universität wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Forumtheater im Literaturunterricht

Schnittstellen zwischen Augusto Boals Theaterkonzept, Theaterpädagogik und Literaturdidaktik

verfasst von / submitted by

Mag.ª Michaela Elgebaly

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

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2016 / Vienna, 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet:	A 190 333 313
Studienrichtung lt. Studienblatt / degree programme as it appears on the student record sheet:	Lehramtsstudium Unterrichtsfach Deutsch Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung
Betreut von / Supervisor:	Univ.-Prof. Mag. Dr. Stefan Krammer

Ich versichere,

dass ich die Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.

dass ich dieses Diplomarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland (einem Beurteiler/einer Beurteilerin zur Begutachtung) in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit übereinstimmt.

_____ _____

Datum Unterschrift

„Schluss mit einem Theater, das die Realität nur interpretiert; es ist an der Zeit, sie zu verändern!“

(Augusto Boal)

Für meine Kinder

Iman und Yassin

DANK

Das Verfassen der vorliegenden Arbeit hat durch die parallele volle Lehrtätigkeit viel Kraft und Geduld erfordert. Dass ich sie fertigstellen konnte, verdanke ich mehreren Personen:

Zunächst gilt mein Dank meinem Betreuer, Univ.-Prof. Mag. Dr. Stefan Krammer, der mir das nötige Verständnis für die Verzögerungen entgegengebracht, in seinem DiplomandInnen-Seminar wichtige Anregungen gegeben und mich mit wertvollen Hinweisen optimal betreut hat.

Weiters danke ich Mag.ª Andrea Motamedi, in deren Lehrveranstaltungen an der Universität Wien ich das *Theater der Unterdrückten* von Augusto Boal nicht nur theoretisch kennen lernen durfte, sondern die Methoden unter ihrer motivierenden Anleitung und Moderation gemeinsam mit den anderen Teilnehmer/innen ausprobieren konnte.

Ebenso möchte ich, neben meiner Familie, Menschen danken, die mir durch ihre Freundschaft und ihr offenes Ohr die notwendige mentale und emotionale Unterstützung sowie kritisches Feedback gaben: meiner Freundin Mag.ª Fadime Düzel, dem Direktor meiner Schule Mag. Muhammet Tosun, meinen Kolleginnen Mag.ª Elisabeth Huemer und Mag.ª Margot Riess sowie meinem ehemaligen Kollegen Mag. Stefan Vukovits.

Außerdem danke ich meiner Studienkollegin Mag.ª Kerstin Paulik, die dafür sorgte, dass die Schreibgruppe, die im DiplomandInnen-Seminar initiiert wurde, auch nach dessen Abschluss fortgesetzt wurde. Der Austausch mit ihr war sehr hilfreich.

Letztendlich möchte ich meinen Schülerinnen und Schülern danken, die mir bei meinen Versuchen, manchmal neue Wege des Unterrichtens, u.a. durch Forumtheater, zu gehen, Vertrauen schenken und die nötige Offenheit entgegenbringen. Sie sind ein wesentlicher Grund dafür, dass ich meinen Beruf liebe.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 6
2. Das allgemeine Theaterkonzept Augusto Boals 9
2.1 Das *Theater der Unterdrückten* und seine Zielsetzungen 9
2.1.1 Die *Pädagogik der Unterdrückten* von Paulo Freire 9
2.1.2 Der Begriff der *Unterdrückten* 11
2.1.3 Die Entwicklung des *Theaters der Unterdrückten* 13
2.1.4 Das *Theater der Unterdrückten* nach Boals Tod 17
2.2 Formen des *Theaters der Unterdrückten* 18
2.2.1 *Zeitungstheater* 18
2.2.2 *Unsichtbares Theater* 19
2.2.3 *Statuentheater – Bildertheater* 20
2.2.4 *Regenbogen der Wünsche* 21
2.2.5 *Legislatives Theater* 22
3. Das *Forumtheater* Augusto Boals 23
3.1 Entstehung 24
3.2 Ablauf 25
3.3 Augusto Boals Forumtheater im schulischen Literaturunterricht 28
4. Theaterpädagogische Zusammenhänge 32
4.1 Begriffsdefinition der Theaterpädagogik 32
4.2 Ausgewählte Theatertheoretiker und -pädagogen 35
4.2.1 Die Lehrstücke Bertolt Brechts 35
4.2.2 Konstantin Sergejwitsch Stanislavskij 39
4.2.3 Lee Strasberg 42
4.3 Theaterpädagogik im schulischen Bereich 43
4.3.1 Persönlichkeitsbildung 46
4.3.2 Ästhetische Bildung 49
4.3.3 Sprachliche Bildung 51
4.3.4 Politische Bildung 52
4.4 Operationalisierbarkeit von schulischem Theaterspiel 54
5. Schnittstellen zwischen *Forumtheater* und Literaturdidaktik 58
5.1 Ziele schulischen Literaturunterrichts 58
5.2 Literarische Kompetenz 60

5.2.1 Die *Elf Aspekte des Literarischen Lernens* von Kaspar Spinner 62
5.2.2 Literarische Rezeptionskompetenz 64
5.2.3 Literarische Produktionskompetenz 67
5.2.4 Herausforderung der Operationalisierbarkeit 69
5.3 Konzeptionen und Methoden schulischen Literaturunterrichts 72
5.3.1 Konstruktivistisch motivierter Literaturunterricht 73
5.3.2 Integrativer Literaturunterricht 75
5.3.3 Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht 78
5.3.4 Das literarische Gespräch 81
5.3.5 Szenisches Verfahren 87
5.3.5.1 Szenisches Schreiben 89
5.3.5.2 Szenische Interpretation 92
6. Resümee 98
7. Literaturverzeichnis 102
7.1 Primärliteratur 102
7.2 Sekundärliteratur 102
7.3 Internet-Seiten 107
8. Anhang 108
8.1 Abstract 108
8.2 Lebenslauf 109

1. Einleitung

Die Diskussionen um den Stellenwert der Literatur im Deutschunterricht und ihrer methodischen Vermittlung beschäftigt die Deutschdidaktik verstärkt seit Einführung der zentralen Reifeprüfung. Daneben ist in der Fachliteratur besonders seit den 1980er Jahren ein steigendes Interesse an theaterpädagogischen Unterrichtsmethoden zu erkennen. Diese werden nicht nur im Deutschunterricht, sondern auch in anderen Schulfächern angewendet, vor allem aber in der pädagogischen Arbeit eingesetzt, um die soziale Kompetenz der Schüler/-innen zu fördern. Die Verbindung von Literaturvermittlung und theaterpädagogischen Formen ist in der deutschdidaktischen Fachliteratur bereits umfassend behandelt. Die Theaterarbeit im Deutschunterricht beschränkt sich dabei jedoch meistens auf die szenische Darstellung einzelner Ausschnitte der jeweiligen literarischen Vorlage oder zusätzlich die Übertragung der Textvorlage in die heutige Lebenswelt der Lernenden. Die vorliegende Arbeit befasst sich mit einer weiteren Möglichkeit, Literatur durch Theaterspiel im Unterricht zu vermitteln: dem *Forumtheater* nach Augusto Boal. Dabei geht es vor allem um die Frage, inwieweit sich die Zielsetzung des *Forumtheaters* mit jener der Deutschdidaktik sowie der Theaterpädagogik überschneidet, wo diese möglichen Schnittpunkte zu erkennen sind und wodurch der Einsatz von *Forumtheater* im Deutschunterricht eingeschränkt wird.

In der Endphase des Studiums kam die Verfasserin der vorliegenden Arbeit im Rahmen eines Seminars mit dem Theaterkonzept *Theater der Unterdrückten* des brasilianischen Theaterpädagogen und -theoretikers Augusto Boal in Berührung und beschloss, sich eingehender damit und dessen Umsetzungsmöglichkeit im Deutsch- bzw. Literaturunterricht zu befassen. Ein wichtiger Aspekt, der *Forumtheater* dafür so geeignet erscheinen lässt, besteht u.a. darin, dass es sich mit dem Geschichtsunterricht und politischer Bildung leicht verknüpfen lässt. Besonders letztere ist von großer Bedeutung, besonders unter dem Eindruck der oft zitierten Politikverdrossenheit unter Jugendlichen. Die Verbindung des politischen Engagements Augusto Boals in Brasilien ab den 1970er Jahren mit den dabei entwickelten theaterpädagogischen Methoden und einem Heranführen der Schüler/innen an literarische Werke stellte somit einen besonderen Reiz dar, besonders da bei diesem Unterrichtskonzept Politik als etwas Lebensnahes, Alltägliches, und nichts Abgehobenes erlebt und verstanden werden kann. Neben diesem Aspekt stand jedoch von Anfang an die Frage nach der Anwendbarkeit von *Forumtheater* im Literaturunterricht im Vordergrund.

Nach ersten vagen Versuchen im eigenen Deutschunterricht, Übungen und Methoden des *Theaters der Unterdrückten* in Verbindung mit literarischen Werken anzuwenden, reifte die Idee, sich im Rahmen einer Diplomarbeit mit der Forschungsfrage auseinanderzusetzen, inwieweit sich die Ideen und Zielsetzungen von Augusto Boal mit jenen der Theaterpädagogik sowie literaturdidaktischer Verfahren und Prinzipien überschneiden und wo diese Schnittstellen zu finden sind. Dabei soll *Forumtheater* nicht auf eine didaktische Methode reduziert werden. Die Beibehaltung von Boals Intention, durch *Forumtheater* soziale Veränderungen zu erzielen bzw. zumindest Bewusstseinsprozesse anzukurbeln, ist auch für die Umsetzung im Literaturunterricht wesentlich. Ziel der Arbeit ist somit, diese Zielsetzungen und Ansprüche Boals an sein Theaterkonzept mit den Lehrzielen der (Theater-)Pädagogik und des Literaturunterrichts in Verbindung zu bringen.

Diese Untersuchung besteht in einer rein theoretischen Analyse unterschiedlicher literaturdidaktischer Ansätze. Die Antwort auf die Frage, inwieweit *Forumtheater* zur Lesemotivation und eigenständiger Literaturrezeption beitragen kann und allgemein positiv auf die Persönlichkeitsbildung wirkt, bedarf umfassender und langjähriger empirischer Beobachtungen und ist aus diesem Grund nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit.

Zunächst wird das Konzept des *Theaters der Unterdrückten* vorgestellt und der historische und politische Kontext erläutert. Dabei wird auch die *Pädagogik der Unterdrückten* von Paul Freire dargestellt, von dem Augusto Boal stark beeinflusst wurde. Anschließend werden, abgesehen vom *Forumtheater*, die fünf wichtigsten Methoden bzw. Ansätze von Augusto Boal kurz dargestellt, um den Leser/innen ein umfassenderes Verständnis für die Arbeit von Boal zu ermöglichen. Grundlage dieser Ausführungen stellen zum Großteil die Werke von Augusto Boal selbst in deutscher Übersetzung dar. Seine Schriften für die vorliegende wissenschaftliche Arbeit zu erarbeiten, stellte zum Teil eine Herausforderung dar, da sie nicht durchgehend systematisiert verfasst sind. Seine Ideen, Assoziationen und gelegentlichen Gedankensprünge in das vorliegende Format einzubauen, war nicht immer einfach, jedoch bereichernd für die berufliche Praxis. Eine weitere wichtige Quelle zu Boals Theaterkonzept stellen die Publikationen von Henry Thorau dar, der ein jahrelanger Wegbegleiter und sein Übersetzer war. Ebenso intensiv hat sich Birgit Fritz mit dem *Theater der Unterdrückten* in zahlreichen Publikationen auseinandergesetzt, von denen zwei für diese Arbeit herangezogen wurden.

In Kapitel 3 werden die Entwicklungsgeschichte und der Ablauf des *Forumtheaters* beschrieben, bevor Umsetzungsmöglichkeiten im Literaturunterricht dargelegt werden. Dabei fließen auch eigene erste Erfahrungen der Verfasserin dieser Arbeit mit ein, die jedoch noch nicht wissenschaftlich erfasst und evaluiert wurden. Dennoch sollen diese Anmerkungen den Leser/innen einen ersten Eindruck darüber vermitteln, wie Boals Methode im Literaturunterricht eingebaut werden kann.

Im darauf folgenden Kapitel wird der theaterpädagogische Aspekt genauer behandelt, wobei zunächst der Begriff der Theaterpädagogik geklärt wird, der dieser Arbeit zugrunde liegt. Anschließend wird auf die Lehrstücke von Bertolt Brecht näher eingegangen, deren Ideen von Augusto Boal aufgegriffen und weiterentwickelt wurden. Ebenso werden die theaterpädagogischen Ansätze von Konstantin Sergejwitsch Stanislavskij sowie Lee Strasberg im Vergleich zu Boals Konzept vorgestellt.

Im Anschluss werden in Kapitel 4 auch die Wirkungsbereiche der Theaterpädagogik im schulischen Bereich behandelt sowie die besondere Herausforderung der Leistungsbewertung und Qualitätssicherung von Schultheater.

In Kapitel 5, das den Hauptteil der Arbeit darstellt, geht es um jene bereits angesprochenen Schnittstellen, die zwischen ausgewählten Unterrichtsverfahren, -konzepten und -methoden der Literaturdidaktik sowie den Zielsetzungen von Augusto Boal und seinem *Theater der Unterdrückten* zu erkennen sind. Dabei werden die wesentlichen Publikationen der Fachliteratur herangezogen. Die Ausführungen von Kaspar Spinner und Ulf Abraham stellen hier besonders wichtige Quellen dar.

2. Das allgemeine Theaterkonzept Augusto Boals

2.1 Das *Theater der Unterdrückten* und seine Zielsetzungen

Das Konzept des *Theaters der Unterdrückten* wurde vom brasilianischen Theatertheoretiker Augusto Boal ab den 1950er Jahren unter dem Eindruck massiver sozialer Missstände und politischer Repressalien im Brasilien entwickelt. Wesentlich für das Verständnis seiner Ziele ist die enge Verbindung seines Konzepts mit der „Pädagogik der Unterdrückten" von Paulo Freire, dessen Ideen und Vorstellungen die Entwicklung des *Theaters der Unterdrückten* maßgeblich prägten.

2.1.1 Die *Pädagogik der Unterdrückten* von Paulo Freire

Paulo Freire (1921-1997) gilt als einer der bekanntesten Pädagogen des 20. Jahrhunderts. Er war Lehrer in Brasilien und setzte sich in den 1960-er und 1970-er Jahren für mehr Gerechtigkeit in der Zeit politischer Unruhen und Verunsicherung durch die Militärdiktatur ein. Die Lebensbedingungen waren für den Großteil der Bevölkerung unerträglich. Unter diesem Eindruck entwickelte Freire seine *Pädagogik der Unterdrückten* und definierte damit Lehren und Lernen neu. „Sein Hauptanliegen war es, durch Bildung ein kritisches Bewusstsein zu fördern, welches den Menschen ermöglicht, die eigenen Lebensumstände hinterfragend zu betrachten und in diese verändernd einzugreifen."[1] Maßgeblich war dabei eine Änderung der Subjekt-Objekt-Beziehung. Freire und Boal teilten diesbezüglich das Ziel, „die Beziehung zwischen Herrschenden und Beherrschten abzuschaffen, den Unterdrückten, das Volk, vom «Objekt» zum «Subjekt» zu machen […]".[2] In seinen früheren theoretischen Arbeiten ist seine marxistische Haltung deutlich erkennbar, während die späteren Werke ein weiteres thematisches Spektrum abdecken.[3]

Seine Arbeit entstand nicht nur aus einer politisch extrem linken Position, sondern auch aus der Befreiungstheologie. Mit der kirchlichen Bewegung kam er nach einer Distanzphase in seiner Jugend u.a. durch den katholischen Glauben seiner Frau Elza wieder in Berührung.[4]

[1] Funke, Kira: Paulo Freire. Werk, Wirkung und Aktualität. Münster (u.a.): Waxmann 2010 (Interaktionistischer Konstruktivismus, Bd.9), S.18-19.
[2] Thorau, Henry: Augusto Boals Theater der Unterdrückten in Theorie und Praxis. Rheinfelden: Schäuble-Verlag 1982, S. 63.
[3] Vgl. ebd., S. 19.
[4] Vgl. Funke: Paulo Freire, S. 35.

Diese Verbindung marxistischer und katholischer Ideen fand auch in der *Bewegung für Volkskultur* statt, an der sowohl marxistische als auch christliche Personen teilnahmen und an der sich auch Freire beteiligte.[5] Er schloss 1947 sein Studium der Rechtswissenschaften ab, beschloss jedoch, sich der Hilfe für die Unterdrückten im pädagogischen Bereich zu widmen. In der Fachliteratur wird diese Abwendung vom Anwaltsberuf damit begründet, „dass er festgestellt hatte, in diesem Beruf nur unter Schwierigkeiten die Unterdrückten unterstützen zu können, da die Rechtsprechung im Dienste der Wohlhabenden stand."[6]

Was Freire und Boal verband, war das politische Engagement durch ihr Wirken im Bildungsbereich. Beide verfolgten das Ziel, durch Dialog Veränderungen herbeizuführen. Freire vertrat das dialogische Prinzip in der Erziehung, bei dem durch Mäeutik die Lernenden zum selbständigen Denken angeregt werden und die Antworten selbst finden sollen. Freire kritisierte massiv die funktionale Erziehung, die er als pädagogische Repression sah und als „Bankiers-Erziehung"[7] bezeichnete. Sowohl Freire als auch Boal bemängelten ihre ersten Versuche einer anderen Pädagogik selbstkritisch, da sie autoritäre Strukturen auch in ihren Konzepten erkannten. Beide entwickelten ihre Ideen weiter und verfolgten das Ziel, die unterdrückten Bevölkerungsgruppen durch deren Aktivierung und Befähigung zur Partizipation zu befreien. Freire forderte somit eine pädagogische Praxis,

> „die Partei für die Unterdrückten ergreife, die Wirklichkeit dadurch entmythologisiere, dass sie einerseits repressive Praktiken bewusst mache und andererseits die transzendentale Bedeutung menschlicher Beziehungen erfahrbar mache sowie die schöpferische Aneignung der Erfahrungswelt vorbereite, und zwar so, dass der Erzieher sein Gegenüber dabei nicht als zu beschulenden Klienten betrachte, sondern ihn als gestaltendes Subjekt der eigenen Lernprozesse anerkenne."[8]

Ein weiteres Bindeglied zwischen Freire und Boal ist ihre ablehnende und kritische Haltung gegenüber massenkulturellen Entwicklungen, die sie als Kulturkolonialismus und damit als Gefahr für das volkstümliche Kulturgut sahen. Dies galt auch für das brasilianische Theater, das sich stark an der europäischen und amerikanischen Theatertradition orientierte. Tim Zumhof weist darauf hin, dass die darauf folgende Gegenbewegung brasilianischer Intellektueller und Kulturschaffender nicht mit einer nationalistischen Haltung gleichgesetzt werden darf: „Die Volkskulturbewegung (Movimento de Cultura Popular, MCP) war jedoch

[5] Vgl. Funke: Paulo Freire, S. 37.
[6] Ebd., S. 34.
[7] Zumhof, Tim: Pädagogik und Poetik der Befreiung: der Zusammenhang von Paulo Freires Befreiungspädagogik und Augusto Boals Theater der Unterdrückten. Münster (u.a.): Waxmann 2012, S. 35.
[8] Zumhof: Pädagogik und Poetik der Befreiung, S. 36.

keine kulturnationalistische Bewegung, in der eine Glorifizierung volkstümlicher Kunst und Folklore betrieben wurde, sondern Ausdruck einer politischen Gegenkultur."[9] Unter dem Eindruck dieser Bewegung wurde von Augusto Boal 1956 das *Theatro de Arena* gegründet, auf das im folgenden Kapitel noch ausführlicher eingegangen wird.

Freire und Boal waren nicht nur persönlich befreundet, sondern waren auch durch ihre Ansichten und Ziele eng verbunden. Sie bewegten sich in denselben intellektuellen Kreisen Lateinamerikas und verbrachten beide einen Teil ihres Lebens im Exil.[10] Boal griff die Ideen von Freire in seine Theatertheorie und -praxis auf und setzte somit die *Pädagogik der Unterdrückten* fort. Tim Zumhof sieht vor allem vier Punkte von Freires Theorie bei Boal übernommen: „Das ist zum einen die inhaltliche Orientierung an existenziellen Notlagen einer sozialen Gruppe, zweitens die Idee der Alphabetisierung, drittens die dialogische Ausrichtung und viertens die Kultivierung von Kritik."[11]

Beide werden für ihre strikte Ablehnung fremder Kulturgüter sowie des aristotelischen Theaterverständnisses in der Fachliteratur zum Teil heftig kritisiert. Inwieweit diese Kritik für Freire berechtigt ist, kann an dieser Stelle nicht weiter diskutiert werden. Funke, die sich in ihrer Publikation umfassend mit dem Leben und Werk Freires auseinandersetzt und seine Theorien und sein Verständnis von Pädagogik auf deren Aktualität untersucht, plädiert stark dafür, sich erneut mit den pädagogischen Grundsätzen und Theorien Freires stärker zu befassen.[12]

2.1.2 Der Begriff der *Unterdrückten*

Der Begriff *Oprimados* (die Unterdrückten) wurde für den südamerikanischen Raum sowohl von Freire als auch von Boal als ein Kollektiv Betroffener verstanden, erst durch die Eindrücke im europäischen Exil weitete der Theaterpädagoge den Begriff auch auf die individuelle, innere Unterdrückung aus.

Funke merkt an, dass sich der Begriff *Unterdrückte* im Laufe des Lebens von Freire leicht wandelte:

[9] Zumhof: Pädagogik und Poetik der Befreiung, S. 54.
[10] Vgl. Fritz, Birgit: 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-Verl. 2013, S. 60.
[11] Zumhof: Pädagogik und Poetik der Befreiung, S. 102.
[12] Vgl. Funke: Paulo Freire, S. 19.

> „Der Begriff *Unterdrückte* meint im Sinne Freires, ähnlich wie das Konzept des *Volkes*, die wirtschaftlich und sozial benachteiligten Bevölkerungsschichten Brasiliens, die zum großen Teil unter der Armut litten (und leiden). Erst in späteren Schriften deutet Freire eine Differenzierung der *Unterdrückten* nach Kategorien wie Geschlecht, ethnischer und sozialer Zugehörigkeit und sexueller Orientierung an.“[13]

Die heutige internationale Organisation des *Theaters der Unterdrückten*, ITO (International Theatre of the Oppressed Organsiation), definiert in der Auflistung der Prinzipien Boals den Begriff *Unterdrückte* folgendermaßen: „10. The oppressed are those individuals or groups who are socially, culturally, politically, economically, racially, sexually, or in any other way deprived of their right to Dialogue or in any way impaired to exercise this right.”[14] Es geht somit um Situationen, in denen Menschen der Dialog für eine Lösung ihrer Unterdrückungssituation verwehrt wird. Wie Birgit Fritz in einer ihrer Publikationen über Augusto Boal genauer erläutert, sah er Unterdrückung nicht nur zwischen unterschiedlichen sozialen Klassen oder Gruppen, sondern auch innerhalb dieser gegeben.[15] Aus diesem Grund war es Boal auch sehr wichtig, zwischen den Begriffen *Unterdrückung* und *Aggression* klar zu unterscheiden, da nur in Bezug auf ersteren durch das Forumtheater und andere Konzepte des *Theaters der Unterdrückten* eine mögliche Lösung oder neue Perspektiven entwickelt werden können. So eignen sich Szenen körperlicher Gewalt wie etwa die Darstellung einer Hinrichtung oder Gruppenvergewaltigung nicht, um einen Befreiungsprozess einzuleiten, sondern lediglich, um eine Katharsis oder im schlechten Fall Resignation zu bewirken. Rückblickend erläuterte Boal dies in seinem Werk „Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler“ folgendermaßen:

> „Sicherlich handelt es sich hier um extreme Beispiele (Anm.: die oben genannten Szenen körperlicher Gewalt). Es kommt jedoch häufig vor, dass eine Gruppe ein Forumtheaterstück entwickelt, in dem die dargestellte Situation bereits so weit fortgeschritten ist, dass es nur noch wenige oder gar keine Handlungsoptionen mehr gibt. Wenn eigentlich gar nichts mehr verändert werden kann, ist der Effekt, den eine solche Szene produziert, immer negativ: Fatalismus, die Unmöglichkeit von Veränderung. Ziel des Theaters der Unterdrückten ist jedoch, Wege der Befreiung zu suchen, nicht Resignation oder Katharsis zu provozieren.“[16]

Auch in Bezug auf nicht-physische Unterdrückung ging es Boal nicht darum, möglichst dramatische Formen von Unterdrückung durch seine Theatermethoden darzustellen. Für Boal

[13] Funke: Paulo Freire, S. 34.
[14] http://www.theatreoftheoppressed.org/en/index.php?nodeID=23 (zuletzt eingesehen am 16.1.2016).
[15] Vgl. Fritz: Von Revolution zu Autopoiese, S. 88.
[16] Boal, Augusto: Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Berlin: Suhrkamp 2013, S. 353-354.

galt: „Offen oder versteckt, Unterdrückung findet täglich und überall statt."[17] So war auch jede Unterdrückung gleich wichtig. Er lehnte es ab, die „wirklich dramatischen" Fälle von Unterdrückung ernster zu nehmen, etwa jene der Unberührbaren in Indien, als subtil wirkende Mechanismen und somit Leid zu hierarchisieren.[18]

In seinem europäischen Exil erkannte er, dass es andere Formen von Unterdrückung gibt, die er später den *Polizisten im Kopf* nannte. Auch wenn die physische Gewalt, die Boal in Südamerika erlebte, in Europa nicht (mehr) herrschte, so hieß dies für ihn nicht, dass es hier keine Unterdrückung gab. Weiter noch sah er die Negierung von Unterdrückung in Europa per se als Form der Unterdrückung: „Wer sagt: «Hier in Europa gibt es keine Unterdrückten», ist ein Unterdrücker. Frauen, Gastarbeiter, Farbige, Arbeiter, Bauern sagen nicht, hier gibt es keine Unterdrückung."[19] Sein Theaterkonzept sah er dennoch auch für diese andere Form als geeignet, die Methoden mussten jedoch adaptiert werden:

> „Es ist eine andere Unterdrückung, und zu ihrer Abschaffung sind andere Mittel erforderlich als in Lateinamerika. Das Theater der Unterdrückten bietet keine Befreiungsrezepte an, keine vorgefertigten Lösungen. Theater der Unterdrückten heißt Auseinandersetzung mit einer konkreten Situation, es ist Probe, Analyse, Suche. Wenn die Unterdrückung subtiler, schwerer durchschaubar ist, dann müssen auch die Mittel zu ihrer Bekämpfung subtiler sein."[20]

Somit erlebte nicht nur das Begriffsverständnis der Unterdrückten einen Wandel im Laufe von Boals Wirken, sondern auch die Methoden seines Theaterkonzepts entwickelten sich durch das jeweilige Umfeld, in dem Boal arbeitete.

2.1.3 Die Entwicklung des *Theaters der Unterdrückten*

Das *Theater der Unterdrückten* basiert, wie oben erwähnt, auf Freires *Pädagogik der Unterdrückten* und zeigt durch die theaterpädagogischen Methoden, die Boal im Laufe seines Lebens stets weiterentwickelte, eine große Vielfalt an Anwendungsmöglichkeiten und Übertragung auf neue, veränderte Gegebenheiten.

Augusto Boal studierte zunächst Chemie in Brasilien und schloss das Studium in New York als Industrietechniker ab. Seine große Leidenschaft jedoch galt dem Theater, wo er sich bereits als Student engagierte. Im Alter von 25 Jahren gründete er 1956 das *Teatro di Arena* in São

[17] Boal, Augusto: Theater der Unterdrückten. Frankfurt am Main: Suhrkamp ^{6}2013, S. 39.
[18] Boal: Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler, S. 377-378.
[19] Boal: Theater der Unterdrückten, S. 68.
[20] Ebd., S. 68.

Paulo. Er und seine 12 Mitarbeiter führten im Rahmen der damaligen sozialen Bewegung und dem Aufbau sogenannter CPC's, Volkskulturzentren, die von Studenten und Teilen der Kirche geleitet wurden, in den Favelas und auf dem Land Theaterstücke und Straßenaktionen durch.[21] Im Zuge dieses sozialen Engagements entwickelte Boal das *Theater der Unterdrückten*. Henry Thorau beschreibt diesen Anfang folgendermaßen:

> „Boals Ensemble schloß dem Theater eine Schauspieler- und Dramatiker-Werkstatt an, in der Stücke über die brasilianischen Zustände geschrieben und Schauspieler ausgebildet wurden, die so sprachen wie der Mann von der Straße. Gespielt wurde nicht auf einer erhöhten Illusionsbühne, sondern auf einer Rundbühne inmitten der Zuschauer. Die technische Apparatur war sichtbar, die Schauspieler saßen auf dem Boden, Auge in Auge mit den Zuschauern. Theater war für das Publikum des *Arena* keine Kultstätte mehr. Der Schauspieler war zum Menschen geworden."[22]

Diese Beschreibung macht das Konzept des *Theaters der Unterdrückten* bereits deutlich. Es geht nicht mehr um eine illusorische Darbietung von realistischen Szenen. Die abgebaute Distanz zwischen Schauspielern und Publikum und das Weglassen üblicher Theatertechnik decken sich in diesem Anfangsstadium des *Theaters der Unterdrückten* noch mit den Grundideen Bert Brechts in seinem Epischen Theater, Boal ging jedoch anschließend noch weiter.

Wesentlich für die Entwicklung eines eigenen Wegs als Theatermacher war zu dieser Zeit vor allem Boals Erkenntnis über die begrenzte Wirksamkeit der traditionellen Theaterform im Kampf gegen die politischen Verhältnisse im damaligen Brasilien. Er lehnte diese Form von Darstellung immer mehr ab, da sie in seinen Augen die Realität zu wenig tangierte. So beschreibt er seine diesbezügliche Einsicht:

> „Auf der Bühne waren wir (Anm.: das Ensemble) nicht zu schlagen: wir hatten die Wahrheit für uns gepachtet. Der Kampf war ein Riesenerfolg – auf der Bühne. Aber draußen warteten die bürgerliche Reaktion und der internationale Imperialismus mit tatsächlich gefährlichen Waffen im Anschlag. Weniger Argumente, aber mehr Kanonen. Sie drückten wirklich ab und hatten eine Runde gewonnen. Sie schossen scharf."[23]

Ein einschneidendes Erlebnis im Zusammenhang mit dieser Erkenntnis war Boals Begegnung mit Virgilio, einem kräftigen Bauern, der eine Dorfaufführung eines sehr idealistischen Stückes verfolgt hatte, in dem die jungen Schauspieler am Ende sangen: „Laßt uns unser Blut für die

[21] Thorau, Henry: Augusto Boal oder Die Probe auf die Zukunft. In: Boal, Augusto Theater der Unterdrückten. Frankfurt am Main: Suhrkamp [6]2013, S. 10.
[22] Ebd., S. 11.
[23] Boal: Theater der Unterdrückten, S. 7.

Freiheit vergießen! Laßt uns unser Blut für unser Land vergießen."[24] Er lud die jungen, begeisterten Theatermitglieder, darunter auch Boal, zum Essen ein, um anschließend gemeinsam mit ihnen gegen einen Colonel, der die lokale Bevölkerung tyrannisierte, im bewaffneten Kampf vorzugehen. In diesem Moment begriff Boal, dass die großen Worte und Aufforderungen nicht aufrichtig waren. Er erinnerte sich an die Bemerkung des Mannes: „Tja, wenn ihr aufrichtigen Künstler also von Blut sprecht, das vergossen werden muß, das ist dann wohl unser Blut und nicht eures? Richtig?"[25] Diese Begegnung hat eine Schlüsselfunktion in der Entwicklung von Boals Theaterkonzept sowie dessen Verständnis, und laut seinen Erinnerungen blieb ihm dieser Mann auch immer im Gedächtnis.[26]

Mit dem Sturz des Präsidenten Goulart 1964 veränderte sich das politische Klima schlagartig. Studentenbewegungen wurden aufgelöst, Zeitungsredaktionen geschlossen, alles, was sich einer Anlehnung an die USA entgegenstellte, wurde abgelehnt und bekämpft. Auch die Zensur setzte den Kulturschaffenden hart zu.[27]

Boal und seine Theaterkollegen beschlossen, in den Dörfern weiterhin Theaterstücke aufzuführen, was an sich nicht verboten war. Um der Aufmerksamkeit der Zensurbehörden zu entgehen, wählten sie klassische, internationale Theaterstücke, die ebenso auf Missverhältnisse aufmerksam machen sollten. Nach den Aufführungen kam es oft zu Diskussionen mit den Zuschauer/innen, die den Schauspieler/innen auch Veränderungen im Stück vorschlugen, die das Ensemble aufgriff und umsetzte.[28] Was hier spontan seitens des Publikums geschah, setzte Boal in seinem Stück *Arena conta Zumbi,* einer Collage aus Fabel, Zitaten und Reden von Politikern, bewusst ein. Um die Beteiligung des Publikums zu fördern, setzte er hier zum ersten Mal einen *Joker* ein, der die Diskussion ankurbeln, moderieren und leiten sollte.[29]

Im Dezember 1968 kam es in Brasilien zu einem zweiten Staatsstreich, der die politischen Auseinandersetzungen zwischen Oppositionellen und dem Regime verschärfte und gewalttätiger werden ließ. Viele Künstler/innen verließen das Land, während Boal in Brasilien

[24] Boal, Augusto: Der Regenbogen der Wünsche: Methoden aus Theater und Therapie. Berlin [u.a.]: Schibri-Verlag 2006, S. 18.
[25] Ebd. S.20.
[26] Vgl. ebd., S. 20.
[27] Vgl. Thorau: Augusto Boal oder Die Probe auf die Zukunft, S. 12-13.
[28] Vgl. Ebd., S. 13.
[29] Anm.: Auf die Rolle des *Jokers* wird in Kapitel 3 noch näher eingegangen.

blieb und das Zeitungstheater entwickelte, in dem er die Produktion des Theaters in die Hände der Zuschauer/innen übergab. Dies war für ihn die geeignetste Antwort auf die immer stärker werdenden Repressalien durch das Regime.[30]

Im März 1971 wurde er von der brasilianischen Geheimpolizei verhaftet und gefoltert. Nur durch internationale Proteste kam er nach drei Monaten frei und ging daraufhin ins Exil, wo er das *Theater der Unterdrückten* in Form von weiteren Methoden, die in Kapitel 2.2 dargestellt werden, ständig weiterentwickelte.

Wesentlich für Boal war, dass die Zuschauer/innen, die er in Folge als *Zuschauspieler/innen* bezeichnete, auf derselben Ebene mitwirken wie die Schauspieler/innen. Die Hierarchie zwischen dem Wissenden und dem beobachtenden Belehrten wurde bei ihm gänzlich aufgehoben. Er wollte den Zuschauer/innen einen Erkenntnisprozess durch die Form des Theaters ermöglichen und sie nicht belehren, da er sich dies nicht anmaßen wollte. Diese Sicht ist das Ergebnis seiner eigenen Entwicklung und Erfahrungen, wie er selbst rückblickend erklärte:

> „Nach langem und stetigem Austausch mit vielen Leuten in vielen Ländern, unterschiedlichen Kulturen, unter widersprüchlichen Bedingungen weiß ich, daß ich die Wahrheit nicht gepachtet habe. Ich habe nicht den Stein der Weisen bei mir, ich verfüge lediglich über ein paar Techniken, die helfen können, mir und meinen Zuschauern, der Wahrheit auf die Spur zu kommen – die Techniken des Theaters der Unterdrückten.“[31]

Das *Theater der Unterdrückten* wurde im Laufe seines Lebens weiterentwickelt, die unterschiedlichen Methoden den jeweiligen Ländern, Kulturen und Gesellschaften angepasst und zum Teil erneuert. Was jedoch unveränderlich für Boal war, sind das demokratische Grundprinzip und das Abzielen auf den Abbau von Unterdrückungsmechanismen.

Die Frage nach einer einheitlichen, allgemeingültigen Definition des *Theaters der Unterdrückten* lässt sich nicht beantworten. Boal selbst ging von dem Gedanken aus, dass Theater die erste Erfindung des Menschen gewesen sei, und führte ihn in seinem Werk „Regenbogen der Wünsche“ weiter aus:

> „Theater entsteht, wenn der Mensch entdeckt, dass er sich selbst beobachten und sich in diesem Akt des Sehens selbst in situ betrachten kann. Indem er sich selbst beobachtet, entdeckt der Mensch, was er nicht ist und stellt sich vor, was er hätte werden können. […] Darin liegt die Essenz des Theaters: der Mensch, der sich selbst beobachtet. Der Mensch

[30] Vgl. Thorau: Augusto Boal oder Die Probe auf die Zukunft, S. 15.
[31] Boal: Theater der Unterdrückten, S. 8.

> ‚macht' nicht nur Theater, er ‚ist' auch gleichzeitig Theater. Und neben der Tatsache, dass alle Menschen Theater ‚sind', machen einige von ihnen zusätzlich noch Theater auf der Bühne."[32]

Boal Grundvorstellung war somit, dass diese, allen Menschen angeborene, Form des Theaters von Anfang an bestand und erst das Theater im traditionellen Verständnis zu einer Trennung zwischen Schauspieler/innen und Zuschauer/innen führte. Für ihn galt: „Theater ist eine Berufung aller Menschenwesen, es ist die wahre Natur der Menschheit."[33]

2.1.4 Das *Theater der Unterdrückten* nach Boals Tod

Augusto Boal kehrte 1986 nach fünfzehn Jahren Exil in anderen südamerikanischen Ländern und Europa nach Brasilien zurück. In zahlreichen Gegenden weltweit hatte er die unterschiedlichen Formen des *Theaters der Unterdrückten* durch die praktische Anwendung und den Austausch mit den Schauspieler/innen und Zuschauspieler/innen im Rahmen von Workshops und Seminaren ständig weiterentwickelt.

In seiner Heimat gründete er nach seiner Rückkehr das *Centro de Teatro de Oprimido*, kurz CTO-Rio, und wurde politisch aktiv. In seiner Amtszeit als Stadtrat entwickelte er das *legislative Theater*, um konkrete politische Ergebnisse zu erzielen. Nach seiner gescheiterten Wiederwahl 1996 widmete er sich verstärkt wieder dem *Theater der Unterdrückten* und dessen weltweiter Verbreitung. 2008 wurde er für den Friedensnobelpreis vorgeschlagen und von der UNESCO zum Weltbotschafter des Theaters ernannt. Er starb 2009 an den Folgen von Leukämie.[34]

Auch nach seinem Tod brach die Arbeit am *Theater der Unterdrückten* nicht ab. Sowohl seine Kinder als auch die Mitarbeiter/innen setzten und setzen sich dafür ein, dass Boals Theaterkonzept weltweit im Einsatz für mehr Menschenrechte und Emanzipationsprozesse weiterhin Anwendung fand und findet. Davon zeugen auch zahlreiche Zentren des *Theaters der Unterdrückten*, die u.a. auf der Website www.theatreoftheoppressed.org oder jenen regionaler Institutionen wie dem TdU Wien (www.tdu-wien.at) Informationen, eine Übersicht über durchgeführte Projekte oder Kurse anbieten. Auch im schulischen Bereich wird das

[32] Boal: Der Regenbogen der Wünsche, S.28.
[33] Ebd., S. 29.
[34] http://www.tdu-wien.at/tdu.html (zuletzt eingesehen am 16.1.2016)

Konzept Boals immer wieder angewendet, wie in der Fachliteratur zu lesen ist. Meist steht dabei das soziale Lernen im Vordergrund.

2.2 Formen des *Theaters der Unterdrückten*

Im Folgenden werden die unterschiedlichen Formen des *Theaters der Unterdrückten*, die Boal im Laufe seines Lebens entwickelte, in chronologischer Reihenfolge beschrieben und in ihrem jeweiligen historischen und sozialen Kontext kurz erläutert. Das Forumtheater, das zentrale Thema der vorliegenden Arbeit, wird in einem eigenen, anschließenden Kapitel behandelt.

2.2.1 *Zeitungstheater*

Wie in Kapitel 2.1.3 im Zusammenhang mit der Entwicklung des *Theaters der Unterdrückten* bereits erwähnt wurde, stellt das *Zeitungstheater* die erste, konkret ausgearbeitete Form von Boals Theaterkonzept dar. Es ging zum ersten Mal darum, mit einem vorbereiteten Konzept den Zuschauer/innen die Möglichkeit zu geben, Theater selbst zu gestalten. Die Arbeit mit Zeitungsberichten brachte auch den Vorteil mit sich, dass man dadurch leicht die Zensur umgehen konnte, war doch das verwendete Textmaterial bereits publiziert und von der Zensur abgesegnet worden.[35]

Das Konzept des *Zeitungstheaters* zielt darauf ab, aufzuzeigen, dass Journalismus nur scheinbar objektiv ist. Dabei geht es nicht nur darum, falsche Zeitungsmeldungen zu entlarven, sondern allgemein um „Richtig lesen lehren und lernen“[36]. Dabei sollen auch die Beeinflussung der Leserschaft durch Platzierung der Meldung, die Schrifttype, andere grafische Einflussfaktoren, Wiederholung von Meldungen sowie die allgemeine Linie der jeweiligen Zeitung ins Bewusstsein gerückt werden.[37]

Beim *Zeitungstheater* werden Texte aus Printmedien aus dem grafischen Zusammenhang gerissen und auf unterschiedliche Art und Weise vorgetragen, wobei manche Techniken

[35] Staffler, Armin: Augusto Boal. Einführung. Essen: Oldib-Verlag 2009, S. 70-71.
[36] Vgl. Boal: Theater der Unterdrückten, S. 29.
[37] Vgl. ebd., S.29.

durchaus spielerischen Charakter haben. Bezüglich der Auswahl der Texte galten alle Textsorten als geeignet, wie Boal folgendermaßen anmerkt:

> „Es gibt nichts, was sich nicht fürs Theater verwenden ließe: Zeitungsmeldungen so gut wie politische Reden, Werbeslogans, Schulbücher, die Geschichte Brasiliens […], die Bibel, Statistiken, Dokumente, Versammlungsprotokolle, literarische Werke, wissenschaftliche Texte, kurz, alles Geschriebene und Gedruckte."[38]

Es geht bei allen Textsorten, wie oben bereits erwähnt, darum, dass Meldungen bzw. allgemein Texte aus dem Kontext des Printformats und dem Einfluss von Schrifttype, Positionierung oder Bildern gelöst und vorgelesen werden. Die Wirkung ergibt sich aus dem reinen Inhalt der Meldung, so z.B. beim Verlesen der Menükarte eines Banketts, das der ehemalige Präsident Areco zu Ehren des damaligen amerikanischen Botschafters veranstaltet hatte. Boal beschreibt die Vorgehensweise der Gruppe Club *Teatro de Montevideo* folgendermaßen:

> „Es wurden lediglich die einzelnen Gänge zitiert. Beim Hors d'œvre lachte das Publikum noch. Beim Hauptgericht verstummte das Lachen. Spätestens dann erinnerten sich die Zuhörer, daß der amtierende Präsident für die Dauer von vier Monaten den Verzehr von Rindfleisch im ganzen Land verboten hatte."[39]

Das *Zeitungstheater* beinhaltet elf Techniken, die an dieser Stelle nur aufgelistet, aber nicht näher erläutert werden können: einfaches Lesen, vervollständigendes Lesen, gekoppeltes Lesen, rhythmisches Lesen, untermaltes Lesen, pantomimisches Lesen, improvisierendes Lesen, historisches Lesen, konkretisierendes Lesen, pointiertes Lesen sowie Kontext-Lesen.[40] Das oben erwähnte Beispiel des Vortrags eines Menüplanes würde somit der Technik des einfachen Lesens entsprechen.

2.2.2 *Unsichtbares Theater*

Das *Unsichtbare Theater* stellt auch unter den Formen Boals eine Besonderheit dar, da hier die Zuschauer/innen gar nicht wissen, dass sie Zuschauer/innen sind. In dieser extremen Variante von Theater ist somit die Grenze zwischen Schauspielenden und Zuschauenden dahingehend aufgelöst, dass erstere die Reaktion des unwissenden Publikums beobachten können und das Publikum wiederum agiert und zu Schauspielenden wird. *Unsichtbares*

[38] Boal: Theater der Unterdrückten, S. 30.
[39] Ebd., S. 30.
[40] Vgl. ebd., S. 30-34.

Theater ist völlig unabhängig von einer Bühne und kann überall durchgeführt werden. Was im ersten Moment eine Möglichkeit für spontanen Aktionismus zu eröffnen scheint, muss jedoch genau geplant sein, da nicht nur die Szene und die Interaktion der Schauspieler/innen durchdacht werden müssen, sondern auch mögliche Reaktionen der Zuschauer/innen und der Umgang damit.[41]

Henry Thorau konfrontierte in einem Interview Boal mit dem wiederholten Vorwurf, das *Unsichtbare Theater* sei eine Form der Manipulation, was dieser strikt von sich wies, indem er folgendermaßen argumentierte:

> „Niemand wird vom *Unsichtbaren Theater* manipuliert. Niemand wird gezwungen, in die Diskussion einzugreifen, niemand wird zum Handeln gezwungen. Jeder, der Zeuge des Geschehens ist, das wir inszenieren, kann stehenbleiben, weitergehen, tun, was er für richtig hält. Wir zwingen niemanden zu etwas. […] Das *Unsichtbare Theater* kann gar keine Propaganda machen. Es zeigt ein Problem auf. Es wäre Propaganda, egal, unter welchen Vorzeichen, wenn wir die Zuschauer von irgend etwas (sic) überzeugen wollten. Das ist nicht der Fall.“[42]

Die Form des *Unsichtbaren Theaters* weist Gemeinsamkeiten mit der im Fernsehen oft präsentierten *Versteckten Kamera* auf, die jedoch in vielen Fällen reinen Unterhaltungszweck hat. In jenen Fällen, in denen die Bereitschaft der Passant/innen zu Zivilcourage aufgezeigt werden soll, kann jedoch hier durchaus von einer Abwandlung des *Unsichtbaren Theaters* gesprochen werden, da ebenfalls auf das Aufzeigen von realen Situationen und Missständen abgezielt wird.

Diese Form des *Theaters der Unterdrückten* erfordert sicherlich entsprechendes Fingerspitzengefühl, um mögliche Eskalationen zu vermeiden und den richtigen Zeitpunkt für einen Abbruch zu erkennen, besonders im schulischen Rahmen.

2.2.3 *Statuentheater – Bildertheater*

Beim *Statuentheater* wird ein abstrakter Begriff oder ein konkretes Problem durch eine Skulptur aus mehreren Teilnehmer/innen dargestellt, die von den Zuschauer/innen so lange zusammengefügt und nachgebessert wird, bis alle Anwesenden in der Skulptur das reale Bild der vorgegebenen Szene wiedererkennen. In einem zweiten Durchgang wird nun von den

[41] Vgl. Boal: Theater der Unterdrückten, S. 35.
[42] Ebd., S. 162-163.

Teilnehmer/innen das Idealbild dargestellt, anschließend ein Übergangsbild, das erkennen lassen soll, wie aus dem realen Bild das ideale wurde. Alle drei Durchgänge erfolgen wortlos.[43] Als Variante können die Schauspieler/innen die Verwandlung vom realen zum idealen Bild auch in Zeitlupe durchführen. Durch die Möglichkeit der Zuschauer/innen, die Statuen zusammenzufügen und nach ihrer Sicht der Szene nachzubessern oder auch am Ende selbst Teil der Statue zu werden und neue Perspektiven dadurch einzubringen, bietet auch diese Form des *Theaters der Unterdrückten* für Boal Potential für Erkenntnisprozesse und Diskussionen.

Der Begriff *Statuentheater* wird nicht durchgehend in der Fachliteratur verwendet. Boal selbst verwendete ihn zu Beginn seiner Arbeit an dieser Form des *Theaters der Unterdrückten*, änderte ihn jedoch später in den Begriff *Bildertheater* um, weil er nicht so starr war und für Boal somit mehr Freiraum ließ.[44]

Die Form der körpersprachlichen und wortlosen Erarbeitung von Konflikt- bzw. Unterdrückungsszenarien ergab sich aus einer konkreten Notwendigkeit heraus. Boal entwickelte diese Form in seinen ersten Exiljahren in Lateinamerika, als er mit vielsprachigen Gruppen zusammenarbeitete. Außerdem erkannte er dabei auch, wie sehr die Bedeutung eines Wortes für den Empfänger von jener des Senders abweichen kann. Durch die körperliche Darstellung von Konflikten werden somit mögliche Konnotationen von Wörtern unwirksam.[45] Die Teilnehmer/innen sollten auch darin gefördert werden, in Bildern zu denken. Aus diesem Grund sollten die Verwandlungen der Bilder bzw. Statuen auch möglichst zügig durchgeführt werden, um einen „Rückfall" in verbales Denken zu vermeiden.[46]

2.2.4 *Regenbogen der Wünsche*

Für Boal bestand in Süd- und Lateinamerika Unterdrückung vor allem in sichtbarer politischer und sozialer Gewalt, die entweder körperlich oder verbal zum Ausdruck kam. In seinen ersten Exiljahren in Europa erkannte er jedoch, wie bereits oben angeführt, eine weitere, unsichtbare Form der Unterdrückung: die psychische oder mentale, innere Unterdrückung, den *Polizisten im Kopf*. Dementsprechend veränderte sich auch die Sicht auf das Subjekt von jenem in der

[43] Vgl. Boal: Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler, S. 53-54.
[44] Vgl. Staffler: Augusto Boal, S. 78.
[45] Vgl. ebd., S. 79.
[46] Vgl. Boal: Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler, S. 44.

Form eines Kollektivs zu dem des Individuums, das sich einer inneren Form der Unterdrückung ausgesetzt sieht. Ging es ihm in Süd- und Lateinamerika um das Erkennen und Lösen konkreter Probleme wie z.B. das Verlegen von Wasserleitungen oder die Bekämpfung sozialer Ungerechtigkeiten, so waren es in Europa ganz andere Probleme, zu deren Lösung er sein *Theater der Unterdrückten* einsetzen wollte.

> „Hier in Europa, und da denke ich vor allem an meine Erfahrungen in Schweden, tauchen eher Probleme auf wie die Beziehungslosigkeit der Menschen, Isolation, Einsamkeit, Lebensangst, Probleme der Konsumgesellschaft, die das Individuum bedrohen oder es, schließlich, gar zerrütten.“[47]

Boal entwickelte neue Techniken, um diesen *Polizisten im Kopf* offenzulegen und Wege anzubieten, diesen abzubauen. In seinem Werk *Regenbogen der Wünsche* fasste er seine neuen Konzepte und Beobachtungen in Europa sowie neu entwickelte Techniken zusammen. Dabei geht es nunmehr darum, in einer Gruppe eine Vielzahl an Perspektiven und Lösungsansätzen zu finden, die nicht einem Kollektiv dienen, sondern dem Protagonisten als Individuum aus seinem Zustand der inneren Unterdrückung verhelfen sollen.[48]

Die 15 Techniken im Werk *Regenbogen der Wünsche* unterteilt Boal in drei Gruppen: die introspektiven Techniken, die prospektiven und die extrovertierten, wobei Weintz in seinem Vorwort zu dieser Publikation anmerkt, dass nicht alle Methoden klar einer dieser Kategorien zuzuordnen sind und mitunter Überlappungen beinhalten. Es handelt sich vor allem um Methoden, die mit Bildern arbeiten, z.B. jenem des *Polizisten im Kopf* oder dem des *Regenbogens der Wünsche*, das dem Werk den Titel gab.

Anders als das *Forumtheater* oder die anderen Formen des *Theaters der Unterdrückten* sind vor allem die introspektiven Techniken nicht für die Öffentlichkeit geeignet und sollten im Rahmen einer Gruppe Gleichgesinnter im geschützten Rahmen durchgeführt werden.[49]

2.2.5 *Legislatives Theater*

Diese Form des *Theaters der Unterdrückten* ist die letzte von Boal entwickelte und entstand in der Zeit seiner politischen Aktivität nach seiner Rückkehr aus dem Exil. Bereits in den 70-er Jahren stellte Boal fest, dass Unterdrückung meistens im Gesetz verankert ist. Dies kann durch

[47] Boal: Theater der Unterdrückten, S. 165.
[48] Vgl. Weintz, Jürgen: Vorwort. In: Boal, Augusto: Der Regenbogen der Wünsche: Methoden aus Theater und Therapie. Berlin (u.a.): Schibri-Verl. 2006, S. 12.
[49] Vgl. ebd., S. 16.

einen Mangel an Gesetzen, jedoch auch durch ein Übermaß an gesetzlichen Vorschriften begründet sein.[50] Von 1993 bis 1996 saß er als Stadtrat im Stadtparlament von Rio de Janeiro und nutzte diese Zeit, um in seiner Funktion Gesetzesentwürfe, die durch das L*egislative Theater* von Betroffenen erarbeitet wurden, durchzusetzen. Dies gelang ihm in dreizehn Fällen. Somit machte er nicht mehr „nur" politisches Theater, sondern auch mit Theater konkrete Politik.[51]

In Bezug auf den Ablauf des *Legislativen Theaters* war es eine Ausweitung bzw. Fortsetzung des *Forumtheaters*, das nun darin resultieren sollte, die erarbeiteten Lösungsvorschläge in konkrete Gesetze umzuformen.[52] Allerdings sah sich Boal dadurch als Abgeordneter mit der Kritik anderer Politiker/innen konfrontiert, er selbst könne dabei keine Gesetze entwerfen. Durch einen misslungenen Eigenversuch erkannte er jedoch, dass Gesetze sich an den Wünschen und Bedürfnissen der Betroffenen orientieren müssten und die Menschen selbst am besten wüssten, was sie brauchen.

Anders als bei den anderen Formen des *Theaters der Unterdrückten*, wo Schauspieler/innen und Zuschauspieler/innen gemeinsam und ohne die Beteiligung anderer agierten, war beim *Legislativen Theater* die Mithilfe von Jurist/innen und Politiker/innen notwendig, um die Ergebnisse der Theaterdurchgänge in haltbare Gesetzesvorschläge umzusetzen.[53]

3. Das *Forumtheater* Augusto Boals

Das *Forumtheater* zählt zu den am häufigsten angewandten Formen des *Theaters der Unterdrückten* und weist auch den breitesten Spielraum für Abwandlungen auf. Durch die weltweite Tätigkeit von Augusto Boal wie auch durch die Gründung von Zentren des *Theaters der Unterdrückten* durch Mitarbeiter/innen bzw. Multiplikator/innen fand es besonders große Verbreitung.

[50] Vgl. Staffler: Augusto Boal, S. 117.
[51] Vgl. ebd., S. 120.
[52] Vgl. ebd., S. 116.
[53] Vgl. ebd., S. 117.

3.1 Entstehung

Boal selbst entwickelte das *Forumtheater* als nächsten Schritt nach dem *Unsichtbaren Theater*. Er führte sowohl in Lateinamerika als auch in Europa *Forumtheater* durch, allerdings fand es in Europa zum Großteil in wesentlich größeren und heterogenen Gruppen statt als in Lateinamerika.[54] Ein weiterer Unterschied lag, wie bereits oben beschrieben, in den Formen der Unterdrückung. So ging es bei den europäischen Teilnehmer/innen vor allem darum, innere Konflikte zu lösen, wodurch sich auch die Art des *Forumtheaters* veränderte und es weniger realistisch, sondern viel mehr auf metaphorischer Ebene ablief.[55] Außerdem wurde in Europa *Forumtheater* auch vor Publikum, also nicht in Form eines Workshops in einer begrenzten Gruppe durchgeführt. Augusto Boal weist in seinem Werk *Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler* darauf hin, dass er selbst an mehreren dieser Aufführungen von *Forumtheater* beteiligt war und dabei auch alle möglichen Stücke wie z.B. griechische Tragödien oder Werke von Ibsen in Form von *Forumtheater* durchgeführt werden.[56] Dieser Hinweis bestätigt, dass die Verwendung von bestehenden Werken als Basis für *Forumtheater* durchaus möglich und sinnvoll ist und auch von dessen Begründer selbst praktiziert wurde.

Boal stand Abänderungen im Ablauf offen gegenüber, ließ auch Zweifel und Diskussionen darüber zu. Außer Diskussion standen jedoch für ihn folgende Prinzipien: „1) die Transformation der Zuschauerin in die Protagonistin der theatralen Handlung und 2.) der Versuch, durch diese Transformation die Gesellschaft nicht nur zu interpretieren, sondern zu verändern.“[57]

Die Einhaltung dieser Grundsätze ist auch für die Umsetzung im Literaturunterricht wesentlich, da die dieser Arbeit zugrundeliegende Idee ist, Forumtheater nicht nur als Methode einzusetzen und ihm somit seine zentrale Intention zu entziehen, sondern die Ansprüche Boals an sein Theaterkonzept mit den Lehrzielen der allgemeinen Pädagogik und des Literaturunterrichts in Verbindung zu bringen.

[54] Vgl. Boal: Theater der Unterdrückten, S. 82.
[55] Vgl.ebd., S. 82.
[56] Vgl. Boal: Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler, S.64.
[57] Vgl. ebd., S. 353.

3.2 Ablauf

Das wesentliche Merkmal des Forumtheaters besteht darin, dass der Zuschauer bewusst an der Entwicklung einer Szene teilnehmen sollte, die auf eine Lösung einer Unterdrückungssituation abzielt. Um ihn darauf entsprechend vorzubereiten, zog Augusto Boal das *Statuentheater* bzw. *Bildertheater* sowie Aufwärmübungen heran.

Wie oben beschrieben, ist die Veränderung der Spielregeln möglich, jedoch müssen diese dann festgesetzt und unbedingt eingehalten werden, um zu einem sinnvollen Abschluss, wenn auch mitunter ohne konkrete Lösung, zu kommen.

Anders als bei den oben beschriebenen Formen des *Theaters der Unterdrückten* wird hier von einem konzipierten, eigens dafür entwickelten Text ausgegangen, der die unterschiedlichen Charaktere der Rollen deutlich hervorheben soll. In dem Stück oder der Szene steht ein Protagonist seinem Unterdrücker, dem Antagonisten, gegenüber. Diese beiden Rollen können auch auf mehr als eine Person ausgeweitet werden, wenn die Unterdrückung eine Personengruppe betrifft oder von ihr ausgeht.

Ausgegangen wird von einer Modellszene, die zunächst von den Schauspieler/innen vorgespielt wird. Boal besteht hier nicht auf eine realistische Szene, weist jedoch auf die notwendige Eignung für die nachfolgenden Diskussionen hin: „Die Modellszene kann realistisch, symbolistisch, expressionistisch usw. sein, sie darf jedoch keinesfalls absurd oder zu abstrakt sein, denn es sollen konkrete Probleme entfaltet werden.“[58] Wesentlich ist, dass ein politischer oder sozialer Missstand dargestellt wird, der in der gespielten Szene deutlich erkennbar sein soll. Der ungelöste Konflikt, somit das Scheitern der dargestellten Handlungen, bedeuten ein offenes Ende der Modellszene, um für das Publikum Fragen nach möglichen Lösungswegen aufzuwerfen. Dadurch wird das *Forumtheater* in Gang gesetzt. Dieser Aspekt war Boal besonders wichtig, um sich vom Propagandatheater oder vom Didaktischen Theater abzugrenzen.[59]

Neben den Vorgaben bezüglich der Gestaltung des Endes gab Boal Hinweise auf die Art des Agierens der Schauspieler/innen, um die Bearbeitung des Konflikts durch die Zuschauer/innen nicht in einer rein verbalen Diskussion enden zu lassen:

[58] Boal: Theater der Unterdrückten, S. 83.
[59] Vgl. Boal: Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler, S. 65.

> „Politische Anschauungen, Beruf, gesellschaftlicher Status sollen am Verhalten der Personen ablesbar sein. Es ist wichtig, diese Determiniertheit durch nonverbales Agieren und Reagieren zu verdeutlichen. Dies ist auch für das Forum wichtig, um zu verhindern, daß die Zuschauer die Diskussion im Sitzen, ohne zu spielen und zu agieren, führen."[60]

Wie aus diesem Zitat bereits hervorgeht, folgt dieser ersten Vorführung der Szene ein wiederholter Durchgang, in den nun die Zuschauer/innen eingreifen und die Schauspieler/innen in ihren Rollen ablösen können. In diesem Moment wird der Zuschauer zum „Zuschauspieler" (spect-actor), der nicht zur Passivität gezwungen wird.

Dafür, dass dieser Rollentausch und die Interventionen der Zuschaupieler/innen geregelt ablaufen, ist der Joker (portugiesisch: *curinga*) verantwortlich. Er tritt bereits zu Beginn auf und moderiert das *Forumtheater.* Auch für ihn hat Boal unumgängliche Prinzipien vorgegeben: Er oder sie darf nicht interpretieren und in irgendeiner Form die Teilnehmer/innen, sowohl Schauspieler/innen als auch Zuschauspieler/innen, manipulieren. Entscheidungen darf der Joker nicht alleine treffen, das letzte Wort haben die Zuschauspieler/innen. Um diese dazu zu bringen, ihre Ansichten und Vorschläge zu überprüfen, sollte er stets Zweifel äußern und sie durch Mäeutik in ihren Erkenntnisprozessen begleiten. Ebenso kann er bei einer Intervention unterbrechen, wenn er den Vorschlag für unrealistisch hält. Die Körperhaltung des Jokers sollte Aufmerksamkeit und Dynamik ausdrücken, unter die Schauspieler/innen oder die Zuschauspieler/innen darf er sich jedoch nicht mischen oder sich ihnen aufdrängen. Die Funktion des Jokers geht somit weit über die eines Moderators hinaus und erfordert viel Einfühlungsvermögen, Aufmerksamkeit und Konzentration.[61]

Die Modellszene wird nach dem ersten Durchspielen wiederholt und durch die Beteiligung der Zuschauspieler/innen verändert. Die Handlung wird somit öfters gespielt, indem immer neue Vorschläge durch Interventionen ausprobiert werden. Um durch den wiederholten Vorgang keine Langeweile aufkommen zu lassen, empfahl Boal, die Szene mit etwas erhöhtem Tempo zu wiederholen, wodurch der Enthusiasmus und die Bereitschaft, sich aktiv daran zu beteiligen, beim Publikum aufrechterhalten werden sollen.[62]

[60] Boal: Theater der Unterdrückten, S. 83.
[61] Vgl. Boal: Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler, S. 364-366.
[62] Vgl. ebd., S. 375.

Der Austausch der Rollen sollte, laut Boal, nicht beliebig stattfinden. Vor allem jene Zuschauspieler/innen, die die Rolle des Protagonisten, also des Unterdrückten, einnehmen wollen, sollen ebenfalls Betroffene sein. Boal begründete es folgendermaßen:

> „Wenn eine Zuschauspielerin, die nicht unter der gleichen Unterdrückung leidet, versucht, die unterdrückte Protagonistin zu ersetzen, sind wir wieder bei einem Theater, das Ratschläge erteilt: eine Person zeigt der anderen, was sie tun soll – das politische Theater von gestern.“[63]

Auch wenn sich jemand aus dem Publikum nicht aktiv beteiligt, so ist er doch in Boals Augen nicht nur Zuschauer, da er zwar die Möglichkeit der Beteiligung hat, sich aber dafür bewusst entscheidet, diese nicht zu nutzen. Für Boal ist auch diese Entscheidung eine Form von Partizipation.[64]

Ebenso wie die Modellszene, die zu Beginn eines *Forumtheaters* ohne Interventionen durchgespielt wird, bleibt das Ende des gesamten Ablaufs ebenfalls offen. Boal wollte durch sein *Theater der Unterdrückten* einen Prozess in Gang setzen, aber keinen abschließen. In seinen Ausführungen zu diesem Aspekt des *Forumtheaters* verdeutlicht er auch gleichzeitig noch einmal die Zielsetzungen seines gesamten Theaterkonzepts:

> „21. Wann endet eine Aufführung im *Theater der Unterdrückten*? Sie endet niemals. Ziel des Theaters der Unterdrückten ist nicht, einen Kreis zu schließen, eine Katharsis zu ermöglichen oder einen Prozess zu beenden. Im Gegenteil, Ziel ist die Selbstaktivierung der Zuschauspieler. Es geht darum, einen Prozess in Gang zu bringen und die transformierende Kreativität der Zuschauspielerinnen zu stimulieren, die sich in die Protagonistinnen verwandeln. Genau deswegen sollte das Theater der Unterdrückten Transformationen anregen, die sich nicht nur auf den ästhetischen Bereich beschränken, sondern ins wirkliche Leben übertragen werden sollen.“[65]

Zusammenfassend kann der Ablauf des *Forumtheaters* laut Thorau in drei Phasen eingeteilt werden: 1. die Aufwärmphase, in dem sich die Teilnehmenden einstimmen, 2. die Phase des Agierens und 3. die Phase der Szenenänderung bzw. -korrektur. Thorau sieht in diesem Verlauf eine weitere starke Parallele zum Psychodrama nach Moreno.[66]

Die Durchführung eines *Forumtheaters* ist somit ein komplexer Prozess, dessen Gelingen auch mit langjähriger Erfahrung nicht garantiert werden kann. Viele Faktoren spielen zusammen, manche sind unvorhersehbar, wie z.B. die Dynamik in der Gruppe oder im Publikum. Die

[63] Boal: Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler, S. 379.
[64] Vgl. ebd., S. 384.
[65] Ebd., S. 386-387.
[66] Vgl. Thorau: Augusto Boals Theater der Unterdrückten in Theorie und Praxis, S. 133-134.

Zielsetzungen eignen sich auf den ersten Blick eindeutig für den schulischen Bereich. Inwieweit sie sich mit jenen der Pädagogik und Didaktik konkret deckt, ist Gegenstand der Kapitel 4 und 5.

3.3 Augusto Boals *Forumtheater* im schulischen Literaturunterricht

Den komplexen Ablauf des *Forumtheaters* in die Unterrichtsplanung einzugliedern bedarf einer gut durchdachten Organisation der Unterrichtseinheiten. Wie im vorigen Kapitel beschrieben, besteht diese Theatermethode Boals aus mehreren Durchgängen, was somit mehr als eine Unterrichtseinheit benötigt. Rechnet man die in dieser Arbeit konzipierte und im Folgenden näher erläuterte Anwendung bzw. erweiterte didaktische Umsetzung des Forumtheaters mit ein, so können daraus besondere Herausforderungen für die Lehrperson entstehen, auf die abschließend in diesem Kapitel eingegangen wird.

In der Fachliteratur sind bis jetzt keine Titel zu finden, die sich konkret mit *Forumtheater* im Literaturunterricht auseinandersetzen. Die meisten Publikationen, die Boals Theatermethode im schulischen Bereich thematisieren, behandeln den sozialen Aspekt bzw. die Friedenspädagogik. So beschreibt Elisabeth Heidegger-Tölderer in ihren beiden Beiträgen „Theater schafft Forum. *Forumtheater* als Methode in der sozialpädagogischen Praxis“[67] sowie „Spielen, um zu verändern. Praxisbeispiel Forumtheater“[68] den pädagogischen Wert und Anwendungsmöglichkeiten im schulischen Kontext. Im zweiten zitierten Titel stellt sie den Ablauf des *Forumtheaters* mit einer Schüler/innengruppe genauer dar, indem sie eine transkribierte Fassung eines Durchganges bietet.

Mit der Frage, wie man *Forumtheater* in den Schulunterricht eingliedern kann, beschäftigt sich Peter Spindler in seiner Diplomarbeit „Das Theater der Unterdrückten – Transfermöglichkeiten in die Schule. Überlegungen zur Umsetzung grundsätzlicher Rahmenbedingungen in den Geographie- und Wirtschaftskunde Unterricht“[69]. Darin legt er

[67] Heidegger-Tölderer, Elisabeth: Theater schafft Forum. Forumtheater als Methode in der sozialpädagogischen Praxis. In: Schulheft 33/132 (2008), S. 94 - 102.
http://www.schulheft.at/fileadmin/1PDF/schulheft-132.pdf (zuletzt eingesehen am 5.11.2016).
[68] Heidegger-Tölderer, Elisabeth: Spielen, um zu verändern. Praxisbeispiel Forumtheater. In: Schulheft 33/132 (2008), S. 103-111. http://www.schulheft.at/fileadmin/1PDF/schulheft-132.pdf (zuletzt eingesehen am 5.11.2016).
[69] Spindler, Peter: Das Theater der Unterdrückten - Transfermöglichkeiten in die Schule : Überlegungen zur Umsetzung grundsätzlicher Rahmenbedingungen in den Geographie- und Wirtschaftskunde Unterricht. Diplomarbeit. Univ. Wien 2009.

einen Entwurf für Anwendungsmöglichkeiten vor und stellt grob für den Fachunterricht geeignete Stücke bestehender Theatergruppen vor. In einem persönlichen Fazit zum Schluss weist er auf die an Österreichs Schulen nur punktuelle Anwendung des *Forumtheaters* hin:

> „Bis dato gibt es in Österreich keine kontinuierliche pädagogische Theaterarbeit mit den Techniken des Theaters der Unterdrückten an Schulen, sondern nur punktuelle, projektbezogene Theaterarbeit auf Workshopbasis. Diese Workshops werden oft nicht von schulinternen Lehrkräften abgehalten, sondern von externen TheaterpädagogInnen."[70]

Letzteren Umstand sieht er darin begründet, dass noch zu wenige Lehrkräfte den Mut dazu finden und auch eine entsprechend flächendeckende Fort- bzw. Ausbildung der Lehrenden nach wie vor fehlt. Inwieweit sich dies in den letzten sieben Jahren österreichweit geändert hat, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Es sie jedoch darauf verwiesen, dass das Institut für Germanistik der Universität Wien z.B. im Rahmen von fachdidaktischen Seminaren Lehrveranstaltungen zu Boals *Forumtheater* angeboten hat.

Mit Theaterpädagogik in der Literaturvermittlung im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts setzt sich die Diplomarbeit von Ulrich Kaiser-Kaplaner mit dem Titel „Klassenbühne frei! Hintergründe und Möglichkeiten für den Einsatz theaterpädagogischer Methoden zur Literaturvermittlung im Französischunterricht"[71] auseinander. Allerdings wird hier nur eine Art von Statuentheater erwähnt, *Forumtheater* wird hier gänzlich ausgespart.

Die Recherche und Lektüre von Fachliteratur, die sich mit *Forumtheater*, Theaterpädagogik und Literaturdidaktik auseinandersetzt, hat klar erkennen lassen, dass die Verbindung dieser drei Aspekte noch nicht bzw. kaum wissenschaftlich bearbeitet wurde.

Die folgenden Ausführungen sollen einen Vorschlag darstellen, wie *Forumtheater* konkret im Literaturunterricht eingesetzt werden kann.

Die hier konzipierte Anwendung von Boals Methode beinhaltet nicht nur die theatralische Umsetzung und Diskussion, sondern - darin besteht der besondere Ansatz - auch die Erstellung eines Ausgangsstückes nach Umarbeitung eines geeigneten literarischen Werkes. Die Umarbeitung kann entweder darin bestehen, dass ein Prosawerk bzw. ausgewählte Abschnitte von den Schüler/innen in Szenen umgeschrieben werden oder ein bestehendes

---

[70] Spindler: Das Theater der Unterdrückten, S. 112.

[71] Kaiser-Kaplaner, Ulrich Anton Maria: Klassenbühne frei! : Hintergründe und Möglichkeiten für den Einsatz theaterpädagogischer Methoden zur Literaturvermittlung im Französischunterricht. Diplomarbeit. Univ. Graz 2011.

Drama in die Lebenswelt der Lernenden transferiert wird. Voraussetzung für diesen ersten produktionsorientierten Arbeitsschritt sind selbstverständlich die Lektüre des Werkes sowie das literarische Gespräch darüber, mit besonderem Fokus auf eine Konflikt- oder Unterdrückungssituation. Erste, didaktisch noch nicht ausgereifte, Versuche haben gezeigt, dass sich der Konflikt des Lehrers mit der Klasse zu Beginn des Romans „Jugend ohne Gott" von Ödön von Horvath dafür eignet. Die Auswahl einer literarischen Vorlage sollte jedoch nicht einfach nach dem Grad der Konfliktträchtigkeit ausgewählt werden, um den Einsatz von *Forumtheater* zu ermöglichen, sondern vielmehr soll die Theatermethode die Auseinandersetzung mit einem literarischen Werk mit einem besonderen Themenschwerpunkt ergänzen. So kann Horvaths Roman dahingehend untersucht werden, welche Unterdrückungsmechanismen zu erkennen sind und wie sie sich äußern. Daran anschließend sollen Unterschiede und Parallelen zwischen der damaligen und heutigen Lebenswelt erarbeitet und diskutiert werden. Auf Basis dieser Phase kann mit dem Umschreiben begonnen werden. Inwieweit die Lernenden die Szene und die Änderungen vornehmen oder die Lehrperson diese als Richtung vorgibt, hängt von der Erfahrung sowohl der Lehrperson als auch der Klasse mit dieser Methode ab sowie von strukturellen Gegebenheiten, wie z.B. verfügbare Unterrichtseinheiten.

Nach diesem produktiven Teil kann in einer folgenden Unterrichtseinheit die erarbeitete Szene von Freiwilligen zum ersten Mal vorgespielt werden. Wichtig dabei ist jedoch, nicht sofort in die szenische Darstellung einzusteigen, sondern durch entsprechende theaterpädagogische Aufwärm-, Konzentrations- und Lockerungsübungen die Lernenden vorzubereiten. Ab Beginn des zweiten szenischen Durchlaufes beginnt das eigentliche *Forumtheater*, und Lösungen des Konflikts bzw. des Unterdrückungsmechanismus sollen in Form von Interventionen der Zuschauspieler/innen gezeigt bzw. erprobt werden. Wie viele Spieldurchgänge vorgenommen werden, hängt von der Aktivität der Lernenden als Zuschauspieler/innen ab. Wie eigene Erfahrungen im Rahmen eines Seminars gezeigt haben, kann auch bereits nach dem zweiten Spieldurchgang die Beteiligung der Zuschauspieler/innen erschöpft und eine angeregte Diskussion und Evaluierung der bisherigen Interventionen in Gang gesetzt sein.

Wesentlich ist, dass das *Forumtheater* durch ein abschließendes Gespräch beendet wird und die Lernenden die Möglichkeit haben, sich über mögliche Erkenntnisse oder Wahrnehmungen auszutauschen.

Aus dem vorgeschlagenen Einsatz von *Forumtheater* im Literaturunterricht ergeben sich nun einige Probleme oder Herausforderungen. Zunächst drängt sich die Frage nach der Auswahl geeigneter Literatur bzw. deren Kriterien auf. Wie oben bereits erwähnt, soll jedoch nicht der Wunsch, *Forumtheater* durchzuführen, die Wahl der Klassenlektüre bestimmen, sondern nach der Entscheidung, ein bestimmtes literarisches Werk zu lesen, überlegt werden, ob *Forumtheater* eine geeignete Methode der Vermittlung bestimmter Lerninhalte und -ziele darstellen würde.

Eine weitere Herausforderung stellt die Organisation der produktionsorientierten Phase dar. Soll die Umarbeitung der literarischen Textvorlage in Einzel- oder Gruppenarbeit erfolgen? Auch hier entscheiden letztendlich die Gruppendynamik, die pädagogischen und didaktischen Absichten der Lehrperson sowie das Zeitmanagement. Daran schließt sich die Frage nach der Auswahl jenes Schüler/innentextes an, denn nicht alle können als *Forumtheater* umgesetzt werden. Wesentlich ist, dass jeder erarbeitete Text ein Feedback hinsichtlich der Umsetzbarkeit erhalten sollte. Pädagogisch und didaktisch sinnvoll wäre es, wenn dieses Feedback von der Klasse selbst geleistet wird. Sowohl die Argumentationskompetenz als auch die Fähigkeit, konstruktiv Kritik zu üben und diese auch annehmen zu können, sind pädagogisch sinnvolle Effekte. In Bezug auf die Literaturdidaktik wird die Kompetenz, Texte fundiert zu beurteilen, gefördert.

Die organisatorische Herausforderung besteht im Zeitplan, besonders in der Phase des eigentlichen *Forumtheaters*. Diese Form der Auseinandersetzung mit Literatur ist schwer berechenbar. Die Vorhersagbarkeit der Interventionen ist unmöglich. Die Bereitschaft, sich in das *Forumtheater* einzubringen, kann auch bei sonst aktiven und erfahrenen Schüler/innengruppen durch äußere Faktoren unerwartet gering sein. Ebenso können aus einem Erstversuch mit vorsichtigen Erwartungen eine produktive Dynamik und hohe Partizipationsbereitschaft seitens der Schüler/innen entstehen, sodass diese vorzeitig eingebremst würde und der dynamische und produktive Ablauf des *Forumtheaters* abgebrochen werden müsste. Für diesen Teil der Theatermethode von Boal sollte im Schulunterricht grundsätzlich ein Unterrichtsblock von mindestens drei Unterrichtseinheiten

geplant werden. Inwieweit sich das im Schulalltag umsetzen lässt, hängt, ähnlich wie bei Lehrausgängen, vom Entgegenkommen der Schulleitung und des Kollegiums ab.

Auch wenn beim beschriebenen Ablauf viele Faktoren zu verzeichnen sind, die den Einsatz von *Forumtheater* als Unterfangen mit unvorhersagbarem Ausgang erscheinen lassen, so lohnen sich angesichts der pädagogischen und didaktischen Wirkungsmöglichkeiten die vermehrte fachliche Auseinandersetzung und ersten Schritte in der Umsetzung, um die nötige Erfahrung zu sammeln.

Auch wenn das hier beschriebene Konzept ein Vorschlag für die Sekundarstufe 2 des Gymnasiums ist und sich auch die in Kapitel 5 dargelegten Übereinstimmungen zwischen den Zielsetzungen der Literaturdidaktik sowie jenen des *Forumtheaters* auf diese Schulstufen beziehen, so muss klargestellt werden, dass sich das grobe Konzept sicher auch in der Sekundarstufe 1, wenn auch entsprechend adaptiert, anwenden lässt. Theoretische Studien oder empirische Untersuchungen liegen in der Fachliteratur jedoch auch dazu noch nicht vor.

4. Theaterpädagogische Zusammenhänge

4.1 Begriffsdefinition der Theaterpädagogik

Bereits der Begriff selbst lässt darüber spekulieren, welchem Teil des Kompositums mehr Bedeutung zugerechnet wird. Zieht man die Überlegungen von Tanja Bidlo in Betracht, wonach gemäß der deutschen Wortbildung das zweite Wort den inhaltlichen Kern bildet, so dominiert der pädagogische Aspekt. Dies ist für Bidlo jedoch eine unzureichende Antwort, da *Pädagogik* ein sehr vielschichtiger Begriff ist. In ihrem Einführungswerk zur Theaterpädagogik legt sie diese Problematik umfangreich dar und setzt sich auch mit der Frage auseinander, inwieweit das Ästhetische der Pädagogik dienen soll. Dabei verweist sie darauf, dass sich auch schon Friedrich Schiller in seinen Ausführungen *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen* damitbeschäftigt hat.[72] Dieser Interessenskonflikt zwischen dem ästhetischen und dem pädagogischen Bereich lässt sich klar an dem unterschiedlichen Begriffsverständnis in der Publikation von Tanja Bidlo und jener von Marcel Felder erkennen. Bidlo stellt dabei Folgendes klar fest:

[72] Vgl. Bidlo, Tanja: Theaterpädagogik: Einführung. Essen: Oldib Verl. 2006, S. 33-35.

> „In der Tat wurde es Zeit, dass die ästhetischen Qualitäten des Theaterspielens endlich eine Würdigung und den angemessenen Stellenwert erhalten, der ihnen von der Natur der Sache her zusteht. Schließlich ist der Inhalt theaterpädagogischer Arbeit im Allgemeinen weder Politik- und Sozialunterricht noch Therapiesitzung, auch wenn solche Arbeitsweisen zu Recht ausgeübt werden können. Überwiegend wird an der Kunst gearbeitet.“[73]

Für Theaterpädagogik eine allgemein gültige Definition zu finden, ist unmöglich, was in den unterschiedlichen Ansätzen in der Fachliteratur zum Ausdruck kommt. Es gibt nicht *die* Theaterpädagogik, und auch bei der Darstellung der Entwicklungsgeschichte liegen sehr unterschiedliche Ansätze vor. Um die Annäherung an das der vorliegenden Arbeit zugrundeliegende Begriffsverständnis zu ermöglichen, sei gleich zu Beginn angemerkt, dass Theaterpädagogik nicht mit Theater in der Schule gleichzusetzen ist. Die Theaterpädagogik, wie sie hier behandelt wird, setzt somit nicht mit dem Beginn von Theaterinszenierungen im schulischen Bereich vor ca. 500 Jahren ein, sondern versteht sich als Arbeit mit und durch Theater mit Laien-Schauspieler/innen, die durch Methodenvielfalt sowie ebenso zahlreiche Zielsetzungen gekennzeichnet ist und weit mehr umfasst als die Vorbereitung und Aufführung eines Theaterstückes.[74]

Klar abgrenzen lässt sich die Theaterpädagogik auch von der Schauspielpädagogik, die sich mit der Vermittlung des professionellen schauspielerischen Handwerks auseinandersetzt. Der wesentliche Unterschied besteht darin, „dass nämlich Theaterpädagogik in erster Linie Arbeit am Menschen, während Schauspielpädagogik die Arbeit an der Profession Schauspiel ist.“[75] Allerdings stützen sich zahlreiche Theaterpädagogen auf „Klassiker“ der Schauspielpädagogik, von denen, neben Bertolt Brecht, Konstantin Sergejewitsch Stanislavskij als auch Lee Strasberg mit ihren Methoden in den folgenden Kapiteln näher vorgestellt werden.

Eine eindeutige Definition der Theaterpädagogik wird u.a. auch durch die Tatsache erschwert, dass sich Theaterpädagogik nicht nur auf den schulischen Bereich beschränkt:

> „Theaterpädagogik findet sowohl im Umfeld von Theaterhäusern und freien Gruppen als auch im pädagogisch-schulischen Kontext, in der Theaterarbeit mit Amateuren, in der Erwachsenenbildung als Verhaltenstraining, als Managementschulung und Unternehmenstheater und im sozialen Umfeld in der Arbeit mit Randgruppen, Außenseitern, sozialen Minderheiten etc.“[76]

[73] Bidlo: Theaterpädagogik, S. 37.
[74] Vgl. Felder, Marcel: Studienbuch Theaterpädagogik. Grundlagen und Anregungen. Zürich: Publikationsstelle an der Pädagogischen Hochschule Zürich 2014, S. 10.
[75] Bidlo: Theaterpädagogik, S. 41.
[76] Felder: Studienbuch Theaterpädagogik, S. 10.

Das vielfältige Handlungsfeld der Theaterpädagogik zeigt sich auch am Beispiel von Augusto Boal, der mit sehr unterschiedlichen Gruppen, anfangs vor allem mit sozial Benachteiligten gearbeitet hat.

Unterscheiden lassen sich grundsätzlich zwei Ausrichtungen der Theaterpädagogik: Zunächst gibt es jene, in der die Vermittlung von Theater im Mittelpunkt steht. Dies kann z.B. in der Vor- oder Nachbereitung eines Stückes für Theaterbesucher/innen erfolgen. Diese Aufgabe übernehmen Theaterpädagog/innen, oder aber auch Schauspieler/innen, die somit eine Doppelfunktion übernehmen. Ein Beispiel, das die Verfasserin der vorliegenden Arbeit aus eigener Erfahrung kennen gelernt hat, war im Rahmen einer Klassenreise im März 2014 ein Theaterworkshop am Londoner *Globe Theatre*, in dem einer der dort engagierten Schauspieler/innen mit den österreichischen Schüler/innen Szenen aus *Macbeth* in Form von theaterpädagogischen Übungen erarbeitet hat. Diese erste Form der Theatervermittlung muss jedoch nicht mit theatralen Mitteln erfolgen.[77] Es geht hierbei also darum, der jeweiligen Zielgruppe den Zugang zu Theater allgemein und/oder bestimmten einzelnen Werken im Speziellen zu erleichtern. Es steht somit die Förderung der Rezeption im Fokus.[78]

Während bei der einen Ausrichtung somit das Theater im Vordergrund steht, konzentriert sich die andere auf den letzten Teil des Begriffes: die Pädagogik, in deren Dienst das Theater, genauer gesagt das Theaterspielen, gestellt wird. Es wird Theater gespielt, nicht aber unbedingt aufgeführt. Die Inszenierung ist nicht primäres Ziel, vielmehr soll durch den Spielprozess Bildung in unterschiedlichen Facetten erlangt werden:

> „Je nach Gewichtung werden dabei mehr der Prozess und die mit ihm verbundenen Chancen des Spiels in den Vordergrund gerückt - also soziale Kompetenzen wie Integration, Kommunikation, persönlicher Ausdruck, Selbst- und Fremdwahrnehmung - oder es geht mehr um das Produkt und die Auseinandersetzung mit künstlerisch-kreativen Ausdrucksformen, dem persönlichen Wachsen bezüglich der (bühnenwirksamen) Auftrittskompetenz und mit dem übergeordneten Ziel der Bildung eines ästhetischen Bewusstseins und der Hinführung zum Theater als Kunstform.“[79]

Wie bei Augusto Boal ist Theater hier somit nicht primär das Ziel, sondern der Weg. Seine Arbeit als Theaterpädagoge im außerschulischen Bereich war umfangreich, sowohl in Südamerika als auch in Europa bzw. weltweit. In Paris wie auch in anderen europäischen Städten gründete er entsprechende Theatergruppen, z.B. das „Centre du thêatre de

[77] Vgl. ebd., S. 11.
[78] Vgl. Bidlo: Theaterpädagogik, S. 26.
[79] Felder: Studienbuch Theaterpädagogik, S. 11.

l'opprimé" und wirkte sowohl in der Erwachsenenbildung als auch in der Arbeit mit Jugendlichen.[80] Der Schwerpunkt dieser Arbeit lag jedoch ausschließlich im schulischen Umfeld.

4.2 Ausgewählte Theatertheoretiker und -pädagogen

Sowohl die Theatertheorie als auch die Theaterpädagogik sind ein umfangreiches Feld, das hier im Überblick darzustellen unmöglich ist. Es werden im Folgenden aus diesem Grund drei Theoretiker kurz vorgestellt, die für ein besseres Verständnis von Boals Konzept wesentlich erscheinen. Zunächst werden die Lehrstücke Bertolt Brechts behandelt. Anschließend wird mit den Ideen Stanislavskijs und Strasbergs auch der Aspekt der Schauspieltechnik, v.a. der Beziehung zwischen den Schauspieler/innen und ihren Rollen, kurz beleuchtet, die auch für Boals *Forumtheater* von Bedeutung ist.

4.2.1 Die Lehrstücke Bertolt Brechts

Dieser Teil des Werkes von Brecht (1898-1956) stand lange Zeit außerhalb des Blickfeldes der Brecht-Forschung. Das liegt daran, dass der Schriftsteller selbst keine zusammengefasste Theorie dazu entwickelte und erst Reiner Steinweg sämtliche seiner Äußerungen zum Lehrstück in einer Monografie als „Lehrstücktheorie" zusammenfasste.[81] Einen weiteren Grund für die verzögerte wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Lehrstücken sieht Julia Bodenburg auch im komplexen Zugang: „Es sind sowohl der schwer zugängliche semantische Gehalt als auch die formale, multimediale Anlage der Lehrstücke, die zunächst lange Zeit zu einer Vernachlässigung und seit den 1970er Jahren zu kontroversen Debatten in der literaturwissenschaftlichen Forschung geführt haben."[82] Der genaue Inhalt dieser Kontroversen soll jedoch nicht Gegenstand dieses Kapitels sein.

Verstärktes Interesse fanden die Lehrstücke mit der Suche nach neuen Theaterformen und deren Politisierung. Besonders in der fächerübergreifenden Auseinandersetzung konnten die Lehrstücke sowohl aus literatur-, als auch aus theater- und musikwissenschaftlicher

[80] Eine umfassende Beschreibung der theaterpädagogischen Arbeit von Augusto Boal in Paris bietet: Herzog, Sybille: Augusto Boals Zentrum des Theaters der Unterdrückten in Paris: Theaterarbeit in der Erwachsenenbildung. Münster (u.a.): Lit 1997.

[81] Vgl. Müller, Klaus-Detlef: Bertold Brecht, Epoche - Werk - Wirkung. München: Beck 2009, S. 93.

[82] Bodenburg, Julia: Theater ohne Zuschauer. Die Lehrstücke. In: Der Deutschunterricht 6/2015, S.24-25.

Perspektive erforscht werden.[83] Ein Beispiel dafür stellt der Band *Massnehmen* dar, der von Inge Kellert, Gerd Koch und Florian Vaßen 1998 veröffentlicht wurde.[84]

Innerhalb Brechts Werk stehen, laut Klaus-Detlef Müller, die Lehrstücke nicht einfach als alternative Version neben den Schaustücken. Beide Formen sind

> „zwei gleichberechtigte und nicht hierarchisierbare Formen des epischen Theaters, zwei für unterschiedliche praktische Voraussetzungen entworfene Lösungsmöglichkeiten in der vom Stückeschreiber ausgerufenen Krise des Dramas und des Theaters, die ihre Begründung in einer Krisenzeit der Gesellschaft hat."[85]

Die Lehrstücke Bertolt Brechts bauen auf seinem Konzept des epischen Theaters auf, gehen aber bei der Rolle des Publikums einen anderen Weg. Sie werden nicht mehr für die Zuschauer/innen aufgeführt, sondern erfüllen ihre Funktion und Wirkung allein durch das Spielen. Somit sind die Schauspieler/innen diejenigen, die durch das Spielen von Lehrstücken Erkenntnisse gewinnen sollen, das Publikum wird nicht benötigt.[86] Brecht selbst äußerte sich diesbezüglich folgendermaßen: „das lehrstück lehrt dadurch, daß es gespielt, nicht dadurch, daß es gesehen wird. prinzipiell ist für das lehrstück kein zuschauer nötig, jedoch kann er natürlich verwertet werden."[87] An dieser Stelle sei angemerkt, dass Brecht selbst mit der Bezeichnung *Lehrstück* nicht gänzlich zufrieden war, da sie die *Lehre* betont. Die englische Übersetzung *learning-play* wird hingegen der Intention der Lehrstücke eher gerecht, da hier der Fokus auf das Lernen durch den Spielprozess gelegt wird.[88]

Auch 1956 betonte er noch einmal diesen wichtigen Aspekt: „Diese Bezeichnung (Anm.: Lehrstücke) gilt nur für Stücke, die für die Darstellenden lehrhaft sind. Sie benötigen so kein Publikum."[89] Allerdings wurden die Lehrstücke durchaus auch aufgeführt, wie Klaus-Detlef Müller anmerkt: „Alle bis 1930 entstandenen Lehrstücke sind öffentlich aufgeführt worden, wenn Brecht auch dem Publikum nicht die Rolle des Empfangenden, sondern «eines schlicht

[83] Vgl. Bodenburg: Theater ohne Zuschauer, S.25.
[84] Gellert, Inge (Hg.), Brecht, Bertolt: Massnehmen: Bertolt Brecht / Hanns Eislers Lehrstück Die Massnahme; Kontroverse, Perspektive. Internationale Wissenschaftliche Konferenz zu Brechts und Eislers Lehrstück Die Massnahme. Berlin: Theater der Zeit 1998.
[85] Müller: Bertold Brecht, Epoche - Werk - Wirkung, S. 93-93.
[86] Bodenburg: Theater ohne Zuschauer, S.23.
[87] Brecht (1937), zitiert in Steinweg, Reiner (Hg.): Brechts Modell der Lehrstücke: Zeugnisse, Diskussion, Erfahrungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1976, S. 164.
[88] Vgl. Koch, Gerd/ Vassen, Florian: Der lange Weg des Lehrstück-Spiels. Reiner Steinweg hat Anregungen gegeben. Wir haben sie (verändert) aufgegriffen. In: Baumann, Marcel M. (u.a.) (Hg.): Friedensforschung und Friedenspraxis : Ermutigung zur Arbeit an der Utopie ; Reiner Steinweg zum 70. Geburtstag. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel 2009, S. 169-170.
[89] Brecht (1937), zitiert in Steinweg, Reiner (Hg.): Brechts Modell der Lehrstücke, S. 199.

Anwesenden» zugewiesen hat.“[90] 1929 schrieb hingegen Paul Hindemith, der Komponist der Musik zum *Badener Lehrstück,* in seinen Anweisungen zur Aufführung des Lehrstücks dem Publikum eine doch aktivere Rolle zu: „Das Stück ist nicht zur Verwendung in Theater- und Konzertaufführungen gedacht, bei der einige durch ihre Produktionen eine Menge belustigen oder erbauen. Das Publikum ist als handelnde Person an der Aufführung beteiligt: es singt die in der Partitur der «Menge» zugewiesenen Sätze.“[91]

Sowohl strukturell als auch ästhetisch unterscheiden sich Brechts Lehrstücke von den klassischen Dramen des epischen Theaters. Sie gleichen Parabeln und sind relativ kurz. Die wenigen Figuren, die vorkommen, sind typenhaft gestaltet. Auch dies stellt eine Form der Verfremdung dar. Das Bühnenbild ist stark reduziert, Requisiten werden nur dann verwendet, wenn sie eine bestimmte Situation veranschaulichen sollen. Meistens spielt auch Musik eine tragende Rolle.[92] Inhaltlich geht es vor allem um anthropologische Fragen wie: „Wie kommt Gemeinschaft zustande? Wie geht eine Gesellschaft mit Besitz und Eigentum um? Welche Konstellationen von Machtausübung und Unterdrückung gibt es? Welchen Wert hat das Leben eines Individuums im Verhältnis zu einem kollektiven Interesse?“[93]

Die wesentlichen Lehrstücke entstanden gegen Ende der Weimarer Republik, wobei Brecht zunächst damit experimentierte. So entstanden die vier wesentlichen Lehrstücke *Der Lindberghflug* (1929), *Das Badener Lehrstück vom Einverständnis* (1929), *Der Jasager* und *Der Neinsager* (1930) sowie *Die Maßnahme* (1930).

Wie bereits bei der Darstellung von Boals Konzept des *Theaters der Unterdrückten* erwähnt wurde, ging es Brecht um eine Veränderung der Gesellschaft durch Theater, um eine Aktivierung des Verstandes, wodurch die Menschen aktiv an der Behebung sozialer Missstände mitwirken sollten. Dies ist der Grundgedanke des epischen Gedankens, der sich hier, bei den Lehrstücken, nun auf die Schauspieler/innen selbst bezieht. Brecht beschrieb 1937 die Zielsetzung der Lehrstücke folgendermaßen:

> „es liegt dem lehrstück die erwartung zugrunde, daß der spielende durch die durchführung bestimmter handlungsweisen, einnahme bestimmter haltungen, wiedergabe bestimmter reden usw. gesellschaftlich beeinflußt werden kann. die nachahmung hochqualifizierter

[90] Müller: Bertold Brecht, Epoche - Werk - Wirkung, S. 93.
[91] Steinweg: Brechts Modell der Lehrstücke, S. 35.
[92] Vgl. Bodenburg: Theater ohne Zuschauer, S.24.
[93] Ebd., S.24.

> muster spielt dabei eine große rolle, ebenso die kritik, die an solchen mustern durch ein überlegtes andersspielen ausgeübt wird.“[94]

Genau hier wird der Anknüpfungspunkt Augusto Boals erkennbar. Er griff dieses Konzept auf und entwickelte es in Form des *Forumtheaters* und weiterer Methoden mit kleinen Abänderungen für seine Zwecke weiter. Wie Brechts Lehrstücke besteht Theater hier darin, dass das aktive Spielen und Abändern des Stückes Erkenntnisgewinn bringt und somit die *Lehre* darstellt. Wie sehr sich das *Forumtheater* mit den Ideen Brechts deckt, wird auch durch folgenden Bericht Bertolt Brechts aus dem Jahr 1937 deutlich: „wir spielten mit schülern in schulen und mit schauspielern in schulen und mit schülern in theatern. wir spielten (in den LEHRSTÜCKEN) ohne zuschauer; die spieler spielten für sich selber. wir bildeten ensembles aus arbeitern, die nie eine bühne betreten hatten […][95]

Ebenso wie bei Boal steht an oberster Stelle das Ziel der sozialen Veränderung: „das einzige prinzip, das wir wissentlich nie verletzten, war: alle prinzipien unterzuordnen der gesellschaftlichen Aufgabe, die wir mit jedem werk zu erfüllen uns vorgenommen hatten.[96]

Auch in der Betrachtung des Theaterspielens an sich und dessen Bedeutung für den Menschen ist der Einfluss Brechts auf Augusto Boal klar erkennbar. In Kapitel 2 wurde bereits erwähnt, dass für Boal Theater etwas ist, das Teil des menschlichen Wesens ist: „Im ursprünglichen Sinne des Wortes jedoch ist Theater die Fähigkeit des Menschen (die Tiere nicht haben), sich selbst beim Handeln zu beobachten.“[97]

Für Brecht hat Theaterspielen, wie für Boal, einen erzieherischen Effekt, nicht nur für Kinder, sondern auch für Erwachsene. Dabei findet Erziehung auf theatralische Art und Weise statt:

> „Das Kind erfährt, lange bevor es mit Argumenten versehen wurde, auf ganz theatralische Art, wie es sich zu verhalten hat. […] Es sind theatralische Vorgänge, die da die Charaktere bilden. Der Mensch kopiert Gesten, Mimik, Tonfälle. Und das Weinen entsteht durch Trauer, aber es entsteht auch Trauer durch das Weinen. Dem Erwachsenen geht es nicht anders. Seine Erziehung hört nie auf. Nur die Toten werden nicht mehr durch ihre Mitmenschen verändert. Wer das überlegt, wird die Bedeutung des Theaterspielens für die Bildung der Charaktere begreifen“[98]

[94] Brecht (1937), zitiert in Steinweg: Brechts Modell der Lehrstücke, S. 164.
[95] Brecht (1937), zitiert ebd., S. 165-166.
[96] Brecht (1937), zitiert ebd., S. 166.
[97] Boal: Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler, S. 28.
[98] Brecht (1937), zitiert in Steinweg: Brechts Modell der Lehrstücke, S. 175.

Wie aus einem Zitat Brechts oben ersichtlich wurde, arbeitete er ebenfalls mit Schüler/innen. Wie sich die Lehrstücke im Deutschunterricht einsetzen lassen, stellt Julia Bodenburg in ihrem oben bereits zitierte Artikel anhand des Beispiels *Die Massnahme* dar.[99] Wie beim Einsatz von Boals *Forumtheater* sind für das Lehrstück ebenfalls hier mehrere, nämlich sechs Einheiten in Form von Doppelstunden eingeplant. Konzipiert wurde diese Unterrichtsplanung für die achte bis zehnte Schulstufe. Bodenburg arbeitet dabei vor allem mit dem *Statuentheater* nach Augusto Boal. Eine genaue fachdidaktische Erläuterung bleibt in ihrem Beitrag leider vorenthalten. Die tabellarische Darstellung dieser Unterrichtseinheiten gibt jedoch zumindest Einblicke darüber, wie Lehrstücke im Deutschunterricht eingesetzt werden können.

Die Konzepte von Augusto Boal und von Bertolt Brecht haben dieselbe Grundlage: den starken sozialen, politischen Aspekt und den Wunsch, die Teilnehmer/innen dahingehend zu aktivieren, dass diese aktiv an Veränderungen der gesellschaftlichen Umstände mitwirken. Von den anderen Stücken des epischen Theaters unterscheiden sich Brechts Lehrstücke und auch das *Forumtheater* Boals durch die Rolle des Publikums. Brecht ließ es bei den Lehrstücken, zumindest theoretisch, komplett wegfallen. Boal ließ die Zuschauer/innen zu Zuschauspieler/innen werden und veränderte somit ihre Rolle von mehr oder weniger passiven Rezipient/innen zu aktiven Teilnehmer/innen.

4.2.2 Konstantin Sergejwitsch Stanislavskij

Auch Konstantin Sergejewitsch Stanislavskij (1863-1938) übte einen großen Einfluss auf Augusto Boal aus, über den er in seiner Autobiografie schreibt: „Stanislawski war und bleibt, von meinem Bühnendebüt im September 1956 bis in alle Zukunft, meine wichtigste Referenz als Regisseur.“[100]

Die Vorstellung von Theater und dem Rollenverständnis der Darsteller/innen, das Konstantin Sergejewitsch Stanislavskij ab 1898 am Moskauer Künstlertheater entwickelte, ist jener von Bertolt Brecht entgegengesetzt. Er stand stark unter dem Eindruck des Naturalismus, der besonders durch ein Gastspiel des Meininger Theaters verstärkt wurde. Dieses „ließ ihn die Faszination der historischen Detailtreue, der Opulenz der Ausstattung und der

[99] Bodenburg: Theater ohne Zuschauer. S. 23-31.
[100] Boal, Augusto: Hamlet und der Sohn des Bäckers. Die Autobiografie. Wien: Mandelbaum *kritik & utopie* 2013, S. 151.

Geschlossenheit des Ensemblespiels erleben."[101] Anhand dieses Zitats ist deutlich erkennbar, dass sich die Vorstellung von Theater von Bertolt Brecht wenige Jahrzehnte später grundlegend davon unterschied. Die möglichst realitätsnahe Ausstattung spielte bei Brecht keine Rolle, das spartanische Bühnenbild sollte die Konzentration auf das Spiel und das Gesagte lenken.

Dem russischen Theaterpädagogen ging es um eine illusionistische Darstellung der gespielten Figuren, die Schauspieler/innen sollten sich möglichst intensiv v.a. auch auf emotionaler Ebene mit der Rolle auseinandersetzen und sich mit ihr identifizieren. Um dies zu erreichen, entwickelte er bestimmte Übungstechniken, die immer noch zur Basisausbildung von Darsteller/innen gehören. Diese Übungen finden auf den drei Ebenen Geist, Seele und Körper statt: „Damit Handlungen und darunter liegende Gefühle nicht bloss dargestellt werden, braucht es seiner Ansicht nach emotionale, geistige und körperliche Trainings, um den gewünschten Effekt der Betroffenheit, der Glaubwürdigkeit zu erreichen."[102]

Für Stanislavskij war wesentlich, dass die psychischen Vorgänge in einer Figur nachempfunden und dadurch dargestellt werden können, wobei die Darsteller/innen aus ihren eigenen emotionalen Erfahrungen schöpfen sollen. Tanja Bidlo erklärt diese Art des Schauspielens folgendermaßen:

> „Dem schauspielerischen Sichtbarwerden des Erlebens, der Umwandlung der inneren Prozesse in körperliche Ausdrucksformen wird ein Pendant zugeordnet: Das Verkörpern. Das *Erleben* wird schließlich zum *Verkörpern* der Figur mit all ihren psychischen Facetten und damit für das Publikum sichtbar."[103]

Vergleicht man Stanislavskijs Ansatz der Rollenarbeit mit jenem von Augusto Boal, so besteht insofern eine Gemeinsamkeit, als Identifikation auch beim brasilianischen Theatertheoretiker eine Rolle spielt. Allerdings bezieht sich diese nicht, wie bereits erwähnt, auf die einzelne Figur des Stückes, sondern vielmehr auf den Konflikt, der im jeweiligen Stück thematisiert wird. In Bezug auf die einzelne Rolle steht Boals Idee jener von Brecht wesentlich näher. Es geht um die rationale Auseinandersetzung mit einer Figur, die möglichst typenbezogen angelegt sein sollte. Da die Grundidee des *Forumtheaters* jene der Konfliktlösung ist, steht die Vernunft im Vordergrund, mit der mögliche Lösungswege durch das Spiel erarbeitet werden sollen.

---

[101] Stanislavskij, Konstantin S./ Stegemann, Bernd (Hg.): Stanislawski-Reader: die Arbeit des Schauspielers an sich selbst und an der Rolle. Berlin: Henschel 2007, S. 11.
[102] Felder: Studienbuch Theaterpädagogik, S. 22.
[103] Bidlo: Theaterpädagogik, S. 45.

Eine Schnittstelle stellt jedoch eine von Stanislavskij entwickelte Technik dar: das Handeln „als ob“. Es soll dadurch die Vorstellungskraft trainiert werden, mit deren Hilfe man nachempfinden kann, was man tun würde, wenn man in dieser Situation wäre.[104] Genau auf dieser Denkarbeit basiert das *Forumtheater* von Augusto Boal. Auch betonte Stanislavskij den Wert der Phantasie, die für eine glaubhafte Darstellung essentiell sei.[105]

Eine Gemeinsamkeit, die man ebenfalls zwischen Stansilavskij und Boals *Forumtheater* erkennen kann, ist die Forderung, dass die Handlungen logisch sein müssen.[106] *Forumtheater* führt nicht zum Ziel, wenn die vorgeschlagenen und durchgespielten Lösungsansätze unlogisch und nicht folgerichtig und nachvollziehbar sind.

Wie bereits oben erwähnt, besteht einer der wesentlichsten Unterschiede in den Requisiten, die, wie bei Brecht, für Boal „nur“ Mittel der Veranschaulichung der Handlungen waren. Aufwendige Kostümierungen und Bühnenbild waren schon allein aus ökonomischen, aber vor allem aus theatertheoretischen Gründen für Boals Zwecke irrelevant.

Dieser Unterschied spielt für den Zusammenhang der vorliegenden Arbeit insofern eine Rolle, als die Verfasserin dieser Arbeit in der von ihr geleiteten Schultheatergruppe die Erfahrung gemacht hat, dass meist jüngere Schüler/innen oft ein Theaterverständnis haben, das jenem von Stanislavskij entspricht. Sie reagieren mitunter enttäuscht, wenn Theater ohne Requisiten- und Kostümaufwand gemacht wird. Für den Einsatz von *Forumtheater* im Literaturunterricht stellt sich dieses Problem jedoch weniger, da den Schüler/innen bewusst ist, dass die naturalistische Darstellung von Szenen im Regelunterricht schon allein wegen des zusätzlichen Aufwandes nicht umsetzbar ist.

Die intensive Auseinandersetzung mit einer Rolle stellt für Stanislavskij die Grundlage für deren schauspielerische Darstellung dar. Die genaue Analyse und Charakterisierung einer Figur ist auch fester Bestandteil der Vorbereitung für das *Forumtheater*, die im Rahmen des Literaturunterrichts stattfindet. Doch anders als beim russischen Theaterpädagogen ist für den schulischen Bereich die intensive Auseinandersetzung mit einem Charakter auf emotionaler Ebene nicht zielführend bzw. auch gar nicht erwünscht, da Literaturunterricht,

[104] Bidlo: Theaterpädagogik, S. 46.
[105] Ebd., S. 48.
[106] Ebd., S. 48.

auch nicht mit der Methode des *Forumtheaters*, dazu da ist, die Emotionen der Schüler/innen zu sehr herauszufordern und in Psychotherapie überzugehen.

4.2.3 Lee Strasberg

Lee Strasberg (1901-1987) zählt ebenso wie Stanislavskij zu den Vertretern des psychologischen Realismus unter den Schauspielpädagog/innen. Er wirkte in den USA und war Leiter des *Actors Studio*, wo er u.a. bekannte Schauspieler/innen wie Marlon Brando, Robert de Niro oder Marylin Monroe unterrichtete.[107]

Er führte das Konzept von Stanislavskij fort, konzentrierte sich in seiner Arbeit jedoch vor allem auf die Nutzung des emotionalen Gedächtnisses und der Improvisation. Im Zusammenhang mit dem vorliegenden thematischen Schwerpunkt des *Forumtheaters* im Schulunterricht ist hier nur der zweite Punkt relevant, was im Folgenden etwas näher erläutert werden soll.

Die Improvisation diente Strasberg nicht nur als schauspielpädagogische Übung, sondern stellte für ihn auch ein wichtiges Element des Darstellens dar:

> „Überdies bleibt die Improvisation aber nicht als Vorstufe zum Eigentlichen, dem Verkörpern einer Rolle auf der Bühne, stehen. Eine Darstellung darf nie auswendig gelernt klingen, stets erwartet man, dass sie real oder improvisiert klingt. Die Steifheit eines textlastigen Stücks tötet die Lebendigkeit und lässt die Darstellung scheitern.“[108]

Das *Forumtheater* von Augusto Boal basiert auf Improvisation. Inwiefern das *Forumtheater* im Literaturunterricht beim ersten Spieldurchgang stark an der literarischen Vorlage gerichtet bleibt, ist die Entscheidung der Lehrperson bzw. der Schüler/innen. Aber spätestens beim zweiten Durchgang wird improvisiert: Erstens empfahl Boal selbst, den Text und das Spiel bei jedem Durchgang leicht abzuändern, um das Interesse daran aufrechtzuerhalten. Zweitens müssen die Schüler/innen improvisieren, sobald sie als Zuschauspieler/innen einschreiten und eine Rolle übernehmen wollen.

Ebenso von Bedeutung im schulischen Rahmen ist Strasbergs Hinweis auf die Wichtigkeit der Entspannung, um überhaupt arbeiten zu können. Er sah oft psychische Ursachen in körperlichen Verspannungen, aber auch arbeitsbedingte Verspannungen, die z.B. durch

[107] Vgl. Bidlo: Theaterpädagogik, S. 51.
[108] Ebd., S. 58.

Lampenfieber entstehen können.[109] Wie bereits bei den Ausführungen zu Stanislavskij erwähnt wurde, ist es nicht Aufgabe und Gegenstand des Literaturunterrichts, im Zuge des *Forumtheaters* psychische Verspannungen der Schüler/innen aufzudecken und zu lösen. Das geht weit über den Aufgaben- und Kompetenzbereich der Lehrpersonen hinaus. Allerdings machen auch im Rahmen des Schulunterrichts Entspannungs- bzw. Aufwärmübungen, die Augusto Boal ebenfalls entwickelt hat, vor dem Durchführen von *Forumtheater* Sinn. Sie lockern nicht nur die mögliche Anspannung, sondern fördern auch die notwendige Konzentration.

Lee Strasberg erkannte gleichzeitig den erzieherischen Wert des Schauspielens, auch für Laien. Seine Gedanken dazu fasst Tanja Bidlo folgendermaßen zusammen:

> „Überdies fordert er […] eine Schulung der Sinne im Erziehungssystem, indem die für den Schauspielberuf entdeckten Verfahren von unschätzbarem Wert sein können, ebenso wie seine Entspannungsverfahren für jeden Menschen nutzbar und hilfreich sein können. Auch ein Kommunizieren über die technischen Möglichkeiten hinaus, zurück zum elementaren direkten Ausdruck, und die Sensibilität für diesen haben seiner Meinung nach für den Laien diesbezüglich noch größeren Wert als für den Schauspieler.“[110]

Anknüpfend an dieses Zitat soll im folgenden Kapitel der Nutzen von Theaterpädagogik im Sinne von aktivem Theaterspiel durch die Schülerinnen und Schüler eingehender behandelt werden.

4.3 Theaterpädagogik im schulischen Bereich

Am Umfang der Fachliteratur zum Thema *Theater und Schule* erkennt man, dass dieses an Bedeutung gewonnen hat. Ebenso ist das Ausbildungsangebot für Lehrende von unterschiedlichen Institutionen, z.B. dem Kinder- und Jugendtheater *Dschungel Wien* sowie pädagogische Hochschulen, ein Hinweis darauf, dass das Interesse daran entsprechend groß ist. Gleichzeit ist jedoch auch ein Spannungsverhältnis zu jenen Stimmen erkennbar, die unter dem Eindruck der zu erreichenden Bildungsstandards mehr *Teaching to the Test* betreiben und meinen, für „Spielereien“ keine Zeit zu haben. Aus diesem Grund wird häufig über den Bildungswert von Theaterspielen an der Schule diskutiert.

[109] Vgl. Bidlo: Theaterpädagogik, S. 53-55.
[110] Ebd., S. 59.

Hartmut von Hentig betont die Wichtigkeit des Theaters, sieht sie aber, trotz wachsender Anwendung in den Schulen, nicht immer ausreichend gewürdigt:

> „Es ist gut, daß in unseren Bildungsanstalten immer häufiger Theater gespielt wird, wenn auch oft nur, um ein Schulfest mit einem präsentablen Ereignis zu versehen oder um dem von der modernen Didaktik gebotenen sogenannten «Projektansatz» zu genügen. Es müßte umgekehrt sein: Weil Theater wichtig ist, richten wir Projektwochen und zu seiner Aufführung ein Schulfest ein.“[111]

Auf die Frage, was Theaterspielen an der Schule eigentlich sei, kann mit Marcel Felder geantwortet werden: „Nichtprofessionelle Spielerinnen und Spieler erfahren über die Kunstform Theater ästhetische Bildung im Bildungskontext von Schule.“[112]

Theater im schulischen Bereich hat zwar in Form des Jesuitendramas zwar auch im deutschsprachigen Raum seine Vorläufer. Im Sinne der Theaterpädagogik, wie sie einleitend erklärt und definiert wurde, hat es seinen Ausgangspunkt jedoch in England, wo bereits ab den 1950er Jahren die Methode des *Drama in Education* entwickelt wurde. Hierbei geht es nicht um die szenische Umsetzung von Literatur. Drama muss hier nicht unbedingt mit literarischen Werken zu tun haben und kann in allen möglichen Fächern eingesetzt werden.[113] Der Schwerpunkt liegt auf der pädagogischen Ebene. Persönlichkeitsentwicklung, Identitätsfindung und die Stärkung sozialer Kompetenzen stehen hier im Vordergrund. Das Theater ist hier nicht Realisierungsrahmen einer literarischen Gattung, sondern pädagogisches Mittel.

Wie bei Augusto Boals *Forumtheater* steht beim *Drama in Education* hier nicht das Vorbereiten einer Inszenierung im Mittelpunkt. Die Zielsetzungen sind hier fast deckungsgleich: „Ziel ist aber stets die Bewusstwerdung und Reflexion von (Rollen-) Verhalten in bestimmten Situationen oder hinsichtlich bestimmter gesellschaftlicher Haltungen. Es geht um die Wahrnehmung zwischenmenschlichen Verhaltens und eventuell daraus folgende Verhaltensänderungen.“[114] Besonders der letzte Satz macht die Schnittstelle zwischen Brecht, Boal und *Drama in Education* deutlich.

[111] Hentig, Hartmut von: Bildung. Ein Essay. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag 2004, S. 117.
[112] Felder: Studienbuch Theaterpädagogik, S. 57
[113] Vgl. ebd., S. 27.
[114] Felder: Studienbuch Theaterpädagogik, S. 28.

Auch in der Reformpädagogik genießt Theaterspiel einen hohen Stellenwert. Es wird z.B. von Hartmut von Hentig für die allgemeine Bildung eines Menschen neben den Naturwissenschaften (*science*) als zweite Säule gesehen, was er, wie folgt, erklärt:

> „Es sind die beiden Grundformen, in denen der Mensch sich die Welt aneignet: subjektive Anverwandlung und objektivierende Feststellung. So, wie sich das eine auf alle Verhältnisse erstreckt, die sich versachlichen lassen, so das andere auf alles, was sich vermenschlichen lässt. Beide zusammen können alles umfassen, was Menschen erfahren und wollen, können und wissen.“[115]

Theaterspielen kommt im schulischen Bereich in unterschiedlichen Varianten vor, sei es als Freigegenstand *Darstellendes Spiel,* im Rahmen einer Schultheatergruppe oder als fächer- oder klassenübergreifendes Projekt. Oft, aber nicht immer, zielen diese darauf ab, am Ende des Arbeitsprozesses eine Aufführung vor Publikum darzubieten. Das Darstellen von umfassenderen Stücken kann im Regelunterricht aus zeitlichen Gründen wohl kaum erfolgen. Formen szenischer Darstellung finden jedoch auch hier, z.B. im Rahmen des Deutsch- oder Fremdsprachenunterrichts, immer mehr Anwendung.

Theaterspiel wird oft auch als *unreine* Kunstform bezeichnet, da sich sein Wirkungs- und Arbeitsfeld auf mehrere Disziplinen bzw. Fächer erstrecken kann. „Theaterspiel […] vermag als interdisziplinäre Methode den üblichen Fächerkanon aufzuweichen.“[116] So kann der Musikunterricht ebenso miteinbezogen werden wie etwa textiles Werken.

Da bei der finalen Aufführung von Theaterprojekten weit mehr Leute an der Realisierung beteiligt sind, z.B. durch die technische Vorbereitung oder die kulinarische Versorgung, wird auch die allgemeine Schulkultur positiv beeinflusst, was Felder folgendermaßen erklärt: „Theaterveranstaltungen hallen darum auf den verschiedensten Ebenen nach und beeinflussen Haltungen, Gewohnheiten, Schulstrukturen sicher auch deshalb, weil theaterpädagogisches Arbeiten den ganzheitlichen, integrativen Ansatz betont.“[117]

Welcher Aspekt der Theaterpädagogik dominiert, Theater oder Pädagogik, hängt sowohl von der Zielsetzung des Lehrenden als auch vom Potenzial oder Bedürfnis einer Schülergruppe ab. Ganz voneinander abtrennen kann man diese beiden Bereiche jedoch nicht. Felder stellt diesbezüglich fest:

[115] Hentig von: Bildung, S. 118.
[116] Felder: Studienbuch Theaterpädagogik, S. 57.
[117] Ebd., S. 57-58.

> „Die sozialen und künstlerischen Prozesse werden in der Arbeit am Kunstprodukt jedoch unweigerlich ineinandergreifen und bleiben in ihrer Wirkung nicht vollumfänglich absehbar. Eine gezielte, nur pädagogisch ausgerichtete Einflussnahme in der produktiven Auseinandersetzung mit theatralen Prozessen wäre einseitig und ist nicht denkbar.“[118]

Ulrike Hentschel unterscheidet die Aufgabenbereiche der Theaterpädagogik in *Erziehung zum Theater*, *Erziehung durch Theater* und *Erziehung mit theateraffinen Mitteln*.[119] Alle drei Bereiche spielen im schulischen Bereich eine wesentliche Rolle. Während *Erziehung zum Theater* vor allem Gegenstand des Deutschunterrichts ist, findet *Erziehung durch Theater* vorwiegend im Rahmen von Freigegenständen oder Projekten statt. Eine Ausnahme davon sind die Methoden des szenischen Spielens sowie der szenischen Interpretation im Rahmen des Literaturunterrichts, auf die in Kapitel 5 näher eingegangen wird.

Theaterspielen an sich hat bildende Wirkung. Das Problem dieser allgemein vertretenen Annahme ist, dass sie sich schwer nachweisen oder messen lässt. Eine Möglichkeit stellt die Untersuchung von Romi Domkowsky dar, die durch ihre qualitative Studie zu dem Ergebnis kam, „daß ästhetische Erziehung, wie sie übers Theaterspielen geschieht, Einfluss hat auf Schlüsselkompetenzen wie Selbstbewusstsein, soziale und kommunikative Kompetenzen, Teamfähigkeit, Kreativität und Flexibilität.“[120] Im Folgenden werden vier ausgewählte Wirkungsbereiche von Theaterspielen im schulischen Bereich näher beleuchtet.

4.3.1 Persönlichkeitsbildung

Wie bereits im Zitat in Bezug auf Domkowskys Studie angeführt wurde, beeinflusst Theaterspielen die Persönlichkeitsentwicklung. So werden die Selbstwahrnehmung und die Selbsterkenntnis gefördert, ebenso können die Lernenden die eigenen Schwächen und Stärken besser kennen lernen.[121] Diese tiefe Auseinandersetzung und Bildung der eigenen Person sieht Gabriele Czerny als Voraussetzung für Theaterspielen, „da die Akzeptanz der eigenen Person und die Einschätzung des eigenen Könnens grundlegend für die Theaterarbeit sind. […] Die Bildung dieses Spieler-Ichs ist zentral für die Verwandlung in ein Figuren-Ich.“[122]

[118] Felder: Studienbuch Theaterpädagogik, S. 60.
[119] Vgl. ebd., S. 46.
[120] Ebd., S. 70.
[121] Ebd., S. 70.
[122] Czerny, Gabriele: Theaterpädagogik: ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension. Augsburg: Wißner 2011, S. 152.

Ausführlich beschäftigen sich auch Hans-Joachim Wiese, Michael Günther und Bernd Ruping in ihrer Publikation *Theatrales Lernen als philosophische Praxis für Schule und Freizeit* mit der Wirkung theatralen Lernens auf die Persönlichkeit der Lernenden. Sie verweisen u.a. auf den positiven Effekt hinsichtlich der Identitätsbildung:

> „Theatrale Lernprozesse, die die Schülerinnen und Schüler in eine konkret-spielerische Reflexion ihres Rollenverhaltens versetzen, wären demnach - so unsere Ausgangsthese - geeignet, soziale Lernprozesse zu beschleunigen und die ständig neu auszuhandelnde Identitätsbalance zu stabilisieren."[123]

Auch auf der sozialen Ebene kann die Persönlichkeitsentwicklung gefördert werden. Die anderen Menschen müssen wahrgenommen und deren Gefühle und Signale verstanden werden. Ebenso ist Kompromissbereitschaft und die Toleranz vor und der Respekt für andere Sichtweisen unumgänglich. Gemeinsame Theaterprojekte können auch nur durch Verlässlichkeit aller Teilnehmer/innen gelingen.[124]

Auch Bidlo betont, dass bei Theaterpädagogik im Sinne der Erziehung durch Theater der Mensch im Mittelpunkt steht. Sie bietet Raum, um die eigenen Wünsche, Probleme oder Sehnsüchte zu erproben oder zu vergleichen. Es ermöglicht somit etwas, was durch den mehr oder weniger normierten Alltag meist unmöglich ist. Besonders hinsichtlich Erwachsener oder älterer Schüler/innen ist Bidlos Anmerkung von Bedeutung, dass beim Theaterspielen Freiraum für kindliches Spiel, die Freude und Erinnerung daran und dessen erneutes Erleben bietet, „ohne, dass dies als naiv oder kindisch abgewertet wird."[125]

Bidlo hebt drei wesentliche Punkte des Theaterspielens hervor, die sich auf die Persönlichkeitsentwicklung positiv auswirken können: Erstens findet Theaterspielen in der Gemeinschaft statt.[126] Wie bereits erwähnt, wird dadurch die soziale Kompetenz gestärkt. Achtet die spielleitende Person darauf, dass jedes Mitglied der Gruppe dieselbe Wertschätzung und Achtung erfährt, so kann auch diese Erfahrung besonders für Schüler/innen, die sonst am Gruppenrand stehen, eine stärkende Wirkung haben. Diese sozialen Lerneffekte entsprechen auch der Darstellung von Wiese, Günther und Ruping, die

[123] Wiese, Hans-Joachim/ Günther, Michaela/ Ruping, Bernd: Theatrales Lernen als philosophische Praxis für Schule und Freizeit. Merlin [u.a.]: Schibri-Verlag 2006 (Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik Band I), S. 22.
[124] Felder: Studienbuch Theaterpädagogik, S. 70-71.
[125] Bidlo: Theaterpädagogik, S. 113.
[126] Vgl. ebd., S. 114.

theatrale Lernprozesse als „didaktische Synthese ästhetischer und sozialer Lernvorgänge“ sehen.[127] Sie stellen dabei Folgendes fest:

> „Die ästhetisch-theatralen Erfahrungen der Lernenden bilden sich erst dadurch, dass sie in einem gemeinsamen Lernprozess der Gruppe eine Resonanz finden - jeder individuelle Ausdruck spiegelt sich in der Sozietät des Ensembles und wäre ohne diese soziale Spiegelung gar nicht möglich.“[128]

Dies trifft auch für das *Forumtheater* in vollem Ausmaß zu, da es nur in der Gruppe stattfinden kann.

Der zweite Punkt, den Tanja Bidlo aufzählt, ist die Belebung der Phantasie, die es ermöglicht, aus dem realen Alltag auszubrechen.[129] Als dritten wesentlichen Punkt in der Persönlichkeitsbildung sieht Bildo, ebenso wie u.a. Felder, das Wahrnehmen und Beobachten.[130] Besonders für Schüler/innen ist dieser Aspekt auch für den gesamten schulischen Bereich lernfördernd.

Felder führt über die bereits oben erwähnten Effekte hinaus weitere an, die Theaterspielen in Bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung in der Schule bewirken kann. Auch wenn diese Punkte empirisch (noch) nicht belegt sind, herrscht unter Theaterpädagogen Einigkeit darüber, dass Theaterpädagogik

> „ - das soziale Gefüge einer Klasse oder Gruppe positiv beeinflussen kann
> - die Chance bietet, sich mit anderem und anderen, mit Fremdem und Fremden, auseinander zu setzen […]
> - Vertrauen in eigene Ideen geben kann und Selbstvertrauen fördert
> - die Auftrittskompetenz und die stimmliche und körperliche Präsenz stärkt
> - die Chance, sich von einer andern Seite zu zeigen, eröffnet
> - Gelegenheit ist, über sich selbst hinaus zu wachsen und Neues zu wagen
> - die Kritikfähigkeit - im Geben und im Nehmen - fördert […]
> - offener macht, sich dem Leben zu stellen und Courage zu beweisen
> - zu Standpunkten und zum Stellung beziehen herausfordert […]“[131]

Gerade das Wahrnehmen und Beobachten ist im Rahmen des *Forumtheaters* im Literaturunterricht von großer Wichtigkeit. Das Erkennen von Konflikten sowie möglicher Lösungswege, die Wahrnehmung der Stimmungen der einzelnen Figuren innerhalb eines Konfliktes stellen dabei zentrale Kompetenzen dar. Ebenso kann das eigene Konfliktverhalten

[127] Wiese/ Günther/ Ruping: Theatrales Lernen als philosophische Praxis für Schule und Freizeit, S. 49.
[128] Ebd., S. 49.
[129] Vgl. Bidlo: Theaterpädagogik, S. 116.
[130] Vgl. ebd., S. 119.
[131] Felder: Studienbuch Theaterpädagogik, S. 15.

in Form von *Forumtheater* reflektiert oder erprobt werden. Die Tatsache, dass es bei diesem Konzept von Augusto Boal keine an sich falschen oder richtigen Lösungsvorschläge gibt, kann auch zurückhaltende Schüler/innen ermutigen, aktiv am Spiel teilzunehmen.

Die Aufzählung all der möglichen positiven Wirkungsweisen von Theaterpädagogik bzw. Theaterspielen in der Schule darf selbstverständlich nicht darüber hinwegtäuschen, dass Schulunterricht keinen therapeutischen Zweck verfolgen darf. Auch hängt der positive Effekt von unterschiedlichen Faktoren ab, wie z.B. der Kompetenz der jeweiligen Lehrperson, der Gruppenzusammensetzung sowie den zeitlichen und räumlichen Gegebenheiten. Besonders bei zu hohen Erwartungen und der Gleichsetzung von Theaterpädagogik als Allheilmittel kann Theaterspielen ebenso Enttäuschung mit sich führen.[132]

Inwiefern das *Forumtheater* tatsächlich auf die Persönlichkeitsentwicklung wirkt, kann an dieser Stelle mangels wissenschaftlich fundierter empirischer Untersuchungen nicht beantwortet werden.

4.3.2 Ästhetische Bildung

Die Ansicht, dass Theater eine ästhetisch bildende Wirkung ausübt, hat in der Bildungstheorie lange Tradition und reicht bis Schiller und Hegel zurück.[133] Der Begriff der ästhetischen Bildung geht auf Friedrich Schiller und seine Schriften *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* zurück, denen zufolge ästhetische Bildung alles umfasst, was sinnliche Wahrnehmung betrifft, die Sinne anregt und positive wie auch negative Emotionen weckt.[134] Eine Diskussion des Begriffes der ästhetischen Bildung kann an dieser Stelle nicht erfolgen. Es sei hier jedoch auf die Ausführungen von Gabriele Czerny hingewiesen, die sich in ihrer Publikation *Theaterpädagogik* umfassend mit Ulrike Hentschels Untersuchung zum *Theaterspielen als ästhetische Bildung* auseinandersetzt.[135]

[132] Vgl. Felder: Studienbuch Theaterpädagogik, S. 69-70.
[133] Vgl. Czerny: Theaterpädagogik, S. 70.
[134] Vgl. Felder: Studienbuch Theaterpädagogik, S. 50.
[135] Vgl. Czerny: Theaterpädagogik, S. 67-103.

Grundlegend beim Verständnis ästhetischer Bildung, das auf den Schriften Schillers basiert, ist die Auffassung, „dass sich der Mensch in der kreativen Auseinandersetzung und im spielerischen Handeln mit der Umwelt entwickelt.“[136]

Ästhetische Bildung im schulischen Bereich findet vor allem in den musischen Fächern wie Musik, bildnerische Erziehung oder dem Literaturunterricht statt. Dabei geht es nicht nur um die Begegnung mit Kunst, sondern um die darüber hinausgehende ästhetische Erfahrung. Jörg Zirfas definiert diese Erfahrungen dann als ästhetisch,

> „wenn sie einen Bruch mit den üblichen Wahrnehmungen markieren. Sie haben einen kontemplativen, reflexiven, dekonstruktiven Charakter, der das bislang Un-erhörte, das Un-gesehene, Un-erahnte hören, sehen und ahnen lässt. Ästhetische Erfahrungen bringen das andere zur Geltung und die sinnliche Selbsterfahrung wird zur Fremderfahrung. Die Grundsituation der ästhetischen Erfahrung ist die Erfahrung eines anderen, auf die das Subjekt eine Antwort finden muss.“[137]

Das Theaterspielen bietet diese Erfahrungsmöglichkeiten, die gleichzeitig auch auf der sozialen und persönlichen Ebene Entwicklungsprozesse fördern. Felder weist jedoch auf die Gefahr hin, dass künstlerische Vorgänge zu rein pädagogischen Zwecken instrumentalisiert werden, um die Lernenden zu bestimmten Tugenden oder Haltungen zu erziehen. Ihm zufolge sollen sich diese Bereiche der Entwicklung „aus der Sache selbst heraus ergeben.“[138]

Das Besondere an der Kunstform des Theaterspielens sieht Hentschel vor allem in den dadurch ermöglichten Differenzerfahrungen, z.B. jener „zwischen Spieler und Figur, zwischen Darstellung und Dargestelltem oder Publikum und Bühne.[139]

Liebau, Klepacki und Zirfaus beklagen, dass ästhetische Inhalte im Schulbereich nach wie vor zweitrangig sind und in der Hierarchie den wissenschaftsbezogenen Inhalten untergeordnet sind. Sie betonen die Wichtigkeit ästhetischer Bildung und argumentieren nicht nur damit, sondern auch mit sehr pragmatischen Aspekten: „Kreativität und Phantasie sind unter modernen Lebensbedingungen schließlich in allen und für alle Bezugsbereiche zentrale ‚Schlüsselqualifikationen‘ “.[140]

---

[136] Felder: Studienbuch Theaterpädagogik, S. 62.
[137] Zirfas, Jörg: Aisthesis. Ästhetische Bildung im theatralen Sinnesspiel. In: Liebau, Eckart (Hg.): Grundrisse des Schultheaters. Weinheim (u.a.): Juventa Verlag 2005, S. 74.
[138] Felder: Studienbuch Theaterpädagogik, S. 63.
[139] Vgl. ebd., S. 64.
[140] Liebau, Eckart/ Klepacki, Leopold/Zirfas, Jörg: Theatrale Bildung: theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule. Weinheim (u.a.): Juventa-Verlag 2009, S. 75-76.

Wesentlich bei der ästhetischen Bildung ist, dass sie den Lernenden einen Freiraum zur Selbstbestimmung überlassen soll. Dies entspricht zwar auch der Vorstellung Augusto Boals, der den Spielenden möglichst wenig Grenzen vorgab. Auch bei seinen theaterpädagogischen Methoden ging es um die Entstehung der von den Theaterpädagogen geforderten eigenen, neuen theatralen Wirklichkeit. Allerdings steht der ästhetische Aspekt bei der Zielsetzung von Boals *Theater der Unterdrückten* eindeutig im Hintergrund. Ihm eine Instrumentalisierung der Kunst für pädagogische oder politische Zwecke zuzuschreiben, ist berechtigt. Allerdings erhob Boal nie den Anspruch ästhetischer Bildung als zentrales Anliegen seines Konzeptes. Inwieweit dies jedoch im Literaturunterricht zu einem Interessenskonflikt führen kann, ist Gegenstand des fünften Kapitels.

4.3.3 Sprachliche Bildung

Theaterpädagogik wirkt auch auf dem Gebiet der sprachlichen Bildung, wobei sowohl die Sprechausbildung als auch die sprachliche Bildung im Sinne von Wortschatz, Ausdruck, Grammatik und Anwendung rhetorischer Stilmittel gemeint ist. Dieser zweite Aspekt betrifft im vorliegenden Kontext die Produktion dramatischer Texte in der Vorbereitungsphase des *Forumtheaters* ebenso wie die theatrale Umsetzung literarischer Texte, bei der, mehr oder weniger unbewusst, sprachliche Muster eingeübt, memoriert und wiedergegeben werden. Es ist sicherlich nicht Bestandteil der Theaterpädagogik, die Textvorlagen auf ihre sprachlichen Besonderheiten zu analysieren. Im Rahmen theaterpädagogischer Methoden im Sprach- bzw. Deutschunterricht kann dies jedoch ein verbindendes Element im Sinne integrativen Unterrichts (s. Kap. 5.3.2) darstellen.

Theaterpädagogik fördert im Allgemeinen das Sprechen, was ebenso, wenn auch nur indirekt, Gegenstand des Lehrplans ist, auch wenn Sprechtechnik selbst nicht explizit genannt wird. Sie stellt jedoch die Vorbedingung für mündliche Kommunikations- und Präsentationskompetenz dar. Eine gezielte Sprecherziehung wird im Deutschunterricht meist stiefmütterlich behandelt. An dieser Stelle kann die Theaterpädagogik wertvolle Ergänzungsarbeit leisten. Dazu gehören für Felix Rellstab „Atem- und Stimmschulung, Fonetik und Ausspracheschulung, Sprech- und Lesetraining, Sprechspiele, Text- und Dialogsprechen, Mikrofonsprechen und Sprechspiele“[141]

[141] Rellstab, Felix: Handbuch Theaterspielen. 4. Theaterpädagogik: Entwicklung - Begriff - Grundlagen, Modelle - Übungen - Beispiele - Projekte. Wädenswil: Stutz 2003, S. 135.

dazu. Für ihn sind die Pflege und Förderung der gesprochenen Sprache wesentliche Aufgaben der Theaterpädagogik, die er in drei Phasen unterteilt: In der ersten Phase soll die Sprechlust in Form von Sprechspielen geweckt und gestärkt werden, anschließend werden in der zweiten Phase Kenntnisse über Atem, Stimme und den Sprechvorgang vermittelt. In der dritten Phase erfolgt die Atemschulung.[142] Gerade die dritte Phase stellt auch für Präsentationen einen wichtigen, aber weitgehend vernachlässigten und unterschätzten Aspekt im Deutschunterricht sowie in der Fachliteratur dar. Rellstab weist gleichzeitig auch darauf hin, dass Sprechschulung auch schludriges Artikulieren vermindern kann. Anatomisch bedingte Sprechfehler oder Sprechstörungen können von Theaterpädagog/innen selbstverständlich nicht behoben werden und sind Arbeitsbereich von Logopäd/innen.

Rellstab führt in seinem oben bereits zitierten *Handbuch Theaterspielen* zahlreiche Übungen zur Sprechschulung in Form dieser drei Phasen auf, die nicht nur im Rahmen der Theaterpädagogik, sondern nach Ansicht der Verfasserin dieser Arbeit auch im Deutschunterricht allgemein angewendet werden sollten.

4.3.4 Politische Bildung

Augusto Boal entwickelte sein *Theater der Unterdrückten*, wie in Kapitel 2 bereits erläutert, im Brasilien der 1960er Jahre aus einer für ihn politischen und sozialen Notwendigkeit heraus. Das politische Engagement ist somit ein wesentlicher Aspekt seines Theaterkonzepts.

Politische Bildung ist, neben dem ebenso genannten Fach in Verbindung mit Geschichte, in den allgemeinen Bildungszielen der AHS Oberstufe ebenso gefordert, wenn auch indirekt formuliert: „Das Verständnis für gesellschaftliche (insbesondere politische, wirtschaftliche, rechtliche, soziale, ökologische, kulturelle) Zusammenhänge ist eine wichtige Voraussetzung für ein befriedigendes Leben und für eine konstruktive Mitarbeit an gesellschaftlichen Aufgaben.“[143] Schüler/innen sollen demnach befähigt werden, an den gesellschaftlichen Entwicklungen aktiv teilzunehmen. Um das dafür notwendige Bewusstsein zu fördern, kann u.a. auch Theaterpädagogik herangezogen werden. Denn, so Michael Schmitt, Vermittlung

[142] Vgl. Rellstab: Handbuch Theaterspielen, S. 135.
[143] https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/11668_11668.pdf?5i84ll S. 3 (zuletzt eingesehen am 24.7.2016)

von politischer Bildung allein in Form von Schulbuchunterricht auf rein rationaler Basis reiche nicht aus.[144] Für ihn stellt die Theaterpädagogik dafür eine passende Alternative dar,

> „denn das Theater spricht alle Sinne des Menschen an, und wo eine lebendige Kommunikation zwischen Bühne und Publikum stattfindet, hat die Theaterpädagogik die Möglichkeit in theatralen Handlungen ein Zusammenwirken von Spiel als Form und politischer Bildung als Inhalt zu erschaffen.“[145]

Indem die Schüler/innen politische und/oder historische Ereignisse nachspielen und, wie beim *Forumtheater*, in der Vorbereitungsphase und weiteren Spieldurchgängen umändern, wird Politik somit anders wahrgenommen und bietet die Möglichkeit, sich durch die von Stanislavskij sogenannten als-ob-Handlungen auf anderem Wege mit Politik auseinanderzusetzen. Dies ist umso wichtiger, als der in den Medien oft zitierten und von der Verfasserin selbst wahrgenommenen Politikverdrossenheit unter Jugendlichen entgegenzuwirken ist.

Die Verbindung von Theater und Politik ist besonders stark auch bei Bertolt Brecht zu erkennen, der mit seinen in Kapitel 4.2.1 näher behandelten Lehrstücken nicht nur pädagogische, sondern auch klare politische Ziele verfolgte. Dieser Fokus auf eine sozialistische Erziehung widerspreche allerdings laut Hentschel dem Grundsatz des Indoktrinationsverbots, so wie er u.a. im Beutelsbacher Konsens von 1976 festgesetzt ist.[146] Schmitt widerspricht der Ansicht von Hentschel und betont, dass Brecht die kritische Auseinandersetzung mit seinen eigenen Lehrstücken ebenso forderte wie politisches Engagement.

Wie bereits einleitend erwähnt, setzte Boal seine Methoden des *Theaters der Unterdrückten* zu Beginn seiner theaterpädagogischen Arbeit für politische Bewusstseinsprozesse ein, vor allem auf lokaler Ebene. Es ging darum, soziale bzw. soziopolitische Konfliktsituationen durch Theater zu lösen oder zumindest mögliche Lösungswege zu erproben.

Übertragen auf den Schulunterricht kann *Forumtheater* ebenso einen Weg bieten, Jugendlichen politische und gesellschaftliche Missstände zu vermitteln, und durch die

[144] Vgl. Schmitt, Michael: Vom Lehrstück bis zum Theatersport: Theaterpädagogik für eine ganzheitliche Bildung Marburg: Tectum-Verl. 2010, S. 114.
[145] Ebd., S. 114.
[146] Vgl. ebd., S. 115.

Gelegenheit, deren Behebung oder Entschärfung im Theaterspiel zu erproben, das Interesse an Politik zu fördern.

Im weiteren Sinn bietet die aktive Auseinandersetzung mit Theater auch politische Bildung, indem sie die Lernenden dazu befähigt, Inszenierungen, auch außerhalb des Theaterbereichs, als solche zu erkennen. Theatralität beschränkt sich, wie Gabriela Paule in ihrer Publikation *Kultur des Zuschauens*[147] darlegt, auf viel mehr als auf den kulturellen Bereich. Sowohl der Alltag als auch die Politik sind seit dem *performative turn* im Laufe des 20. Jahrhunderts davon gekennzeichnet, dass die Kultur sich von einer vorwiegend textuellen in eine performative verändert hat.[148] Das Bewusstsein um die starke Ausrichtung auf Inszenierung im politischen Bereich und die entsprechende Fähigkeit, diese Muster der inszenierten Bilder zu „lesen", ist für Paule unumgänglich für die kulturelle Sozialisation und, damit verbunden, die Möglichkeit der Partizipation an politischen und gesellschaftlichen Prozessen.[149]

4.4 Operationalisierbarkeit von schulischem Theaterspiel

Ebenso wie im Zusammenhang mit literarischer Kompetenz stellt sich beim schulischen Theaterspiel die Frage nach der Operationalisierbarkeit, d.h. dem Erstellen von Kriterien, nach denen Lernziele, Standards und Beurteilungen festgesetzt werden können.

Eine in dieser Diskussion extreme Position nehmen Wiese, Günther und Ruping ein, die theatrales Lernen von jeglicher schulischer Notenadministration losgelöst sehen: „Theatrales Lernen setzt - wie das ästhetische Lernen - die Ausblendung restriktiver Lern- und Arbeitszusammenhänge im zweckfreien, entfremdungsarmen künstlerischen Raum voraus."[150] Sie sehen allgemein theatrales Lernen im Rahmen der Schulpädagogik als Paradox an. Dies ist darin begründet, dass sie von einem eigenständigen theatralen Lernen ausgehen, das nicht in den Dienst anderer didaktischer oder pädagogischer Lernziele gestellt wird, wie es beim *Forumtheater* im Literaturunterricht angedacht ist. Sie sehen das Paradox darin, dass

[147] Paule, Gabriela: Kultur des Zuschauens. Theaterdidaktik zwischen Textlektüre und Aufführungsrezeption. München: kopaed 2009 (Medien im Deutschunterricht 6).
[148] Vgl. ebd., S. 32.
[149] Vgl. ebd., S. 30.
[150] Wiese/ Günther/ Ruping: Theatrales Lernen als philosophische Praxis für Schule und Freizeit, S. 49.

sich beim theatralen Lernen die Arbeitsziele erst im Prozess selbst entwickeln, während sie im regulären Unterricht vorgegeben sind.[151]

Zu unterscheiden ist zwischen der Qualitätssicherung theaterpädagogischer Verfahren im Schulunterricht und der Bewertbarkeit von Leistungen der Schüler/innen, auch wenn diese zwei Aspekte nicht vollkommen voneinander getrennt werden können.

Theaterspiel im schulischen Bereich muss sich schon allein deshalb einer regelmäßigen und fundierten Qualitätsprüfung unterziehen, um seinen Stellenwert im Bereich Schule behaupten bzw. ausweiten zu können. Was unter Qualität in diesem Zusammenhang zu verstehen ist, definiert Felder folgendermaßen:

> „Diese Qualität meint nicht nur eine Verbesserung der äusseren Gelingensbedingungen, wie genügend Zeit, geeignetes Material und passende räumliche Verhältnisse. Wie bei jedem anderen Schulfach sind auch für die Theaterarbeit Fach- und Methodenkenntnisse unerlässlich, damit ein nachhaltiger theatraler Bildungsprozess gelingen kann und ästhetische Bildung möglich wird.“[152]

Felder zitiert an dieser Stelle Ursula Ulrich, die die Qualitätssicherung auf drei Ebenen aufgeteilt hat: jene der Spielleitung, jene des Bildungsprozesses und die Ebene des Spiels.[153]

Etwas umfassender, allerdings rein auf das Endergebnis der Aufführung bezogen, hat Joachim Reiss Kriterien in Form von Fragen zur Qualitätsüberprüfung aufgestellt, von denen an dieser Stelle nur einzelne, für den vorliegenden Kontext wesentlich erscheinende Punkte erwähnt werden. So wird gleich zu Beginn nach der Ernsthaftigkeit und Glaubwürdigkeit der, in diesem Fall, jugendlichen Darsteller/innen gefragt. Ebenso wird der Zusammenhang zwischen Gruppe, Thema, Theaterstück und Inszenierung als Kriterium für Schultheater gesehen. Reiss fragt außerdem auch, inwieweit die Stärken der Einzelnen hervorgehoben und die Schwächen umgangen werden konnten.[154] Diese einzelnen Aspekte ähneln stark jenen der allgemeinen Theaterkritik, dennoch darf Schultheater keine Kopie des professionellen Theaters sein. Es verfügt über eine eigene Ästhetik, die „aus dem Arbeitsprozess, den Möglichkeiten und Ressourcen aller Beteiligten im Wechselspiel herauswächst.“[155]

---

[151] Vgl. Wiese/ Günther/ Ruping: Theatrales Lernen als philosophische Praxis für Schule und Freizeit, S.54.
[152] Felder: Studienbuch Theaterpädagogik, S. 66.
[153] Vgl. Ulrich, Ursula: Weltenschaffen. Luzern: Lehrmittelverlag 2009, S. 109. Zitat übernommen von: Felder, Marcel: Studienbuch Theaterpädagogik (2014), S. 66.
[154] Vgl. Reiss, Joachim: Kriterien der Kritik in Theater in der Schule. Hamburg: edition Körber-Stiftung 2000, S. 28f. Zitat übernommen aus: Felder: Studienbuch Theaterpädagogik, S. 69.
[155] Felder: Studienbuch Theaterpädagogik, S. 69.

Die Bewertungskriterien für die Aufführung sind, analog zur Kritik professionellen Theaters, relativ leicht aufzustellen. Übrig bleibt die Frage nach der Bewertung der Leistungen der Schüler/innen während des Vorbereitungs- und Übungsprozesses. Diese stellt Marcel Kunz in *Spieltext und Textspiel*. Er bezieht sich dabei auf das szenische Verfahren v.a. im Rahmen des Deutschunterrichts. Da es beim Theaterspielen sowohl um kreative Prozesse als auch um sehr persönliche Momente geht bzw. gehen kann, entzieht es sich oft einer Benotung. Dabei wird argumentiert, dass durch den starken emotionalen und persönlichen Bezug Theaterspielen weder Selektion noch Sanktionen mit sich führen sollte. Kunz sieht die Notengebung jedoch als Chance und begründet dies folgendermaßen:

> „Es darf nicht darum gehen, Gründe gegen eine Bewertung aufzulisten, weil man Bewertung grundsätzlich für motivationshemmend und kreativitätslähmend hält. Wer so denkt und argumentiert, überläßt letztlich die ganze Problematik der Selektion den meßbaren Bereichen des Deutschunterrichts und den Kollegen der exakten Wissenschaften und bestraft einmal mehr die Schüler, die gerade im Bereich der Kreativität ihre Stärken haben.“[156]

Auch seitens der Lernenden und Lehrenden ist der Wunsch nach Benotung durchaus vorhanden. Kunz hat, um seine Behauptungen zu untermauern, 1994 eine Befragung an mehreren Schulen in Deutschland und in der Schweiz durchgeführt. Dabei stellte sich heraus, dass mehr als zwei Drittel der Lehrpersonen eine Benotung auch im szenischen Verfahren wünscht, bei den Schüler/innen waren es mehr als die Hälfte. Nur für 6 % der Befragten war eine Notengebung undenkbar. Sowohl Lehrende als auch Lernende meinten zu ca. 40%, dass eine Bewertung keine Auswirkungen hätte.[157]

Kunz betont bei der Auswertung außerdem, dass es bei der Beurteilung von Leistungen im szenischen Verfahren nicht um falsch oder richtig gehen darf, und führt einige Kriterien zur Beurteilung an. Diese unterteilt er in die Oberkategorien *Phantasie/Kreativität/Spielintelligenz*, *soziale Kompetenz*, *individuelle Arbeit an Figur und Rolle*, *Gattung und Theater* sowie *literarische Kompetenz*.[158] Gleichzeitig räumt er ein, dass diese zwar leicht nachvollziehbar seien, der springende Punkt aber die praktische Umsetzung sei. Auch bei seiner Umfrage stellte sich heraus, dass die meisten Befragten diese Kriterien als wichtig und nachvollziehbar erachteten, jedoch Zweifel an deren Umsetzung äußerten.[159]

---

[156] Kunz, Marcel: Spieltext und Textspiel: szenische Verfahren im Literaturunterricht der Sekundarstufe II. Seelze: Kallmeyer 1997, S. 85.
[157] Vgl. ebd., S. 85.
[158] Ebd., S. 86.
[159] Vgl. ebd., S. 87.

Um diese Umsetzung zu gewährleisten, sieht Kunz einige wichtige Voraussetzungen gegeben. Ebenso wie literaturdidaktische Theoretiker wie z.B. Abraham und Kepser unterstreicht er die Wichtigkeit eines transparenten Urteils und klarer Kriterien, bei deren Erstellung die Beteiligung der Lernenden ebenfalls sinnvoll ist. Auch bei der Bewertung sollten die Lernenden mitreden dürfen. Dabei können sie z.B. sich selbst und gegenseitig bewerten und diese Ergebnisse miteinander vergleichen. Außerdem empfiehlt er, in der Einführungsphase zunächst verbal zu beurteilen und die Benotung auf den gesamten Prozess und die dabei zu beobachtende Entwicklung zu beziehen. [160]

Die von Kunz aufgestellten Kriterien können auch auf den Einsatz von *Forumtheater* im Literaturunterricht übertragen werden. Die Benotungskriterien erstrecken sich dabei jedoch auch auf die Vorbereitungsphase, in der der Text rezipiert, diskutiert sowie in Gruppenarbeit überarbeitet bzw. umgeschrieben wird. Außerdem kommt bei dieser Form des Theaterspielens auch die Mitwirkung am *Forumtheater* als Zuschauspieler/innen hinzu. So können hier die Aktivität und Qualität der Änderungsvorschläge als Bewertungskriterien herangezogen werden. Augusto Boal sah jedoch auch die Entscheidung, „passiv" zu bleiben und nicht in das Spiel eingreifen zu wollen, als aktiven Prozess (s. Kap. 3). Da das *Forumtheater* im Rahmen des Literaturunterrichts allerdings aus mehreren Arbeitsphasen besteht und somit mehrere Beurteilungs- und Benotungsbereiche bietet, kann diese Auffassung Boals durchaus auch für die Spieldurchgänge in der Schule übernommen werden. Dies entspricht auch der Auffassung von Marcel Kunz, der den Schüler/innen das Recht auf Verweigerung hinsichtlich des darstellenden Spiels einräumt.[161]

Die Operationalisierung theatraler Arbeitsformen im Schul- bzw. Deutschunterricht basiert u.a. auf den oben beschriebenen, bereits erarbeiteten Kriterien. Es ist eine Ermessensaufgabe der Lehrperson, zu entscheiden, inwieweit das darstellende Spiel, die theatrale Darstellungskompetenz im Rahmen des *Forumtheaters* in Form einer Note bewertet bzw. wie diese Bewertung gewichtet werden soll. Aus den oben zitierten Gründen von Kunz ist eine Beurteilung der Mitwirkung in allen Phasen des oben vorgestellten Konzepts von *Forumtheater* durchaus sinnvoll, solange die Umsetzung der Bewertungskriterien unter den beschriebenen Voraussetzungen stattfindet.

[160] Vgl. Kunz: Spieltext und Textspiel, S. 87.
[161] Vgl. ebd., S. 84.

5. Schnittstellen zwischen *Forumtheater* und Literaturdidaktik

Dieses Kapitel bildet den Kern der vorliegenden Arbeit. Darin sollen jene theoretischen Ansätze der Literaturdidaktik behandelt werden, die mit dem Konzept des *Forumtheaters* Schnittstellen aufweisen. Dabei sollen sowohl Parallelen als auch Unterschiede und besondere Herausforderungen thematisiert werden, die abschließend noch einmal in Kapitel 6 zusammengefasst werden.

5.1 Ziele schulischen Literaturunterrichts

Auf die Frage nach dem eigentlichen Ziel von Literaturunterricht kann, als übergreifendes Ziel jedes Unterrichts, Bildung genannt werden, insbesondere dann, wenn der Bildungsbegriff entsprechend weit gefasst wird, wie etwa von Müller-Michaels: „Bildung ist das Vermögen, Wissen, Können und Verantwortung so zu entwickeln, dass daraus das Bedürfnis wird, alle eigentlichen Möglichkeiten ganz auszuschöpfen, um über sich hinauszuwachsen.“[162] Anders als in den vorgegebenen fachspezifischen Lehrplänen, die naturgemäß stärker gegenstandsbezogen sind, schließt Müller-Michaels an Humboldts anthropologisch gewichteten Bildungsbegriff an. Konkretisiert auf den Literaturunterricht können, laut Dawidowski die beiden grundlegenden Ziele, die zueinander in Wechselbeziehung stehen, unterschieden werden: die Erziehung *zur* Literatur und die Erziehung *durch* Literatur. Erstere zielt auf die Lesemotivation, die Vermittlung von Fähigkeiten und Kenntnissen sowie auf die literarische Bildung bzw. Entwicklung ästhetischer Sensibilität ab. Erziehung durch Literatur bezweckt dieser Darstellung zufolge Persönlichkeits- und Charakterbildung, Werteerziehung und Kritikfähigkeit sowie die Enkulturation als Teilhabe an der Gesellschaft.[163] Aber auch umgekehrt entsteht Nutzen, denn literarische Bildung der Mitglieder einer Gesellschaft fördert das Fortbestehen von Literatur, und diese wiederum sichert die kulturelle Kontinuität.[164]

[162] Müller-Michaels, Harro: Grundkurs Lehramt Deutsch. Stuttgart: Klett Lerntraining 2009, S. 42.
[163] Dawidowski, Christian: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh 2015, S. 185.
[164] Vgl. Pieper, Irene: B1 Lese- und literarische Sozialisation. In: In: Kämper- van den Boogaart, Michael (Hg.): Lese- und Literaturunterricht. 1. Geschichte und Entwicklung, konzeptionelle und empirische Grundlagen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2010, S. 102.

Abraham und Kepser weisen einleitend in Bezug auf die Aufgaben des Literaturunterrichts auf die Handlungsfelder von Literatur hin. Diese bestehen für die beiden in den drei Bereichen Individuation, Sozialisation und Enkulturation.[165]

Mit Individuation ist gemeint, dass die Rezeption von Literatur Lust, Unterstützung, Orientierung und auch Bereicherung darzustellen und somit „kognitiv, sozial und emotional (zu) entlasten"[166] vermag. Literatur kann, so Matthis Kepser, demnach

> „individuelle Bedeutsamkeit erlangen, wenn sich Lesende und Hörende und Sehende mit fiktionalen Werken auseinandersetzen und in dieser Auseinandersetzung z.B. dem grauen Alltag entfliehen, alternative Lebensentwürfe erproben oder sich Weltwissen aneignen. Individuell bedeutsam werden kann es aber auch und vielleicht sogar mehr, wenn man selbst schreibt, ein Hörspiel produziert oder (kleine) Filme dreht."[167]

Setzt man dieses Ziel mit Boals Theaterkonzept in Beziehung, so ist zwar die grundlegende Zielsetzung des brasilianischen Theatertheoretikers eine andere als jene des Literaturunterrichts. Jedoch entspricht es dem Anspruch, u.a. aus Literatur Parallelen zu und Lösungen für die eigene Lebenswelt zu finden, was somit eine Bereicherung und Unterstützung darstellt. Auch der von Kepser hier angefügte Hinweis auf die mögliche besondere Wirkung von eigenem literarischem Handeln entspricht der Konzeption Augusto Boals.

Auch mit dem zweiten Bereich lässt sich an Boals *Forumtheater* anschließen. Sozialisation bedeutet in Bezug auf literarische Kompetenz die Fähigkeit der Lernenden, sich mit anderen über Literatur auszutauschen, bzw. mit den Worten von Abraham und Kepser: „Sie (Anm.: die Literatur) *kann* kollektiven ästhetischen Genuss bieten und zur Auseinandersetzung mit Werten und Normen in der Gruppe führen."[168] Der Weg des Forumtheaters mit literarischem Bezug stellt solch einen Austausch dar, sowohl in der Vorbereitungsphase in Auseinandersetzung mit der literarischen Vorlage, als auch in der Spiel- und Nachbereitungsphase, auch wenn der Fokus beim Forumtheater letztendlich auf dem Inhalt und weniger auf der ästhetischen Wahrnehmung liegt.

---

[165] Abraham, Ulf/ Kepser Matthis: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt ^{3}2009, S. 53-68.
[166] Ebd., S. 53.
[167] Kepser, Matthis: Anmerkungen zur Kompetenzorientierung in der Literaturdidaktik. In: Frickel, Daniela A./ Kammler, Clemens/ Rupp, Gerhard (Hg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag 2012, S. 76-77.
[168] Abraham/ Kepser: Literaturdidaktik Deutsch, S. 53.

Enkulturation besteht darin, am literarischen Diskurs der Gesellschaft teilhaben zu können. Dies steht beim Forumtheater nicht im Vordergrund, jedoch motiviert es allgemein die Teilnehmenden, sich aktiv an gesellschaftlichen Prozessen zu beteiligen, wenn auch nicht an literarischen im Speziellen.

Es gibt weitere zahlreiche wissenschaftliche Ausführungen zu der Frage nach den Zielen des schulischen Literaturunterrichts. Sie an dieser Stelle ebenso umfassend zu behandeln, würde den Rahmen des Kapitels sprengen. Als grundlegend erscheinen in der Fachliteratur jedoch die „11 Aspekte literarischen Lernens“ von Kaspar H. Spinner, weshalb sie im Folgenden etwas näher dargelegt werden sollen.

5.2 Literarische Kompetenz

Was unter literarischer Kompetenz genau zu verstehen ist, wird in der Fachliteratur seit den 1970er Jahren umfangreich diskutiert und ist bis heute nicht einheitlich fixiert. Allerdings ist es für einen kompetenzorientierten Literaturunterricht unerlässlich, dass die Lehrenden Bescheid wissen, was man unter literarischer Kompetenz verstehen kann. Abraham und Kepser geben in ihrem Einführungswerk zur Literaturdidaktik einen umfassenden Überblick über diesen Begriffsdiskurs seit den letzten drei bis vier Jahrzehnten.[169] Dies hier in vollem Ausmaß wiederzugeben und zu diskutieren, ist nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit. Grundlegend ist jedoch darauf hinzuweisen, dass sich literarische Kompetenz immer auf fiktionale Texte bezieht.[170] Wesentlich ist außerdem die weitere Abgrenzung von der allgemeinen Lesekompetenz, die sich auf die Fähigkeit der generellen schriftsprachlichen Rezeption bezieht.[171] Kaspar H. Spinner unterstreicht bei der Begriffsdefinition literarischer Kompetenz auch die Tatsache, dass sich diese nicht nur auf geschriebene Texte beschränkt, sondern auch auditive und visuelle bzw. audio-visuelle Texte miteinschließt.[172]

[169] Vgl. Abraham/ Kepser: Literaturdidaktik Deutsch, S. 53-63.
[170] Abraham, Ulf (Hrsg.): Drama, Theater, szenisches Spiel. Seelze: Friedrich 2005, S. 19.
[171] Vgl. Frederking, Volker: B5.2 Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz. In: Kämper- van den Boogaart, Michael (Hg.): Lese- und Literaturunterricht. 1. Geschichte und Entwicklung, konzeptionelle und empirische Grundlagen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2010, S. 325.
[172] Vgl. Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch. - Velber b. Hannover ; Seelze, 1973. - 33. 2006,200, S. 6.

Frederking stellt in seinem Überblick über den Begriffsdiskurs die Entwicklung des Modells von Kreft dar, der, ausgehend von dem Kompetenz- und dem Identitätsentwicklungsmodell von Habermas, vier Kernkompetenzen festsetzte: 1. die kognitive, 2. die linguistische, 3. die interaktive sowie 4. die ästhetische Kompetenz. Kreft ordnete letztere der dritten Stufe in Habermas´ Identitätsentwicklungsmodell, jener der Ich-Identität im Postkonventionellen Stadium, zu. Dadurch misst er dem Literaturunterricht eine besondere Funktion in der Förderung der Ich-Entwicklung bei, da diese „[…] nicht beiläufig in der Lebenspraxis geschieht und sichergestellt ist".[173] Diese Betonung der Aufgabe von Literaturunterricht, neben der Vermittlung fachspezifischer Kompetenzen, ist in Bezug auf den thematischen Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit deshalb so wichtig, da gerade die Identitätsfrage und die Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenssituation und –umgebung im Zusammenhang mit Boals *Forumtheater* eine wesentliche Rolle spielen, worauf in Kapitel 2 bereits näher eingegangen wurde.

Was die Begrifflichkeit betrifft, so gibt es nicht nur die Bezeichnung „literarische Kompetenz". Ulf Abraham z.B. unterscheidet zwischen Lesekompetenz, literarischer Kompetenz und poetischer Kompetenz. Letztere grenzt sich von der literarischen Rezeptionsfähigkeit insofern ab, als sie umfassender ist und die Fähigkeit zu der Lektüre folgenden Gesprächen, Inszenierungen oder der schriftlichen Verarbeitung in eigenen literarischen Texten, d.h. zur Anschlusskommunikation, miteinschließt.[174]

Neben den Unterscheidungen der einzelnen Teilkompetenzen beim literarischen Lernen fügt Spinner in seinem Artikel *Literarisches Lernen* zwei wesentliche Begriffe hinzu: den des expliziten und den des impliziten literarischen Lernens. Dabei äußert er Kritik daran, dass der Fokus im Schulunterricht vor allem auf dem expliziten Lernen, d.h. expliziter Wissensaneignung und bewusster Textanalyse oder -interpretation liege. Das implizite Wissen und Lernen sollten verstärkt genutzt werden, denn, so Spinner, „wenn man literarisches

[173] Kreft, Jürgen: Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte. Heidelberg: Quelle & Meyer (1977) 1982. Zitat übernommen aus: Frederking, Volker (2010), S. 332.

[174] Vgl. Abraham, Ulf: Lesekompetenz, literarische Kompetenz, poetische Kompetenz. Fachdidaktische Aufgaben in einer Medienkultur. In: H. Rösch (Hg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang 2005, S.21.

Lernen in diesem Sinne als implizites und als explizites Lernen in den Blick nimmt und anregt, dann müssen Lesemotivation und literarisches Lernen keine Gegensätze sein.“[175]

Bei all der intensiven fachwissenschaftlichen Behandlung von Kompetenzen und Bildungsstandards für den Literaturunterricht ist es auch wichtig, das richtige Augenmaß zu behalten und „der Gefahr einer einseitigen Fixierung des Unterrichts auf das Testbare und die Testsituation entgegenzuwirken.“[176] Auf diese Problematik wird in Kapitel 5.4 noch näher eingegangen.

Als oft zitierte Grundlage für die Definition literarischer Kompetenz gelten die im folgenden Kapitel erläuterten *11 Aspekte literarischen Lernens* von Spinner, in denen jedoch der Kompetenzbegriff selbst nicht erwähnt wird. Anschließend werden noch zwei Begriffe bzw. Unterteilungen, die in diesem Zusammenhang wichtig erscheinen, näher erklärt und mit Boals Konzept des *Forumtheaters* in Beziehung gesetzt: die ästhetische Rezeptions- und die ästhetische Produktionskompetenz.

5.2.1 Die *Elf Aspekte des Literarischen Lernens* von Kaspar Spinner

Spinner hat die *Elf Aspekte des literarischen Lernens* beschrieben, die in seinen Augen den Leitfaden eines kompetenzorientierten Literaturunterrichts darstellen sollten.[177] An dieser Stelle sollen diese kurz und mit besonderem Bezug auf das *Forumtheater* von Augusto Boal erläutert werden.

Die Vorstellungsbildung ist die Voraussetzung für die Umsetzung in *Forumtheater* bzw. ebenso für die literarische Transformation des Ausgangstextes in andere Kontexte. Durch eine klare Imagination des Inhaltes mithilfe aller möglicher sinnlichen Wahrnehmungen wird dieser Umformungsprozess erleichtert.

[175] Spinner: Literarisches Lernen, S. 14.
[176] Kammler, Clemens: Literarische Kompetenzen - Standards im Literaturunterricht. Anmerkungen zum Diskussionsstand. In: Kammler, Clemens (Hg.): Literarische Kompetenzen - Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer und Klett 2006. S. 20.
[177] Spinner: Literarisches Lernen, S. 6 - 16.

Von zentraler Bedeutung für das *Forumtheater* ist die subjektive Involviertheit, denn erst durch persönliche Betroffenheit ist der notwendige Impuls für die Durchführung dieses Theaterkonzepts von Augusto Boal möglich bzw. zielführend.

Die Wahrnehmung der sprachlichen Gestaltung liegt für den vorliegenden Kontext eher im Hintergrund, ist aber dennoch nicht bedeutungslos. Das Wissen um bewussten Einsatz sprachlicher Mittel zur Erzeugung bestimmter Stimmungen fördert nicht nur die Rezeptionskompetenz, sondern auch die Produktionskompetenz, die in der Vorbereitung des *Forumtheaters* zum Tragen kommt.

Einer der für den Einsatz dieser Theaterform wesentlichsten Aspekte K. Spinners ist jener der Perspektivenübernahme. Dabei geht es nicht nur um die Identifikation mit den literarischen Figuren, sondern ebenso um mögliche Erfahrungen des Anderen und der Abgrenzung des Eigenen davon. Da für den Einsatz von *Forumtheater* mitunter auch angedacht ist, Konflikte in literarischen Werken von den Lernenden zunächst in eigene Kontexte umschreiben zu lassen, ist somit die Fähigkeit, den Blickwinkel der Figuren nachzuempfinden, von zentraler Wichtigkeit.

Im vorliegenden Zusammenhang ist ebenso das Verstehen narrativer bzw. dramaturgischer Handlungslogik von Bedeutung. Die Lernenden müssen die Zusammenhänge verstehen und im Schreibprozess des eigenen Textes beachten, um den Erfolg des *Forumtheaters* zu gewährleisten. Nur wenn die Zuschauspieler/innen die Handlung und den dargestellten Konflikt richtig verstehen, kann eine Beteiligung am *Forumtheater* ermöglicht werden.

Der bewusste Umgang mit Fiktionalität ist insofern im Zusammenhang mit Boals Theaterkonzept relevant, als literarische, somit fiktionale Texte in einen realen, somit nicht-fiktionalen Kontext, transferiert werden sollen. Literarischer Stoff wird mit realen Gegebenheiten in Verbindung gebracht, verglichen, Parallelen werden erkannt und Unterschiede erarbeitet. Fiktionales wird mit Realem verglichen, somit wird die bewusste Wahrnehmung von Fiktionalität auch dadurch gefördert. Als Ausgangswerk für *Forumtheater* im schulischen Literaturunterricht sind jedoch eher literarische Texte geeignet, die einen nachvollziehbaren Realitätsbezug für die Schüler erfüllen.

Das Verstehen von Metaphorik bzw. Symbolik spielt ebenso eine Rolle, da es unumgänglich für das Gesamtverstehen der literarischen Textvorlage ist. Allerdings bieten sich, wie oben

bereits angemerkt, vor allem Texte als Vorlage an, die nicht allzu abstrakt und metaphernreich sind, um einen Transfer in die eigene Lebenswert nicht zu erschweren. Augusto Boal selbst hat durchaus auch mit nicht so zugänglichen Ausgangstexten gearbeitet. Inwieweit die Schulklassen dazu bereit sind, liegt letztendlich in der Entscheidung der Lehrkraft.

Das Einlassen auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses stellt einen zentralen Faktor bei der Entwicklung literarischer Rezeptionskompetenz dar. Die Akzeptanz von Offenheit, des Unabgeschlossen-Seins eines Werkes deckt sich auch mit Boals Ansicht, dass *Forumtheater* nicht mit einer fertigen Lösung des Konflikts enden muss. Es geht darum, Erkenntnisse und neue Perspektiven kennen gelernt zu haben, mit deren Hilfe man eventuell andere Konflikte in Zukunft rascher lösen oder gar vermeiden kann. Das Hinnehmen von einem offenen Ende wird zwar von Jugendlichen, wie sich im eigenen Deutschunterricht der Verfasserin oft zeigt, oft als unbefriedigend empfunden. Aber gerade deshalb sind die Konfrontation damit und die damit verbundene Reflexion umso wichtiger.

Die literarischen Gespräche, die für Spinner ebenfalls einen wesentlichen Aspekt von Literaturunterricht darstellen, sind Grundvoraussetzung für das Planen und Vorbereiten von *Forumtheater* auf Basis literarischer Werke. Erst wenn darüber gesprochen wird, kann eine Einigung auf einen umgeschriebenen Abschnitt einer Konfliktsituation erfolgen. Ohne Austausch mit einer fundierten, textbezogenen Argumentation kann *Forumtheater* in der in Kapitel 3 beschriebenen Form im Literaturunterricht gar nicht stattfinden.

Die beiden letzten Aspekte in der Auflistung K. Spinners, die Entwicklung von prototypischen Vorstellungen von Gattungen und Genres sowie die Ausbildung von literaturhistorischem Bewusstsein, sind Randerscheinungen im Zusammenhang mit dem literaturbasierten *Forumtheater* im schulischen Bereich. Jedoch kann diese partizipative Form von Literaturunterricht die Motivation, sich auch mit literaturhistorischen Inhalten auseinanderzusetzen, wesentlich steigern. Allerdings fehlen dazu noch empirische Belege.

5.2.2 Literarische Rezeptionskompetenz

In der Grundschule sowie in der Sekundarstufe I steht vor allem die Lesemotivation im Vordergrund, in der Sekundarstufe II wird der Fokus auf die Entwicklung der literarischen Rezeptionskompetenz bzw. der ästhetischen Wahrnehmung gesetzt. Das bedeutet nicht, dass

die beiden Aspekte in den jeweils anderen Schulstufen überhaupt keine Rolle spielen. Im Gegenteil: Die Leseförderung und -motivation und die literaturästhetische Wahrnehmung und Rezeption werden in der Fachliteratur mittlerweile als eng miteinander verknüpfte Faktoren angesehen, die nicht mehr als Entwicklungsstufen, die aufeinander folgen, eingeschätzt werden, sondern als Entwicklungs- und Lernprozesse, die parallel stattfinden.[178]

Neben dieser Wechselseitigkeit zwischen Leseförderung und Entwicklung literarischen Verstehens ist auch noch zwischen dessen kognitiven sowie den affektiv-emotionalen Aspekten zu unterscheiden. Erstere standen deshalb lange Zeit mehr im Mittelpunkt der wissenschaftlichen Untersuchungen, da der affektiv-emotionale Aspekt zwar den Leser/innen aus ihrer Erfahrung heraus meist bekannt ist, aber noch schwerer empirisch zu erfassen ist als der kognitive:

> „Dass Literatur (auch) die Emotionen ihrer Leser stimuliert, weiß jeder, der sich schon einmal in ein gutes Buch *versenkt* hat und beim Abtauchen in die literarische Welt Zeit und Raum vergessen hat. Doch was den Liebhabern der Literatur selbstverständlich erscheint, ist, sobald es literaturwissenschaftlich bzw. literaturdidaktisch erforscht werden soll, ein vielschichtiges theoretisches Problem.“[179]

In Zeiten des verstärkten Rufes nach Standardisierung und der damit verbundenen Messbarkeit hat sich, besonders nach schlechten internationalen Testergebnissen, auch der Stand des Literaturunterrichts etwas verändert. Auch wenn dieser im Rahmen des Deutschunterrichtes seinen festen Platz hat und dadurch nicht so stark von Kürzungen wie andere Fächern ästhetischer Bildung bedroht ist, so muss er sich immer mehr gegen verstärkte Sprach- und Leseförderung behaupten. So schreibt auch Cornelia Rosebrock: „Andererseits gilt es, den hohen Stellenwert literaturästhetischer Lesekompetenz im Deutschunterricht der weiterführenden Schulen gegen die zunehmende Orientierung an den Standards und an messbaren Kompetenzen zu verteidigen.“[180]

Dem treten Abraham und Kepser insofern entgegen, als sie folgendermaßen argumentieren: „Das eine - die Stärkung der Sprachkompetenz - ist zu leisten, ohne das andere - die Ausbildung

[178] Vgl. Rosebrock, Cornelia: Literale Sozialisation, Lesekompetenz und Leseförderung. In: Kämper- van den Boogaart, Michael (Hg.): Deutsch-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II
Berlin: Cornelsen 2014, S. 176.

[179] Frederking, Volker/ Brügemman, Jörn: Literarisch kodierte, intendierte bzw. evozierte Emotionen und literarästhetische Verstehenskompetenz (2012), S.16.

[180] Rosebrock: Literale Sozialisation, Lesekompetenz und Leseförderung, S. 175.

der literarischen und poetischen Kompetenz - zu vernachlässigen. Andernfalls droht eine erhebliche Verarmung unserer Wahrnehmungs- und Ausdrucksformen.“[181]

Grundsätzlich stellen Spinners *Elf Aspekte literarischen Lernens* die wesentlichen Bereiche der literarischen Rezeptionskompetenz dar, wenn auch Abraham und Kepser daran kritisieren, dass z.B. die Wertungskompetenz im Sinne einer kritischen Lektüre fehlt und außerdem der Kompetenzbegriff selbst darin nicht verwendet wird.[182]

Die beiden stellen unterschiedliche Kompetenzmodelle hinsichtlich der literarischen Rezeptionskompetenz dar und nehmen sie kritisch unter die Lupe. So merken sie z.B. beim Kompetenzmodell von Gerhard Haas an, dass die kreative Kompetenz für ihn auf jene Teilkompetenzen beschränkt sei, die Schüler/innen im Rahmen eines handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts benötigten, somit vor allem auf den produktiven Prozess reduziert. Abraham und Kepser weisen jedoch darauf hin, dass kreative Fertigkeiten bereits bei der Aufnahme von literarischen Texten gefordert seien, um die Leerstellen eines Textes im Idealfall ergänzen zu können. Bei Haas, so der Vorwurf von Abraham und Kepser, sei die Rezeptionskompetenz nicht mehr als die Fähigkeit, Texte auf literaturwissenschaftlicher Ebene zu analysieren.[183] Auch das *Modell der Elf Aspekte literarischen Lernens* von Spinner wird, wie oben bereits angemerkt, als unvollständig gesehen, da z.B. die Tatsache, dass durch Literatur auch Weltwissen erworben werden kann, darin ausgespart bleibt.[184]

Einen wesentlichen Aspekt im Rahmen der literarischen Rezeptionskompetenz stellt das Symbolverstehen dar, mit dem sich besonders Clemens Kammler auseinandergesetzt hat und das auch einen der elf Aspekte von Spinner darstellt. Literarische Symbole haben deshalb besondere Bedeutung, weil ihr Verstehen zentral für das Verstehen eines literarischen Textes ist und nicht als tradiertes Wissen gelernt werden kann wie z.B. Allegorien. Von Metaphern unterscheiden sie sich ebenfalls, da sie nicht nur rein übertragene Bedeutung tragen, sondern auch Hinweise vermitteln.[185]

Bei der Lektüre fachwissenschaftlicher Darstellungen der literarischen Rezeptionskompetenz wird vor allem deutlich, wie unabgeschlossen die Frage nach deren genauen Bestimmung ist

[181] Abraham / Kepser: Literaturdidaktik Deutsch, S.64.
[182] Vgl. Abraham / Kepser: Literaturdidaktik Deutsch, S.73.
[183] Vgl. ebd., S.71.
[184] Vgl. ebd., S.73.
[185] Vgl. Frederking, Volker: B5.2 Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz, S. 343.

und wohl auch noch länger bleiben wird und wie unterschiedlich die Einschätzungen darüber sind, ob und inwieweit alle Bereiche der Literaturrezeption gemessen werden können und sollen.

Literarische Rezeptionskompetenz wird durch den Einsatz von literaturbasiertem *Forumtheater* insofern gefördert, als eine genaue Auseinandersetzung mit dem literarischen Werk bzw. mit einem darin enthaltenen Konflikt Ausgangsbasis für die Phase des Umschreibens und des Spielens ist. Den Schüler/innen wird dadurch ermöglicht, Parallelen und Unterschiede von Missständen bzw. Unterdrückungsmechanismen in anderen zeitlichen, lokalen und sozialen Kontexten zu jenen des eigenen Lebensumfeldes zu erkennen. Dass das Verstehen literarischer Werke mit dem entsprechenden Fachwissen noch vertieft werden kann, versteht sich hier von selbst. Gerade im Rahmen des literarischen Gespräches wird auch jenes kritische Urteilen ermöglicht und gefördert, das Abraham und Kepser ebenfalls zu literarischer Rezeptionskompetenz zählen.

5.2.3 Literarische Produktionskompetenz

In den Unterrichtsfächern Musik und Bildnerische Erziehung steht die Produktion im Rahmen der ästhetischen Bildung klar im Vordergrund. Die literarische Produktion steht im Literaturunterricht jedoch nicht an so zentraler Stelle. Abraham und Kepser verweisen diesbezüglich auf den vielsagenden Umstand, dass angehende Lehrende der Musik- oder Kunsterziehung ihr Studium erst mit dem Nachweis entsprechender Produktionskompetenzen antreten dürfen. Deutschlehrer/innen hingegen müssen bzw. mussten bis vor Kurzem im Laufe ihres Studiums die Fähigkeit, literarische Texte selbst zu produzieren, nicht unter Beweis stellen.[186]

Besonders in der Sekundarstufe II ist seit der Einführung der Zentralmatura die Produktion der neuen vorgegebenen Textsorten der schriftlichen Reifeprüfung in den Mittelpunkt gerückt. Fiktionale, kreative Texte sind vermehrt Gegenstand der Sekundarstufe I. Abraham und Kepser merken an, dass somit die poetische Textproduktion als Vorstufe für das Erstellen von funktionalen Textsorten herhalten muss und im Curriculum keinen wirklich eigenständigen

[186] Abraham/ Kepser: Literaturdidaktik Deutsch, S. 64.

Wert besitzt.[187] Somit hat das literarische Schreiben vor allem in der Sekundarstufe II einen sehr geringen Stellenwert.

Abraham und Kesper führen dafür zwei Gründe an. Erstens befürchtet man, dass es durch die zusätzliche Produktion literarischer Texte durch die Lernenden zu einer Überlastung sowohl auf Seiten der Schüler/innen als auch der Lehrer/innen kommen kann und Schule keine Ausbildungsstätte für künftige Literat/innen sei.[188] Dem wird widersprochen, indem sie auf den Paradigmenwechsel von der Genieästhetik zur Produktionsästhetik ab dem Ende des 19. Jahrhunderts verweisen.[189]

Den zweiten Grund für den zurückhaltenden Einsatz kreativen Schreibens v.a. in der Sekundarstufe II sehen die beiden Fachdidaktiker in der Problematik des objektiven Benotens. Auch dieser Begründung widersprechen Abraham und Kepser deutlich. Zunächst machen sie darauf aufmerksam, dass eine Beurteilung eines literarischen Textes, z.B. in Form einer verbalen Beurteilung, durchaus möglich und sinnvoll ist und Beurteilung und Benotung nicht miteinander verwechselt werden dürften. Weiters argumentierten sie folgendermaßen:

> „Gleichwohl hat die Benotung in einem leistungsorientierten Schulsystem wie dem unseren einen so hohen Stellenwert, dass mit der Frage nach der Benotbarkeit der Status bestimmter Kompetenzen eng verknüpft ist: Was man benoten kann, ist wertvoll und wichtig, was nicht, nebensächliche Spielerei. Grundsätzlich ist festzuhalten, dass jede Benotung subjektive Entscheidungen der Lehrkraft beinhaltet. [….] Auch bezüglich der traditionellen Aufsatzarten hat man immer wieder beklagt, dass die Noten nicht objektiv seien. Deshalb ist aber nie ernsthaft diskutiert worden, beispielsweise die Erörterung abzuschaffen. Schülerinnen und Schüler können objektive Noten nicht erwarten, verlangen können sie aber transparente Bewertungsmaßstäbe […] Diese lassen sich durchaus auch für literarische Schreibaufgaben finden.“[190]

Die allgemeine Problematik der Operationalisierbarkeit literarischer Kompetenzen wird im anschließenden Kapitel noch eingehender erläutert.

Abseits des „traditionellen“ Literaturunterrichts kann literarisches Schreiben z.B. auch in Form von klassen- oder schulinternen Poetry Slams gefördert werden. Ebenso können Schüler/innen dazu angeregt werden, an den zahlreichen Jugendliteraturwettbewerben

[187] Abraham / Kepser: Literaturdidaktik Deutsch, S. 65.
[188] Vgl. ebd., S. 65.
[189] Vgl. ebd., S. 65.
[190] Vgl. ebd., S.66.

teilzunehmen. All dies kann jedoch einen produktionsorientierten Literaturunterricht nicht ersetzen.

Beim Einsatz von *Forumtheater* im Literaturunterricht kommt poetisches Schreiben insofern zum Einsatz, als der Konflikt, der in der literarischen Vorlage dargestellt wird, in eine ähnliche Situation in der Lebenswelt der Lernenden in Form eines Dramentextes übertragen werden soll oder kann. Dies bietet sich aus organisatorischen Gründen eher in Gruppenarbeit als in Einzelarbeit an. Dadurch wird zwar wiederum der Austausch über literarische Formulierungen im Idealfall zwar gefördert. Das persönliche, individuelle literarische Schreiben kommt allerdings auch hier, beim Einsatz vom *Forumtheater* im Literaturunterricht, nicht zum Zug. Worin produktionsorientierter Literaturunterricht allgemein besteht und welche Schwierigkeiten sich dabei ergeben können, ist Gegenstand des Kapitels 5.3.3.

5.2.4 Herausforderung der Operationalisierbarkeit

In der Fachliteratur wird die Frage nach der Bewertbarkeit literarischen Lernens sowie dem Erstellen von Bildungsstandards umfangreich und kontrovers diskutiert. Vor allem im Zusammenhang mit PISA wurde der Fokus auf die Messung von Lesekompetenz gelegt, was die Frage der Messbarkeit von literarischer Rezeptionskompetenz ebenfalls verschärft hat.[191]

Laut Kreft, der sich bereits in den 1970er Jahren mit der Problematik der Operationalisierbarkeit literarischer Kompetenzen auseinandergesetzt hat, ist der Literaturunterricht in dieser Hinsicht besonders durch drei Faktoren herausgefordert: „Komplexität, Kreativität, Subjektivität“[192]. Der fachliche Diskurs darüber soll im Folgenden etwas näher dargelegt werden.

Andrea Bertschi-Kaufmann schreibt, dass die Literaturdidaktik gleich zu Beginn der neuen Orientierung nach Pisa auf die Problematik und Widersprüchlichkeiten in Bezug auf ihr Fach hingewiesen hat. Diese in der Fachwelt befürchteten Widersprüche fasst sie, wie folgt, zusammen:

> „[…] zwischen den um Detailliertheit bemühten Kompetenzbeschreibungen, die zur Strukturierung und Systematisierung von Unterricht und Aufgabenstellungen dienen sollen auf der einen Seite und einer auf so genannte Ganzheitlichkeit angelegte Konzeption literarischer

[191] Vgl. Frederking: B5.2 Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz, S. 326.
[192] Kreft: Grundprobleme der Literaturdidaktik, S. 338.

> Bildung, welche die individuellen Erfahrungsmöglichkeiten im Blick hat, auf der anderen Seite. Während es sich bei Kompetenzbeschreibungen um definitorisch festgelegte Fähigkeiten handelt, die als Grundlage von Standardformulierungen und Leistungsmessungen dienen soll, wird ‚literarische Bildung' als Handlungsraum konzipiert, in welchem offen zu haltende und sich in Fragen kristallisierende Prozesse im Umgang mit poetisch gestalteten Texten realisiert werden."[193]

Die Schwierigkeit stellt sich dabei vor allem im Zusammenhang mit produktiven, kreativen und/oder mündlichen Interpretations- und Verstehensprozessen. Eine Bewertungstradition ist vor allem im Bereich der schriftlichen Bearbeitung in Form von „klassischen" Interpretationsaufsätzen gegeben. Bei kreativ-produktiven Leistungen haben sich Lehrende mangels klarer Kriterien für Leistungsmessung und Benotung oft davor gescheut, Bewertungen vorzunehmen. Abraham und Kepser schätzen diesen Weg als zu einfach ein und plädieren für eine nähere Beschäftigung damit:

> „Besonders für den Bereich der ‚produktiven Arbeiten' hat man immer wieder eine Art Kreativitätsklausel geltend gemacht: Deren Produkte könne man nicht wie Aufsätze bewerten. Gute Ideen und subjektive Sichtweisen, die Lernende etwa im Rahmen von Parallel- oder Subtexten umsetzen, seien individuell und unvergleichbar."[194]

Ihnen zufolge solle über eine Leistungsbewertung aller Beiträge, sowohl schriftlich als auch mündlich, nachgedacht werden. Sie verweisen dabei auch auf die Argumentation von Müller-Michaelis, der zufolge die Begründung eines literarturbezogenen Urteils zur kulturellen Praxis zähle, somit möglich und auch Intention von Literaturunterricht sei.[195]

Laut Abraham und Kepser sind Äußerungen im Literaturunterricht durchaus bewertbar, sowohl anhand ihrer sprachlichen als auch inhaltlichen Qualität, ohne dabei persönliche Meinungen der Lernenden als falsch abzutun. Ebenfalls kann auch die Fähigkeit, andere Standpunkte nachzuvollziehen und die Bedeutungsvielfalt von Texten zu akzeptieren, beurteilt werden. Für beide besteht die Wichtigkeit von Bewertung sowohl für schriftliche, als auch für mündliche und auch inszenatorische Beiträge der Lernenden.[196]

Voraussetzung dafür ist jedoch, dass die aufgestellten Kriterien der Beurteilung in diesem Bereich transparent und mit den Lernenden geklärt sind. Als Regel gilt dabei: „Bewertet und benotet werden kann grundsätzlich alles, was vorher in für die Lernenden nachvollziehbarer

---

[193] Bertschi-Kaufmann, Andrea: Literarisches Lernen und seine Spuren in den Selbstaussagen von heranwachsenden Lesern. In: Frickel, Daniela A./ Kammler, Clemens/ Rupp, Gerhard (Hg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag 2012, S. 165-166.
[194] Abraham/ Kepser: Literaturdidaktik Deutsch, S. 254.
[195] Vgl. ebd., S. 254
[196] Vgl. ebd., S. 255

Weise zur Aufgabe gestellt und was geübt wurde.“[197] So können auch beim Einsatz von *Forumtheater* durchaus in der Vorbereitungsphase und auch in der Spielphase die Äußerungen nach ihrer sprachlichen und inhaltlichen Qualität beurteilt werden, nicht jedoch die darstellende Fähigkeit, was zuvor klar kommuniziert werden muss.

In Bezug auf den Einsatz des szenischen Verfahrens im Literaturunterricht merkt Kunz Folgendes an:

> „Wer szenisches Spiel über längere Zeit konsequent als didaktisches Programm einsetzen will, wird sich der Frage nach den Resultaten, vorzeigbaren Ergebnissen und nach Bewertung/ Selektion von Schülerleistungen nicht entziehen dürfen. Solange die Note im Zeugnis- zumindest im allgemeinen Verständnis - gleichsam die ultima ratio des Unterrichts ist, darf sich das szenische Verfahren als Teil des Unterrichts diesem Aspekt nicht verschließen, indem es die Schwierigkeit der Benotung mit pädagogischen Scheinbegründungen hinwegargumentiert.“[198]

Einen wertvollen Beitrag zur Diskussion der Beurteilung des szenischen Verfahrens im Literaturunterricht stellt die Befragung von Lehrenden und Lernenden zur Notengebung beim szenischen Spiel von Marcel Kunz dar. Er fordert, wie im Zitat oben verdeutlicht wird, einen positiven Umgang mit der Benotung auch in diesen Lernbereichen, wie in Kapitel 4.4 bereits näher erläutert wurde.

Abraham und Kepser räumen bei aller Notwendigkeit nach Leistungsbewertung und entsprechenden Kriterien ein, dass es im Literaturunterricht auch „Freiräume ‚notenfreier Kreativität‘“ geben sollte. So zum Beispiel können in solchen Freiräumen in Form von Gruppenarbeit Inszenierungsideen zu gemeinsamen Textvorlagen erstellt und miteinander verglichen werden.[199]

Dass dieser Aspekt auch die Anerkennung von Heterogenität in den Leistungsprofilen der Schüler/innen fördert, ist ein wesentlicher Punkt. In Zeiten der Standardisierung im Bildungsbereich wird der Individualität oft zu wenig Raum gelassen. Auch Spinner betonte in seinem Vortrag *Der standardisierte Schüler*, dass Heterogenität im momentanen Bildungsdiskurs als etwas erachtet wird, „was es zu überwinden gilt.“[200] In seiner deutlichen Kritik und Sorge angesichts dieser Entwicklung fügt Spinner noch Folgendes hinzu:

---

[197] Vgl. Abraham / Kepser: Literaturdidaktik Deutsch, S. 254

[198] Kunz: Spieltext und Textspiel, S. 16.

[199] Vgl. Abraham/ Kepser: Literaturdidaktik Deutsch, S. 254.

[200] Spinner, Kaspar H.: Der standardisierte Schüler. In: Rudolf Muhr/ Biffl, Gudrun (Hg.): Sprache - Bildung - Bildungsstandards - Migration. Frankfurt am Main; Wien [u.a.]: Peter Lang 2010. S. 119.

> „Lange Zeit hat der Gegensatz von lehrerzentriertem, kopflastigem Unterricht auf der einen, Öffnung hin zum Schüler im Sinne eines ganzheitlichen, erlebnisorientierten Lernbegriffs auf der anderen Seite die Kontroversen geführt. Jetzt etabliert sich ein neues Bild vom intendierten Schüler, das sich weder dem einen noch dem anderen Pol zuordnen lässt: Es ist der planende, seine Verhaltensweise kontrollierende, metakognitiv sich steuernde, sich seiner Zielsetzungen bewusste und über einsetzbare Strategien verfügende Mensch."[201]

Spinner räumt an dieser Stelle ein, dass das Erlernen und Üben von bestimmten Strategien wichtig sind, da sie gesellschaftlich relevant sind. Jedoch bedauert er, dass das strategieorientierte Lernen aufgrund seiner leichteren Messbarkeit und Standardisierbarkeit im Fokus steht.[202]

Der Einsatz von *Forumtheater* bietet hier einen Raum, in dem diese Planbarkeit nicht möglich und erwünscht ist, wo die Zielsetzungen nicht unbedingt erfüllt werden müssen und auch konkreten Standardbeschreibungen nur teilweise nachgeeifert werden muss. Ebenso stellt es eine Methode dar, die soziale Kompetenz massiv fördert und Empathie fordert.

Dies ist ein entscheidender Punkt in der Durchführung von *Forumtheater* bzw. szenischer Umsetzung allgemein. Das Spielen vor der Klasse setzt Vertrauen und ein gewisses Sicherheitsgefühl bei den Lernenden voraus. Das Wissen um eine mögliche Bewertung des eigenen darstellenden Spiels und der freien Äußerung zu möglichen Interpretationsansätzen kann Hemmungen fördern und somit szenische Umsetzung und den Einsatz von *Forumtheater* massiv erschweren, wenn nicht sogar unmöglich machen. Aus diesem Grund sind die oben erwähnten Maßnahmen zur „Entschärfung" von entscheidender Bedeutung. Die Gewichtung der Beurteilung von kreativ-produktiven und inszenatorischen Leistungen ist Ermessenssache und liegt letztendlich bei der Lehrperson selbst.

5.3 Konzeptionen und Methoden schulischen Literaturunterrichts

Im Folgenden sollen ausgewählte Konzeptionen und Methoden des Literaturunterrichts näher erläutert und auf Schnittstellen mit dem *Forumtheater* und Boals Konzepten und Zielsetzungen hin untersucht werden. Die folgenden Unterkapitel stellen somit eine themengebundene Auswahl aus der langen Liste an unterschiedlichen Ansätzen und methodischen Verfahren dar.

[201] Spinner: Der standardisierte Schüler, S. 120.
[202] Ebd., S. 122.

5.3.1 Konstruktivistisch motivierter Literaturunterricht

Im Zusammenhang mit theaterpädagogischen Elementen allgemein und dem *Forumtheater* im Speziellen spielen, wie in Kapitel 4 bereits dargelegt, das Beobachten und die Erfahrung eine wesentliche Rolle. Im Folgenden sollen diese Aspekte mit dem theoretischen Ansatz des konstruktivistisch motivierten Literaturunterrichts in Verbindung gebracht werden.

Markus Schwahl stellte die theoretischen Grundlagen sowie Unterrichtsbeispiele in seiner Publikation „Konstruktivismus im Literaturunterricht“ umfassend dar.[203] Er geht von der grundlegenden Definition konstruktivistischen Denkens aus, „dass kein menschlicher Beobachter eine Aussage über die Wirklichkeit treffen kann, ohne zugleich und zuvörderst etwas über sich selbst als Betrachter, über das eigene Erkenntnissystem und die kognitiven, volitionalen und emotionalen Bedingungen zu sagen, denen es unterliegt.“[204] Diese Selbstbezüglichkeit wirkt auch auf die literarische Wahrnehmung, bei der es nicht darum geht, zu erkennen, was ein Text per se bedeutet, sondern vielmehr um „die Akkommodations- und Assimilationsleistungen, die die Konfrontation mit dem literarischen Text erzwingt.“[205] Aus diesem Ansatz ergeben sich für Schwahl umfassende Konsequenzen für den Literaturunterricht, die vor allem im „Abschied von der Objektivität“[206] bestehen. Durch das Einbeziehen des konstruktivistischen Ansatzes stehen die Interessen und Erfahrungen der Lernenden im Vordergrund. Schwahl merkt dabei auch an, dass diese Subjektivität der literarischen Wahrnehmung auch durch entgegenwirkende didaktische Verfahren nicht „neutralisiert“ werden könne.[207] Objektivierend kann und muss Literaturunterricht wirken: durch „eine intensive Begegnung zwischen konkurrierenden Lektüren, eine nachhakende Kommunikation, ein Beschreibungen, Erklärungen und Kontextualisierungen einfordernder Diskurs über literarische Welterfahrungen.“[208] Dies verhindert, dass Literaturunterricht zu einem rein subjektiven Austausch von Leseerfahrungen verkümmert. Das literarische Fachwissen ist nötig, um subjektive Leseerfahrungen in entsprechende Worte zu fassen und den jeweiligen Bildungsstandards in Bezug auf literarische Kompetenz gerecht zu werden.

[203] Schwahl, Markus: Konstruktivismus im Literaturunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele für die Sekundarstufen I und II. Frankfurt am Main: Peter Lang 2015.
[204] Ebd., S. 11.
[205] Ebd., S. 15.
[206] Ebd., S. 15.
[207] Vgl. ebd., S. 16.
[208] Ebd., S. 16.

Forumtheater im Literaturunterricht, so wie es in der vorliegenden Arbeit konzipiert ist und in Kapitel 3 dargelegt wurde, entspricht dem Anspruch konstruktivistisch motivierten Unterrichtens insofern, als es hier um die Auseinandersetzung mit literarisch dargestellten Konflikten und ihrer Übertragung bzw. Akkommodation in die Erfahrungs- und Lebenswelt der Schüler/innen geht. Erfahrungen und Beobachtungen stellen die Basis für diesen Transfer dar und basieren auf den jeweils subjektiven Erfahrungen der Lernenden ebenso, wie ihr dadurch geprägtes Verständnis der jeweiligen Textvorlage. Durch die Vorbereitung und die Durchführung des *Forumtheaters* kommt es zu einem Austausch der unterschiedlichen Lesarten, die sowohl bei Augusto Boal als auch nach der Vorstellung konstruktivistisch motivierten Literaturunterrichts gefördert und respektiert werden müssen. Es gibt somit keine falsche oder richtige Vorstellung des Textes.

Wo das *Forumtheater* vom konstruktivistischen Ansatz abweicht, ist jener Punkt, an dem der individuelle Wahrnehmungs- und Verstehensprozess in ein kollektives Vorbereiten des *Forumtheaters* übergeht. Dabei ist eine gemeinsame Überarbeitung der literarischen Vorlage als Produkt des Austausches Ausgangsbasis. Die Offenheit in Bezug auf den Verlauf und die inhaltliche Auseinandersetzung mit Literatur des Individuums sind somit beim *Forumtheater* in dieser Phase eingeschränkt, bleiben aber dennoch auf Seiten der Schüler/innen, da die Lehrperson Inhalt und Verlauf nur zu moderieren, nicht aber vorzugeben hat.

Die weiteren Unterrichtsverfahren und methodischen Ansätze entsprechen insofern dem konstruktivistisch motivierten Modell von Literaturunterricht, als sie vom Lernenden ausgehen. Dass sich dabei ein Spannungsverhältnis zwischen Lehrplänen und den Interessen der Lernenden ergibt, ist teilweise vorprogrammiert. Allerdings dürfen offene, schüler/innenzentrierte Unterrichtskonzepte nicht in inhaltliche Beliebigkeit ausarten. Darauf macht auch Markus Schwahl aufmerksam:

> „Wenn der Literaturunterricht den Lernenden einen großzügig bemessenen Raum für die individuelle Begegnung mit dem Text (und sich selbst als Leser) zur Verfügung stellen soll, so ist damit mitnichten die Installation einer interpretatorischen Beliebigkeit oder die Anbiederung an Leseinteressen, Erkenntnismodi und Sprachgewohnheiten der Schülerinnen und Schüler gemeint. Die vorrangige Ermöglichung einer selbstbezüglichen Texterfahrung schließt keineswegs aus, dass die Lektüre- und Themenauswahl ebenso wie die didaktische Reduktion des Stoffes oder bestimmte Methodenentscheidungen nach wie vor von der Lehrkraft getroffen werden und sich an den amtlichen Standards für das Fach und die Klassenstufe orientieren. Allerdings geht es sehr wohl darum, jeden Lernenden innerhalb des

> durch den Bildungsplan und den Lehrer gesetzten fachlichen, pädagogischen und methodisch-didaktischen Rahmens seinen eigenen Weg durch den Text gehen zu lassen."[209]

Das nötige Fachwissen ist das notwendige Instrumentarium für den intersubjektiven Austausch von Leseerfahrungen. Solange die Kenntnisse von Fachbegriffen und sozialen, ökonomischen und historisch-politischen Zusammenhängen literarischer Werke nicht zum Selbstzweck unterrichtet werden, sondern den Lernenden vermittelt wird, dass dieses Wissen die Begegnung mit Literatur bereichert und erleichtert, können der Ruf nach literarischer Wissensvermittlung und offene Unterrichtsformen im Sinne konstruktivistisch motivierten Literaturunterrichts einander ergänzen.

5.3.2 Integrativer Literaturunterricht

Eine weitere Unterrichtsform, die im Zusammenhang mit Augusto Boals *Forumtheater* im Literaturunterricht von Bedeutung ist, stellt der integrative Unterricht dar. Die Bezeichnung drückt bereits aus, dass es um die Verbindung mehrerer Bereiche geht, doch welche sind das genau in Bezug auf den Deutsch- bzw. Literaturunterricht?

Unterschiede im Verständnis dieses Begriffes sind in der Fachliteratur deutlich erkennbar. Als Beispiel sei hier die Publikation von Bredel und Pieper zu erwähnen, die integrativen Deutschunterricht im Vergleich zu Carsten Gansel wesentlich enger und fachintern auffassen:

> „In einem integrativen Deutschunterricht geht es um die Aufhebung der Trennung von sprach- und literaturbezogenen Perspektiven auf die Gegenstände des Deutschunterrichts zugunsten einer nicht disziplinär gerichteten, erfahrungsnahen Zugangsweise der Schüler/innen zu Sprache und Literatur. Besonders prominent sind Konzepte, bei denen grammatisches Wissen bzw. ganz allgemein Beobachtungen in Bezug auf sprachliche Strukturen für das Verstehen oder die vertiefende Interpretation literarischer Texte genutzt werden sollen; und umgekehrt soll die Sprachaufmerksamkeit an literarischen Texten geschärft werden."[210]

Carsten Gansel hingegen zeigt ein wesentlich erweitertes Verständnis dieses Begriffes und zählt, basierend auf unterschiedlichen integrativen Lehrwerken, vier Ebenen auf, auf denen sich integrativer Deutschunterricht zeigen kann: zunächst führt er die fachinterne Integration an, welche die Verbindung mehrerer Arbeitsbereiche innerhalb des Deutschunterrichts darstellt. Zweitens kann man auch im Sinne des fächerübergreifenden Unterrichts integrativ unterrichten, wobei jedoch der Fokus auf den Lehrzielen des Deutschunterrichts erhalten

[209] Schwahl, Markus: Konstruktivismus im Literaturunterricht (2015), S. 18.
[210] Bredel, Ursula/ Pieper, Irene: Integrative Deutschdidaktik. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015, S. 13-14.

bleiben sollte. Auf der dritten Ebene geht es, laut Gansel, darum, die diversen Bereiche des Deutschunterrichts mit der Lebenswelt der Lernenden in Verbindung zu bringen. Dabei merkt er an, dass nur dadurch Unterricht den tradierten, in seinen Augen „verstaubten" Zugang zu Inhalten verlassen kann. Die vierte Ebene ist methodenbezogen und bedeutet, dass mehrere Lernformen und Methoden angewendet werden.[211]

Carsten legt ausführlich dar, wie integrativer Deutschunterricht aussehen kann. Ebenso beschäftigten sich Abraham und Kepser mit Literatur in fächerübergreifendem Kontext. Dabei beginnen sie ihr Kapitel zu gegenwärtigen Konzepten für Literaturunterricht nicht mit jenen, die allein dem Deutschunterricht zuzurechnen und somit fachspezifisch sind. Sie betonen die Bedeutung des integrativen Unterrichts, indem sie mit den fächerübergreifenden Konzepten beginnen. [212] Sie gehen davon aus, dass Literatur Lernmedium im gesamten Schulunterricht ist. Um Missverständnissen vorzubeugen, ist hier anzumerken, dass Abraham und Kepser die belletristische Literatur meinen, wie aus folgendem Zitat eindeutig hervorgeht: „Literarische Texte können der Vorstellungs-, Begriffs und Urteilsbildung in vielen Fächern dienen, ohne dass darüber die Eigenart ästhetischer Kommunikation notwendig verloren geht."[213] Auch wenn hier kein Literaturunterricht im engeren Sinne stattfindet, so kann man doch von literarischem Lernen sprechen. Diese fächerübergreifenden, offenen und meist produktorientierten Unterrichtsformen liegen „ganz auf der Linie eines Verständnisses von literarischem Lernen und literarischer Bildung als Teilhabe an einer ‚kulturellen Praxis Literatur'."[214]

An dieser Stelle soll auch auf die Grenzen integrativen Literaturunterrichts eingegangen werden. Manche Lehrinhalte können nicht „nebenbei" erfasst werden, sondern benötigen eine entsprechende isolierte Erarbeitung durch die Lernenden.[215] Ein weiterer kritischer Punkt sind die Rolle der literarischen Texte und die Kanonfrage. Integriert man die Interessen und die für sie relevanten Themen der Schüler/innen und wählt danach die Lektüre, an denen die Kompetenzen erworben, erprobt oder gefördert werden sollen, stellt sich die Frage, ob Kanontexte dann überhaupt noch gewählt werden. Fingerhut hat diese Frage folgendermaßen

[211] Vgl. Gansel, Carsten: Kompetenzen und integrativer Deutschunterricht - Ein‚schulpolitischer Paradigmenwechsel' und seine Folgen. In: Didaktik Deutsch 19 (2005), S. 31-32.
[212] Vgl. Abraham / Kepser: Literaturdidaktik Deutsch, S. 129.
[213] Ebd., S. 129.
[214] Ebd., S. 133.
[215] Vgl. Gansel: Kompetenzen und integrativer Deutschunterricht, S. 32.

beantwortet: „Warum sollen die Kompetenzen nicht an ‚bedeutenden' Texten einer bestimmten Epoche erworben werden, so dass SchülerInnen beides haben, Kenntnis wichtiger Werke und die Fähigkeit, mit ihnen - anhand von Hilfstexten - angemessen umzugehen?"[216]

Ebenso besteht die Befürchtung, dass Literatur im Rahmen eines integrativen Unterrichts nur funktionalisiert wird. Auf diese Gefahr des Selbstzwecks machen Abraham und Kepser mit folgendem Zitat von Marion Höfner aufmerksam:

> „Problematisch scheint, wenn allein aus didaktischem Prinzip Fächer unter einer vorgegebenen Thematik formal miteinander verknüpft werden, ohne dass die jeweiligen Gegenstände nach einer fächerübergreifenden Sicht verlangen. Bezogen auf die Literaturaneignung ist damit die Gefahr verbunden, dass poetische Texte lediglich als anschaulicher Beleg für das betreffende Thema ausgewählt und angeeignet werden, ihre ästhetische Eigenart dabei aber nicht genügend beachtet wird [….]"[217]

Letztendlich geht es bei der Gestaltung von Unterricht allgemein um einen ausgewogenen Einsatz unterschiedlicher, nicht um jeden Preis innovativer Unterrichtsformen. Der Erfolg hängt vom richtigen Augenmaß der Lehrperson und deren Bewusstheit im Umgang mit Literatur ab.

Der Vorwurf der Funktionalisierung literarischer Texte im integrativen Unterricht kann auch bei der Anwendung von *Forumtheater* im Literaturunterricht vorgebracht werden. Die Frage nach der Bedeutung der literarischen Textvorlage lässt sich, wie bereits erwähnt, folgendermaßen beantworten: Die Durchführung von *Forumtheater* bedingt mehrere Arbeitsphasen. Besonders in der ersten Phase der Vorbereitung stehen eindeutig die Literatur und die Entwicklung literarischer Kompetenz im Vordergrund. Das bedeutet nicht, dass gleichzeitig Fachkompetenzen anderer Gegenstände oder die Erfahrungen der Lernenden dabei nicht zum Tragen kommen. Im wiederholten Durchspielen des *Forumtheaters* rückt die Literatur in den Hintergrund, wird aber im abschließenden Reflexionsgespräch erneut thematisiert. Entsprechend dem oben angeführten Zitat von Fingerhut kann u.a. auch Kanonliteratur als Textvorlage beim Einsatz von Augusto Boals Theatermethode verwendet werden.

---

[216] Fingerhut, Karlheinz: Literarische Bildung unter den Bedingungen von Qualitätssicherung und Kompetenzerwerb in integrierten Lesebüchern für die Sekundarstufen. In: Elehrs, Swantje (Hg.): Das Lesebuch. Zur Theorie und Praxis des Lesebuchs. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2003, S. 84. Zitat übernommen aus: Gansel: Kompetenzen und integrativer Deutschunterricht, S. 37.

[217] Höfner, Marion: Fächerübergreifender Unterricht bei der Aneignung literarischer Werke. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 42, H.5 (1995), S. 36. Zitat übernommen aus: Abraham / Kepser: Literaturdidaktik Deutsch, S. 131.

Das *Forumtheater* stellt nach Auffassung der Verfasserin dieser Arbeit eindeutig eine Form integrativen Deutschunterrichts dar und bietet als *eine* der zahlreichen Unterrichtsformen einen innovativen Weg dar, sich im Schulunterricht mit Literatur auseinanderzusetzen. Der oben erwähnten Gefahr, Literatur könne dadurch zu einem Instrument verkümmern, muss sich die Lehrperson jedoch bewusst sein. Es geht nicht um das Vermitteln von *Forumtheater* als Lerngegenstand mittels Literatur, sondern u.a. um das Vermitteln von Literatur durch *Forumtheater*.

5.3.3 Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht

Die Tatsache, dass Lernende im Literaturunterricht Texte erstellen und dadurch handeln, ist keine Innovation der letzten Jahre. Texte wurden, meist in Form von Interpretationsaufsätzen, bereits vor der Entwicklung dieses Unterrichtsverfahrens geschrieben. Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht zielt jedoch nicht auf die Erstellung von Sachtexten, sondern auf die Produktion ‚literarischer' Texte ab.[218]

Das Prinzip des handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterrichts besteht darin, dass die Lernenden nicht auf rein kognitive Weise an Literatur herangeführt werden, d.h. „der Zugang zu literarischen Texten erfolgt im handlungsorientierten Unterricht durch ein ganzheitliches Tun, das kognitive, affektive und praktische Fähigkeiten erfordert."[219] Produktionsorientierter Literaturunterricht bedeutet, dass die Schüler/innen nicht auf kognitiver Ebene Interpretationsaufsätze oder Textanalysen verfassen, sondern selbst literarische Texte verfassen.[220]

Heinz Hafner und Monika Wyss fassen die Merkmale handlungsorientierter Verfahren im Literaturunterricht folgendermaßen zusammen:

> „- Sie halten zu einer intensiven Lektüre an.
> - Sie verlangen persönliches Engagement jeder und jedes Lernenden.
> - Sie involvieren auch die Phantasie und die Emotionen der Lernenden.
> - Sie verknüpfen die Lektüre literarischer Texte mit Alltagswissen und mit den individuellen Lebenserfahrungen der Lernenden.
> - Sie verbinden das Lesen oft mit Schreibaufgaben, was den sprachlichen Ausdruck fördert und den Literaturunterricht in das Fach „Deutsch" (bzw. die entsprechenden Fremdsprache) integriert.

[218] Vgl. Paefgen, Elisabeth K.: Einführung in die Literaturdidaktik. Stuttgart [u.a.]: Metzler [2]2006.
[219] Leubner, Martin/ Saupe, Anja/ Richter, Matthias: Literaturdidaktik. Berlin: Akad.-Verl. 2010. S. 159.
[220] Vgl. ebd., S. 160.

- Sie fördern die Freude am Lesen.
- Sie führen zu nachhaltigem Lesen.“[221]

Diese Form von Literaturunterricht wurde und wird sowohl in den Medien allgemein als auch in der fachdidaktischen Forschungsliteratur als Erneuerung und willkommene Abwechslung bzw. Alternative zum herkömmlichen Literaturunterricht gesehen.[222] Darin wird hervorgehoben,

> „dass sie (Anm.: die Schüler/-innen) selbstverantwortlich arbeiten, individueller verstehen und motivierter mit den literarischen Materialien umgehen, so dass sie am Ende sogar auch mehr und erfolgreicher lernen können, unkonventionelle Formen des Umgangs mit Texten und Medien anwenden und dadurch auch selbstständigere LeserInnen werden.“[223]

Der produktionsorientierte Unterricht ging laut Elisabeth Paefgen aus den Erkenntnissen der Rezeptionsästhetik hervor und wurde maßgeblich von Harro Müller-Michaels begründet. Er entwarf die rezeptionspragmatische Didaktik und betonte den Wert der Rückbezüglichkeit der Literatur. Für ihn stand die Wechselwirkung zwischen ästhetischer Erfahrung und Alltagserfahrung, die einander bereichern, im Vordergrund.[224]

Bahnbrechend für die Etablierung des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts auf wissenschaftlicher Basis waren die Publikationen von Günter Waldmann[225] und Gerhard Haas[226]. Beide erarbeiteten mehrere Verfahren, die sich für dieses Unterrichtskonzept eignen.[227] Die Art des textproduktiven Verfahrens ist u.a. typisch für den handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht und hat bereits eine lange Tradition. Spinner erwähnt, dass bereits im Rhetorikunterricht der Antike von den Lernenden Fabeln geschrieben wurden, um sich auf das Verfassen von Reden vorzubereiten.[228]

---

[221] Hafner, Heinz/ Wyss, Monika: Aspekte der Handlungsorientierung im Literaturunterricht an der Sekundarstufe 2. In: Bock, Peter; Wyss, Monika (Hg.): Beiträge zur Handlungsorientierung. Universität Zürich, Höheres Lehramt Berufsschulen. Zürich : Verl. Pestalozzianum, Bern/Schweiz : h.e.p.-Verl., 2004, S. 143.
[222] Vgl. Fingerhut: Produktive Aufgabenstellungen im kompetenzorientierten Literaturunterricht, S. 101.
[223] Ebd., S. 101-102.
[224] Vgl. Paefgen, Elisabeth K.: Schreiben und Lesen. Ästhetisches Arbeiten und literarisches Lernen. Opladen: Westdeutscher Verlag 1996 (Kulturwissenschaftliche Studien zur deutschen Literatur), S. 121.
[225] Waldmann, Günter: Grundzüge von Theorie und Praxis eines produktionsorientierten Literaturunterrichts. In: Hopster, Norbert (Hg.): Handbuch „Deutsch“ für Schule und Hochschule. Sekundarstufe I. Paderborn. Schöningh 1984, S. 98-141.
[226] Haas, Gerhard: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht in der Sekundarstufe I. Hannover: Schroedel 1984 (Deutschunterricht konkret).
[227] Vgl. Spinner, Kaspar H.: D2. Methoden des Literaturunterrichts. In: Kämper- van den Boogaart, Michael: Lese- und Literaturunterricht. 2. Kompetenzen und Unterrichtsziele, Methoden und Unterrichtsmaterialien, gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2010. S. 224-236.
[228] Vgl. ebd., S. 223.

Kritik an dem hier dargestellten Unterrichtsverfahren wurde in der Fachwelt mehrmals angebracht. Vor allem wurde Sorge darüber geäußert, dass Literaturunterricht im handlungs- und produktionsorientierten Unterricht zu reiner „Spielerei" verkümmere oder die selektive Wahrnehmung von Literatur fördere, besonders dann, wenn über die Texte nicht gesprochen wird, d.h. das Anschlussgespräch wegfällt.[229] Um einen Unterricht mit konkreten Lehrzielen, gleichzeitig aber auch einen mit handlungs- und produktorientiertem Schwerpunkt zu ermöglichen, sind dafür deshalb Kompetenzmodelle und Bildungsstandards als Orientierungshilfe für die Lehrenden und für die Lernenden unerlässlich, sollten jedoch nie ein Korsett für kreativitätsbezogene Unterrichtsentwürfe darstellen.

Auch soll durch die Kompetenzförderung durch handlungs- und produktionsorientierten Unterricht die Aneignung von Fachkompetenz nicht zurückgedrängt werden. Im Gegenteil: Schüler/innen sollte im Literaturunterricht auch ermöglicht werden, zu erkennen, dass das ästhetische, individuelle Erfahren von Literatur durch entsprechende fachliche Fundierung bereichert wird. Frederking und Brüggemann befassen sich in einem Artikel mit dem Zusammenhang von Literaturrezeption und Emotionen und zitieren im Zusammenhang mit der Frage nach der Wichtigkeit der sprachlichen Analyse und der semantischen Interpretation für das Erleben von Literatur Umberto Eco, der seine eigenen Erfahrungen folgendermaßen beschrieb:

> „Schmälerte die theoretische Einsicht später die Lust und Freiheit meiner Lektüre? Keineswegs. Im Gegenteil, nach dieser Analyse las ich Sylvie mit wachsender Freude und entdeckte immer neue Nuancen. Zu verstehen, wie Sprache funktioniert, schmälert nicht die Freude am Sprechen oder am Lauschen auf das ewige Murmeln der Texte."[230]

Gerade der letzte Satz ist ein eindeutiges Plädoyer für die Vermittlung eines theoretischen, fachlichen Rüstzeugs im Literaturunterricht, um handlungs- und produktionsorientierten Unterricht inhalts- und erkenntnisreich zu gestalten.

Konkrete Umsetzungsmöglichkeiten handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts gibt es zahlreiche, die an dieser Stelle jedoch nicht vollständig aufgelistet werden können. Im

[229] Vgl. Leubner, Martin/ Saupe, Anja/ Richter, Matthias: Literaturdidaktik. Berlin: Akad. Verlag 2010, S. 163-164.
[230] Eco, Umberto: Zwischen Autor und Text: Interpretation und Überinterpretation. München: Dt. Taschenbuch-Verl., 1996. Zitat übernommen aus: Frederking, Volker/ Brügemman, Jörn: Literarisch kodierte, intendierte bzw. evozierte Emotionen und literarästhetische Verstehenskompetenz. Theoretische Grundlagen einer empirischen Erforschung. In: Frickel, Daniela A./ Kammler, Clemens/ Rupp, Gerhard (Hg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag 2012, S. 33.

Folgenden werden deshalb nur zwei davon kurz dargestellt, die eine Schnittstelle mit der Anwendung von *Forumtheater* im schulischen Literaturunterricht bieten.

Eine zentrale Rolle in der Vorbereitungsphase des *Forumtheaters* ist z.B. das Verfahren, bei dem ein Text in eine andere Textsorte umgeschrieben wird. So kann eine Romanvorlage in eine Dramenszene umgeändert werden. Die Lernenden müssen sich dabei die jeweiligen Merkmale der jeweiligen Gattung ins Bewusstsein führen, und dadurch, dass diese Arbeitsphase in Gruppenarbeit stattfindet, ist auch die Möglichkeit für einen entsprechenden mündlichen Austausch über Literatur gegeben. So könnte man z.B., wie bereits oben erwähnt, einen Ausschnitt aus Ödön von Horvaths Roman „Jugend ohne Gott", etwa eines der Konfliktgespräche zwischen dem Lehrer und seiner Klasse, in einen dramatischen Szenentext umschreiben lassen.

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, beim Umschreiben den Text in eine andere Zeit umzusetzen. Da es bei der Anwendung Augusto Boals *Forumtheaters* hauptsächlich um das Finden und Erproben von Konfliktlösungsstrategien geht, kann man hier entsprechende Texte heranziehen, sie in Hinblick auf einen Aktualitätsbezug für die Jugendlichen analysieren und daraufhin in deren Lebenswelt übertragen lassen.

Spinner führt in seiner Auflistung handlungs- und produktorientierter Verfahren auch nicht-schriftliche Methoden an, so z.B. bildliche oder musikalische.[231] Relevanter in Bezug auf das *Forumtheater* ist jedoch das Verfahren des darstellenden Spiels und der szenischen Interpretation, die in Kapitel 5.3.5 genauer behandelt werden.

5.3.4 Das literarische Gespräch

Das literarische Gespräch wurde in der Forschung erst seit den achtziger Jahren auf den Literaturunterricht bezogen. Davor interessierte sich die Fachliteratur für mündliche Kommunikation im Unterricht vorwiegend im Zusammenhang mit Sprachdidaktik.[232] Erst im Laufe der Demokratisierung der schulischen Gesprächsstruktur im Unterricht gewannen auch

[231] Vgl. Spinner: D2. Methoden des Literaturunterrichts, S. 228-230.
[232] Vgl. Abraham / Kepser: Literaturdidaktik Deutsch, S. 118.

die Wortbeiträge von Schüler/innen im Rahmen des Literaturunterrichts sowie deren Rezeption an Bedeutung.[233]

Zunächst muss jedoch die Frage nach der Definition dieser Methode beantwortet werden. Jörg Heinig stellt sie in seinem Beitrag zur Bewertung mündlicher Leistungen folgendermaßen: „Gesprochen wird im Literaturunterricht ständig. Aber wann finden Gespräche statt?“[234] Als Antwort darauf zitiert er Gerhard Härle, der das Gespräch als gemeinschaftliches Handeln beschreibt, das auf zwei Funktionen beruht: darauf, dass es erstens gegenstandsorientiert und zweitens interaktionell ist.[235] Mit dem gängigen und traditionellen fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch hat das literarische Gespräch den Bezug auf den jeweiligen Gegenstand gemeinsam. Der Unterschied jedoch besteht darin, dass letzteres auch partnerbezogen und dadurch interaktionell ist. Die Teilnehmer/innen müssen sich nicht nur mit dem sachlichen Gegenstand auseinandersetzen, sondern auch die Beiträge der anderen im Denkprozess miteinbeziehen. Ziel ist somit, gemeinsam im Verlauf des Austausches den Sinn eines Textes zu ergründen und ihn dadurch zu verstehen. Erst dadurch werde man auch im schulischen Bereich der Komplexität und Mehrdeutigkeit literarischer Texte gerecht.[236]

Etwas konkreter und an ausformulierten Kompetenzbeschreibungen orientiert entwickelte Inge Vinçon das literarische Gespräch zum literarischen Unterrichtsgespräch weiter und setzte es in Zusammenhang mit der Diskurs- und Gesprächsanalyse, mit folgender Intention: „Um Willkürlichkeit von Textdeutungen zu vermeiden, erhebt das literarische Unterrichtsgespräch den Anspruch auf Plausibilität.“[237]

Spinner merkt ebenso an, dass das literarische Gespräch mehr als nette Plauderei über Gelesenes ist, und unterstreicht dessen Bedeutung für den Literaturunterricht: „Es (Anm.: das literarische Gespräch) gilt als eine Form des Austauschs, die in besonderer Weise dem ästhetischen Charakter von Literatur gerecht wird und in der sich eine gesellige Teilhabe an Kultur verwirklicht; es stellt damit eine eigene Zieldimension des Literaturunterrichts dar.“[238]

[233] Vgl. Abraham / Kepser: Literaturdidaktik Deutsch, S. 119
[234] Heinig, Jörg: F5 Bewertung mündlicher Leistungen im Lese- und Literaturunterricht. In: Kämper- van den Boogaart, Michael (Hg.): Lese- und Literaturunterricht. 3. Erfolgskontrollen und Leistungsmessung, exemplarische Unterrichtsmodelle. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2010, S. 136.
[235] Vgl. ebd., S. 136.
[236] Vgl ebd., S. 137.
[237] Vgl. ebd., S. 137.
[238] Spinner: D2 Methoden des Literaturunterrichts. S. 202.

Wie so ein literarisches Gespräch aufgebaut sein sollte, beschreibt Spinner und unterteilt es in sechs Phasen:

1. Die leitende Person wählt einen durch Mehrdeutigkeit oder Rätselhaftigkeit auffallenden und daher geeigneten Text aus.
2. Durch einen Sitzkreis schafft man ein klares Setting, gekennzeichnet durch Ruhe, Konzentration und kommunikative Symmetrie.
3. Der Text wird zunächst vorgetragen, dann ausgeteilt und noch einmal still gelesen.
4. Die leitende Person gibt durch einen anregenden Impuls allen die Gelegenheit zu einer ersten Äußerung.
5. Damit ist das Gespräch eröffnet, das auch für Irritation und Nicht-Verstehen offen ist und ausdrücklich dazu einlädt, eigene Erfahrungen auf den Text zu beziehen.
6. Am Ende werden wichtige Verstehensaspekte und Gesprächserfahrungen zusammengefasst.[239]

Ulf Abraham (u.a.) betont wichtige Punkte, die bei der Durchführung literarischer Gespräche beachtet werden sollten: So muss z.B. der literarische Text allen Beteiligten bekannt sein. Darauf ist umso mehr zu achten, als gerade bei umfangreicheren Textvorlagen wie etwa Romanen miteinzuberechnen ist, dass das Lesetempo und die Lesemotivation der Lernenden sehr variieren kann. Um die Teilnahme aller Lernenden zu erleichtern, sollten auch entsprechende Organisationsformen gewählt werden, z.B. einen von Person zu Person weitergereichten „Sprechstein". Die Lehrperson steht hierarchisch beim Gespräch auf einer Stufe mit den Lernenden, d..h. sie moderiert zwar das Gespräch und gibt Anregungen, kann und soll aber ebenfalls persönliche Wortmeldungen beitragen, denen aber von den Schüler/innen widersprochen werden darf.[240]

Elisabeth Paefgen betont auch die veränderte Rolle der Lehrperson und schreibt zu den Voraussetzungen des literarischen Gesprächs:

> „Voraussetzung dafür seien veränderte Bedingungen der Unterrichtssituation wie z.B. die Beschränkung des lehrerdominierten Unterrichtsgespräches auf die Erarbeitung schwieriger Texte oder für die Vermittlung historischen und interpretatorischen Wissens. Wichtig sei ansonsten, die Lehrerdominanz zurückzudrängen, um die ‚institutsspezifische Struktur der Unterrichtskommunikation aufzubrechen'; dem Lehrer komme nur noch die ‚Rolle eines Gesprächsleiters' zu."[241]

[239] Vgl. Spinner: Literarisches Lernen, S. 14. Anm.: Zitat direkt übernommen aus: Abraham, Ulf/ Kepser, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt [3]2009, S. 234.
[240] Abraham, Ulf/ Beisbart, Ortwin/ Koß, Gerhard/ Marenbach, Dieter: Praxis des Deutschunterrichts: Arbeitsfelder, Tätigkeiten, Methoden. Donauwörth: Auer [7]2012, S. 227.
[241] Paefgen: Einführung in die Literaturdidaktik, S. 121. Anm: Elisabeth Paefgen zitiert an dieser Stelle Wieler, Petra: Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem. Bern u.a. 1989, S. 229.

Dazu sind starke Parallelen zur Rolle des Jokers beim *Forumtheater* zu erkennen, die meistens von den Lehrenden übernommen wird. In beiden Fällen ist ein starker demokratischer Charakter der Gesprächsführung wesentlich.

Ähnlich dem oben beschriebenen Ablauf von literarischen Gesprächen kann auch in der Vorbereitungsphase des *Forumtheaters* die Erarbeitung der literarischen Vorlage ablaufen. Allerdings liegt am Ende dieses Gesprächsverlaufes die Diskussion des jeweiligen Konfliktes im Fokus. Punkt 5 erscheint jedoch beim Einsatz von Augusto Boals Theaterkonzept zentral: Die Lernenden sollen ihre eigenen Erfahrungen auf den Text beziehen, damit die Konfliktsituation, falls geplant, in die Lebenswelt der Kinder bzw. Jugendlichen übertragen werden kann.

Wesentliches Merkmal des literarischen Gesprächs als Unterrichtsmethode ist die Offenheit, was dem allgemeinen Streben nach eindeutigen und zum Großteil abgeschlossenen Antworten im Schulunterricht entgegengesetzt zu sein scheint. Aber bei dieser Methode des Literaturunterrichts geht es vielmehr „um offene Sinnbildung, die im Sinne einer unendlichen Semiose nicht unter dem Zwang steht, ein endgültiges Resultat zu erreichen."[242]

Auch Elisabeth Paefgen weist auf die Vielstimmigkeit literarischer Texte und die dadurch erforderliche entsprechende Auslegungspraxis hin. Sie zitiert dabei Hubert Ivo, der sich für eine allegorische Auslegungspraxis im Literaturunterricht aussprach.[243] „Allegorese meint eine redende wie öffentliche Auslegungspraxis, die nicht vereinzelt stattfindet, sondern mit anderen zusammen in einem mündlichen Verständigungsprozeß."[244] Die in der Fachliteratur öfters geäußerte Sorge, dass literarische Gespräche in eine Plauderei „ausarten" könnten, sieht Ivo wesentlich gelassener, da für ihn dies ein Zeichen für autoritätsfreie Gesprächsführung sein kann, die zwar mitunter mehr Umwege geht, aber ebenfalls textorientierten Erkenntnisgewinn ermöglichen kann.[245]

Die Betonung der Vielstimmigkeit und Offenheit des literarischen Gesprächs entspricht auch der Darstellung von Abraham und Kepser, die den „Eigenwert der Literatur als eines ästhetischen Gegenstandes" unterstreichen. „Die Lernenden untereinander und mit der

[242] Spinner: Methoden des Literaturunterrichts. S. 202.
[243] Vgl. Ivo, Hubert: Muttersprache - Identität - Nation. Sprachliche Bildung im Spannungsfeld zwischen einheimisch und fremd. Opladen: Westdeutscher Verlag 1994, S.254. (Angabe übernommen aus Paefgen: Einführung in die Literaturdidaktik, S. 124.)
[244] Paefgen: Einführung in die Literaturdidaktik, S. 124.
[245] Vgl. ebd., S. 125.

Lehrkraft brauchen einen Gegenstand, über den es verschiedene Ansichten und Meinungen geben kann und der thematisch aktuell und aktualisierbar ist.“[246] Abraham und Kepser erwähnen hier somit auch den Aktualitätsbezug als Aspekt des literarischen Gesprächs. Auch darin kann eine Schnittstelle zu Boals *Forumtheater* gesehen werden. Die Übertragung eines literarischen Konflikts auf einen gegenwärtigen, der die Teilnehmenden betrifft, stellt eben diesen Aktualitätsbezug her.

Spinner fasst die wesentlichen Merkmale des literarischen Gesprächs folgendermaßen zusammen:

> „Die Teilnehmer benennen ihre eigenen Lektüreeindrücke.
> Die Eindrücke der anderen Teilnehmer werden als subjektive Äußerungen akzeptiert.
> Verschiedene Sichtweisen werden zueinander in Beziehung gesetzt - das kann zu Korrekturen und Ergänzungen bereits geäußerter Sinndeutungen führen; es kann aber auch sein, dass verschiedene Auffassungen nebeneinander stehen bleiben - ein Zwang zur Einigung besteht nicht.
> Beim Austausch im Gespräch soll immer wieder ein Textbezug hergestellt werden, wobei das nicht ein argumentatives Belegen mit Textstellen sein muss, sondern auch eine eher kreisende, sich annähernde Suchbewegung sein darf.
> Auch Nicht-Verstehen ist Teil des literarischen Verstehens. Es ist deshalb zu akzeptieren, wenn bei einem Text einiges rätselhaft bleibt.“[247]

Auf der Grundlage von mehreren fachspezifischen Theorien, u.a. auch den Ausführungen von Kaspar Spinner, wurden die Bestimmungen des literarischen Gesprächs im *Heidelberger Modell* zusammengefasst, das mittlerweile auch schon Pflichtbestandteil im Curriculum mancher Hochschulen ist.[248]

Wesentlich ist außerdem bei der Durchführung literarischer Gespräche im Literaturunterricht das Hinführen zu dieser Methode unter Leitung der Lehrperson. Diese soll sich allerdings, wie bereits oben erwähnt, mehr in die moderierende Rolle einfügen und nicht wie beim herkömmlichen fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch die Richtung der Interpretation vorgeben.[249] So meint auch Johannes Werner, dass die Lehrperson zwar selbst Gedanken und Interpretationsansätze beisteuern kann, jedoch nicht den Anspruch erheben sollte, dass diese den einzig gültigen Weg darstellen.[250]

---

[246] Abraham/ Kepser: Literaturdidaktik Deutsch, S. 134.
[247] Spinner: Methoden des Literaturunterrichts, S. 202.
[248] Vgl. Hochstadt, Christiane/ Krafft, Andreas/ Olsen, Ralph: Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis. Tübingen: A. Francke 2013, S.152.
[249] Spinner: Methoden des Literaturunterrichts, S. 203.
[250] Vgl. Werner, Johannes: Literatur im Unterrichtsgespräch - die Struktur des literaturrezipierenden Diskurses. München: Vögel 1996, S. 222-223.

Wie bereits oben angesprochen, steht das literarische Gespräch abseits des gewohnten schulischen Unterrichtsverlaufs. Nicht nur wegen der möglichen Offenheit der Fragen zu einem Text, sondern auch wegen der Tatsache, dass es hier kein Falsch oder Richtig geben kann. Das ist für diese Methode des Literaturunterrichts essentiell, um freie, ungehemmte Wortmeldungen zu einem Text zu erleichtern. Aber auch für die ästhetische Bildung allgemein ist dieser Umstand von großer Wichtigkeit:

> „Durch das literarische Gespräch kann Schülerinnen und Schülern bewusst werden, dass zur Bildung nicht nur Wissenserwerb und Aneignung von Fähigkeiten zur Problemlösung gehören, sondern auch die Entfaltung einer Bereitschaft, sich der Welt des Imaginären, dem intuitiven Angesprochensein und der Irritation zu öffnen und sich darüber ohne bestimmte Zweckorientierung auszutauschen.“[251]

Eine besondere Herausforderung bei literarischen Gesprächen im Klassenverband kann die Gruppengröße darstellen. Spinner empfiehlt für diesen Fall drei Möglichkeiten: Die Gruppe kann in einen Innenkreis und einen Außenkreis geteilt werden, wobei ersterer das Gespräch durchführt und der äußere Kreis die Beobachterrolle übernimmt. In dieser Methode können fortgeschrittene Klassen auch geteilt werden und jeweils ein literarisches Gespräch eigenständig und unabhängig von den anderen Gruppen führen. Als dritte Möglichkeit, das Problem einer zu großen Personengruppe zu überwinden, stellt der schriftliche Austausch auf entsprechend großen Papierbogen statt.[252]

In Bezug auf den Einsatz von Boals *Forumtheater* stellt das literarische Gespräch, nach der Lektüre, den ersten Vorbereitungsschritt der Lernenden dar. Erst durch den Austausch u.a. über die im gewählten literarischen Werk dargestellte Konfliktsituation kann die Ausgangsbasis für die spätere szenische Phase erarbeitet werden. Parallel zu den von Spinner beschriebenen Merkmalen des literarischen Gesprächs ist in Boals Theaterkonzept die Akzeptanz jedes subjektiven Beitrags der Teilnehmer/innen ein wichtiges Prinzip. Es geht auch hier nicht um falsche oder richtige Wortmeldungen.
Anders jedoch als bei den oben erwähnten Merkmalen muss für das *Forumtheater* in Bezug auf das Verstehen des darzustellenden Konfliktes ein Konsens gefunden werden. Die Multiperspektivität bezieht sich also in diesem Fall auf die anfänglichen individuellen, persönlichen Wortmeldungen der Schüler/innen im Rahmen des mündlichen Austausches

[251] Spinner: Methoden des Literaturunterrichts, S. 203.
[252] Vgl. ebd., S. 203-204.

bzw. literarischen Gesprächs sowie auf die späteren, von den Einzelnen vorgebrachten Lösungswege für den Konflikt, wobei hier auch bei Boal Offenheit bzw. Unabgeschlossenheit eine Option am Ende des *Forumtheaters* darstellt.

Thematisch konzentriert sich somit das literarische Gespräch im Zusammenhang mit *Forumtheater* auf einen bestimmten Aspekt des jeweiligen literarischen Textes, den darin dargestellten Konflikt. Dies schließt jedoch nicht aus, dass der Austausch unter den Lernenden darauf beschränkt sein muss.

Wie Abraham und Kepser erwähnt haben, soll der im Gespräch behandelte Text auch aktualisierbar sein. Genau diese Forderung deckt sich mit dem Konzept des *Forumtheaters* im schulischen Literaturunterricht, bei dem von einer literarischen Vorlage ausgehend ein darin behandelter Konflikt in eine parallele Konfliktsituation in der Lebenswelt der Lernenden transferiert werden soll.

5.3.5 Szenisches Verfahren

Marcel Kunz betitelte eine seiner Veröffentlichungen zum szenischen Spiel bzw. Verfahren mit seiner dringlichen Forderung: „Theatralisiert den Unterricht." Damit meint er natürlich nicht, dass diese Form des Literaturunterrichts die einzig verwendete sein soll. Er fordert vielmehr einen verstärkten Einsatz szenischer Verfahren auch in der Sekundarstufe II, mit dem Ziel eines besseren Verständnisses für literarische Texte. [253] Was genau unter szenischem Verfahren zu verstehen ist, definiert er folgendermaßen:

> „Szenisches Verfahren: damit ist nicht das Auswendiglernen und Vorspielen von Passagen aus bereits durchdiskutierten Werken gemeint (was didaktisch dekorativ ist, aber nicht viel bringt), sondern ein didaktisches Prinzip, das szenisches Verfahren vor und ergänzend zu jedem Gespräch über Literatur ansetzt und nur wenige Information (im Sinne einer Orientierungshilfe über Text und Textumgebung) vorsieht."[254]

Er unterscheidet dabei zwischen zwei Funktionen dieses Unterrichtsverfahrens: Einerseits kann es als szenische Interpretation einen erweiterten oder erleichternden Zugang zu einem literarischen Text ermöglichen, andererseits kann damit auch das Resultat in Form einer szenischen Umsetzung stehen.[255]

---

[253] Vgl. Kunz, Marcel: Theatralisiert den Literaturunterricht: Unterrichtsmodelle für den Literaturunterricht der Sekundarstufe II. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2006, S.2.
[254] Ebd., S.2.
[255] Vgl. Kunz: Theatralisiert den Literaturunterricht, S. 2.

Auch Gabriela Paule sieht im Inszenieren dramatischer Texte die Möglichkeit, literarisches Verstehen zu fördern, vor allem dadurch, dass dabei die Perspektive des „nur“ Lesenden erweitert wird:

> „Dramatische Texte werden sozusagen mit dem Blick eines Theaterregisseurs oder Schauspielers oder Bühnenbildners gelesen, der Gedanke an eine mögliche Inszenierung und das tatsächliche Erproben einzelner Inszenierungsideen dienen der Förderung literarischen Verstehens und ästhetischer Bildung im Bereich des Dramenunterrichts.“[256]

Dabei weist sie darauf hin, dass das Drama viel zu lange auf seine Rolle als Lektüre, als reiner Lesestoff reduziert blieb und das eigentliche Wesen des Theatertextes durch die fehlende Auseinandersetzung mit dessen Aufführung, ob passiv oder aktiv, nicht wirklich zur Geltung kam.[257]

Paule unterscheidet bei ihren Ausführungen zur Theaterdidaktik simulierte Dramaturgie und Inszenierung von der tatsächlichen, authentischen Erarbeitung einer Inszenierung, das eher produktorientiert ist, sowie dem szenischen Arbeiten, das Kunz propagierte und meist prozessorientiert konzipiert ist.[258] Während die simulierte Inszenierung sich auf die rein gedankliche Arbeit mit dem dramatischen Text bezieht, ist das szenische Interpretieren ein Weg, die Interpretationsarbeit noch mehr herauszuarbeiten und offenzulegen:

> „Das Potenzial dieses Verfahrens geht somit deutlich über die Veröffentlichung von Primärrezeptionen der Schüler hinaus, wenn der Lesevorgang als Prozess innerer szenischer Verlebendigung als Filmszenario innerer Bilder herausgelockt, anschaubar gemacht und in der Verschiedenartigkeit der Entwürfe auf die Textgrundlage bezogen wird.“[259]

Bevor auf die Schnittstellen zwischen Augusto Boals *Forumtheater* und die beiden im Folgenden beschriebenen szenischen Verfahren, das szenische Schreiben und die szenische Interpretation, genauer eingegangen wird, muss die Begrifflichkeit geklärt werden, da in der Fachliteratur unterschiedliche Bezeichnungen kursieren, die auf den ersten Blick dasselbe zu beschreiben scheinen, sich jedoch in Feinheiten unterscheiden. Allgemein ist, wie oben bereits angeführt, unter dem Begriff „szenisches Verfahren“ die Unterrichtsmethode gemeint, bei dem einzelne Szenen gespielt bzw. in anderer Form dargestellt werden. Stellt dieses Spiel einen Weg der Interpretation dar, so spricht man von szenischer Interpretation. Die reine

[256] Paule: Kultur des Zuschauens, S. 81.
[257] Vgl. ebd., S. 82.
[258] Vgl. ebd., S. 83.
[259] Ebd., S. 93.

Umsetzung des Textes in eine szenische Darstellung nennt man Textinszenierung. Das literarische Rollenspiel hingegen soll den Text nicht genau wiedergeben, „sondern den Prozess der Konkretisation öffentlich machen und Unbestimmtheitsstellen des Textes probehalber mit dem ausfüllen, was durch individuelle Vorstellungsbildung, aber auch im Unterrichtsgespräch an Vermutungen, Ausdeutungen und Fortführungen entsteht.“[260]

Kunz fordert allerdings nicht nur die Theatralisierung des Literaturunterrichts, sondern auch die Literalisierung des Theaterunterrichts: „Die Forderung nämlich, dass sich Theater an der gymnasialen Oberstufe zwingend mit Literatur auseinanderzusetzen habe, nicht im Sinne einer konventionellen, das ‚große‘ Theater imitierenden Inszenierung mit Plüsch und Prunk, sondern experimentell, forschend.“[261]

Setzt man diese Forderung in Beziehung zu Boals *Forumtheater*, so ist klar, dass dieses seiner Theaterkonzepte, sofern es auf einer literarischen Vorlage basiert, diesen experimentellen, unkonventionellen Charakter aufweist, wenn auch mit teilweise anderen Zielsetzungen als der schulische Literaturunterricht.

5.3.5.1 Szenisches Schreiben

Wie die Bezeichnung bereits verdeutlicht, geht es um Textproduktion im Rahmen des szenischen Verfahrens. Es geht somit nicht um eine Umsetzung einer bereits bestehenden Textvorlage, sondern um deren Erstellung durch die Teilnehmer/innen.

Das Schreiben ist, wie bereits im Zusammenhang mit dem handlungs- und produktionsorientierten Unterricht erwähnt, lange Zeit als Stiefkind des Literaturunterrichts behandelt worden. Im Sinne eines integrativen Deutschunterrichts fordern Fachpublikationen jedoch immer mehr die Eingliederung kreativen Schreibens in den allgemeinen, aber auch in den literaturbezogenen Deutschunterricht. Dabei weist Ulf Abraham in der Publikation von Thomas Richhardt *Szenisches Schreiben im Unterricht* darauf hin, dass besonders das Schreiben dramatischer Texte kaum Einzug in den produktionsorientierten Deutschunterricht gefunden hat. Das Drama selbst als literarische Gattung hat zwar einen hohen Stellenwert, allerdings sollte die Beschäftigung damit darüber hinausgehen. Daran haperte es lange: „Und

[260] Abraham/ Kepser: Literaturdidaktik Deutsch, S. 137.
[261] Kunz: Theatralisiert den Literaturunterricht, S.2.

die Didaktik der Handlungs- und Produktionsorientierung im Deutschunterricht, die sich in den 80er- und 90er-Jahren so erfolgreich der Epik und der Lyrik bemächtigt hat, schien sich aber lange am Dramatischen die Zähne auszubeißen.“[262]

Thomas Richhardt merkt dabei an: „Der lesende Umgang mit fremden und eigenen Texten stellt sich in den Dienst des (Weiter-)Schreibens.“[263] Diese Aussage muss jedoch relativiert werden, da es auf den jeweiligen Unterrichtskontext und die Lehrziele ankommt, welcher Aspekt im Dienst eines anderen steht.

Abraham und Kesper führen in ihrer Einführung in die Literaturdidaktik mehrere Beispiele textproduktiver Verfahren der Interpretation an, darunter die Adaption, indem der literarische Text in eine andere Gattung übertragen wird.[264]

Im vorliegenden Schwerpunkt von Boals *Forumtheater* stellt zwar das Umschreiben literarischer Gattungen bzw. deren Umformung in eine andere Gattung einen wichtigen Bestandteil des gesamten Unterrichtskonzepts dar, im Vordergrund steht jedoch die vertiefte Rezeption durch kreative und szenische Produktion sowie die auf Konfliktlösungskompetenz abzielende Aufführung.

Thomas Richhardt hat das Konzept des szenischen Schreibens jahrelang an einer Berufsschule erprobt und verfeinert und sieht es als wichtigen Bestandteil des regulären Unterrichts, nicht nur von Projekttagen oder Schultheatergruppen.[265] Parallel zur Umsetzung von *Forumtheater* im schulischen Literaturunterricht läuft auch für Richhardt szenisches Schreiben vor allem in Gruppen ab, weniger als individuelle Produktion:

> „Das Schreiben findet dabei nicht nur am Tisch und in Einzelarbeit statt, sondern auch in der Kleingruppe, in Erzählrunden, auf der Bühne und in der szenischen Improvisation, weshalb sich das Verfahren intensiv mit Teamarbeit und Gruppenprozessen auseinandersetzt. Damit orientiert sich das Szenische Schreiben an der Tradition von Stückentwicklungen durch ein Kollektiv, bei der nicht nur der Autor an der Entstehung des Textes beteiligt ist, sondern auch der Theatermacher selbst. Auf diese Art und Weise werden neben dem Text auch die anderen Gestaltungselemente einer theatralen Inszenierung mit berücksichtigt.“[266]

[262] Abraham Ulf: Nachwort. In: Richhardt, Thomas: Szenisches Schreiben im Unterricht: Minidramen, Szenen, Stücke selber schreiben. Seelze: Klett Kallmeyer 2011, S. 277.
[263] Richhardt: Szenisches Schreiben im Unterricht, S. 281.
[264] Vgl. Abraham/ Kepser: Literaturdidaktik Deutsch, S. 242.
[265] Vgl. Richhardt: Szenisches Schreiben im Unterricht, S. 18.
[266] Ebd., S. 18-19.

An dieser Darlegung wird deutlich, dass die einzelnen Phasen im Rahmen des gesamten Ablaufes von *Forumtheater* im Literaturunterricht einander ergänzen oder bedingen und gemeinsam ein schlüssiges Gesamtkonzept unter Abdeckung mehrerer Unterrichtsziele bilden. Dies gilt ebenso für jene des Dramenunterrichts, da in diesem Fall nicht nur die Textsorte des Dramas behandelt wird, sondern den Schüler/innen auch unmittelbar Einblick in die Theaterpraxis gewährt wird. Durch das szenische Schreiben und die damit verbundenen Arbeitsschritte erkennen sie einen wichtigen Teil des Erarbeitungsprozesses eines neuen Stücks am Theater.[267]

Um möglichen organisatorischen, zeitlichen oder beurteilungsbezogenen Schwierigkeiten entgegenzutreten, unterteilt Thomas Richhardt das Verfahren in fünf Phasen, die über das Schuljahr hinweg geplant werden. Die erste Phase stellt die Annäherung an die dramatische Form dar. Anschließend wird im zweiten Schritt an das Schreiben herangeführt, wobei hier die Lebenswelt und persönliche Erfahrungen der Lernenden im Vordergrund stehen. In den beiden letzten Phasen werden die Szenen bzw. das Stück geschrieben, entwickelt und danach erprobt. Zum Schluss wird bei Richhardt das Stück anhand literarischer Texte reflektiert. Er merkt dabei jedoch an, dass seine Unterteilung eine Orientierung darstellt und nicht als fester Ablauf verstanden werden soll.[268]

Die gleiche Offenheit bezüglich Abänderungen galt auch Augusto Boal als Prinzip. Kombiniert man sein Konzept des *Forumtheaters* mit dem Verfahren des szenischen Schreibens, so ist letzteres der zweite Schritt im Gesamtablauf dieser theaterpädagogischen Methode. Wie in Kapitel 3.5.1 bereits dargelegt wurde, folgt, wenn dies mitgeplant ist, das Umschreiben der literarischen Vorlage der Lektüre des Ausgangstextes und dem Verstehensprozess z.B. in Form literarischer Gespräche. Das Hauptaugenmerk Augusto Boals soll, wie eingangs beschrieben, dabei nicht verloren gehen: Der Fokus ist auf literarisch verarbeitete Konflikte gelegt, die auch im Verlauf des szenischen Schreibens im Vordergrund stehen. Im szenischen Spiel sollen diese, eventuell in einen neuen Kontext gesetzt, nicht nur gespielt oder interpretiert, sondern gemäß Boals Hauptintention auch gelöst oder zumindest zu lösen versucht werden.

[267] Vgl. Abraham / Kepser: Literaturdidaktik Deutsch, S. 166.
[268] Vgl. Richhardt: Szenisches Schreiben im Unterricht, S. 19-20.

Richhardt weist auch auf die Wichtigkeit der Zielorientiertheit hin. So soll das szenische Schreiben nicht einfach Selbstzweck sein, sondern auf eine Aufführung abzielen, auch wenn diese für Richhardt nicht unbedingt erfolgen muss.[269]

Bei der Durchführung von *Forumtheater* als Bestandteil des Literaturunterrichts muss diese Aufführung (im Klassenverband) erfolgen, da sonst der entscheidende Teil, nämlich jener der Erprobung von Konfliktlösungen, wegfallen würde.

5.3.5.2 Szenische Interpretation

Die Methode der Literaturdidaktik, die am engsten mit dem Konzept des *Forumtheaters* in Zusammenhang steht, ist die der szenischen Interpretation.

Dieser Teil des szenischen Verfahrens stellt ebenfalls eine Form handlungs- und produktorientierten Unterrichts dar.

Über die Entwicklung der szenischen Interpretation als methodisches Verfahren im Literaturunterricht gibt es in der Fachliteratur unterschiedliche Angaben. Erwähnung und Anerkennung finden wiederholt jedoch vor allem die Publikationen von Dagmar Grenz, Marcel Kunz, Albrecht Schau und vor allem Ingo Scheller.[270] Auch Kunz' Werk *Spieltext und Textspiel* (1997) ist wegen seiner Ausrichtung auf die gymnasiale Oberstufe für die vorliegende Arbeit von Bedeutung. Abraham und Kepser sehen jedoch in seiner späteren Publikation *Theatralisiert den Literaturunterricht* (2010) einen Richtungswechsel: Stand zunächst das Interpretieren literarischer Texte im Fokus, so fügte er 2010 die Inszenierung hinzu. Dadurch wurde die Interpretation nicht mehr auf den Literaturunterricht beschränkt, sondern auf die Präsentation für die (schulische) Öffentlichkeit erweitert.[271]

Ingo Scheller sieht die Grundlage für die Entwicklung der szenischen Interpretation im Literaturunterricht in Brechts Lehrstücken, die szenisch dargestellt wurden. Er weist jedoch darauf hin, dass dabei vor allem die Haltung der Spielenden im Vordergrund stand.[272] Der genaue Hintergrund der Lehrstücke von Bertolt Brecht und dessen Zielsetzungen wurden

[269] Richhardt: Szenisches Schreiben im Unterricht, S. 20.
[270] Vgl. Hochstadt/ Krafft / Olsen: Deutschdidaktik, S. 159.
[271] Vgl. ebd., S. 159.
[272] Scheller, Ingo: Szenische Interpretation: Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II. Seelze: Kallmeyer 2008, S.1.

bereits in Kapitel 4.2.1 genauer erläutert. Darauf aufbauend wurde von Kunz ein Konzept für den schulischen Bereich und den Literaturunterricht im Speziellen entwickelt:

> „Die von Brecht in diesem Zusammenhang geforderte epische Spielweise haben wir dann in der Folge in Spielprojekten mit Einfühlungsverfahren angereichert, in der Auseinandersetzung mit schauspiel-, theaterpädagogischen, psycho- und sozialdramatischen Ansätzen erweitert, differenziert, systematisiert und in der Universität, an Schulen und in der Lehrerfortbildung an unterschiedlichen Dramentexten, später auch an Romanen, Kurzgeschichten, Gedichten, Bildern und Filmen erprobt.“[273]

Im Zusammenhang mit Dramen weist Scheller auf ein wesentliches Merkmal dieser Gattung hin, das eine starke Parallele zu Boals Theaterkonzept und auch Brechts epischem Theater darstellt. So stellen Dramen durch die dargestellten Situationen, sozialen Verhältnisse oder Konflikte nicht nur einen Anlass zur Reflexion dar, sondern regen auch die Emotionen an sowie den Wunsch, selbst Veränderungen zu bewirken.[274]

Von Seiten der Theaterpädagogik bzw. -theorie wurde das Konzept der szenischen Interpretation vor allem durch das Psychodrama von Jakob L. Moreno, die Einfühlungstechnik von Konstantin Stanislawski, das epische Theater von Bertolt Brecht und auch das *Theater der Unterdrückten* von Augusto Boal maßgeblich beeinflusst.[275]

Dem entspricht auch der Hinweis von Abraham und Kepser, dass die Zielsetzungen szenischer Interpretation sehr vielfältig sind. Während Scheller z.B. vorhatte, durch dieses Verfahren Literatur näher an die Lebenswelt der Lernenden zu führen, ging es Schau um das ästhetische Erleben von Literatur sowie einen erleichterten Zugang zum Text. Außerdem werden weitere Lernprozesse durch szenische Interpretation gefördert: das haltungsbezogene, das historische sowie das interkulturelle Lernen.[276]

Kunz zielt darüber hinaus auch darauf ab, durch szenische Interpretation das Heranziehen der Lernenden zu konventionell denkenden Leser/innen zu verhindern. Die rein analytische Haltung der Lehrkräfte sorge seiner Ansicht nach dafür, dass diese auch auf die Unterrichtsgestaltung übertragen werde. Seine damit verbundene Sorge formuliert er folgendermaßen:

> „Und dies fördert - nolens volens - ein konventionelles (z.T. auch vom Lehrplan verordnetes) Textverständnis (Texttreue, historische Genauigkeit, literaturhistorische Einordnung,

[273] Scheller: Szenische Interpretation, S. 1.
[274] Vgl. Scheller, Ingo: Szenische Interpretation, S. 2.
[275] Vgl. Spinner: D2 Methoden des Literaturunterrichts, S.231.
[276] Vgl. Hochstadt/ Krafft/ Olsen: Deutschdidaktik, S. 159-160.

> Epochen-, Gattungs- und Stilmerkmale), das den Schüler ungewollt zu einem konventionell urteilenden Leser und Theaterbesucher macht, der modernen Texten und Inszenierungen im Namen der Literatur und unter Berufung auf ein antrainiertes ästhetisches Verständnis grundsätzlich mit Skepsis begegnet."[277]

In seiner ersten oben erwähnten Publikation, *Spieltext und Textspiel* (1997), stellte Kunz neun Thesen des szenischen Spiels auf. So fordert er erstens, dass das szenische Spiel einen stimulierenden, sensibilisierenden und individualisierenden Zugang zu Texten ermöglicht. Aus diesem Grund soll es nicht nur als „Belohnung oder kreative Nische", sondern als ernstzunehmendes Lernverfahren eingesetzt werden. Weiters stellt er dabei klar, dass szenisches Spiel eine sinnliche Texterfahrung und nicht bloß Spielerei sei. [278] Außerdem eigne sich dieses Verfahren nicht nur für die Primarstufe oder Sekundarstufe I, sondern ermögliche auch Oberstufen-Schüler/innen und Student/innen dadurch eine neue Form des Interpretationsverfahrens.[279]

Im Rahmen der szenischen Interpretation gibt es zahlreiche Techniken, von denen an dieser Stelle jene Erwähnung finden sollen, die starke Parallelen zu Boals theaterpädagogischem Verfahren aufweisen. So kann man Standbilder erstellen lassen, die eine Art Momentaufnahme einer Textstelle sein sollen.[280] Dies entspricht, wenn auch mit einer anderen Grundlage und einer abweichenden Zielsetzung, dem *Statuentheater* Boals. Setzt man jedoch beide Ansätze in Verbindung, so kann von den Lernenden gezielt nach einer Konfliktsituation in einem Text gesucht werden, die anschließend als Gruppe in Form von Statuen präsentiert werden soll. Darauf erfolgt ein Gespräch im Forum, das als Anschlusskommunikation fungiert. Somit gibt das *Statuentheater* Boals eine thematische Richtung vor. Das literarische Gespräch erfüllt jedoch auch unter diesem Vorzeichen seine Funktion.

Auch das Erproben von Sprechweisen kann mit Boals Theaterkonzepten verbunden werden. Gerade die Gestaltung der Stimmlage und Intonation kann Charaktere, bei Boal jene, die in Konflikt zueinander stehen, verdeutlichen und ein intersubjektives Interpretationsgespräch in

[277] Kunz: Theatralisiert den Literaturunterricht, S. 3.
[278] Vgl. Kunz: Spieltext und Textspiel, S. 12.
[279] Vgl. ebd., S. 13.
[280] Vgl. Spinner: D2 Methoden des Literaturunterrichts, S. 231.

Gang bringen.[281] Dies entspricht auch der Idee des integrativen Deutschunterrichts, da hier literaturbezogene mit sprachbezogenen Lerninhalten kombiniert zum Einsatz kommen.

Auch die Übertragung von passenden Textvorlagen in eine gespielte Gerichtsverhandlung ist mit Boals Konzeptionen und Zielsetzungen im Einklang, geht es doch auch vor Gericht um die Lösung von Konflikten, allerdings autoritätsgeleitet durch Richter/innen.

Die für die vorliegende Arbeit zentrale Technik des szenischen Verfahrens ist das *Forumtheater*. Sein Ablauf im schulischen Literaturunterricht wurde bereits in Kapitel 3.5 genauer dargestellt. An dieser Stelle sei jedoch darauf hingewiesen, dass insbesondere bei Boals theaterpädagogischer Methode die Interpretation der vorkommenden Figuren von großer Wichtigkeit ist, da die Lernenden die Charaktermerkmale bei den wiederholten Spieldurchgängen nicht verändern sollen, um die Lösungsmöglichkeiten nicht zu verzerren. Außerdem sollen, wenn diese Variante gewählt wird, die Figuren in eine andere Zeit, aber eine vergleichbare Konfliktsituation transferiert werden. Dies erfordert ein hohes Maß an Bewusstsein für die jeweiligen literarischen Figuren. Sinnvoll ist es, die Lernenden darauf vorzubereiten, indem sie den Unterschied zwischen expliziter und implizierter Charakterisierung kennen und letztere durch Verhalten, Handeln, Sprechweise, Beziehungsmuster und eventuell auch Namen herausarbeiten können.[282]

Ingo Scheller sieht folgendes Vorgehen beim szenischen Interpretieren als erprobt und bewährt: Nach der Lektüre sollen die Schüler/innen jene Textstellen der literarischen Vorlage durch Standbilder darstellen, die sie besonders berührt haben. In Form von unterschiedlichen Methoden (z.B. Fantasiereisen, Ortsbeschreibungen, etc.) setzen sie sich anhand geeigneter Szenen im Anschluss daran mit den Lebensbedingungen und sozialen Beziehungen der Figuren auseinander. Die Rollen werden verteilt und jede(r) fühlt sich mehr und mehr in die jeweilige Figur ein, schreibt dazu Biografien und entwickelt die charakterlichen Merkmale durch Sprechweise, Körperhaltung etc. Dies wird anschließend vor der Klasse präsentiert und mit einer Statue in Bezug auf den Beziehungsstatus zu Beginn des Dramas vervollständigt. Erst dann erfolgt die Interpretation einzelner Abschnitte und in Kleingruppen werden kleine Szenen erarbeitet. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf den Gefühlen und den

[281] Vgl. Spinner: D2 Methoden des Literaturunterrichts, S. 233.
[282] Vgl. Schilcher, Anita/ Pissarek, Markus (Hg.): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz: ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2015.

Handlungsmotiven und -weisen der einzelnen Figuren. Bei der szenischen Darstellung können die spielenden Schüler/innen durch den Spielleiter (Lehrperson) und die anderen Lernenden jederzeit unterbrochen werden, um die momentane Gefühlslage zu diskutieren. Dieser Verlauf wirkt hochkompliziert und läuft auch Gefahr, sich zu sehr in Gesprächsrunden zu verlieren. Aber auch bei einem gestraffteren Ablauf ist das abschließende Reflexionsgespräch essentiell.

Gemeinsam ist dem *Forumtheater* Augusto Boals und dem hier dargestellten empfohlenen Vorgehen von Ingo Scheller, dass sowohl der Lehrende als Spielleiter als auch die Lernenden das Spiel jederzeit unterbrechen können. Der Fokus bei Boal liegt jedoch verstärkt auf der Lösung eines in der literarischen Textvorlage enthaltenen und gegebenenfalls umgeschriebenen Konfliktes und weniger in der möglicherweise zu oft wiederholten Analyse der Gefühlslage der Figuren. Insofern steht der eigentliche Literaturunterricht beim Einsatz von *Forumtheater*, wie er in der vorliegenden Arbeit angedacht ist, vor allem in der Vorbereitungsphase im Vordergrund. Bei der darin erfolgenden Lektüre, dem literarischen Gespräch und dem szenischen Schreiben liegt der Fokus zweifelsohne auf dem Verstehen literarischer Texte und dessen tiefergehende Entwicklung. Ab dem Moment der szenischen Interpretation, vor allem ab dem zweiten Durchgang, bei dem sich die Zuschauspieler/innen ins Spiel einschalten können, geht es vermehrt um soziale und/oder politische Handlungskompetenzen. Wie bereits in Kapitel 5.3.1 dargestellt wurde, entspricht dies dem Prinzip des integrativen bzw. fächerübergreifenden Unterrichts. In der abschließenden Reflexionsrunde kommen Lehrende und Lernende wieder auf den literarischen Aspekt zurück und evaluieren, inwieweit sie durch das *Forumtheater* ein besseres Verständnis für das Ausgangswerk entwickelt haben.

Das Verfahren der szenischen Interpretation stößt, neben der Zustimmung zu alternativen Lehrmethoden, in der Fachliteratur auch auf Kritik. Diskutiert wird dabei vor allem über den Stellenwert des literarischen Textes und die Frage, ob es bei szenischem Interpretieren wirklich noch um die Literatur selbst geht.

Ein weiterer Kritikpunkt liegt im Aufwand der Vorbereitung und Durchführung des szenischen Verfahrens. Das Erarbeiten eines literarischen Textes erfordert auf diesem Weg oft auch Vorarbeit in Form von Aufwärmübungen und Einführungen z.B. in Rezitation und Körpersprache. Nur ein hoher Zeit- und Arbeitsaufwand kann sicherstellen, „dass die

Lehrperson auf alle möglichen Interpretationsansätze der Schüler adäquat reagieren und dementsprechend anregende Impulse setzen kann."[283]

Ebenso birgt der Einsatz des szenischen Interpretierens die Gefahr der Oberflächlichkeit und Beliebigkeit. Auch der oft starke Bezug zur Lebenswelt der Lernenden und die entsprechende sprachliche Bearbeitung der Texte können, laut Hochstadt, Krafft und Ohlsen, dazu führen, dass das Fachliche und die Aneignung und Verwendung einer diesbezüglichen Terminologie in den Hintergrund treten.[284] Sie kommen letztlich zu dem Schluss, dass die Stärke des szenischen Verfahrens, nämlich die starke Erfahrungsorientierung, gleichzeitig auch seine Schwäche ist. Mit einer entsprechenden Ausbildung der Lehrenden, einer überlegten Gewichtung sowie einer zielorientierten Strukturierung dieses Unterrichtsverfahren können die oben angesprochenen Fehler und Gefahren leichter vermieden werden.

Aus den oben beschriebenen Aspekten und Herausforderungen der szenischen Interpretation wird ersichtlich, dass bei allen Formen szenischer Verfahren, auch beim *Forumtheater*, eine gute Vor- und Nachbereitung unerlässlich ist, soll das Spiel nicht zu einer willkommenen Auszeit vom übrigen, mitunter konventionellen Unterricht verkommen.

[283] Hochstadt/ Krafft/ Olsen: Deutschdidaktik, S. 163.
[284] Vgl. ebd., S.163-164.

6. Resümee

Das *Forumtheater* Augusto Boals weist sowohl mit theaterpädagogischen Ideen als auch mit literaturdidaktischen Ansätzen zahlreiche Schnittstellen auf.

In Bezug auf Theaterpädagogik decken sich die in der Fachliteratur dargestellten Grundgedanken sowie Ziele und Wirkungsweisen von Theaterspielen mit jenen des brasilianischen Theatertheoretikers, der seine Ideen in zahlreichen Werken, wenn auch nicht nach wissenschaftlichen Kriterien, darlegte. Eine dieser Schnittstellen ist die Vorstellung, dass Theaterspielen etwas ist, das Teil unseres Wesens ist. Schauspiel liegt laut Boal in der Natur des Menschen, wobei er diesen Begriff weiter fasst als der Großteil der in dieser Arbeit behandelten Fachliteratur.

Eine weitere Parallele findet sich in der Zielsetzung, Menschen durch Theaterspiel zu stärken. Im schulischen Kontext besteht dieses Ziel vor allem in der Begegnung mit Theater als ästhetische Institution sowie in der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler/innen, aber auch in der Förderung sozialer Kompetenz. Dieser Aspekt ist bei Boals *Theater der Unterdrückten* von zentraler Bedeutung, entstand es doch unter dem Eindruck politischer und sozialer Missstände im Brasilien in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Ihm ging es vor allem darum, durch Theater als Dialog mit dem Publikum diese Missstände und Konflikte bewusst zu machen und mögliche Lösungswege zu erarbeiten. Im Sinne der Friedenserziehung kann hier somit eine starke Gemeinsamkeit theatralen Lernens in der Schule mit den Absichten Augusto Boals festgestellt werden.

Forumtheater kann als reine Unterrichtsmethode verwendet werden und als Möglichkeit des mündlichen Austausches unter Schüler/innen und der Lehrperson dienen. Im Konzept, auf der diese Arbeit basiert, ist *Forumtheater* jedoch als Bindeglied zwischen Literaturunterricht und der ursprünglichen Intention Boals gedacht. Es soll somit nicht nur der Vermittlung von Literatur dienen und sich nicht bloß auf die Funktion einer willkommenen spielerischen Abwechslung beschränken.

In der hier konzipierten Vorgangsweise wird das literarische Werk zunächst rezipiert und in Form eines literarischen Gesprächs analysiert und diskutiert, jedoch verstärkt in Hinblick auf einen dargestellten Konflikt. In der zweiten Phase, jener der Produktion, wird eine geeignete

Szene in Kleingruppen umgeschrieben und an die Lebenswelt der Schüler/innen adaptiert. Im Sinne Boals sollte dies ein Konflikt sein, mit dem sich die Jugendlichen identifizieren können. Das Ziel des Theatertheoretikers, die Teilnehmer/innen durch *Forumtheater* zu aktivieren und dazu zu befähigen, die eigene Situation oder die des sozialen Umfeldes zu verbessern, soll hier nicht aufgegeben oder an den Rand geschoben werden. Nach dem Verfassen von dramatischen Kurztexten beginnt das eigentliche *Forumtheater*, bei dem die unterschiedlichen Lösungsvorschläge im Spiel erprobt werden sollen. Den Abschluss bildet eine erneute Gesprächsrunde, in der sowohl der literarische Text im Vergleich zu den selbst verfassten Texten thematisiert werden soll als auch die Eindrücke vom *Forumtheater* und den Ergebnissen ausgetauscht werden.

Die theoretischen Ansätze Boals weisen zahlreiche Parallelen mit unterrichtsmethodischen Ansätzen und literaturdidaktischen Theorien auf. So bietet *Forumtheater* in hohem Maße die Möglichkeit jener Selbstwahrnehmung in der Begegnung mit Literatur, die der konstruktivistisch motivierte Literaturunterricht nach der Vorstellung von Markus Schwahl fordert. Auch beim *Forumtheater* wird nicht nur der Ausgangstext rezipiert und analysiert, sondern er wird von den Schüler/innen auf seine Parallelen mit der eigenen Lebenswelt untersucht und in der Produktionsphase dementsprechend daran adaptiert bzw. umgeschrieben. Dadurch wird den Lernenden ermöglicht, Literatur nicht nur in ihrer ästhetischen Dimension kennen zu lernen, sondern auch als etwas Lebensnahes zu erfahren.

Forumtheater entspricht auch den Merkmalen integrativen Literaturunterrichts. Erstens werden dadurch, bei einem enger gefassten Begriffsverständnis, die wesentlichen Aspekte des Deutschunterrichts verbunden. Grob gefasst sind es Lesen, Sprechen, Schreiben und Zuhören. Außerdem werden auch Inhalte behandelt, die teilweise auch anderen Fächern zugeordnet werden können, z.B. Geschichte und politische Bildung, Geografie, Religion oder Ethik.

In Bezug auf den handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht erfüllt das *Forumtheater* im Rahmen des oben zusammengefassten Konzepts alle Kriterien: Es wird gehandelt und produziert. Genau dieser Ansatz ermöglicht den Lernenden eine Begegnung mit Literatur, die nicht nur auf Lesen und Reden im Sitzen beschränkt ist.

Hinsichtlich der literaturdidaktischen Methoden bietet literaturbezogenes *Forumtheater* den Rahmen sowohl für literarische Gespräche als auch für szenische Verfahren. Letztere bestehen sowohl in Form szenischen Schreibens als auch als szenische Interpretation.

Boal selbst hat *Forumtheater* durchaus auch auf Basis literarischer Werke durchgeführt. Insofern ist dieses Vorgehen im Literaturunterricht seinem Konzept nicht fremd. Abgesehen davon hatte Boal gegen Abänderungen seiner Methoden nichts einzuwenden, solange die Zielsetzung seinen grundlegenden Ansichten, nämlich dem Abbau von Unterdrückungsmechanismen, nicht entgegengesetzt ist.

Neben den eben aufgezählten Schnittstellen mit literaturdidaktischen Ansätzen und den positiven Auswirkungen im Bereich der Persönlichkeit und des sozialen Verhaltens, gibt es jedoch auch mögliche Gefahren, Herausforderungen und Grenzen, die Voraussetzung für das Gelingen von *Forumtheater* sind und dessen Einsatz gleichzeitig auch einschränken.

Zunächst ist wichtig zu betonen, dass *Forumtheater* im schulischen Bereich von Lehrpersonen nie für therapeutische Zwecke eingesetzt werden sollte, wenn auch ungeplante therapeutische Wirkung nicht ausgeschlossen werden kann. Dieser Aspekt liegt jedoch weder im Aufgaben- noch im Kompetenzbereich von Lehrpersonen.

Die Frage, inwieweit Literatur hier als Mittel zum Zweck eingesetzt wird, hängt von der konkreten Vorgehensweise der Lehrenden ab. Es bleibt eine Gratwanderung zwischen der Instrumentalisierung der Literatur für soziales Lernen und der Instrumentalisierung des *Forumtheaters* für literarisches Lernen. Auch wenn diese Gefahr nicht gänzlich beseitigt werden kann, so hilft das Wissen darum, die allzu starke Betonung eines der beiden Teile zu vermeiden.

Eine weitere Herausforderung stellt das Durchführen von *Forumtheater* selbst dar. Boal selbst hat sein gesamtes Leben mit *Forumtheater* und anderen Methoden gearbeitet und sie durch seine jahrelange Erfahrung stets verbessert und ausgeweitet. Diese intensive Erfahrung ist den Lehrpersonen meist nicht möglich. Dies sollte jedoch nicht abschreckend wirken. Besteht zwischen Lehrenden und Lernenden die nötige Vertrauensbasis und kann die Lehrperson mit der veränderten, „demokratisierten“ Rollenverteilung umgehen, kann in kleinen Schritten, konsequenter, jedoch nicht überstrapazierter Anwendung sowie mit der nötigen Reflexion

und Evaluation des eigenen Unterrichts *Forumtheater* für alle Beteiligten eine bereichernde und innovative Lern- und Lehrmethode darstellen.

Die Grenzen von *Forumtheater* im Literaturunterricht ergeben sich durch die Organisation des Schulalltags. Die Durchführung Boals Theatermethode in Verbindung mit literarischem Lernen erfordert in der hier konzipierten Former sehr viel Zeit und erstreckt sich über mehrere Unterrichtseinheiten. Auch die Länge des literarischen Ausgangstextes entscheidet, wie lange die Schüler/innen sich damit auseinandersetzen. Bei zu langer zeitlicher Ausdehnung besteht die Gefahr, dass die Motivation sinkt.

Die eigentliche Durchführung von *Forumtheater* stellt im Schulalltag die größte Schwierigkeit dar. Das erste Durchspielen der Szene und die darauf folgenden abgeänderten Durchgänge sollten unmittelbar aufeinanderfolgen. Um dies zu ermöglichen, bedarf es einer rechtzeitigen Planung und Absprache mit Kolleg/innen, um eine wahrscheinlich nötige Stundenverschiebung zu organisieren. Auch die Zustimmung der Schulleitung ist dafür nötig. Dies mitten im Schuljahr durchzuführen, könnte in der Zeit dicht gedrängter Schularbeiten auf Widerstand stoßen. Bedauerlich wäre es jedoch, wenn *Forumtheater* in die „Projektwochenzeit“ zu Schuljahresbeginn bzw. -ende abgeschoben würde. Da man *Forumtheater* in Verbindung mit Literaturunterricht wohl nicht öfters als einmal pro Schuljahr durchführt, besteht jedoch, bei der nötigen Bereitschaft des Umfeldes, durchaus Möglichkeiten der Umsetzung.

In der vorliegenden Arbeit wurden, wie eingangs angemerkt, die theoretischen Grundlagen und Zusammenhänge zwischen Boals *Forumtheater*, Theaterpädagogik und vor allem literaturdidaktischer Ansätze analysiert. Die weitere berufliche Praxis und folgende Erfahrungen mit *Forumtheater* in Verbindung mit Literaturunterricht sollen Grundlage für zukünftige empirische Untersuchungen darstellen.

7. Literaturverzeichnis

7.1 Primärliteratur

- Horváth, Ödön von: Jugend ohne Gott. Roman. München: Dt. Taschenbuch-Verl. 2010.
- Mitterer, Felix: Kein Platz für Idioten: das Stück und die Fernsehfassung. Innsbruck: Haymon-Verl. 1999.

7.2 Sekundärliteratur

- Abraham, Ulf: Lesekompetenz, literarische Kompetenz, poetische Kompetenz. Fachdidaktische Aufgaben in einer Medienkultur. In: H. Rösch (Hg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang 2005, S.13-26.
- Abraham, Ulf (Hrsg.): Drama, Theater, szenisches Spiel. Seelze: Friedrich 2005.
- Abraham, Ulf/ Kepser Matthis: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt ^{3}2009.
- Abraham, Ulf/ Beisbart, Ortwin/ Koß, Gerhard/ Marenbach, Dieter: Praxis des Deutsch-unterrichts: Arbeitsfelder, Tätigkeiten, Methoden. Donauwörth: Auer ^{7}2012.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea: Literarisches Lernen und seine Spuren in den Selbstaussagen von heranwachsenden Lesern. In: Frickel, Daniela A./ Kammler, Clemens/ Rupp, Gerhard (Hg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag 2012, S. 165-186.
- Bidlo, Tanja: Theaterpädagogik: Einführung. Essen: Oldib Verl. 2006.
- Boal, Augusto: Der Regenbogen der Wünsche: Methoden aus Theater und Therapie. Berlin (u.a.): Schibri-Verl. 2006.
- Boal, Augusto: Hamlet und der Sohn des Bäckers. Die Autobiografie. Wien: Mandelbaum kritik & utopie 2013.
- Boal, Augusto: Theater der Unterdrückten. Frankfurt am Main: Suhrkamp ^{6}2013.
- Boal, Augusto: Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Berlin: Suhrkamp 2013.
- Bodenburg, Julia: Theater ohne Zuschauer. Die Lehrstücke. In: Der Deutschunterricht 6/2015, S. 23-31.
- Bredel, Ursula/ Pieper, Irene: Integrative Deutschdidaktik. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015.
- Czerny, Gabriele: Theaterpädagogik: ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension. Augsburg: Wißner 2011.

- Dawidowski, Christian: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh 2015.
- Eco, Umberto: Zwischen Autor und Text: Interpretation und Überinterpretation. München: Dt. Taschenbuch-Verl. 1996.
- Felder, Marcel: Studienbuch Theaterpädagogik: Grundlagen und Anregungen. Zürich: Publikationsstelle an der Pädagogischen Hochschule Zürich 2014.
- Fingerhut, Karlheinz: Produktive Aufgabenstellungen im kompetenzorientierten Literaturunterricht. In: Hochreiter, Susanne (Hg.): Schnittstellen: Aspekte der Literaturlehr- und -lernforschung. Innsbruck; Wien [u.a.]: StudienVerl. 2009, S. 101-122.
- Frederking, Volker: B5.2 Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz. In: Kämper- van den Boogaart, Michael (Hg.): Lese- und Literaturunterricht. 1. Geschichte und Entwicklung, konzeptionelle und empirische Grundlagen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2010, S. 324-380.
- Frederking, Volker/ Brügemman, Jörn: Literarisch kodierte, intendierte bzw. evozierte Emotionen und literarästhetische Verstehenskompetenz. Theoretische Grundlagen einer empirischen Erforschung. In: Frickel, Daniela A./ Kammler, Clemens/ Rupp, Gerhard (Hg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag 2012, S. 15-40.
- Freudenreich, Dorothea/ Sperth, Fritz: Stundenblätter Rollenspiele im Literaturunterricht: Sekundarstufe I. München: Klett Edition Deutsch 1993.
- Fritz, Birgit: InExActArt: ein Handbuch zur Praxis des Theaters der Unterdrückten. Stuttgart: Ibidem-Verl. 2011.
- Fritz, Birgit: 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-Verl. 2013.
- Funke, Kira: Paulo Freire. Werk, Wirkung und Aktualität. Münster (u.a.): Waxmann 2010 (Interaktionistischer Konstruktivismus, Bd.9).
- Gansel, Carsten: Kompetenzen und integrativer Deutschunterricht - Ein ‚schulpolitischer Paradigmenwechsel' und seine Folgen. In: Didaktik Deutsch 19 (2005), S. 23-49.
- Gellert, Inge (Hg.), Brecht, Bertolt: Massnehmen: Bertolt Brecht / Hanns Eislers Lehrstück Die Massnahme; Kontroverse, Perspektive. Internationale Wissenschaftliche Konferenz zu Brechts und Eislers Lehrstück Die Massnahme. Berlin: Theater der Zeit 1998.
- Haas, Gerhard: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht : Theorie und Praxis eines "anderen" Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer 2005.
- Hafner, Heinz/ Wyss, Monika: Aspekte der Handlungsorientierung im Literaturunterricht an der Sekundarstufe 2. In: Bock, Peter; Wyss, Monika [Hrsg.]: Beiträge zur Handlungsorientierung. Universität Zürich, Höheres Lehramt Berufsschulen Zürich: Verl. Pestalozzianum, Bern/Schweiz: h.e.p.-Verl. 2004.

- Heidegger-Tölderer, Elisabeth: Theater schafft Forum. Forumtheater als Methode in der sozialpädagogischen Praxis. In: Schulheft 33/132 (2008), S. 94 - 102.
- Heidegger-Tölderer, Elisabeth: Spielen, um zu verändern. Praxisbeispiel Forumtheater. In: Schulheft 33/132 (2008), S. 103-111.
- Heinig, Jörg: F5 Bewertung mündlicher Leistungen im Lese- und Literaturunterricht. In: Kämper- van den Boogaart, Michael (Hg.): Lese- und Literaturunterricht. 3. Erfolgskontrollen und Leistungsmessung, exemplarische Unterrichtsmodelle. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2010, S. 116-150.
- Hentig, Hartmut von: Bildung. Ein Essay. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag 2004.
- Herzog, Sybille: Augusto Boals Zentrum des Theaters der Unterdrückten in Paris: Theaterarbeit in der Erwachsenenbildung. Münster (u.a.): Lit 1997.
- Hochstadt, Christiane/ Krafft, Andreas/ Olsen, Ralph: Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis. Tübingen: A. Francke 2013.
- Höfner, Marion: Fächerübergreifender Unterricht bei der Aneignung literarischer Werke. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 42, H.5 (1995).
- Ivo, Hubert: Muttersprache - Identität - Nation. Sprachliche Bildung im Spannungsfeld zwischen einheimisch und fremd. Opladen: Westdeutscher Verlag 1994.
- Kaiser-Kaplaner, Ulrich Anton Maria: Klassenbühne frei! : Hintergründe und Möglichkeiten für den Einsatz theaterpädagogischer Methoden zur Literaturvermittlung im Französischunterricht. Diplomarbeit. Univ. Graz 2011.
- Kammler, Clemens: Literarische Kompetenzen - Standards im Literaturunterricht. Anmerkungen zum Diskussionsstand. In: Kammler, Clemens (Hg.): Literarische Kompetenzen - Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer und Klett 2006. S. 7-22.
- Kämper- van den Boogaart, Michael (Hg.): Deutsch-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin : Cornelsen 2014.
- Kepser, Matthis: Anmerkungen zur Kompetenzorientierung in der Literaturdidaktik. In: Frickel, Daniela A./ Kammler, Clemens/ Rupp, Gerhard (Hg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag 2012, S. 67-84.
- Koch, Gerd/ Vassen, Florian: Der lange Weg des Lehrstück-Spiels. Reiner Steinweg hat Anregungen gegeben. Wir haben sie (verändert) aufgegriffen. In:Baumann, Marcel M. (u.a.) (Hg.): Friedensforschung und Friedenspraxis: Ermutigung zur Arbeit an der Utopie. Reiner Steinweg zum 70. Geburtstag. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel 2009, S. 168-192.
- Kreft, Jürgen: Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte. Heidelberg: Quelle & Meyer (1977) 1982. Zitat übernommen aus: Frederking, Volker (2010)
- Kunz, Marcel: Spieltext und Textspiel: szenische Verfahren im Literaturunterricht der Sekundarstufe II. Seelze: Kallmeyer 1997.

- Kunz, Marcel: Theatralisiert den Literaturunterricht: Unterrichtsmodelle für den Literaturunterricht der Sekundarstufe II. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2006.
- Liebau, Eckart/ Klepacki, Leopold/Zirfas, Jörg: Theatrale Bildung: theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule. Weinheim (u.a.): Juventa-Verlag 2009.
- Leubner, Martin/ Saupe, Anja/ Richter, Matthias: Literaturdidaktik. Berlin: Akad.-Verl. 2010.
- Müller, Klaus-Detlef: Bertold Brecht, Epoche - Werk - Wirkung. München: Beck 2009.
- Müller-Michaels, Harro: Grundkurs Lehramt Deutsch. Stuttgart: Klett Lerntraining 2009.
- Paefgen, Elisabeth Katharina: Einführung in die Literaturdidaktik. Stuttgart [u.a.]: Metzler ^{2}2006.
- Paefgen, Elisabeth K.: Schreiben und Lesen. Ästhetisches Arbeiten und literarisches Lernen. Opladen: Westdeutscher Verlag 1996 (Kulturwissenschaftliche Studien zur deutschen Literatur).
- Paule, Gabriela: Kultur des Zuschauens. Theaterdidaktik zwischen Textlektüre und Aufführungsrezeption. München: kopaed 2009 (Medien im Deutschunterricht 6).
- Pieper, Irene: B1 Lese- und literarische Sozialisation. In: In: Kämper- van den Boogaart, Michael (Hg.): Lese- und Literaturunterricht. 1. Geschichte und Entwicklung, konzeptionelle und empirische Grundlagen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2010, S. 87-147.
- Reiss, Joachim: Kriterien der Kritik in Theater in der Schule. Hamburg: edition Körber-Stiftung 2000.
- Rellstab, Felix: Handbuch Theaterspielen. 4. Theaterpädagogik : Entwicklung - Begriff - Grundlagen, Modelle - Übungen - Beispiele - Projekte. Wädenswil: Stutz 2003.
- Richhardt, Thomas: Szenisches Schreiben im Unterricht: Minidramen, Szenen, Stücke selber schreiben. Seelze : Klett Kallmeyer 2011.
- Rosebrock, Cornelia: Literale Sozialisation, Lesekompetenz und Leseförderung. In: Kämper- van den Boogaart, Michael (Hg.): Deutsch-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin : Cornelsen 2014.
- Rösch, Heidi (Hrsg.): Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verl. 2010.
- Scheller, Ingo: Szenische Interpretation: Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II. Seelze : Kallmeyer in Verb. mit Klett 2008.
- Schilcher, Anita/ Pissarek, Markus (Hg.): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz: ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2015.

- Schmitt, Michael: Vom Lehrstück bis zum Theatersport: Theaterpädagogik für eine ganzheitliche Bildung. Marburg: Tectum-Verl. 2010.
- Schwahl, Markus: Konstruktivismus im Literaturunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele für die Sekundarstufen I und II. Frankfurt am Main: Peter Lang 2015.
- Spindler, Peter: Das Theater der Unterdrückten - Transfermöglichkeiten in die Schule : Überlegungen zur Umsetzung grundsätzlicher Rahmenbedingungen in den Geographie- und Wirtschaftskunde Unterricht. Diplomarbeit. Univ. Wien 2009.
- Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch. 33. 2006,200, S. 6 - 16.
- Spinner, Kaspar H.: Der standardisierte Schüler. In: Rudolf Muhr/ Biffl, Gudrun (Hg.): Sprache - Bildung - Bildungsstandards - Migration. Frankfurt am Main; Wien [u.a.]: Peter Lang 2010, S. 119.
- Spinner, Kaspar H.: D2 Methoden des Literaturunterrichts. In: Kämper- van den Boogaart, Michael: Lese- und Literaturunterricht. 2. Kompetenzen und Unterrichtsziele, Methoden und Unterrichtsmaterialien, gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2010, S. 190- 242.
- Staffler, Armin: Augusto Boal. Einführung. Essen: Oldib-Verlag 2009.
- Stanislavskij, Konstantin S./ Stegemann, Bernd (Hg.) : Stanislawski-Reader: die Arbeit des Schauspielers an sich selbst und an der Rolle. Berlin: Henschel 2007.
- Steinweg, Reiner (Hg.): Brechts Modell der Lehrstücke : Zeugnisse, Diskussion, Erfahrungen. Frankfurt am Main : Suhrkamp 1976.
- Thorau, Henry: Augusto Boals Theater der Unterdrückten in Theorie und Praxis. Rheinfelden: Schäuble-Verlag 1982.
- Thorau, Henry: Augusto Boal oder Die Probe auf die Zukunft. In: Boal, Augusto Theater der Unterdrückten. Frankfurt am Main: Suhrkamp ^{6}2013, S. 9-16.
- Ulrich, Ursula: Weltenschaffen. Luzern: Lehrmittelverlag 2009.
- Waldmann, Günter: Grundzüge von Theorie und Praxis eines produktionsorientierten Literaturunterrichts. In: Hopster, Norbert (Hg.): Handbuch „Deutsch“ für Schule und Hochschule. Sekundarstufe I. Paderborn. Schöningh 1984, S. 98-141.
- Werner, Johannes: Literatur im Unterrichtsgespräch - die Struktur des literaturrezipierenden Diskurses. München: Vögel 1996.
- Wiese, Hans-Joachim/ Günther, Michaela/ Ruping, Bernd: Theatrales Lernen als philosophische Praxis für Schule und Freizeit. Merlin [u.a.]: Schibri-Verlag 2006 (Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik Band I).
- Zirfas, Jörg: Aisthesis. Ästhetische Bildung im theatralen Sinnesspiel. In: Liebau, Eckart (Hg.): Grundrisse des Schultheaters. Weinheim (u.a.): Juventa Verlag 2005.
- Zumhof, Tim: Pädagogik und Poetik der Befreiung: der Zusammenhang von Paulo Freires Befreiungspädagogik und Augusto Boals Theater der Unterdrückten. Münster (u.a.): Waxmann 2012.

7.3 Internet-Seiten

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Lehrplan. Allgemeine Bildungsziele: *https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/11668_11668.pdf?5i84ll* (eingesehen am 30.07.2016).
- International Theatre of the Oppressed Organisation (ITO): Declaration of principles: *http://www.theatreoftheoppressed.org/en/index.php?nodeID=23* (eingesehen am 10.08.2016).
- TdU-Wien (Theater der Unterdrückten in Wien): *www.tdu-wien.at* (eingesehen am 10.8.2016).

8. Anhang

8.1 Abstract

Augusto Boals Konzept des Forumtheaters, das eine der Methoden des *Theaters der Unterdrückten* darstellt und an Brechts episches Theater anschließt, stellt eine erweiterte Partizipationsmöglichkeit des Publikums am szenischen Geschehen dar. Es dient vor allem dem Aufzeigen und Bewusstmachen von Unterdrückungsmechanismen oder Konfliktsituationen sowie deren Lösungsversuch durch die Aktivierung der Betroffenen. Dieser kommunikative Weg, soziale Probleme zu beleuchten und zu diskutieren, kann, so die These der Diplomarbeit, mit dem schulischen Literaturunterricht verknüpft werden. Ausgegangen wird von der Annahme, dass sich die Zielsetzungen des *Theaters der Unterdrückten* und jene der Theaterpädagogik und der Literaturdidaktik überschneiden. Diese Schnittpunkte zu beleuchten, stellt den Schwerpunkt der Arbeit dar. Ebenso wird das Konzept von Augusto Boal vorgestellt sowie ein möglicher Weg, Forumtheater im Rahmen des Literaturunterrichts einzusetzen, vorgeschlagen und kritisch kommentiert. Der Fokus liegt dabei auf der gymnasialen Oberstufe. Die Arbeit basiert auf Literaturrecherche aus den drei Bereichen Theaterpädagogik, Literaturdidaktik und den Schriften von und über Augusto Boal und lässt z.T. eigene Unterrichtserfahrungen einfließen.

8.2 Lebenslauf