phwien.ac.at/wp-content/uploads/Was_darf_politische_Bildung_A4.pdf)

Müller-Rolli, S. (2013). *Erziehung und Kommunikation: Von Rousseau bis heute*. Opladen: Budrich.

National Advisory Committee for Creative and Cultural Education (NACCE) (1999). *All our Futures: Creativity, Culture and Education*. London: DFEE.

Paterson, D. (2011). "CHAPTER ONE: Putting the "Pro" in Protagonist: Paulo Freire's Contribution to Our Understanding of Forum Theatre." *Counterpoints* 416, S. 9-20.

Reinhardt, S. (2014): Handlungsorientierung. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch Politische Bildung* 4, Schwalbach: Wochenschau Verlag. S. 275-283.

Reisenauer, C. & Gerhartz-Reiter, S. (2020). *Partizipation und Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden: Springer VS.

Reitz, S. (2015). *Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Partizipation. Was aus menschenrechtlicher Sicht im Bildungsbereich getan werden muss*. Berlin: Dt. Institut für Menschenrechte.

Rhyammar, L. & Brolin, C. (1999). Creativity research: Historical considerations and main lines of development. *Scandinavian Journal of Educational Research* 43, S. 259-273.

Riedl, A. (2004). *Grundlagen der Didaktik*. München: Franz Steiner Verlag.

Rogers, C.R. (1970). Towards a theory of creativity. In P.E. Vernon (Hrsg.), *Creativity* (S. 137-151). Harmondsworth, England: Penguin.

Ruep, M. (2020). Lernen durch Lehren – ein handlungsorientiertes und auf Demokratie ausgerichtetes Bildungskonzept. In S. Regier, K. Regier, M. Zellner (Hrsg.), *Förderung der Sprachkompetenz in der Hochschullehre* (S. 71). Wiesbaden: Springer VS.

Sander, W. (2007): *Demokratie-Lernen und politische Bildung. Fachliche, überfachliche und schulpädagogische Aspekte*, In Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.): *Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft*, Schwalbach: Wochenschau Verlag. S. 71-85.

Schäfer, M. (2020). *Lehren und Lernen mit digitalen Medien und Technologien*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.

Schiller, F. (1874). *Über die Ästhetische Erziehung des Menschen. 15. Brief*. Sämtliche Werke (Bd. 4). Stuttgart.

Schönhuth, M. & Jerrentrup, M.T. (2019). *Partizipation Und Nachhaltige Entwicklung: Ein Überblick*. Wiesbaden: Springer VS.

Stauffacher-Birrer, M. (2019). *Unterrichten mit WhatsApp, YouTube & Co. 28 bewährte digitale Tools mit konkreten Praxisbeispielen* (2. Aufl.). Bern: Hep Verlag.

Stenning, K., Schmoelz, A., Wren, H., Stouraitis, E., Scaltsas, T., Alexopoulos, C., & Aichhorn, A. (2016). Socratic dialogue as a teaching and research method for co-creativity? *Digital Culture & Education*, 8(2), S. 154–168.

Thorau, Henry (1982). *Augusto Boals Theater der Unterdrückten in Theorie und Praxis*. Reinfeld: Schäuble Verlag.

Virkkunen, J. (2006). Dilemmas in building shared transformative agency. *Activités*, 3(1), S. 43-66.

Walter-Busch, E. (2010). *Geschichte der Frankfurter Schule. Kritische Theorie und Politik*. Paderborn: Fink.

Österreichisches Bundesministerium für Bildung und Frauen (2015). Unterrichtsprinzip Politische Bildung Grundsatzterlass 2015. Abgerufen am 20.1.2021 von der Homepage des BMBWF: [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2015\\_12.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2015_12.html)

Website der UNICEF Österreich: <https://unicef.at/fileadmin/media/Kinderrechte/crcger.pdf> (Abgerufen am 13.3.2020).

Website des Österreichisches Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/uek/politbildung.html>; <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz.html> (Abgerufen am 20.1.2021).

Zentrum polis – Politik lernen in der Schule (2020). Politische Bildung in den Schulen – tabellarische Übersicht. Abgerufen am 20.1.2019 von: [https://www.politik-lernen.at/dl/qsmmJKJKoMIKnJqx4KJK/Politische\\_Bildung\\_in\\_den\\_Schulen\\_tab\\_\\_bersicht\\_Stand\\_September\\_2020\\_pdf](https://www.politik-lernen.at/dl/qsmmJKJKoMIKnJqx4KJK/Politische_Bildung_in_den_Schulen_tab__bersicht_Stand_September_2020_pdf)

Zentrum polis – Politik lernen in der Schule (2020). Politische Bildung Im Lehrplan Der Allgemein Bildenden Höheren Schule – Unterstufe. Abgerufen am 10.12.2020 von: [www.politik-lernen.at/site/grundlagen/politischebildung/lehrplaene/article/109092.html](http://www.politik-lernen.at/site/grundlagen/politischebildung/lehrplaene/article/109092.html)

# 7 Appendix

## 7.1. English Abstract

*Students As Experts 4 Change* is an Educational Design, aiming for school students to become change agents, develop their own strategies for having social impact and accompanying them in their journey of becoming through *encouraging, empowering and enabling them*.

Students are encouraged to view themselves as experts, they co-creatively identify social challenges which are important to them and engage in possibility thinking with a sustainable output: Fostering their ideas they are encouraged to produce their own videos and share them on social media with the aim to influence their peers to change their thinking, attitude and actions.

In a rapidly changing, globalized world we need education that prepares young people for an unknown future through equipping them with the skills, knowledge and mindset they will need to face the major global challenges: Possibility thinking (Craft, 2010) and transformative agency.

In this thesis I want to present the educational design *Students As Experts 4 Change*, which was developed upon the co-creative theories of Augusto Boal and Anna Craft, to offer an approach to the didactic principle of political education through fostering civic commitment, possibility thinking and self-efficacy.

The concept of school often misleads to view students as empty buckets which are to be filled with knowledge. Students are rarely asked for their own thoughts on different subjects, as it is often overseen that students are the experts of their living reality and hold a high potential for innovative ideas.

By shifting the roles and making students the experts we encourage them to voice their own ideas, which can be achieved through giving them the space to think

outside of the box and letting them work in the environment they know the best: Digital tools and social media.

Students As Experts 4 Change is an educational design to create 'high possibility' classrooms by capitalizing on students' *little 'c' creativity* and their ability to cope with social issues they think are important. Students are encouraged to view themselves as change agents and engage in possibility thinking and practising possibility with the sustainable output of a self-produced video.

With this concept students are provided with opportunities to learn well, be creative, productive and thinking citizens who face important societal issues, and take the step from facing a problem, dealing with the issue, having an idea to the most important one: taking action.

## 7.2. Appendix: Abkürzungen

Abb	Abbildung
AbbVz	Abbildungsverzeichnis
GCED	Global Citizenship Education
LCC	Little c creativity
NACCE	National Advisory Committee for Creative and Cultural Education
PT	Possibility Thinking
SaE4C	Students As Experts 4 Change (Educational Design)
SDGs	Sustainable Development Goals
SuS	Schülerinnen und Schüler
TdU	Theater der Unterdrückten
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation
WHC	Wise Humanising Creativity

## 7.3. Appendix: Abbildungsverzeichnis (Abbvz)

Abb 1

**Pedagogy that nurtures Possibility Thinking, initial work** (Cremin, Burnard, Craft, 2006)

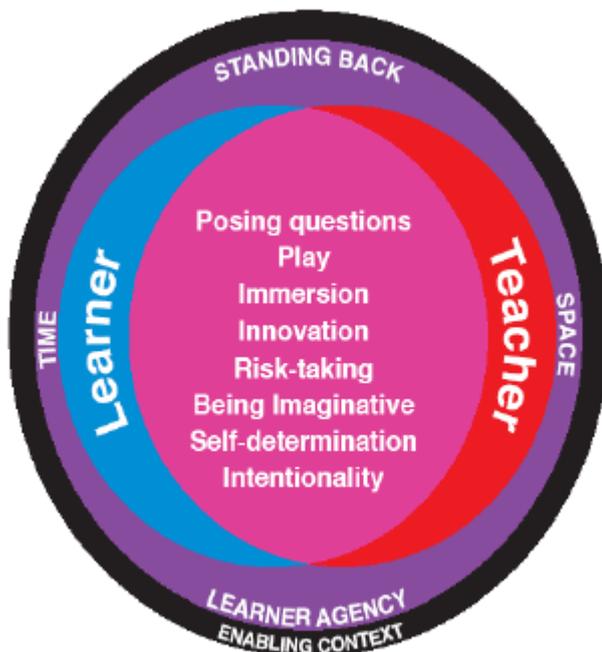


Abb. 2

### Videoproduktionstechniken in einer Übersicht

**Tabelle 3:** Videoproduktionstechniken in einer Übersicht

	Grad der Personalisierung	Implementierung: Aufwand für die Lehrkräfte	Realitätsnähe	Anforderungen an die Lerner*innen
Zielvorstellung (Soll)	Niedrig	Niedrig	Hoch	Niedrig
Personalisierter Film (Bewegtbild)	Hoch (hoher Kontrollaufwand)	Hoch (Schnitt, Beleuchtung, Rechtekonzept etc.)	Hoch	Hoch
Entpersonalisierter Film (Bewegtbild)	Niedrig	Hoch (Schnitt, Beleuchtung etc.)	Hoch	Hoch
Wisch- bzw. Legetechnik	Niedrig	Hoch (Verschiebeobjekte müssen erzeugt werden)	Niedrig	Hoch
Iconfilm	Niedrig	Niedrig	Niedrig	Hoch
Entpersonalisierte Off-Ton Slideshow	Niedrig	Niedrig	Hoch	Niedrig

Aus: Markus Schäfer. (2020). Lehren und Lernen mit digitalen Medien und Technologien (1st ed.). Verlag Barbara Budrich. s.47

Abb. 3

## Planungshilfe für Videoproduktion

RD im Rahmen von SaE4C 2015

### Planungshilfe für Erstellung der Videos

#### Leitfragen

- 1) **Was wollt ihr ansprechen? Wo wollt ihr helfen und Handlungsstrategien anbieten?**  
(Welche Thematik/Problematik, welche Konflikte...?)
- 2) **Was wollt ihr bewirken?**  
(Wirkung? Ziel? Welche Emotionen sollen geweckt werden? Welche Handlungen soll angeregt werden)
- 3) **Welches Wissen wollt ihr weitergeben?**  
(Methoden, Strategien, Handlungsalternativen, Kommunikationsstrategien,...)
- 4) **Wie wollt ihr das bewerkstelligen?**  
(Ästhetik, Methode, Umsetzung)

#### Denkt daran,...

...wer euer Zielpublikum ist!

...dass die Probleme die Lebensrealität der SchülerInnen betreffen sollen!

...dass die Videos eine praktische Hilfestellung für die Zusehenden darstellen soll  
(Tutorial Video, How-to,...)

...Problemlösungsansätze geboten werden sollen!

#### Welche Kriterien sollen eure Videos erfüllen?

Abb. 4-9

## 10 Tricks & Tips for making a great instructional video with your phone/tablet

(Original by film maker Stephen Hall, 2015 for Students As Experts 4 Change)

### Wiener Sängerknaben: 10 tricks and tips to help you make a great instructional film with your phone/tablet

You can use your camera phone or tablet to make great instructional videos. You do not need expensive and cumbersome video cameras. Your phone's camera/tablet will work fine provided; **there is enough light, you hold your phone steady, plan your movie and use the following tricks and tips.**

**Trick 1:** Storyboard - The most important trick.

Use a storyboard to help you tell your story. Remember to plan a beginning, middle and end. You can use a traditional storyboard sheet (pic) and draw stick people in place of your actor. Then you go and 'shoot' each scene as a shot list.

**Tips:** Try an online storyboarding app such as [www.storyboardthat.com](http://www.storyboardthat.com)

For your story can you pretend to be a news reporter?

Think of your movie as a collection of moving photos. In movies, most shots are only a couple of seconds long.



**Trick 2:** Lighting. Phone/tablet cameras are good, but they need **light** to make them work well.

If you need to film outside, avoid the middle of the day, as the Sun will make people look a bit like Frankenstein – with shadowy eyes. **Tip:** *Film with the Sun behind your shoulder.*

If you are filming inside, never film with your actor in front of a window, the backlight will produce a silhouette. **Tips:**

- *Film across a window, you and your actor stand next to the window and you film across it.* This technique produces an excellent lighting effect.
- *Avoid strip lighting where possible – lamps are good; and,*

*Ensure the background you are filming against is plain to stop distractions - A wall is great! Remember your phone camera needs lots of light!*



Page 1 | 10 Tricks and lots of tips  
Produced by Film Maker, Stephen Hall

### Wiener Sängerknaben: 10 tricks and tips to help you make a great instructional film with your phone/tablet

**Trick 3:** Directing you actor (s).

Remember your actor will need to be told what to do and when to do it.

To get the best view of your actor, get them to stand with feet slightly apart at 90°, with one foot pointing at the camera.

When filming your actor count them in by saying "3," "2," "1 and "action". You start filming at 3. If they are speaking to fast, ask them to think of a jazz beat when talking to slow them down to an even pace. When filming two or more people ensure they do not talk or laugh over each other - BE FIRM and do not hesitate to make them do it again!

Cameras do not like certain colors and types of clothes. To help make your movie better get your actor to wear pastel colors. Black and white clothing does not work well with cameras, stripes, and dazzling colors also cause problems.

**Tip:** *Carry a spare pastel colored shirt/top with you just in case.*

**Trick 4:** The rule of thirds - The human eye is drawn to areas of a picture. Try to put the person you are interviewing in an imaginary grid, either top left or top right! (pic). Normally your camera should be at the same height as the eyes of your actor.

**Tip:** *Do a test shot to check that you are not too close to your camera as it will lose focus!*

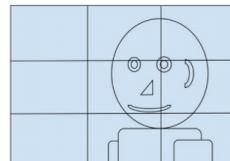
Experiment and use different camera angles, a low shot looking up at your actor will make them look powerful in your movie.

**Trick 5:** Edit you movie

There are a number of simple editing apps that can be used to make your movie look great. Some of them allow you to do more than just make a movie based upon your storyboard. You can add effects, text and 'lower thirds'.

**Tip:** To make your movie add in the shots from your camera in the order you created them on your storyboard. Then try re-arranging to see if your movie works better!.

**Tip:** *Too many effects will distract from you movie. A list of video editing apps can be found <http://mashable.com/2013/06/05/video-edit-apps/>*



Page 2 | 10 Tricks and lots of tips  
Produced by Film Maker, Stephen Hall

## Wiener Sängerknaben: 10 tricks and tips to help you make a great instructional film with your phone/tablet

**Trick 6:** Use the following three shots when interviewing one person.

### 1. Wide Shot

Establishing shot to set the scene and keep your audience informed. Usually a 'wide' shot (pic) though can be a camera 'pan' where the camera move horizontally around a scene or a 'tilt' shot when the camera moves vertically. For instance, a 'tilt' shot of a large building would begin at the top of the building and move downwards. Use some of the iconic buildings in your school

**Tip:** Be careful to move your camera slowly when doing a 'pan' and 'tilt' shots. Getting your actor to walk into a scene and start talking is a great technique. This shot is normally at the beginning of an interview.

### 2. Medium shot

This shot is the interview shot; it covers the head and torso of your actor leaving the arms and hands in view (pic).

**Tip:** Remember to hold your camera to one side and get your interviewee to look directly at you, not the camera. Editing a 'down the barrel', television news type shot is much harder.

To add interest to your actor get them to use their hands to aid their expression. Make sure they have their palms up as this is inviting body language. If you are not editing use this shot for the interview.

### 3. Close Up Shot

Close up shot: Same as the medium shot but more intimate. Use this shot when the speaker is being passionate or has something crucial to say. The actor's head and shoulders are in the camera frame (pic)

**Tips:** Do not use a zoom, if you have to get closer use your feet. Get the actor to repeat the interview. Film it entirely as a medium shot, and then repeat as a close up.

You can then mix these shots in the edit, **but** it can be tough with a long interview but easy with a short one. Cutting different interview shots together will make your movie look very professional.



Page 3 | 10 Tricks and lots of tips  
Produced by Film Maker, Stephen Hall

## Wiener Sängerknaben: 10 tricks and tips to help you make a great instructional film with your phone/tablet

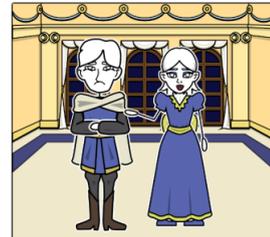
**Trick 7:** Use the following three shots when interviewing two or more people

### 1. Establishing shot.

**Tip:** Ensure your actors are standing close together. Get them to look at each other NOT the camera. If you are not that practiced at editing just use this shot for the entire interview.

### 2. Over the Shoulder' shot

Position your camera close to the shoulder of the person being spoken to. You need to have a bit of them showing. Ensure the actor is looking at who they are talking to NOT you or the camera.

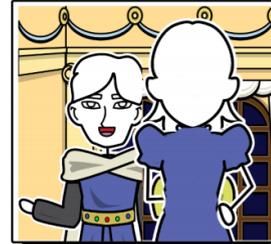


Page 4 | 10 Tricks and lots of tips  
Produced by Film Maker, Stephen Hall

## Wiener Sängerknaben: 10 tricks and tips to help you make a great instructional film with your phone/tablet

### 3. Reverse shot, (when the other person is talking)

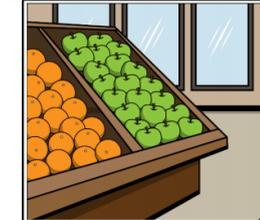
**Tips:** Get the actor to repeat the conversation and film the whole lot from both sides. Be careful to remain on the same side and not 'crossing the line' as this will confuse your audience. Using a script will help with editing the shots together. You can download 'teleprompting' software / app so you actor can read the script while being filmed.



### Trick 8: Use 'cutaways' also called 'B' roll.

Your actor will be talking about something as they are talking show a video it. For instance our characters are talking about the price of fruit, so as they are talking overlay the picture of fruit (pic). Adding cutaways and other graphic elements adds polish to your movie and stops the audience getting bored!

**Tip:** A still photograph works just as well! This could be of anything in your school!



### Trick 9: Instructional video technique

To help people learn from your movie, especially if there is a certain technique involved get the actor to repeat whatever they are doing three times. First, at normal speed, then again in slow-motion and finally again at normal speed. Show this sequence in your movie.

**Tip:** If you are good at editing just repeat the first part.



## Wiener Sängerknaben: 10 tricks and tips to help you make a great instructional film with your phone/tablet

### Tricks 10: Technical tips

The next couple of tips will help make your movie much more watchable:

- When filming hold your phone **horizontally** and use 16 x 9 HD if possible.
- Keep your phone still do not pan and zoom.
- Use a 'selfie' stick as a stabilizer by holding the stalk just underneath your phone.
- Use a wall or a door to help keep your phone still.
- Sound is going to be difficult so ensure where you film is quiet.
- If you are good at editing record the audio separately and drop it in the edit.
- Turn on camera stabilization if you have it
- 720p video setting is great.



### Bonus trick: Enjoy

Making movies is great fun. The tricks and tips in this handout can help you make a great movie. Next time you are watching a film or television, see how many of these tricks, tips and shot types you can recognize. **Very important** do not be scared to do things your way, that's what makes a great director!

### Enjoy!

Stephen Hall

Adelaide Australia, May 5, 2015

## Students As Experts 4 Change Projekttag am Gymnasium der Wiener Sängerknaben 2015, thematischer Fokus Konfliktmanagement: Detailplanung, Stundenbilder

Students As Experts 4 Change – Projekt Konfliktmanagement 102015 – Wiener Sängerknaben Gymnasium 1020 Wien

1.Einheit 2.Einheit	Phase/Methode	Ablauf L	Ablauf SuS / Fragen für SuS	MATERIALIEN
10 min	Einstieg: Kennenlernen		Womit schon gearbeitet? (Forumtheater, Status,...)	
15 min	Einführung SAE4C	Was ist SAE4C? (Projektvorstellung) + Tablets <i>Experten, Possibility Thinking, WHCreativity</i> Erwartung/Ziele für das Projekt erfragen Ablauf/Methoden erklären Tablets ausgeben + erklären: Dokumentation anregen	<i>Was erwartet ihr euch?</i>  Mitfilmen mit Tablets	Beamer (Videos?) Tablets
20 min	Interview - Präsentationen	Aufforderung zur Interviewpräsentation	Präsentation von Ergebnissen der Interviews Sammeln Thematiken für das Projekt	Ergebnisse der Interviews
	Themen sammeln	Anleitung zum Clustering der Themen	Clustern von Themen Finden von abstrahierenden Begriffen	Tafel
20 min	Projektplan erstellen	Ausgangssituation mit SuS definieren	Definieren die Ausgangssituation: <i>Wie sieht es jetzt aus?</i> <i>Was wollen wir ändern/ansprechen?</i>	Tafel
		Ziele festlegen	Definieren: <i>Wie soll es aussehen?</i>	Tafel
	Possibility Book	Vorstellung Possibility Book (Immer Ausgangssituation/Ziel und viele Möglichkeiten dazwischen. Je kreativer desto mehr Möglichkeiten, desto mehr Chance, dass es für mehr Menschen Lösungen bietet)	<i>Was könnte ein Possibility Book sein?</i>  Eintrag ins Possibility Book	Possibility Book  (Zettel/Plakat + Aufhängevorrichtung)
25 min	Fourscribes	Spiel erklären Durchgehen, Hilfestellung geben	Ausgangssituation für Geschichte ist die Ausgangssituation im Possibility Book; Durchspielen mit Ziel, das Ziel des Possibility Book zu erreichen	Tablets
5 min		Fourscribes nachbesprechen	<i>Wie war das Spielerlebnis für euch?</i> <i>Welche Ergebnisse/Problemstellungen?</i>	

1/4

www.StudentsAsExperts4Change.org

Feinplanung Version 1 || Rebekka Dober 102015

3.Einheit 4.Einheit	Phase/Methode	Ablauf L	Ablauf SuS / Fragen für SuS	MATERIALIEN
5 min	Fourscribes	Fourscribes besprechen	<i>Wie war das Spielerlebnis für euch?</i> <i>Welche Ergebnisse/Problemstellungen?</i>	
20 min	Iconoscope	Erklärung und Einführung zu Iconoscope Begriffe von Themensammlung Nachbesprechung leiten	Durchspielen von Iconoscope Festigung der Begriffe, in Erinnerung rufen	Tablets, Wifi
5 min	Gruppenbildung	Erinnerung an Ablauf; Gruppensprecher + Dokumentationsbeauftragten!	Gruppen formen nach jeweiligen Themen	
10 min	Situations- Steckbriefe	Erklärung: Thema, Setting, Akteure, Emotionen, Stichworte, Eskalationspunkt (ev Phasen)	SuS schreiben Steckbriefkarten von einer Konfliktsituation ihres Themas	Steckbriefkarten (leere Kärtchen)
15 min	Situation durchspielen Erarbeitung der Rollenkärtchen	L geht durch, beobachtet, leistet Hilfestellung Erklärung der Rollenkärtchen (Beispiel)	SuS spielen Konfliktsituation durch, erstellen nach einigen Durchgängen Rollenkärtchen	Rollenkärtchen (leere Kärtchen)
5 min	Gruppenvertauschtes Durchspielen	L leitet Feedbackrunde nach jeder Szene Aufforderung an Gruppensprecher, Feedback zur Situation gleich zu notieren	Konfliktsteckbriefe und Rollenkärtchen werden mit einer anderen Gruppe getauscht, Vorbereitung auf „Impro-Szene“ (5min)	Raum zum Vorspielen
25 min	+ Feedback an Gruppe		Vorspielen der Szenen + Besprechung	
15 min	Arbeit an Szene	L unterstützt; leitet Phasen ein (Besprechung, Szenenarbeit, Festhalten der Ergebnisse)	Situation soll szenisch aufbereitet werden; Rollen genau definiert werden; ev. Können auch Sätze aufgeschrieben werden	

2/4

www.StudentsAsExperts4Change.org

Feinplanung Version 1 || Rebekka Dober 102015

4h	Phase/Methode	Ablauf L	Ablauf SuS / Fragen für SuS	MATERIALIEN
15 min	Theateraufwärmen Sprechtraining	Leitet Spiele an	Aufwärmspiele	Großer Raum
10 min	Einführung Forumtheater	Wie funktioniert Forumtheater? Geschichte, Ablauf, Funktionen, Aufgabenverteilung, Possibility Book	Was bringt uns Forumtheater? (Erwartungen)	
3h + (160 min ca.)	Situationen durchspielen	<u>Ablauf Pro Runde</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1x Durchspielen mit Stammgruppe</li> <li>• Durchspielen mit Einwechseln, versch. Durchgänge</li> <li>• Nach jedem Durchgang Besprechung (Was hat sich verändert? Wie ging es den Darstellern? Meinung der Experten-Beobachter? Welche Möglichkeiten ergeben sich? Kann man Handlungsmöglichkeiten herausfinden?)</li> <li>• Nach jedem Durchgang: Eintragung ins PB? (basisdemokratisch)</li> <li>• Abstimmung, wann die Szene fertig durchgespielt ist</li> </ul>	<u>Pro Runde Aufgabenverteilung</u>  Possibility Book Beauftragte,  Dokumentation (Tablets, Foto und Video)  Experten-Beobachter (Körperhaltung, Emotionen, Wortwahl, Positionierung/Wege, Beziehungen/Konstellationen, Status)	Großer Raum  Possibility Book  Experten-Schilder  Tablets
	Situation 1			
	Situation 2			
	Situation 3			
	Situation 4			
10 min +	Reflexion	Moderation durch Gruppendiskussion	Welche Gemeinsamkeiten hatten die Szenen? Was war spannend? Welche Essenz konnte herausgearbeitet werden? Was wird mitgenommen? Wie war das Forumtheater allgemein für euch? Pro/Cons	Klasse, ev Tafel

3/4

www.StudentsAsExperts4Change.org

Feinplanung Version 1 || Rebekka Dober 102015

10h	Phase/Methode	Ablauf L	Ablauf SuS / Fragen für SuS	MATERIALIEN
5 min	Einstieg	Klärung des Ablaufs der kommenden Einheiten		
20 min	Präsentation Ergebnisse Forumtheater		SuS präsentieren ihre Situation, ihre Ergebnisse vom Forumtheater, ihr Possibility Book (5 Gruppen)	
10 min	Inspirationsvideos	Abspielen von Youtube-Videos als Inspiration		Beamer
50 min	10 Golden Rules	Ausgeben der Worksheets; Aufgabenstellung erklären; Hilfestellung leisten; Tablets  (10 Gruppen und je 3 min Präs.)	SuS werden zu Experten für bestimmte Teile des „10GoldenRules“ Blattes ernannt, bekommen 10 min Vorbereitungszeit, stellen ihren Bereich dann vor der Klasse vor (10 Gruppen und je 3 min Präs.) Nach jeder Gruppe: Fragerunde an Experten	„10 Golden Rules“ Worksheets  Tablets Ev Beamer
30 min	Planung von Videos	Anleitung zur Erstellung von PlanungsSheets  Ernennung eines Dokumentationsbeauftragten	Welche Inhalte wollt ihr verpacken? Welche Art von Video? Wo wollt ihr drehen? Was braucht ihr dazu? (Materialien) Wer macht was? Gibt es „Experten“? Ziel des Videos?, Zielgruppe? ...ev Zeichnen von Storyboards!	Zettel für PlanungsSheets  Tablets
4h?	Videodreh	Hilfestellung, Dokumentation	SuS drehen Videos	Versch. Räume Tablets (ev Stativ, Beleuchtung,...)
2h?	Bearbeitung von Videos	Hilfestellung, Dokumentation ev Bearbeitung von Dokumentationsmaterial	SuS bearbeiten Videos	Tablets, ev Laptop zum Bearbeiten
	Upload auf Youtube	Erstellung von YouTube Channel	SuS laden Videos hoch	Wifi, Tablets, ev Laptop
25 min	Internes Showing	Ansehen der Videos + Reflexion	Ansehen der Videos + Reflexion	Beamer + Wifi
30 min	Externe Präsentation			Einladen von Direktion etc
15 min	Feedback	Leitung der Feedbackrunde	Feedback zum Projekt, Ergebnissen, Pro/Cons,...	Feedbackbögen

4/4

www.StudentsAsExperts4Change.org

Feinplanung Version 1 || Rebekka Dober 102015

Abb. 15

**SaE4C als Promising Practise bei der internationalen Konferenz Act.Now**

[https://www.now-conference.org/wp-content/uploads/2019/02/NOW-Conference\\_Promising-Practices\\_Poster.pdf](https://www.now-conference.org/wp-content/uploads/2019/02/NOW-Conference_Promising-Practices_Poster.pdf)



# STUDENTS AS EXPERTS 4 CHANGE

.....  
INITIATED BY  
**REBEKKA DOBER**  
VIENNA / AUSTRIA

AIM	IMPLEMENTATION	SUCCESSES	CHALLENGES	KEY LEARNINGS
<p>Encourage. Empower. Enable.</p> <p>Students As Experts 4 Change is an Educational Design, aiming for school students to become change agents, develop their own strategies for having social impact and accompanying them in their journey of becoming.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• High schools, youth groups</li><li>• Shifting the roles: Students ARE experts</li><li>• Methods: Theatre, Storytelling, Gamification, Digital Tools</li><li>• Possibility thinking: Think outside the box!</li><li>• Focus: strengths of students, fostering Student Leadership</li><li>• Educational Design to approach different areas: SDGs, Citizenship Education, conflict management, human rights,...</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Students lead social change!</li><li>• Pilot project for the Austrian Ministry of Education</li><li>• Cooperation with Amnesty International</li><li>• Founding of the youth organisation »YEP - Voice of the Youth«</li></ul>	<p>No Follow-Up when project stopped at school. Students want to continue and realize their ideas!</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Listen to young people and get inspired!</li><li>• Create spaces for big ideas!</li><li>• »You matter.« (most important message)</li><li>• Have trust!</li><li>• Postprocessing!</li></ul>

Abb. 15-16:

## Kurzbeschreibung des Pilotprojekts SaE4C (Rebekka Dober, 2015)

### Kurzbeschreibung des Projekts:

## STUDENTS AS EXPERTS 4 CHANGE

*Was wäre wenn wir die Rollenbilder von SchülerInnen und LehrerInnen anders denken? Was wäre wenn wir die Schülerschaft nicht nur zu Wort kommen lassen, sondern ihnen Expertenrollen zugestehen und ihre starken Stimmen ernst nehmen?*

*Was wäre wenn wir SchülerInnen nicht bloß als leere Eimer sehen würden, in welche Wissen hineingestopft wird, sondern ihr kreatives Potential für innovative Ideen sehen lernen?*

*Was wäre wenn wir uns von SchülerInnen inspirieren lassen?*



Das StudentsAsExperts4Change Projekt setzt genau dort an. Durch ein Umdenken in Bezug auf die Rollen von **SchülerInnen und LehrerInnen** und das Ernstnehmen von SchülerInnen als ExpertInnen, ermutigen wir sie, ihre eigenen Ideen zu formulieren und diese mithilfe von digitalen Tools umzusetzen und zu verbreiten.

Oft werden SchülerInnen in ihrem Potential, Dinge selbst in die Hand zu nehmen unterschätzt: In die Rollen als **ExpertInnen** wachsen die SchülerInnen ohne Probleme. Dazu benötigen sie zum einen, dass ihnen der Platz gegeben

wird, ihren persönlichen Interessen und natürlichen Stärken zu folgen, ihr **kreatives Potential** auszuleben und alte Denkmuster aufzubrechen. Zum anderen das Vertrauen, sie in der Umgebung arbeiten zu lassen, die sie am besten aus ihrem Alltag kennen: Digital Tools und Social Media.

SchülerInnen der heutigen Generation werden nicht umsonst als ‚**Digital Natives**‘ bezeichnet. Sie wachsen in und mit digitalen Landschaften auf und können sich zumeist blind durch diese bewegen. Darauf aufbauend erweitert das Projekt die alltägliche Nutzung der digitalen Tools um eine sozial geprägte, gemeinschaftsorientierte Komponente, stärkt die Medienkompetenz der SchülerInnen in dieser Hinsicht und regt zum kritischen Denken an.

Bei StudentsAsExperts4Change werden SchülerInnen dazu angehalten, Konzepte mit ihren individuellen Ideen selbstständig zu entwickeln und sich mit dem Medium Video in kreativ-schöpferischer Weise auseinanderzusetzen. Ziel ist es, **YouTube** Videos zu erzeugen, in welchen die SchülerInnen als ExpertInnen auftreten und ihre Ideen für Veränderung als Tutorial-Videos präsentieren, um andere Menschen zu inspirieren.

Auf diese Art werden SchülerInnen von bloßen Konsumenten von Medien zu Produzenten und damit aktiv in den Prozess involviert, was zu einem breiter angelegten Medienverständnis führt.



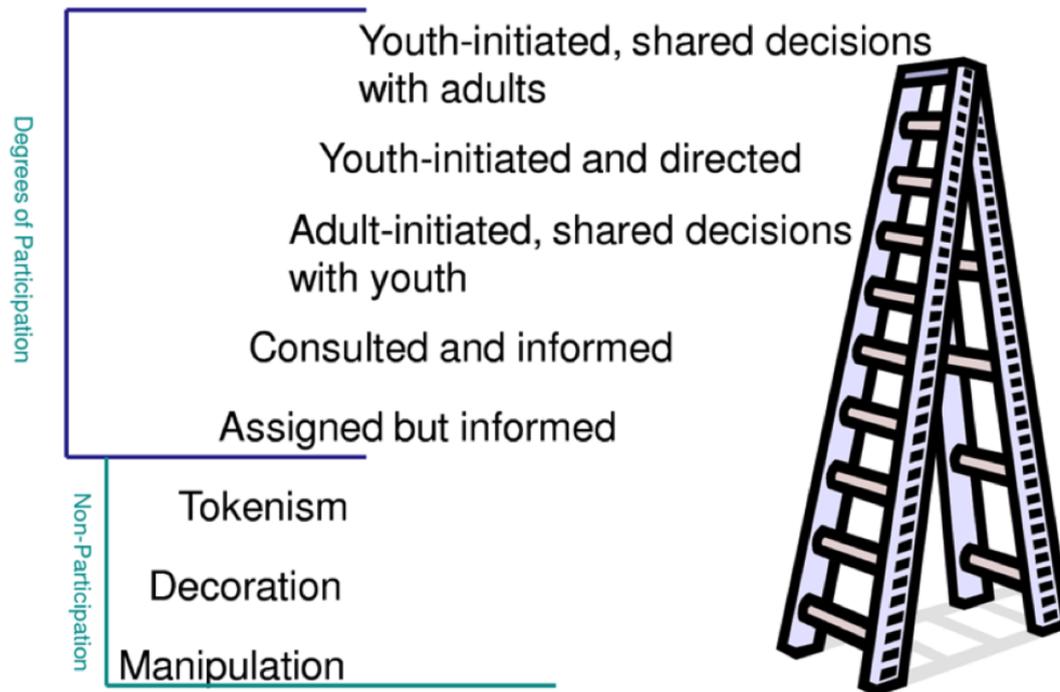
Bei der ersten Umsetzung des Projekts in der Schule der Wiener Sängerknaben lag der Fokus auf globalem Kontext: Was beschäftigt die 21 Burschen im Alter von 13-14 Jahren? Wo sehen sie die Probleme unserer heutigen Welt? Besonders wichtig war uns, den Rahmen so offen wie möglich zu halten, um die Schüler in ihrem kreativen Radius nicht zu beschränken.



Abb. 17:

## Ladder of Youth Participation

# Ladder of Youth Participation



Adapted from Hart, R. (1992). *Children's Participation from Tokenism to Citizenship*  
Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.

## 7.4. Appendix: Projektbericht SaE4C (2015)

# Sapere Aude – Citizenship

## *Auf der Suche nach den wachen Bürgern*

**Schule:** Schulzentrum Ungargasse, 1030 Wien

**Zeitraumen:** 17.12.2015 – 22.1.2015

25 Schulstunden

**Schulstufe:** 9. Schulstufe BHS, Klasse 1CK

**Schlagwörter:** StudentsAsExperts; Lernen durch Lehren;

Quiet revolution; Journey of becoming;

Kreativität als soziales Denken in Möglichkeiten;

Digital Tools, Digitale Lern(lehr)landschaften

**Projektteam:** Rebekka Dober, Jens Kessler, Hannah Scharf, Alex Schmölz

**Förderung/**

**Kooperation:** Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF)

C2Learn Initiative der Europäischen Union

Amnesty International

**Konzept:** Das Projekt *Students As Experts 4 Change* „Sapere Aude – Citizenship“ soll in seiner Kernessenz Kritisches Denken anregen und die Schülerinnen und Schüler in einem transformativen Prozess unterstützen und begleiten, in welchem sie an das Prinzip des Citizenship herangeführt werden und ihren eigenen Zugang hierzu finden. Ziel ist es, dieses Prinzip von der Idee in die Umsetzung zu führen und Schülerinnen und Schüler anzuregen, von Konsumenten zu Schöpfern, zu Mitgestaltern ihrer eigenen Lebensrealität zu werden. Im Projekt wird das Potential von digitalen Arbeitsumgebungen als natürliches Arbeitsumfeld von SchülerInnen begriffen und Kreativität als soziales Denken in Möglichkeiten implementiert. Als nachhaltiges Projektziel werden die Ergebnisse in Videos festgehalten und diese zur Weiterverbreitung auf die Social Media Plattform YouTube hochgeladen.

Vom 17.12.2015 bis 22.12.2015 fand die Implementierung des *StudentsAsExperts4Change* Konzepts „Sapere Aude – Citizenship. Auf der Suche nach den wachen Bürgern“ am Schulzentrum Ungargasse 1030 Wien statt.

Im Rahmen der Projektwoche setzten sich die 29 Schülerinnen und Schüler der 1CK Klasse mit dem Konzept des Citizenship auseinander. Unter dem Motto „Sapere Aude“ formierten sie Gruppen und fanden im Zuge diverser Lernaktivitäten gänzlich selbstständig Themen und Themengebiete, informierten sich unter Einbezugnahme



von Digital Tools in ko-kreativen Arbeitsprozessen innerhalb der Kleingruppen und im ständigen Austausch mit den anderen über diese Thematiken. Als Experten begaben sie sich im nächsten Schritt auf die Suche nach Handlungsalternativen.

Diese wurden mit Hilfe des Statuentheaters nach Augusto Boal erarbeitet.

Die gefundenen Handlungsalternativen dienten als Input für die Planung von kurzen Videofilmen: Die SchülerInnen planten, filmten und bearbeiteten gänzlich selbstständig Kurzvideos, in welchen sie sich individuell mit ihren Thematiken und möglichen Handlungsalternativen auseinandersetzten.



Am letzten Projekttag wurden die Videos im gemeinschaftlichen Plenum angesehen, reflektiert und auf die Social Media Plattform YouTube geladen. Aus den sieben Gruppen resultierten sieben Kurzvideos, die auf dem *StudentsAsExperts4Change* YouTube Channel angesehen werden können.

Vielen Dank an dieser Stelle an *Amnesty International* für die gelungene Kooperation und die Präsenz während des gesamten Projektverlaufs.

Das Projekt *Students As Experts 4 Change* „Sapere Aude – Citizenship“ wurde von der Universität Wien und dem Institut für Bildungswissenschaft wissenschaftlich begleitet.

Weitere Informationen finden Sie unter: [www.StudentsAsExperts4Change.org](http://www.StudentsAsExperts4Change.org)



## 7.5. Appendix: Lehrplanbezug: Kompetenzen

### Ausschnitt aus dem Lehrplan: Politische Bildung im Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) Unterstufe.<sup>25</sup>

#### **Politische Urteilskompetenz**

Da das alltägliche Leben von politischen Entscheidungen und Kontroversen beeinflusst wird, soll Politische Bildung einerseits zu einer selbstständigen, sachlich begründeten und auf den oben beschriebenen Werten (Beiträge zu den Aufgabenbereichen der Schule) orientierten Beurteilung politischer Entscheidungen, Probleme und Kontroversen befähigen und es andererseits schrittweise ermöglichen, sich selbst (Teil-)Urteile zu bilden und solche zu formulieren.

#### **Politische Handlungskompetenz**

Der Unterricht soll die Bereitschaft und Fähigkeit zu politischem Handeln fördern. Dazu ist es erforderlich, eigene Positionen zu reflektieren und zu artikulieren, Positionen anderer zu verstehen und aufzugreifen sowie an der gemeinsamen Entwicklung von Lösungen mitzuwirken. Diese für politisches Handeln zentralen Fähigkeiten sind anhand konkreter Beispiele (z.B. Planspiele) und im Rahmen der gesetzlich vorgesehenen Einrichtungen der Schuldemokratie zu vermitteln.

#### **Politikbezogene Methodenkompetenz**

Politische Bildung soll dazu befähigen, Informationen über Politik zu reflektieren und Erscheinungsformen des Politischen (z.B. in Diskussionen, in Zeitungen, in TV-Sendungen, in Blogs) zu entschlüsseln, indem ein Repertoire von Methoden zur Analyse von Daten, Bildern und Texten vermittelt wird. Gleichzeitig sollen Verfahren und Methoden vermittelt werden, die dazu befähigen, sich mündlich, schriftlich, visuell und in modernen Medien politisch zu artikulieren (z.B. Beteiligung an Diskussionen zu politischen Fragen, Schülerinnen- und Schülervertreterwahl).

#### **Politische Sachkompetenz**

Politische Bildung muss es den Lernenden ermöglichen, politische Konzepte anzuwenden, zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Dabei gilt es an vorhandene Vorstellungen der Lernenden anzuschließen und einer altersgemäßen Konkretisierung sowie Weiterentwicklung im Sinn eines Lernens mit Konzepten besondere Aufmerksamkeit zu schenken.

---

<sup>25</sup> [https://www.politik-lernen.at/dl/IsInJKJKoOoOkJqx4kJK/AHS\\_Unterstufe\\_2020\\_pdf](https://www.politik-lernen.at/dl/IsInJKJKoOoOkJqx4kJK/AHS_Unterstufe_2020_pdf)

Abgerufen: 20.1.2021

## 7.6. Appendix: Didaktische Prinzipien der Politischen Bildung

### Auszug aus:

Thomas Hellmuth / Christoph Kühberger: Kommentar zum Lehrplan der neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe "Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung" (2016)

[https://www.politik-lernen.at/dl/mqslJMJKomlooJqx4KJK/GSKPB\\_Sek\\_I\\_2016\\_Kommentar\\_zum\\_Lehrplan\\_Stand\\_26\\_09\\_2016.pdf](https://www.politik-lernen.at/dl/mqslJMJKomlooJqx4KJK/GSKPB_Sek_I_2016_Kommentar_zum_Lehrplan_Stand_26_09_2016.pdf)

**Gegenwarts- und Zukunftsbezug** zielt darauf ab, dass die Vergangenheit als bedeutsam für die Gegenwart und die Zukunft betrachtet wird, wobei diese Bedeutsamkeit den Lernenden bewusst gemacht werden muss. Der Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft betrifft auch die Politische Bildung, zumal diese ohne historische Referenzen kaum denkbar ist. Zentral sind dabei so genannte „Schlüsselprobleme“, die durch ihre Dauerhaftigkeit geprägt sind, vor allem: Globalisierung, Ressourcenverteilung, Migration, Ökologie, Krieg und Frieden und die Gleichberechtigung der Geschlechter (diese könnten auch als Teilkonzepte dienen). Hier sollte ferner gezeigt werden, dass Wandel und Veränderbarkeit durch individuelles und kollektives Handeln möglich ist. Ebenso wichtig ist die Frage nach dem Ursachenzusammenhang, d. h. die Fragen nach den historischen Ursachen gegenwärtiger gesellschaftlicher Phänomene: ohne die Geschichte des Judentums im Mittelalter bzw. ohne die Analyse der Entstehung einer „Rassenlehre“ seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert ist Antisemitismus nicht angemessen zu analysieren.

**Lebensweltbezug und Subjektorientierung** ermöglichen es, ein historisches bzw. politisches Thema als relevant für die Schülerinnen und Schüler darzustellen. Als Lebenswelt ist jener soziale Raum zu bezeichnen, der dem Menschen Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten (Stichwort „Normen“) vorgibt, die er aber auch – in Kommunikation mit seinem Mitmenschen – verändern kann. Zum einen ist den Lernenden bewusst zu machen, dass bestimmte Themen die eigene Lebenswelt betreffen. Zum anderen sind die Interessen der Schüler und Schülerinnen und somit unterschiedlichen Themen aus deren Lebenswelt (Schuldemokratie, Medien, Konsum, Migrationserfahrungen, Lebenswegentscheidungen etc.) zu berücksichtigen. Wichtig dabei sind so genannte „Sinnprovinzen“. Damit ist spezifisches Wissen gemeint, über das Schüler und Schülerinnen verfügen (z. B. über Musik und Bands, Filme und Bücher, Vorstellungen von Geschichte und Politik). Ebenso gehören dazu auch bestimmte Werte und Normen sowie Symbole (z.B. Kleidung und Mode, Musikrichtungen), die identitätsstiftend und gruppenbildend wirken. Die Lehrperson sollte – zumindest – partiellen Einblick in solche Sinnprovinzen haben, deren soziale Bedeutung kennen und an diese bei der Gestaltung des Unterrichts anknüpfen („Lernen mit Konzepten“). Durch ein Hinwenden zum „Subjekt“ (lies: Schülerin bzw. Schüler) kommen auch deren bereits vorhandenen Vorstellungen, Denk- und Handlungsmuster in den Blick, die es im Lernprozess aufzugreifen und weiterzuentwickeln gilt.

**Prozessorientierung** berücksichtigt, dass historisch-politisches Lernen in einem langfristigen zeitlichen Aufbau erfolgt. Lernprozesse werden als komplex und partiell unabgeschlossen bzw. dynamisch verstanden. Unterricht bzw. die jeweilige Schulklasse wird zudem als „soziales System“ verstanden, das durch Kommunikation entsteht. Ein solches System stellt spezifische Regeln und Codes her und transformiert zudem „von außen“ herangetragene Regeln und Codes. Ein Rollenspiel kann etwa in einer Klasse funktionieren, in einer anderen Klasse wird dieses womöglich vehement

abgelehnt. Bestimmte Klassen sind von handlungsorientierten Methoden begeistert, andere bevorzugen Lehrervorträge. Die Lehrperson ist allerdings ein Teil des sozialen Systems Klasse, weshalb sie auch Codes und Regeln beeinflussen und etwa Methodenvielfalt einführen kann. Der prozessorientierte Unterricht in GSK/PB bedarf dementsprechend der bewussten Planung, Steuerung und Evaluierung der langfristigen LehrLernprozesse, insbesondere des regelmäßigen Einsatzes von Reflexion über eingesetzte Methoden und Materialien sowie die Strukturierung der Unterrichtsstunde. Ferner müssen eine Rückkopplung (Feedback) mit den Lernenden sowie eine Stärkung der Selbstorganisation der konkreten Lerngruppe (z. B. mit Hilfe von Portfolio-Aufgaben) erfolgen.

**Problemorientierung** meint das Lernen an konkreten Fällen. Dabei kann es sich um gesellschaftliche Konflikte oder tagesaktuelle Fragen handeln, d. h. um – wie bereits beim didaktischen Prinzip der Gegenwarts- und Zukunftsorientierung erwähnt – „Schlüsselprobleme“ wie etwa Krieg und Frieden oder Ökologie. Problemorientierung meint aber auch das Anknüpfen an Problemstellungen, die die Schülerinnen und Schüler in ihrer Lebenswelt betreffen. An solchen subjektiven Problemen kann im Unterricht angeknüpft werden, wobei diese zum Teil auch mit „Schlüsselproblemen“ in Verbindung stehen können. Allerdings ist gerade auf der subjektiven Ebene ein hohes Maß an Sensibilität erforderlich, etwa wenn soziale Ausgrenzung thematisiert wird oder Themen angesprochen werden, die in der Lebenswelt der Lernenden, etwa in der Familie, relevant sein könnten.

**Exemplarisches Lernen** ermöglicht vertiefendes Lernen an konkreten Fällen, aus denen sich auch implizit Allgemeines erschließen lässt. Exemplarisches Lernen hat nicht die Aneignung des Besonderen zu ermöglichen, sondern vielmehr Einsichten in Prinzipien, Strukturen und Regelmäßigkeiten zu vermitteln. Daher erfordert es immer auch die Überleitung vom Konkreten zum Allgemeinen und Abstrakten. Ob ein Thema für historisches oder politisches bzw. historisch-politisches Lernen von Bedeutung ist, hängt immer von der Fragestellung bzw. von der jeweiligen Perspektive ab, die im Unterricht eingenommen wird. Aus der Perspektive reiner Sensationsgier oder der Suche nach romantischen Traumwelten ist etwa der mediale Hype um eine Adelshochzeit für den Geschichts- und Politikunterricht irrelevant. Geht es aber um die Analyse elitärer Repräsentationssysteme und/oder um eine Medienanalyse, besitzt dieser durchaus Relevanz.

**Handlungsorientiertes Lernen** setzt die selbstständige Beschäftigung der Lernenden mit dem Lerngegenstand voraus. Dabei wird die Fremdsteuerung durch die Lehrperson gering gehalten sowie Selbstständigkeit und Selbststeuerung gefördert. Handlungsorientiertes Lernen erfolgt in einem ersten Schritt durch Erlebnisse, die in einem weiteren Schritt zu Erfahrungen verarbeitet werden müssen. Diese Erfahrungen sollen nicht unreflektiert Betroffenheit, sondern vor allem historische und/oder politische Erkenntnisse ermöglichen. Möglich ist dies durch die Reflexion der Erlebnisse sowie durch die Verbindung von affektiven und kognitiven Lernvorgängen. Unterbleibt ein solcher Transfer, reduziert sich Handlungsorientierung letztlich auf „Erlebnispädagogik“, die historischem und politischem Lernen nur gering entgegenkommt. Im Geschichts- und Politikunterricht reicht es etwa nicht aus, einfach eine Bastelarbeit zu produzieren, ohne diese in einen historischen oder politischen Kontext zu stellen, diese also auf eine kognitive Ebene zu heben. Wird ein historisches Bild mit Sprechblasen ergänzt, müssen die Schülerinnen und Schüler – um ein anderes Beispiel zu nennen – historisches und/oder politisches Wissen, das sie sich zuvor angeeignet haben, darin verarbeiten und reflektieren. Es gilt dabei sicherlich auch belegbare Aussagen von purer Fiktion zu unterscheiden.

**Multiperspektivität** bedeutet, verschiedene Perspektiven auf historische und politische Sachverhalte und Probleme einzunehmen. Am Ende des Lernprozesses muss nicht unbedingt ein Konsens bzw. die gemeinsame Entscheidung für eine Perspektive stehen. Zu berücksichtigen ist zudem, dass auch wissenschaftliche Perspektiven in vielen Fällen unterschiedlich ausfallen, weshalb diese Vielfalt auch darzustellen ist. Die Lehrperson kann selbstverständlich nicht immer den Überblick über alle wissenschaftlichen Perspektiven besitzen. Es geht daher vor allem um das Bewusstmachen, dass es nicht immer nur „eine Wahrheit“ gibt, wobei dies an einzelnen Themen beispielhaft gezeigt werden kann. Mit der Multiperspektivität ist daher das Kontroversitätsprinzip verbunden, das unter anderem die Darstellung der Vergangenheit oder eines gesellschaftlichen Problems aus unterschiedlichen konkurrierenden Perspektiven vorschreibt und die Überwältigung und Indoktrination der Lernenden mit einer einzelnen Meinung verbietet. So darf zum Beispiel die Lehrperson beim Thema „Tierschutz“ die SchülerInnen nicht in eine Richtung manipulieren, sondern sie muss Lernräume schaffen, in denen Pro und Kontrapositionen deutlich werden und eine eigene, nach rationalen Kriterien begründbare Meinung gebildet werden kann.

**Wissenschaftsorientierung** bedeutet, ein Thema so darzustellen und zu bearbeiten, dass es auch wissenschaftlich vertretbar ist. Die Französische Revolution lässt sich etwa nicht allein auf die „Schreckensherrschaft“ reduzieren (auch wenn damit möglicherweise „Spannung“ im Unterricht erzeugt werden kann), sondern muss vor allem als Grundlegung des modernen Verfassungsstaates, der unsere demokratische Gesellschaft prägt, dargestellt werden. In diesem Zusammenhang ist auch – gemäß dem Prinzip der Multiperspektivität – die Vielfalt wissenschaftlicher Perspektiven auf ein Thema mit Hilfe von Beispielen bewusst zu machen. Ebenso sind Methoden und Arbeitstechniken zu verwenden, die wissenschaftlich verantwortbar sind. So sind etwa die gewählten fachlichen Methoden bei der Erarbeitung von historischen Quellen oder Darstellungen der Vergangenheit entlang des fachwissenschaftlichen Standards bzw. der aktuellen fachdidaktischen Erkenntnisse umzusetzen.

## 7.7. Deutsche Kurzfassung (Abstract)

Das Ziel dieser Diplomarbeit ist es, mit *Students As Experts 4 Change* ein didaktisches Konzept für Politische Bildung zu entwickeln, mit der Zieldimension Denken und Handeln in Möglichkeiten (*Possibility Thinking and Practising Possibilities*) zu fördern, so Partizipation zu ermöglichen und damit schlussendlich Demokratiebildung zu stärken.

Basierend auf der wissenschaftlichen Grundlage des Konzepts *Possibility Thinking* von Anna Craft und ihren pädagogischen Dimensionen hierzu (2010), sowie der Pädagogik und Methodik des *Theater der Unterdrückten* von Augusto Boal (2013), sollen in dieser Untersuchung die theoretische Entwicklung und praktische Umsetzungsmöglichkeiten des Unterrichtskonzepts *Students As Experts 4 Change* beschrieben werden.

Die identifizierte Forschungslücke, die ich im Rahmen dieser Arbeit untersuchen möchte, sind die Anwendungsmöglichkeiten von *Possibility Thinking* (PT) in der Politischen Bildung. Hierzu wird ein didaktisches Unterrichtskonzept (*Students As Experts 4 Change*) entwickelt und vorgestellt, welches auf PT aufbaut und den didaktischen Prinzipien von Politischer Bildung folgt.

Gegenstand dieser Arbeit soll auch ein Aufzeigen der Interferenz von *Possibility Thinking* und *Theater der Unterdrückten* sein, welches hier als *Practising Possibilities* vorgestellt wird und somit als Methode zur Erweiterung des PT Konzepts und Stärkung der Handlungskompetenz dient.

Die konkreten Forschungsfragen der Diplomarbeit lauten:

*Wo manifestieren sich die pädagogischen Dimensionen von Possibility Thinking im Unterrichtskonzept Students as Experts 4 Change?*

*Inwiefern lässt sich das Unterrichtskonzept Students As Experts 4 Change anhand der didaktischen Prinzipien für Politische Bildung im Fachunterricht für Politische Bildung verankern?*