

Theaterpädagogik und Lehrerverhalten

Wie mir die Theaterpädagogik hilft, besser zu unterrichten.



Abschlussarbeit von Daniel Widmer

Im Rahmen der berufsbegleitenden Ausbildung zum Theaterpädagogen

Theaterwerkstatt Heidelberg, Ausbildungsort Waldshut

Waldshut, den 16.10.2006

Inhaltsverzeichnis

Einleitung und Dank	3
Aufbau der Arbeit	4
1. Sozialisation des Lehrerverhaltens in der Schulwirklichkeit	4
1.1 Die Persönlichkeit und das persönliche Verhaltensrepertoire	4
1.2 Die Ausbildung	5
1.3 Alltagstheatralität des Unterrichts	6
1.3.1 Grundsätzliches	6
1.3.2 Verschiedene Lernhindernisse	7
1.3.3 Pubertierende Jugendliche	7
1.3.4 Bewerten oder Fördern	9
1.3.5 Allgemeinbildung oder Individualisierung	9
1.4 Tradition des Lehrerverhaltens	10
1.4.1 Erwartungen an die Lehrerrolle	10
1.4.2 Komplexe Lehrer-Schüler Interaktion	11
1.4.3 Traditionelle Verhaltensmuster/Mythos des geborenen Lehrers	12
1.4.4 Heimliche Theorien des Lehrerverhaltens	14
2. Psychosoziale und ästhetische Erfahrungen während der ThP-Ausbildung	15
2.1 Neue Lernwege	15
2.2 Auftrittskompetenz	18
2.3 Wahrnehmung, Reflexion	20
2.4 Rollenverständnis	22
3. Ausweitung des persönlichen Handlungsrepertoires	23
3.1 Fachmann für soziales Handeln	23
3.2 Grundhaltung des Lehrers	25
3.2.1 Haltungen aussergewöhnlicher Lehrer	25
3.2.2 Gute Autorität/Führungsstil	26
3.2.3 Trennung Funktion/Rolle/Person	27
3.2.4 Lehrer als Spielleiter	28
3.2.5 Sich exponieren, etwas zu sagen haben	30
3.3 Konsequenzen für das Verhalten im Unterricht	30
3.3.1 Modelllernen und Klarheit	30
3.3.2 Widerstände bieten	32

3.3.3 Persönlichkeitsentwicklung fördern	33
3.3.4 Schonraum Schule	35
4. Bibliografie	36

Einleitung und Dank

Wie kann ich ein guter Lehrer werden? Was will ich meinen Schülern für Werte vermitteln? Klappt es, wenn ich direkt von der Schülerrolle in die Lehrerrolle schlüpfe? Nehmen wir an, ich war ein guter (nicht übermäßig intelligenter, aber ehrgeiziger) Schüler, der sich durch die Anpassung ans System "Schule" gute Noten schrieb und viel Lob erntete. Würde deshalb aus mir automatisch ein guter Lehrer? Ich glaube kaum. Selbstverständlich ist es wichtig über eine solide Wissensbasis und breites Denken zu verfügen. Und die Gesellschaft verlangt auch sich anpassen zu können. Aber als guter Lehrer muss ich den Schülern helfen können sich selbst zu finden und sich selbst zu helfen, um mich so überflüssig zu machen. Das kann ich erst, wenn ich selber eine gewisse Unabhängigkeit gefunden habe. Natürlich sollen die Kinder und Jugendlichen lernen sich an Regeln zu halten und sich selbst zu disziplinieren. Aber das ist nur ein Teil des Auftrags der Schule. Persönlichkeitsbildung und Erziehung zum kritischen Denken und zu Selbständigkeit sind der andere Teil. Das Einhalten der Regeln und gleichzeitig deren kritisches Hinterfragen zu vermitteln ist schwierig zu bewerkstelligen. Schlussendlich liegt es an der persönlichen Haltung der Lehrperson, ob dies glaubhaft geschehen kann. Ich bin aber überzeugt, dass ich persönlich und auch meine Schüler beispielsweise mit den Mitteln des Theaters dahin gelangen können. Die Schule pendelt zwischen Bewahren und Erneuern, ähnlich wie das Theater zwischen der Wirklichkeit und deren Verfremdung in der ästhetischen Form hin- und herpendelt. Ist der Lehrer gar ein Künstler? Ästhetik ist mehr als die Realität, sie provoziert das Hinterfragen derselben und ist kritisch. Der Lehrer soll ebenfalls die von ihm vermittelten Regeln hinterfragen und als Modell für Heranbildung kritischer Bürger taugen. Bereits Comenius nannte sein berühmtes Didaktikwerk „Die *Kunst* des Lehrens“. Der Lehrer muss auch eine Vielzahl von Rollen einnehmen können (Polizist, Mutter, Wissenschaftler, Entertainer...) und sich erst noch in die Schüler und deren Lebenswelt hineinversetzen können. Während dem Unterricht hat er allerdings kein Drehbuch und die Vielzahl der Aufgaben erfordert große Improvisationsgabe. Letztendlich ist er „nur“ ein Mensch. Und einzig als solcher kann er eine fruchtbare Beziehung zu seinen Schülern herstellen.

Ich danke an dieser Stelle meinen Kindern für ihre Geduld. Sie mussten während der Zeit, in der ich diese Arbeit schrieb, des Öfteren mit einem unausgeschlafenen Papa vorlieb nehmen.

Ich danke Andi fürs Gegenlesen und Korrigieren. Besonders aber danke ich meiner Frau für ihre Rücksicht. Sie verzichtete auf zahlreiche gemeinsame Abende und musste mit ansehen, wie vieles andere neben der Arbeit liegen blieb.

Aufbau der Arbeit

Im ersten Teil dieser Arbeit will ich aufzuzeigen, wie Lehrerverhalten erworben wird und welchen Einfluss die Institution Schule und die Schulrealität, im Folgenden auch Alltagstheatralität genannt, dabei haben. Aus meiner persönlichen Sichtweise heraus ist diese Betrachtung deshalb sehr kritisch ausgefallen. Wer mehr über dieses Thema erfahren möchte, dem empfehle ich die Lektüre von Grell und Holzkamp.

Im zweiten Teil versuche ich wichtige Erlebnisse aus meiner Theaterpädagogikausbildung zu beschreiben, die mein Selbstverständnis als Lehrer und/oder mein Verhalten im Unterricht beeinflusst haben und weiter beeinflussen.

Im dritten Teil schließlich versuche ich die Konsequenzen aus den ersten beiden Teilen zu ziehen und dann Eckwerte eines für mich möglichen Weg in meinem persönlichen Rollencoaching und meiner persönlichen Unterrichtsentwicklung zu skizzieren: Persönlichkeitsbildung, Methodenkompetenz, schulkritische Haltung, schülerzentrierter Unterricht.

Der Einfachheit halber benutze ich meist die männliche Form. Wo nicht besonders erwähnt, ist immer auch die weibliche mitgemeint.

1. Sozialisation des Lehrerverhaltens in der Schulrealität

1.1. Die Persönlichkeit und das persönliche Verhaltensrepertoire

Sozialisation beschreibt den Vorgang wie ein Individuum sich in die Normen und Erwartungen einer Gruppe hinein lebt. Es ist ein Lernprozess für das Individuum und ein Überlieferungsprozess aus der Sicht der betreffenden Gruppe. Marmet (1991, 57) beschreibt, dass der Einzelne durch die Verinnerlichung von Normen und Rollen und die Identifikation mit anderen in die Gesellschaft hineinwächst. Dieser Prozess wird durch die Umgebung mit positiven oder negativen Rückmeldungen beeinflusst. Angehende Lehrer haben bereits gelernt sich an die Gesellschaft anzupassen, ihre Persönlichkeit ist soweit gereift, dass sie diese nun in den Dienst der Lehrerrolle stellen möchten.

Die Persönlichkeit beeinflusst das Verhalten. Grundlage für die Persönlichkeit sind genetische und stammesgeschichtliche Veranlagungen. Diese sind mir meist nicht bewusst. Je nach Eigenart habe ich eine bestimmte Tendenz mich zu verhalten, dies ergibt meinen Charakter. Ich habe versucht eine Aufstellung von persönlichen Eigenschaften zu machen, die ich selber mitbringe und zu beurteilen, wie sie sich auf mein Lehrerverhalten auswirken:

<u>förderlich</u>	<u>hinderlich</u>
+ Ausdauer	- geringer Selbstwert
+ Zuversicht	- Perfektionismus
+ Witz	- Lobbedürftigkeit
+ Reflexionsfähigkeit	- Gefühlschaos
+ Wissensdurst	- Mühe im Einschätzen der Mitmenschen
+ Feingefühligkeit	- Gutgläubigkeit
+ Spontaneität	- Harmoniebedürfnis
+ Ausgleichend im Team	- Mühe im Aushalten von Widersprüchen
...	...

Ebenfalls bestimmen meine Überzeugungen und (Wert-) Haltungen mein Verhalten. Je nachdem, ob es mit meinen Überzeugungen übereinstimmt, erscheint mein Verhalten echt und entspannt oder aufgesetzt und verkrampft. Wenn ein Schüler die Aufgaben nicht gemacht hat, werde ich ihm anders begegnen, wenn ich davon überzeugt bin, dass er mir böse gesinnt ist, als wenn ich glaube, er habe mal einen schlechten Tag gehabt. Habe ich von Kollegen gehört, ich müsse hier sofort knallhart eingreifen, sonst lernten die Bengel sowieso nichts. Und möchte ich diesen Rat beherzigen, um nicht wie ein naiver Anfänger dazustehen, obwohl er nicht wirklich meiner Überzeugung entspricht, wird meine Reaktion mit größter Wahrscheinlichkeit nicht stimmig überkommen.

Mein tatsächliches Verhalten gegenüber den Mitmenschen wird von einer Vielzahl von Faktoren bestimmt. Schließlich handle ich immer in Bezug zu anderen (Sympathie, Antipathie), und auch meine persönliche seelische Verfassung (Stimmung, Gefühle) und meine körperliche Verfassung (Hunger, Müdigkeit) beeinflussen mein Verhalten in einer bestimmten Situation.

1.2. Die Ausbildung

Welche Voraussetzungen muss ein zukünftiger Lehrer mitbringen, und welche kann er während seiner Ausbildung erwerben? Die Ausbildung ist grundsätzlich darauf ausgelegt „fachliche, erziehungswissenschaftliche, soziale und praktische Kompetenzen“ (Messner

1987, 9) zu fördern. Die Persönlichkeitsbildung sowie praktische Erfahrung und Übungsgelegenheiten sind für die Unterrichtsbefähigung wichtig. „ Mit Persönlichkeitsbildung ist vor allem die Förderung sozialer und kommunikativer Fähigkeiten gemeint“ (Messner 1987, 9).

Folgendes gilt es zu lernen für den Lehrerberuf:

Sachkompetenz/Methodenkompetenz: Grundwissen in den einzelnen Fächern, Lernpsychologie, Didaktik/Methodik, Pädagogik, ...

Selbstkompetenz: Ordnung halten, Planen, Zuverlässigkeit, Sorgfalt, Ausdauer, Frustrationstoleranz ...

Sozialkompetenz: Offenheit, Echtheit, Konfliktfähigkeit, Empathie...

Die Sachkompetenz wird im Sinne eines theoretischen Unterrichts vermittelt. Die Selbst- und Sozialkompetenz wird vorausgesetzt oder allenfalls in Praktika thematisiert/trainiert (auf Eigeninitiative des Praktikumslehrers). Im ausgeglichenen Zusammenspiel erlauben es diese Kompetenzen dem Lehrer, erfolgreich zu unterrichten.

1.3 Alltagstheatralität des Unterrichts

1.3.1 Grundsätzliches

Der Unterricht ist absichtsvolles Handeln. Die Schüler sollen gebildet und erzogen werden und dabei gibt es eine klare Rollenaufteilung zwischen Lehrer und Schüler. Obwohl im Gegensatz zum Theaterspiel die Situation für die betroffenen durchaus ernste Konsequenzen hat, gilt die Schule insgesamt doch als Schonraum, als Übungsplatz. Deshalb möchte ich von Theatralität reden. Theater ist im Unterschied zur Wirklichkeit nicht echt, weil Verhalten auf der Bühne keine echten Konsequenzen im Leben nach sich zieht. Analog sind die pädagogisch aufgearbeiteten Lernsituationen nicht echt, und die Notengebung spiegelt ebenfalls nicht die tatsächlichen Stärken und Schwächen der Schüler, sondern ihren Rang innerhalb einer Lerngruppe wieder. Das Zeugnis hat dann allerdings zu guter Letzt für die berufliche Zukunft eine entscheidende Bedeutung. Die in der Schule auftretenden Konflikte beruhen zum größten Teil auf dem lebensfremden, verschulten Umfeld, das mittels institutionellen Drucks aufrechterhalten wird. Die Jugendlichen entwickeln dagegen verschiedene Abwehrverhalten. Das Lernen und die Persönlichkeitsentwicklung werden dabei erschwert.

Das Einteilen der Schülerleistungen in gut oder schlecht begünstigt ein unkreatives Umfeld.

1.3.2 Verschiedene Lernhindernisse

Echtes Lernen ist unter den gegebenen Umständen schwierig: Kurze Stundenblöcke, Lernen oft als Hausaufgabe (Erfolg hängt somit sehr stark vom Engagement der Eltern ab), Einheitstempo (zu schnell für die langsamen, zu langsam für die schnellen Schüler), Einheitsthemen, Lernen im Klassenzimmer, an Pulten sitzend (Bewegungsmangel, fehlende Anreize), Lernen im Frontalunterricht (wenig Eigeninitiative, Trichter von Nürnberg¹) Die institutionalisierte Form der Erziehung/ des Lernens in der Schule wird einem echten Lernprozess nicht gerecht: die Individuellen Bedürfnisse echten Lernens werden durch die Lehrernorm ersetzt und darauf ausgerichtet.

Man kann es nicht praktisch zulassen und deswegen auch nicht offiziell „denken“, dass die Schülerinnen/Schüler *von sich aus*, aufgrund ihrer *eigenen* Interessenlage und Zielsetzung lernen können, weil derartige Lernprozesse ja von der Schule nicht kontrollierbar und planbar sind und damit die gesamte machtökonomische Anordnung des Lernens als abhängige Größe der Schulorganisation/Lehrereinflussung ins Wanken geraten müsste. (Holzkamp, 1993, 391)

Anzeichen dieses Ansatzes sind:

- Lernziele, statt Lehrziele. Die Lernprozesse der Individuen werden von außen diktiert, obwohl sie nicht von außen gesteuert werden, höchstens angeregt werden können;
- 45 -Minuten-Lektionen: Lernen auf Kommando, innerhalb einer von außen festgesetzten Zeit
- Schulzimmer, Stühle und Bänke: Lernen im Sitzen, beim passiven Zuhören
- Lektionenmodell: rascher Fächerwechsel
- Jahrgangsklassen: Wettbewerb, Einseitigkeit der Themen, Verstärkung der Pubertät
- Benotung: Die, der Normalverteilung folgenden Notengebung dient dem Vergleich innerhalb der Gruppe. Sie sagt nichts über den individuellen Lernerfolg aus.

Diese Art der Machtausübung blockiert und verhindert Lernprozesse, und die Verkürzungen führen dazu, dass innerhalb der Schule gesellschaftliche Machtverhältnisse reproduziert werden. Diese Verkrampfung widerspricht u. U. individuellen Entfaltungsmöglichkeiten der Heranwachsenden.

1.3.3 Pubertierende Jugendliche

Die Pubertät verträgt sich schlecht mit dem institutionellen Lernen und der Institution Schule. Der disziplinierende, normierende und zum Teil unpersönliche Charakter des schulischen Unterrichts provoziert bei den Jugendlichen regelmäßig Abwehrreaktionen. Dabei ist der

¹ Der Trichter von Nürnberg steht als Bild für ein passives Lernen: Dem Schüler wird Wissen eingetrichtert.

Neugiertrieb und der Lernwille bei jungen Erwachsenen absolut intakt. Ihre Energie sollte auf sinnvollere Art genutzt werden als in einer unproduktiven Rebellion. „Die demonstrative Passivität, der coole Auftritt, das Schwatzhafte, das Chaos, die Introvertiertheit und die Disziplinlosigkeit, mit der Jugendliche auffallen, ist eine natürliche Reaktion auf die künstliche Infantilisierung, die sie erfahren.“ (Guggenbühl, 2006 auf www.pubertaetverstehen.ch)

Kurzübersicht: Jugendliche in der Pubertät:

Bereich	Beschreibung
Körper	Wachstum Knochen, Muskeln; Geschlechtsreife, Stimmbruch; weniger Empathie möglich wegen körperlicher Umstellung im Gehirn (Präfrontallappen)
Psyche	Hoch und Tief, Nähe und Distanz, Nervenkitzel und Risiko, Grenzen austesten, Aufbauen einer eigenen Identität. Unsicherheit, Suche (→ vermeintlich kontrollierbare Risiken aufsuchen), Empfindlichkeit
Sozial	Ausrichtung auf Peer-group, Abkoppelung von zu Hause, Interesse am anderen Geschlecht, Jugendsprache
Psycho-sozial	Grenzen ausloten, Konfrontation mit Autoritäten, Provokation als Privileg der Jugend (gegenwartsidentische Erwachsene); Entwicklung von Wertvorstellungen, Moral
(Abwehr-)Reaktionen	<ul style="list-style-type: none"> - die demonstrative Passivität - der coole Auftritt - das Schwatzhafte - das Chaos - die Introvertiertheit - die Disziplinlosigkeit

Auf der anderen Seite bietet natürlich die Institution Schule die notwendige Projektionsfläche für die stereotype Rollenzuschreibungen, die die Jugendlichen während der Pubertät den Erwachsenen aufdrücken, um sich selbst zu finden. Gleichzeitig jedoch benötigen sie echte Erwachsene, die ihnen ehrlich mit ihren Gefühlen begegnen, auch wenn sie von den Jugendlichen, unabsichtlich, verletzt werden. Sie provozieren so lange, bis sie spüren, was hinter der Erwachsenenfassade steckt.

„Zeige mir, wo du, ohne äußere Veranlassung und konventionelle Nötigung, jenseits eingübter Gewohnheiten, fernab von materiellem Erfolgsstreben oder karrieristischem Ehrgeiz, rein aus deinen individuellen Willensimpulsen heraus denkst, fühlst und handelst; zeige mir, wo du ungebrochen nur du selbst bist, denn dies bei Erwachsenen zu erleben, flösst mir Zuversicht ein.“ (Köhler 1999, auf www.pubertaetverstehen.ch)

Dies gibt ihnen einerseits Sicherheit in ihrer Seelenaufruhr und gleichzeitig bestätigt es sie, dass sie nun durchaus Macht über Erwachsene besitzen. So tasten sie sich langsam an ihre Aufgabe in der Gesellschaft heran. Dass sie dabei vor allem auf ihre eigenen Gefühle hören und sehr egozentrisch sind versteht sich von selbst. Sie haben dabei auch ein Recht auf Rücksichtslosigkeit, denn sie wollen alles gründlich überprüfen und nichts unhinterfragt

übernehmen. Sie müssen sich Freiräume erkämpfen, um sich von den Eltern abnabeln zu können.

1.3.4 Bewerten oder Fördern

In der Schule werden sämtliche Schüleräußerungen bewertet. Bewertung tötet Kreativität.

Die Volksschule bewertet zu sehr, als dass sie zunächst beschreibt oder beobachtet. Deshalb fällt ihr eine echte persönliche Förderung der Schülerinnen und Schüler sehr schwer.

Die Einteilung in promotionsrelevante Fächer und Nebenfächer setzt einen Schwerpunkt bei den kopflastigen Fächern, die vor allem durch instrumentelles Lernen verinnerlicht werden sollen. Der Schüler hat nur am Rande Platz für persönliche Bedürfnisse.

Die Notengebung und die Selektion verursachen bei vielen Schülerinnen und Schülern Stress und Ängste. Je nach Typ reagieren sie angemessen, übertrieben rebellisch oder übertrieben angepasst. Die Pädagogik der Volksschule verliert durch die Benotung der Schüler einen wichtigen Förderpunkt.

Angst ist im Leben und darum auch im Schulalltag immer präsent. In der Schule wird sie verstärkt durch die Prüfungen, die Noten und den Konkurrenzdruck. Ebenso durch die vielfältigen Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler von Seiten des Lehrers, der Eltern, der Mitschüler. In der Auseinandersetzung mit diesen Erwartungen organisiert sich der (jugendliche) Mensch, indem er sich gewisse Verhaltensweisen/Haltungen angewöhnt. Verhärtet sich diese Verhaltensweisen, sind keine neuen Erfahrungen mehr möglich und die Persönlichkeitsentwicklung wird gestört.

Im Weiteren ist die Bewertungspflicht des Lehrers Ausdruck seiner beruflichen Autorität und repräsentiert die autoritäre Struktur der Schule. Ablehnung und Zustimmung sind maßgeblich dafür verantwortlich, dass die Schülerinnen und Schüler „kreativ gelähmt sind“ (Spolin 1983, 21). Das Bestreben mit den Augen der anderen zu sehen und mit den Nasen anderer zu riechen lässt unsere Spontaneität und den natürlichen Charme verschwinden. Gleichzeitig werden Lernprozesse behindert, die Experimentieren voraussetzen.

1.3.5 Allgemeinbildung oder Individualisierung

Wo sind die Grenzen des differenzierten Unterrichts? Lernen in der Schule sollte immer auch Lernen im Klassenverband sein (sich gegenseitig helfen, Verantwortung übernehmen, Lernatmosphäre gestalten, Probleme ansprechen und zu lösen versuchen)

Kooperation und lernzielorientierter Unterricht sind nicht gleichzeitig möglich. Das Aneignen bestimmter Fertigkeiten (Lernziele) ist die Voraussetzung für das Kooperieren, findet aber sozusagen im stillen Kämmerlein statt.

Eine allgemeine „Allgemeinbildung“ gibt es nicht. Selbst die Wissenschaft beschränkt sich auf einen Ausschnitt und vertieft diesen. Für die Auswahl des Ausschnittes sind die individuellen Fähigkeiten der betreffenden Person maßgebend. Und diese sind sehr verschieden. Nicht jeder kann gleich gut malen, oder schwimmen. Reproduktives Handeln und reproduktives Denken (wiederholen von vorgekauftem Wissen) sind von der Individualität weit gehend unabhängig. Was wirklich zählt, ist das produktive und kritische Denken, Zusammenhänge zu vermitteln und so den Menschen zu verantwortungsbewusster Selbststeuerung zu führen. (Cube/Alshut 1986, 216) Jede Allgemeinbildung muss sich auf eine Basis von grundlegenden Werten stützen, auf die die Schüler bei der Bearbeitung ihrer je individuellen Themen stossen. Vom exemplarischen Inhalt können sie so zu allgemeinen Kategorien vorstoßen.

1.4. Tradition des Lehrerverhaltens

1.4.1 Erwartungen an die Lehrerrolle

Gemäß Marmet (1991, 32) wird jede soziale Rolle vor allem durch die an sie gestellten Erwartungen definiert. Für die Lehrerrolle unterscheidet er zwischen den folgenden:

- Eigene Erwartungen und Ideale (z. B. offener Unterricht)
- Erwartungen der Schüler (z. B. Lehrer erzählt, ich konsumiere)
- Erwartungen der Kollegen (z. B. Ruhe und Ordnung = Disziplin)
- Erwartung der Eltern (z. B. Besondere Unterstützung für mein auffälliges Kind)
- Erwartungen der Behörden (z. B. Bewertungspflicht und Selektion)

Der Umgang mit diesen zum Teil widersprüchlichen Erwartungen ist konfliktgeladen und anspruchsvoll. Dabei sind folgende Reaktionen häufig:

- Anpassung an die Bezugsgruppe mit der größten Macht
- Verhalten wird versteckt vor möglicher Kontrolle
- Der Konflikt verursacht persönliche Unzulänglichkeitsgefühle
- Bewusster Entscheid für die eine und gegen die andere Erwartung

Ein Beispiel zeigt, wie widersprüchlich die Anforderungen sein können. Aus den vom Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer herausgegebenen Landesregeln: „8.

Einhalten von Vorschriften: die Lehrperson handelt nach den gesetzlichen Vorschriften und setzt sich nötigenfalls für deren **Veränderung und Anpassung** ein.“ (LCH 1999, 53)

Der Lehrer schwankt zwischen Bewahrer und Erneuerer. Er soll Abmachungen einhalten, sie aber gleichzeitig hinterfragen.

Für einen gesunden Umgang mit den unterschiedlichen Erwartungen an die Lehrerrolle braucht es eine gereifte Lehrerpersönlichkeit, die Differenzen aushalten kann und bereit ist, sich zu exponieren. Nur wer eine eigene Haltung hat, kann die Gesellschaft aktiv mitgestalten. Dieses Ziel verfolgt die Persönlichkeitsbildung. Der Lehrer ist zudem auch hier Modell für die Schüler.

1.4.2 Komplexe Lehrer-Schüler Interaktion

Die Lehrerrolle ist sehr komplex, genauso wie die Tätigkeiten, die ein Lehrer gleichzeitig leisten soll:

[...] über bestimmte Gegenstände und mit Schülern sprechen, agieren und reagieren, eine geplante Richtung verfolgen und doch von dieser Richtung abweichen können, seine Gestik, Mimik und Körperbewegungen kontrolliert einsetzen, auf 30 Kinder gleichzeitig achten und dabei auch einzelne beachten, Unterrichtsstoffe souverän beherrschen und vieles mehr. Dabei hat der Lehrer keinen Regisseur, der ihm Anweisungen gibt, und kein Textbuch, an das er sich halten kann, seine Rolle ist nicht fertig und nicht hundertmal durchgespielt, wenn er in die Schulklasse kommt, sondern er muss improvisieren, aus der Situation heraus das richtige Verhalten finden und es der Situation angepasst einsetzen. (Grell 1995, 25)

Das tief ineinander greifende Zusammenspiel von sowohl sprachlichen und nicht-sprachlichen, wie auch kognitiven und emotiven Elementen macht gemäß Lille (Koch 2003, 144) die Schwierigkeit aus, diese Interaktion umfassend zu beschreiben. Somit sind auch Verhaltensvoraussagen äußerst schwierig zu treffen. Wenn ich nur einmal mögliche Signale von der Lehrerseite betrachte, wird mir schnell die Vielfalt der Verhaltens- und Interaktionsmöglichkeiten bewusst. Grell (1995, 44-47) nennt die Folgenden:

- sprachlich (verbal):

- Betonung,
- Tempo,
- Deutlichkeit,
- Stimmführung (Melodie/Klangfarbe),
- Pausen,
- Sprechdauer...

- nicht-sprachlich (nonverbal):

- Gestik,
- Mimik,
- Körperkontakt,
- Körperhaltung,
- Nähe zum Partner,
- Kleidung, Haarschnitt,
- Blickrichtung,
- Gesichtsbewegungen...

Interessant für die Kommunikation sind hier vor allem die nicht-sprachlichen Signale. Denn sie sind es, die eine Äußerung stimmig oder unecht erscheinen lassen und so den Erfolg der Interaktion mitbestimmen.

Betrachte ich zum Beispiel nur die Pausen, kann ich weiter differenzieren. Grell (1995, 45f.) unterscheidet beispielsweise zwischen „Schweigen des Lehrers nach einer eigenen verbalen Äußerung, um deren Bedeutsamkeit zu unterstreichen; Schweigen nach einer Schülerfrage, um selbst nachdenken zu können und die Schüler zum Nachdenken anzuregen, [...]

Schweigen nach einer Schüleräußerung, um den Schüler zum Weiterdenken und Weitersprechen anzuregen.“ Dabei stellt er fest, dass dieses scheinbar sehr einfach zu handhabende Verhalten für beflissene Lehrer sehr schwierig zu trainieren sei (ebenda, 46). Weiter führt er aus, dass, um die Schüler zum Nachdenken oder Weitersprechen anzuregen, eine Vielzahl von nicht-verbalen Signalen das Schweigen unterstützen. Er nennt unter anderem „Gesichts-Signale: Lächeln, Stirnrunzeln, den Schüler ernst, fragend, nachdenklich anschauen; Kopfbewegungen: Kopfnicken oder -schütteln;[...] Gesten: durch Handbewegungen zum Sprechen oder Weitersprechen auffordern.“ (ebenda, 46)

Gerade die sprachlichen Äußerungen – Lehrer reden allgemein (zu) viel – sind für die Kontakte im Unterricht wichtig. Besonders deshalb, weil beim Sprechen immer auch die körperliche und seelische Befindlichkeit mitschwingt. Sind die verbale und nonverbale Ebene nicht im Einklang kann es leicht zu Missverständnissen und im schlimmsten Fall zu Krisen führen. In der oben beschriebenen Analyse ist allerdings nur die Lehrersicht berücksichtigt. In der Realität kommt aber noch die Schülersicht dazu, was alles noch komplexer macht.

Wie findet sich der angehende Lehrer nun in dieser anspruchsvollen Unterrichtssituation zurecht?

1.4.3 Traditionelle Verhaltensmuster/Mythos des geborenen Lehrers

Während der Vorbereitung für diese Arbeit kam mir das Buch über die Techniken des Lehrerverhaltens in die Hand. Während des Lesens hatte ich immer wieder Aha-Erlebnisse. Vieles von dem, was Grell beschreibt, habe ich selber so erlebt in meiner Ausbildung und dann als Lehreranfänger. Es waren für mich wahre Augenöffner. Grell (1995, 32-35) beschreibt, wie in der Ausbildung den Studenten neue Unterrichtsformen beigebracht werden, während an den Schulen vor allem traditionelle Unterrichtsweisen zu beherrschen sind. Es gibt für die angehenden Lehrer denn auch keine Möglichkeit ihr eigenes Lehrerverhalten auszuprobieren. Es muss auf Anhieb klappen, der Praktikant muss sich bewähren. Das Durchstehen des Praktikums ist bereits ein Zeichen, dass man zum Lehrer taugt. Es ist für den

Lehranfänger also das Ziel, im Praktikum sein bereits vorhandenes Verhaltensrepertoire durchzusetzen. Die Stresssituationen im Praktikum sind zudem alles andere als angstfrei, wie es eine soziale Lernatmosphäre voraussetzen würde. Die anschließende Besprechung zeigt den Junglehrern gleichzeitig, dass sie eigentlich (fast) alles falsch gemacht haben. Obwohl sie also den Test bestanden haben, sind sie um so stärker verunsichert und werden sich als Reaktion häufig vor weiteren Unterrichtsbesuchen schützen. Das Klassenzimmer und das Lehrerverhalten werden zu etwas sehr persönlichem, über das man gar nicht spricht. Wahrscheinlich auch um sich vor (berechtigten oder unberechtigten) Erwartungen abzugrenzen. Die Erwartungshaltungen der Bezugsgruppen beeinflussen das Rollenverhalten maßgeblich. Kann der Lehrer nun aufgrund dieser Erwartungen nicht seinen eigenen Überzeugungen entsprechend unterrichten, gerät er in einen inneren Konflikt. Sein Handeln steht mit seinen Überzeugungen im Widerspruch. Was wird er nun ändern? Im Alltag ist das Handeln bedeutender und der Lehrer wird sich seine Überzeugungen gemäß seiner „neuen“ Verhaltensweise zurechtlegen, sein Verhalten mit einer eigenen Theorie zu entschuldigen suchen. Der Erwartungsdruck von Seiten erfahrenerer Kollegen – z. B. Ruhe und Ordnung im Klassenzimmer zu halten – verhindert zudem hartnäckig das Ausprobieren von neuen Verhaltensweisen.

Weiter führt Grell (1995, 26f.) die naive und hemmende Theorie vom geborenen Lehrer aus. Demnach macht es eine besondere innere Kraft oder spezielle angeborene Fähigkeit aus, ob jemand zum Lehrer taugt oder nicht. Wer dieses gewisse Etwas nicht hat, hat es sehr schwer oder sollte es besser gar nicht versuchen. Diese Theorie ist aber insofern bedenklich, als sie zu Passivität und dem Festhalten an Verhaltensmustern ermutigt. Zudem kommt in ihr der Wunsch nach Einfachheit zum Ausdruck. Die komplexen Schüler-Lehrer Interaktionen sollen auf magische Art und Weise vereinfacht werden. Dabei trägt der Lehrer mit seinen unzähligen Tugenden zum Gelingen dieser Interaktionen bei. Er kann irgendwie einen geheimen Draht zu den Schülern aufbauen und im intuitiv richtigen pädagogischen Rhythmus mit den Schülern arbeiten. Eine weitere wichtige Eigenschaft ist seine Autorität. Diese kann nicht geübt werden, sie stellt sich aber irgendwann ein, vielleicht. Der Lehrer wäre in diesem Fall so etwas wie ein echter Künstler und er kann seine Kunst natürlich nur ausführen, weil ihm das Talent dazu in die Wiege gelegt worden ist. Wer es nicht hat, hat Pech gehabt. Die so erreichte Vereinfachung des Unterrichtsgeschehens ist als Verkürzung der Realität äußerst problematisch, denn sie verhindert das Nachdenken über das eigene Verhalten und damit einhergehend eine Verbesserung der Unterrichtsqualität.

Auch in meinem eigenen Unterricht erfahre ich, wie einfach es sein kann auf altbekannten Unterrichtsmethoden sitzen zu bleiben. Was die Schüler dabei wirklich lernen ist allerdings fraglich. So schleicht sich unmerklich immer wieder der lehrerzentrierte Frontalunterricht in die Klassenzimmer, obwohl schon längst zahlreiche Reformprojekte laufen und alternative Lehrformen erprobt worden sind (Wochenplan, Projektarbeit, offener Unterricht...). Es scheint als seien das Schulumfeld und in ihm die Lehrerschaft sehr träge und konservativ. Wieso halten sich diese traditionellen Verhaltensmuster so hartnäckig wider besserem Wissen von Seiten der Lehrerschaft?

1.4.4 Heimliche Theorien des Lehrerverhaltens

Dass das Lehrerverhalten oft überhaupt nicht lernfördernd ist, hängt vermutlich damit zusammen, dass Lehrer aufgrund anhaltender schlechter Erfahrungen ihre Ideale irgendwann aufgeben. Um das auszugleichen, suchen sie nach Entschuldigungen für ihr nicht zu ihrer Einstellung passendes Verhalten. Diese Argumente beeinflussen anschließend allerdings ihrerseits die Wahrnehmung und das Verhalten derart, dass sich die erwarteten (negativen) Verhaltensweisen tatsächlich produzieren (Pygmalion-Effekt). Das System stützt sich so selbst. Wenn nun allerdings negative Erfahrungen keine entsprechende Veränderung der Einstellung/Erwartungshaltung nach sich ziehen, kann der Kreislauf durchbrochen werden und Veränderungen sind wieder möglich.

Ein großes Problem stellt die Routine des Lehrers, resp. die Hartnäckigkeit des schulischen Umfelds, gewisse tradierte und unreflektierte Verhaltensweisen zu fördern, dar. Diese heimlichen Theorien des Lehrerverhaltens sind besonders schwerwiegend, weil sie in den Köpfen der Lehrpersonen, zum größten Teil unbemerkt, herumgeistern und mitverantwortlich sind, dass in der Schulstube nach wie vor ein großes Machtgefälle aufrechterhalten wird. Und das meist auch dann, wenn die betroffenen Lehrpersonen eigentlich andere Erziehungsziele haben. Sie bestimmen meist unbemerkt den Unterrichtsverlauf.

Beispiele für heimliche Theorien des Lehrerverhaltens wären zusammengestellt von Grell (1995, 67ff.) z. B.:

- „- Lernen ist das Resultat aus Belohnung und Bestrafung
- Man lernt, indem man etwas erzählt bekommt
- Lernen geschieht deduktiv (von der Regel zum Beispiel)
- Lernen muss schmerzhaft sein
- Lernen muss Freude machen
- Allein der Lehrer setzt den Lernstoff fest

- Der Lehrer ist verantwortlich, dass die S. Wissen erwerben
- S. müssen zur Arbeit gezwungen werden
- Wissen ist wichtiger als Lernen
- Die Darbietung von Informationen ist gleichbedeutend mit Lernen
- Die Wahrheit steht fest und ist bekannt
- Das oberste Ziel der Erziehung ist das Anhäufen von Faktenwissen
- Zweifel an Einsatzwillen/Lernwillen der S. ist gerechtfertigt
- Erziehung ist Beurteilung, Beurteilung ist Erziehung“

Obwohl ich persönlich genau weiß, dass diese Theorien nicht meiner Vorstellung von effektivem Unterricht entsprechen, stelle ich mit Erstaunen fest, dass die Art und Weise wie mein Unterricht aufgebaut ist, immer wieder diese Theorien stützt (z. B. frontale, mündliche Vermittlung, Misstrauen in die Leistungsbereitschaft der S., Vertrauen in die Benotung als Erziehungsmittel...). Ich handle gemäß meiner Werthaltungen, meines Wissens, meines Glaubens, meiner Absichten, meiner Ziele. Aber auch das umgekehrte ist richtig. Was ich glaube und weiß wird dadurch verändert, was ich tue. Ich suche Überzeugungen, Meinungen, Alltagstheorien, die zu meinem Verhalten passen. „Wo Verhalten und Kognition nicht zueinander passen, wechseln wir eher unsere Ansichten als unsere Verhaltensmuster.“ (Grell 1995, 36)

So kommt es auch, dass sich die progressive Haltung, die ich nach der Ausbildung hatte, in Laufe meiner Praxiserfahrung allmählich veränderte. Die im Gegensatz zu den Erwartungen der Ausbilder sehr anderen Erwartungen der Schüler, der Eltern und der Kollegen haben mich dazu gebracht Verhaltensweisen anzunehmen, die mir vorher nicht wichtig waren (z. B. „Disziplin und ruhiges Arbeiten sind wichtig!“ „Zuviel Nähe zu den Schülern schadet!“)

2. Psychosoziale und ästhetische Erfahrungen während der ThP-Ausbildung

2.1 Neue Lernwege

Die Theaterpädagogikausbildung gab mir eine Vielzahl von Impulsen und ermöglichte mir zahlreiche neue Erfahrungen. Diese Erfahrungen erlauben es mir, mich kritisch mit meinem Lehrerverhalten auseinanderzusetzen. Da ist zum einen die persönliche Dimension. Ich habe viel über mich selbst erfahren, im der Auseinandersetzung mit meinem Körper, mit meinen Mitspielern und mit auftauchenden Problemen. Eng damit verknüpft ist die soziale Dimension: Wie wirke ich auf andere? Kann ich mich in andere Rollen hineinversetzen?

Zuhören? Mich erfolgreich mitteilen? Wie gehe ich mit Konflikten um? Und nicht zuletzt beeindruckte mich vor allem die Auseinandersetzung mit der ästhetischen Dimension. Sie erlaubt, ganz neue Erfahrung zu machen, ausgehend von der bestehenden Wirklichkeit. Sie basiert auf der Wahrnehmung derselben und drückt sich aus im Perspektivenwechsel und im Behaupten von Gegenwirklichkeiten. Dies erlaubt schließlich auch eine kritische Reflexion über bestehende Zustände und regt an, neue Verhaltensweisen auszuprobieren. Überhaupt wird der Reflexion ein hoher Stellenwert beigemessen. Denn sowohl ästhetisches als auch soziales Lernen ist Erfahrungslernen und liegt deshalb „quer zu einer zielgerichteten Pädagogik“ (Weintz 2003, 84). Erfahrungslernen geschieht gleichsam nebenbei und ist nicht planbar. Deshalb bedingt Erfahrungslernen neben der sinnlichen Wahrnehmung die geistige Verknüpfung. Erst so kann das Erlebte für das weitere Leben nutzbar gemacht werden. Im Folgenden stelle ich nun einige wichtige Momente und deren mögliche Bedeutung für mein Lehrerhandeln dar. Bei den Zwischentiteln orientiere ich mich unter anderem an den von Wiese, Günther, Ruping (2006, 71-151) zusammengestellten methodischen Dimensionen theatralen Lernens.

Mimesis², Nachahmung und Eigensinn

Die zahlreichen theaterpädagogischen Übungen zum „Sich verlieren und doch sich selbst bleiben“ (z. B. führen-folgen) und die Tatsache, dass eine Improvisation/Szene nur dann funktioniert, wenn ich gleichzeitig mich selbst bleibe **und** auf den Partner reagiere (Gleichgewichtsübungen zu zweit), haben mir gezeigt, dass meine Meinung/meine Wünsche sehr wohl von Bedeutung sind, ja sogar elementar wichtig für das Gelingen einer Improvisation. Weder das Durchstieren der eigenen Idee, noch das bedingungslose Folgen der Idee des Partners bringen die Szene weiter. Diese Erkenntnis ist in zweierlei Hinsicht bedeutend für den Unterricht: Erstens ist meine persönliche Meinung, meine Position sehr wichtig (das ist sie sowieso, aber wenn ich so tue, als wäre sie es nicht, bin ich nicht authentisch, resp. in meinem Handlungsrepertoire eingeengt). Und zweitens entsteht in der Auseinandersetzung mit den Schülern nur etwas, wenn beide Seiten ihre Meinung kundtun, sich aufeinander einlassen. Das ist insofern eine Entlastung für mich, als meine Haltung/Erwartung/Forderungen auf jeden Fall nötig sind und deshalb so klar wie möglich formuliert werden müssen. Meine Aufgabe ist es, die Anforderungen möglichst schülergerecht zu formulieren. Wie die einzelnen Schüler darauf reagieren, ist jedem selber überlassen. Dort beginnt die Auseinandersetzung.

² vgl. Wiese, Günther, Ruping 2006, 112-122

Experiment- ungeahnte Ausgänge³

- Improvisation ist anstrengend, gerade weil ich nichts Besonderes tun muss. Das normale ist genau richtig. Ich soll meinen Impulsen folgen und dabei offen sein für den Raum und meine Mitspieler. In-proviso = un-vorhergesehen; die Auseinandersetzung mit dem Unvorhergesehenen ist gerade auch für die Schule bezeichnend. Störungen haben Vorrang. Diese Maxime aus der themenzentrierten Interaktion ist eine Konsequenz davon im sozialen Bereich. Aber auch der Lernprozess selber ist nicht geradlinig und deshalb immer wieder voller Überraschungen. Gerade die kleinen, feinen unvorhergesehenen Momente bergen ein großes Potential in sich. Das „sich darauf Einlassen“ habe ich in verschiedenen Übungen erlebt, vor allem in Spiegelübungen und Führen-Folgen-Übungen. Natürlich aber auch in den Improvisationen (z. B. sich einen Ort vorstellen, diesen vor den anderen entdecken und dann schauen, was passiert; z. B. Waschsalon in Großstadt, abends). Was ich dabei auch besonders festgestellt habe, ist, dass ich immer gegen meine Ungeduld kämpfen muss. Das Thema einer Improvisation ergibt sich von selbst, ich brauche neben der Aufmerksamkeit und Offenheit vor allem Geduld (z. B. die Übung „Nicht B“: steh auf und geh zur Türe hinaus, aber nicht so, wie du es normalerweise tun würdest! Ich darf dabei nicht das Ziel haben, aus der Türe hinauszugehen, sonst geschieht nichts Neues. Obwohl ich also weiß, was das Ziel ist, muss ich es quasi vergessen und aus dem Moment heraus agieren, bis (vielleicht) irgendwann und vor allem IRGENDWIE sich ein Ausgang öffnet. Eine Wahnsinnsübung bei der ich mir bis heute nicht weiß, wie sich das genau anfühlt. Bin allerdings überzeugt, dass es möglich ist.

- Erfinden einer Figur: Ich durfte mehrmals eine Figur erfinden. Zwei Figuren sind mir in Erinnerung geblieben. Ich war echt überrascht, als ich nach intensiven Körperübungen einen alten Mann erfand. Ausgehend von einer verkrampften, unbeweglichen, schweren Hand, verkörperten wir alte Menschen. Der Spielleiter trat zu jedem hin und stellte ein paar Fragen zur Figur „Was machen Sie gerade? Wie heißen Sie?“ Sowohl die Tätigkeit, als auch der Name fiel mir einfach so zu, ich hatte mir nichts ausgedacht.

Die zweite Figur war ein Märchenerzähler aus einer Textfassung, dem ich Leben einhauchen sollte. Wir sprachen viel über die Figur und versuchten sie logisch zu erfinden. Doch zuletzt war alles zu sehr ausgedacht, gewisse Einzelheiten irgendwie witzig, aber insgesamt zu verkrampft und nicht stimmig. Was war der Unterschied? Im ersten Fall arbeiteten wir über den Körper, in einer Atmosphäre ohne Druck und ohne besondere Erwartung. Der Anleiter pflegte folgenden Satz, von wem habe ich vergessen, zu zitieren: „Kommt es heute nicht,

³ vgl. Wiese, Günther, Ruping 2006, 77-93

kommt es morgen. Kommt es morgen nicht, kommt es übermorgen. Kommt es übermorgen nicht, kommt es vielleicht gar nie.“

Gegenwartsidentität⁴

- Offene Einsamkeit: „Tu was du willst, geh dahin wo du willst, nimm deinen Platz im Raum...“ Dieser Einstieg ist für mich eine Wohltat. Aufgehoben in der Gruppe, gehe ich meinen Weg, wie ich will. Und doch irgendwie im stillen Zusammenspiel mit den anderen.

- Aufwärmübungen, bei denen ich intuitiv im richtigen Moment reagieren muss. Ich spüre, wann der Moment ist. Meist gebe ich jedoch meinem ersten Impuls nicht nach und schon ist der Zug vorbei. Der nächste kommt bestimmt. Z. B. mit Rücken zum Partner in ca. 5 m Distanz stehen. Dieser versucht mich zu rufen. Auf welche Stimmlage, auf welche Ansprache reagiert mein Körper automatisch? Den richtigen Moment abzuwarten braucht Geduld und verlangt große Aufmerksamkeit. Aber eigentlich muss ich gar nichts machen wollen. Der Körper reagiert automatisch. Eine andere Übung ist das blinde Zählen im Kreis. Alle zählen gemeinsam, wird eine Zahl doppelt genannt, beginnt das Zählen von vorne. Ohne Hektik und mit Konzentration auf die Gruppe stellt sich mit der Zeit das Gefühl einer Einheit trotz oder gerade wegen der Individualität ein. Und trotzdem braucht es Mut im intuitiv richtigen Moment einzusteigen.

2.2 Auftrittskompetenz

Atem, Stimme, Sprache

Wiederholt haben wir uns in der Ausbildung mit der Atmung und dem Entdecken der stimmlichen Ausdrucksmöglichkeiten auseinandergesetzt; insbesondere mit der Zwerchfellatmung und dem Zusammenspiel zwischen Körperhaltung, Atmung und Stimme. Dabei wurde mir bewusst, wie wenig ich eigentlich darüber weiß, obwohl ich als Lehrer meinen Körper und meine Stimme im Unterricht sehr oft einsetze. Obwohl ich in der Ausbildung einen Kurs zur Stimmbildung belegte, hatte ich noch zu wenig gelernt meine Stimme bewusst einzusetzen. In der Recherche für diese Arbeit wurde mir im Weiteren bewusst, dass die Stimme viel über die persönliche Befindlichkeit aussagt. Im Laufe eines Lebens habe ich gelernt, viele Dinge nicht zu sagen, oder einfach „die Luft anzuhalten“. Die Stimme ist jedoch immer auch Ausdruck für den Zustand der „Ganzheitlichkeit von Körper, Geist und Seele“ (Wittstock 2001, 293). Dies zeigt sich nach Wittstock daran, dass die Atmung fließt und ich gelassen bin (ohne Angst, Hass, Missgunst usw.), dass ich aufgerichtet

⁴ vgl. Wiese, Günther, Ruping 2006, 138-151

bin und meine Potentiale mit Bodenkontakt ausüben kann, dass ich meine Körperkräfte nutze, indem ich sie an Widerständen teste, dass ich etwas zu sagen habe, was von Bedeutung ist, dass ich Stabilität durch persönliche Grundwerte spüre und dass ich schließlich meine Potentiale erst im Austausch mit den Mitmenschen weiterentwickeln kann. Diese Aspekte sind für meine Arbeit von großer Bedeutung, ist doch die stimmliche Gesundheit in meinem Beruf sehr wichtig. Daneben zeigt sich einmal mehr, wie ich von Außen, über die Stimme, ans Innere, meine Gefühle und Werthaltungen herankomme und umgekehrt.

Körperarbeit

- Das Erfinden von Figuren über den Körper. Die Tatsache, dass jede Körperhaltung ein bestimmtes, individuell verschiedenes Echo (Gefühl, Stimmung, Haltung) im Körper des Spielers auslöst, benutzen wir um näher an eine Figur heranzukommen. Der Weg von der äußeren Haltung zur inneren ist insbesondere für Laien am einfachsten. Hierbei ist mir vor allem Stanislavskijs Ansicht in Erinnerung geblieben: Er wollte die Schauspieler davon entlasten andauernd von innen heraus Gefühle produzieren zu müssen und arbeitet deshalb von außen nach innen. Diese Wechselwirkung von Körperhaltung und Befindlichkeit hilft mir z. B. in stressigen Situationen, wenn ich mich bewusst aufrichte, den Unterkiefer entspanne oder versuche kräftig durchzuatmen.

- Körpergedächtnis. Dieser Begriff war mir neu. Der beschriebene Sachverhalt nicht. Reagieren ohne nachzudenken, automatisch das richtige Tun. Der Körper erinnert sich viel besser als das Gehirn. Allerdings wird seine Stimme im Alltag oft unterdrückt (schlechte Haltung, Stress...). Wenn ich auf ihn hören kann, wenn ich lerne, dass ich mich auf mein Körpergedächtnis verlassen kann, gewinne ich an Selbstvertrauen.

- Bewegung und Tanz: 1. Mit klaren Vorgaben habe ich eine eigene Choreographie erfunden (Verschiedene Körperteile führen mich abwechseln in einer imaginären Telefonzelle umher). Dabei habe ich automatisch den zu mir passenden Schwierigkeitsgrad gefunden 2. Aus dem Aufwärmen heraus Bewegungen finden und diese wiederholbar machen. Dann einem Partner beibringen und die Bewegungen gemeinsam koordinieren. Ich bewege mich gerne und habe deshalb viel ausprobiert. Hätte nicht gedacht, dass es mir so viel Spaß macht. Das richtige Maß an Herausforderung machte insbesondere die Aufgabe 1 für mich zu einem tollen Erfolgserlebnis.

2.3 Wahrnehmung, Reflexion

Verbildung/Verkrampfung

- Ich bin immer wieder auf Lob und Anerkennung aus (sofort melden, etwas wagen, ausprobieren, Understatement,). Dies zeugt von Anpassung und geringem Selbstwertgefühl.

- Ich machte zu Beginn viele der Übungen für den Anleiter, anstatt für mich, für meine eigene Erfahrung (Hinweis des Spielleiters: „Zeig mir nicht, dass du die Übung toll kannst, erlebe sie! Mache nichts Besonderes!“).

- Meine Schutzhüllen, die ich im Laufe meines „Erwachsens“ gebildet habe, legen bei mir den Tiefstatus nahe. Status ist frei von Wertung, sondern beschreibt die Art und Weise auf den Alltag zu reagieren. Solange der echte Status im Spiel ist, der Schutzschild also noch oben ist (ich zeig dir, wer der Meister ist = Hochstatus; ich bin es nicht wert, lass es bleiben = Tiefstatus), findet keine echte Begegnung statt. Während einer Improvisation mit einem Mitspieler mussten wir uns auf einer Linie kreuzen: Wir rempelten uns an, wurden lauter, und es stellte sich eine leichte Verkrampfung ein. Die sich wiederholenden Verhaltensmuster zeigten mir, dass mein Schutzschild nicht abgelegt war.

- Feedback nach meiner Lehrprobe: Ich war sehr aktiv, wollte überall gleichzeitig sein, wirkte dabei aber verkrampft, weil ich zu stark auf mein Skript fixiert war. Ich habe das Programm abgespult, ohne die Spieler wirklich wahrzunehmen. Dieser Punkt ist für meine Unterrichtsgestaltung wesentlich. Wie schaffe ich es, locker zu bleiben und die Schüler wahrzunehmen.

- Autoritäre Führung: Ein Kollege bekam von der Anleiterin den Auftrag eine ganz autoritäre Anleitung zu machen. Er machte das für meinen Geschmack äußerst gut. Ich zweifelte anschließend, ob ich das wohl auch gekonnt hätte. Ich spürte eine Abneigung und gleichzeitig eine Faszination. Wie ernst war das Spiel nun schlussendlich? Für ihn als Anleiter war es vermutlich ganz spielerisch (er hat sonst einen demokratischen, partizipativen Führungsstil), aber für mich nicht nur.

Gefühle und Stimmungen

- Je nach Stimmung fällt es mir schwer, Stress oder schlechte Laune zu spielen. Ebenso habe ich dann große Mühe mit überbordender Fröhlichkeit oder völliger Zufriedenheit (der schönste Tag eures Lebens, die schönste Nacht...). Das ist mir je nach Situation zu persönlich, ich fühle mich dann ausgestellt. Bestimmt geht es allen Menschen, also auch meinen Schülern so. Es sollte also auch hier die Möglichkeit geben, sich herauszunehmen oder zu akzeptieren, dass nicht immer alles wunderbar klappt.

- Ich habe Mühe, meine eigene Gefühlslage wahrzunehmen und zu benennen. In der Theaterarbeit bekomme ich die Möglichkeit, einzelne Gefühle wieder zu (be)suchen, zu fühlen und zu benennen. Dabei hilft der Schonraum Theater, das „So-tun-als-ob“. Meine Gefühle sind wichtig, weil sie für die Darstellung meiner Figur entscheidend sind, und für das Zusammenspiel mit den anderen auch geklärt werden müssen und können. Das Anhalten und Reflektieren einer Situation, gibt mir vieles an Erfahrungen über meine eigene Gefühlswelt. Die Wirkung, die eine Szene auf der Bühne hat, hängt ja von der Aufnahme und den (Gefühls-)Reaktionen des Publikums ab. Als Spielleiter bin ich als erster Zuschauer gerade in diesem Bereich gefordert und trainiere so meine Wahrnehmungsfähigkeiten in diesem Bereich. Auch als Lehrer bin ich darauf angewiesen, Klarheit über meine Gefühlssituation zu haben, um erfolgreich kommunizieren zu können.

Reflexion

- In der Ausbildung machten wir regelmäßig Übungen, die wir anschließend unter klaren Gesichtspunkten auswerteten. Die Reflexion nahm viel Zeit in Anspruch. Das Erlebte hat sich bei mir dadurch intensiviert, ich konnte es klarer einordnen. Zudem übte ich mich im wertungsfreien, präzisen Beobachten und Beschreiben.

- Wie wirkt eine Figur, eine Handlung, eine Szene. Der persönliche Eindruck ist Ausgangspunkt für eine vertiefte Auseinandersetzung. Die Wortwahl, mit der ich meinen Eindruck beschreibe, bedarf ebenso der Reflexion, wie das Verknüpfen unterschiedlicher Wahrnehmungen der Teilnehmer untereinander.

Beobachten und Wahrnehmen

- Regie; genaues Beobachten; es gibt eine innere und entsprechende äußere Handlung, Als Regie muss ich genau beobachten, was ich sehe und darf keine Interpretation über die innere Handlung anstellen. Denn sichtbar ist nur die äußere Handlung. Der Schauspieler bekommt einen (Handlungs-)Auftrag, den er selber entsprechend mit einer inneren Handlung verbindet: Die Regie gibt ihm dann, als erster Zuschauer eine Rückmeldung zur Wirkung seines Verhaltens. Dabei muss ich mein eigenes Gefühl beim Beobachten wahrnehmen. Die Zuschauer merken, wann eine Situation stimmig ist und wann nicht. Wann die äußere Handlung tatsächlich mit Inhalten (Absicht, Haltung, Gefühl) gefüllt ist. Wenn die Situation klar ist, kommt automatisch die richtige Emotion.

Bedeutung für die Schule: In Konfliktsituationen ist es wichtig zunächst die Beobachtungen zu beschreiben, ohne zu interpretieren. Daraus kann sich dann etwas entwickeln.

Beispielsweise stört ein Schüler den Unterricht. Wenn ich ihn als Lehrer darauf anspreche mit den Worten: „Jetzt halt mal den Mund!“, hat das eine andere Wirkung, als wenn ich sage:“ Du redest, während ich etwas erkläre.“ Im Weiteren ist es für den Erfahrungsaustausch im Kollegium und mit den Eltern wichtig, das Verhalten der Schüler möglichst genau beschreiben zu können, damit sich diese ein klares Bild der Situation machen können. Viele Probleme können erkannt werden, wenn auch scheinbar unwichtige Details des nach außen sichtbaren Verhaltens nicht außer Acht gelassen werden.

- Das Wahrnehmen der eigenen Gefühle und Bedürfnisse steht auch am Anfang jeder Konfliktlösung. Die Ich-Botschaft beinhaltet eine Selbstoffenbarung, die dem Gegenüber die eigenen Bedürfnisse, Freuden oder Ängste vermittelt. Die so entstehende Offenheit und Klarheit ermöglicht eine Einfühlung und daraus kann ein echtes Gespräch entstehen. Gefühle sind sowieso da. Wenn ich sie benennen kann, kann ich mit ihnen umgehen, ansonsten gehen sie mit mir um.

2.4. Rollenverständnis

Modelllernen

- Während der Ausbildung habe ich auf vorbildliche Art erlebt, wie Anleiter/-innen mit genügend Zeit auf die Bedürfnisse der Teilnehmer eingingen, aber doch nie ihr eigentliches Ziel aus den Augen verloren. **Die Kompetenz und Wachheit der Anleiter/-innen, sowie ihr klarer Ausdruck bilden ihre Autorität.** Wobei auch bei einigen die Anleiterrolle und deren Problematik (Zeitdruck, Themenwahl, Schwerpunkt, Führung) thematisiert wurde. Ich hatte Mühe mit Zeitdruck und merkte, dass in meinem Unterricht oft die Zeit fehlt. Ich lerne stark durch Nachahmen von Vorbildern und bin deshalb auf gute Modelle angewiesen.

- Eigenregie: Wer übernimmt Verantwortung? In unserer eher demokratisch organisierten Gruppe gab es in der Planungsphase einer Aufführung viele gute Ideen, aber eine klare Führung fehlte. Erst mit der Hilfe der Anleiterin konnten wir unsere Produktion auf den Punkt bringen.

- Eine Mischung aus Körperarbeit, Kooperation und Ausdrucksübungen mit Wissensvermittlung gefällt mir sehr gut. Ich habe den Eindruck, die so bearbeiteten Inhalte besser behalten zu können, oder ich interessiere mich zumindest mehr für sie.

Konstruktion und Einfühlung

Wenn ich als Schauspieler eine Rolle mit Leben füllen will, brauche ich dazu einerseits Wissen über die Figur, und andererseits suche ich bei mir selber Gemeinsamkeiten mit ihr.

Denn ich muss die Figur zwangsläufig mit meinem Körper darstellen und habe dementsprechend die ureigenen Mittel meiner Person (Gefühle, Körper) zur Verfügung um die Darstellung glaubhaft werden zu lassen.

Das Handeln des Schauspielers basiert auf zwei Prinzipien: auf der subjektiven Identifikation mit der fremden Rolle, als der Einfühlung qua innerem Erleben oder physischem Verkörpern, sowie auf der objektivierenden Konstruktion, der selbstbeherrscht kontrollierten Darstellung einer Empfindung, die die Figur wieder auf Distanz rückt. (Weintz 2003, 185)

Diese beiden Komponenten der Rollenarbeit gehören zusammen, können jedoch unterschiedlich akzentuiert werden. Stanislawskij betont den illusionistisch-imitatorischen Charakter der Bühnenarbeit, während Brecht mit seiner Arbeit in die desillusionistisch-konstruktivistische Richtung zeigt (vgl. Weintz 2003, 185-189).

Tatsächlich ist es für den Schauspieler nötig, zwischen diesen beiden Polen hin- und her zu pendeln. Die Einfühlung erlaubt es ihm, die Figur mit Leben zu füllen, sie für das Publikum stimmig und lebensnah darzustellen. Die Konstruktion erlaubt aber erst ein planbares, konzeptvolles Spiel, das für die öffentliche Darbietung geeignet ist.

Diese Faktoren der schauspielerischen Rollenarbeit lassen sich auch auf die Rolleneinnahme im realen Leben übertragen. Ich als Lehrer pendle demnach ebenfalls zwischen emotionaler Anteilnahme am Unterrichtsgeschehen und an rational kontrollierter kritischer Distanz zu meinem Verhalten. „Einseitig rationale Konzepte (einer Aufführung; gilt aber auch für die Lehrerrolle; D. W.) sind ebenso zu verwerfen wie einseitig gefühlsbetontspontane Konzept- und Formlosigkeit“ (Rellstab 1992, 121).

3. Ausweitung des persönlichen Handlungsrepertoires

3.1 *Fachmann für soziales Handeln*

Wenn die Lehrperson in fachlicher Hinsicht vielleicht nicht mehr viel dazulernen muss, so bestimmt auf dem Gebiet des Lehrerverhaltens. Das Lehrerverhalten bestimmt ganz maßgeblich den Unterrichtserfolg. Der Lehrer muss meines Erachtens deshalb ein Profi auf diesem Gebiet sein, denn die durch den Lehrer vorgelebten Haltungen prägen das Arbeits- und Lernklima. Gemäß Marmet (1991, 65) nutzt jeder Mensch im Alltag nur ein kleines Spektrum an Handlungsmöglichkeiten. Für professionelles Verhalten schätze ich es als besonders wichtig ein, sich diesen Verhaltensweisen einerseits bewusst zu werden und andererseits entsprechend den Zielsetzungen des Unterrichts sein persönliches Handlungsrepertoire auszuweiten.

Lernen ist Verhaltensänderung durch Erfahrung. Erfahrung kann ich nicht instruieren, Erfahrungen muss ich selber machen. Sie sind nicht immer angenehm und Verhalten zu ändern ist nicht immer einfach. Mit dem Alter bildet sich zudem ein festes Verhaltensrepertoire heraus. Dieses lässt sich immer schwerer verändern, was einen Verlust von Lebendigkeit und einen Verlust neuer Erfahrungen mit sich bringt.

Dass hier trotzdem oft Lernwiderstände auftauchen, hat damit zu tun, dass mit jedem Lernprozess auch eine Veränderung der Persönlichkeit einhergeht. Denn beim erfolgreichen Lernen spielt der ganze Mensch eine wichtige Rolle. Dabei verändert sich auch die betreffende Person. Wer Angst hat vor Veränderung, hat auch Angst vor dem Lernen. Lehrerinnen und Lehrer sind Modelle fürs Lernen. Durch ihr Verhalten zeigen sie den Schülerinnen und Schülern, wie sie mit Lernen und Veränderung umgehen können. Ein echter Lernprozess zeigt sich in einer Verhaltensänderung. Nur bereits deshalb sind Lehrerinnen und Lehrer dazu prädestiniert an ihrem Lehrerverhalten zu arbeiten. Wer sein Verhalten überprüft und an der Verbesserung der Wirksamkeit seines Verhaltens arbeitet, arbeitet professionell. Denn er stellt sein Verhalten in den Dienst des Unterrichts, der Problemlösung einerseits und der Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen andererseits.

Marmet (1995, 76-78) beschreibt die Bedingungen für soziales Lernen folgendermaßen:

Hemmend wirken:

- Aus Angst Fehler zu machen und bloßgestellt zu werden, weiche ich dem Lernprozess aus.
- Starker Selektions- und Prüfungsdruck
- Die Überbetonung von Erfolg
- Rivalität und Konkurrenzdenken
- Spöttische Haltungen
- Intoleranz gegenüber dem, was von der Norm abweicht
- Perfektionismus

Lernen bedingt experimentieren!

Gute Bedingungen für (soziales) Lernen sind deshalb:

- Gefühl der Sicherheit, Vertrauen in die anderen Gruppenmitglieder
- Neugierde, Bereitschaft auch mal ein Risiko einzugehen
- Neues Verhalten in einer entspannten Atmosphäre handelnd erproben
- Alternative Handlungsmöglichkeiten bei anderen beobachten
- Eigene Schwächen und Unvollkommenheit akzeptieren und nicht perfekt sein wollen
- Dass sich Gruppenmitglieder so akzeptieren, wie sie sind.

Der gewichtigste Anteil der Lehrerpraxis liegt im psychosozialen Bereich. Die vielseitigen und zum Teil widersprüchlichen Erwartungen an die Lehrerrolle sind Ausdruck für das Spannungsfeld, in welchem das Lehrerhandeln stattfindet. Grundlage für das Lehrerhandeln ist im Weiteren die Lehrerpersönlichkeit und hier insbesondere die Fähigkeit der (Selbst-)Wahrnehmung, die Bereitschaft zur Ausweitung des persönlichen Handlungsrepertoires und die eigenen Werthaltungen und Absichten.

3.2 Grundhaltung des Lehrers

3.2.1 Haltungen außergewöhnlicher Lehrer

Die heimlichen Theorien des Lehrerverhaltens stützen sich, wie wir gesehen haben, auf die sich selbst erfüllende Prophezeiung. Wenn nun allerdings negative Erfahrungen keine entsprechende Veränderung der Erwartungshaltung nach sich ziehen, kann der Kreislauf durchbrochen werden und Veränderungen sind wieder möglich. Das Gegenteil der heimlichen Theorien wären dann gemäß Grell (1995, 73-76) die optimistischen Theorien, wie z.B.

- Menschen sind von sich aus motiviert.
- Lernaktivitäten, die intrinsisch motiviert sind, ergeben bessere Resultate als von außen auferlegte.
- Neugier, Explorationsverhalten und Lernen werden ausgelöst durch Gegenstände oder Informationen, die als – neu – widersprüchlich – komplex – überraschend – unregelmäßig – lückenhaft - schwierig erlebt werden.
- Die Motivation zum Lernen kann sehr leicht gehemmt werden. Lernen findet nur im „entspannten“ Feld statt.

Grell (1995, 125f.) führt eine Untersuchung zu den Ansichten hervorragender Praktiker an. Diese stehen den gängigen Ansichten von gutem Lernen sehr kritisch entgegen und halten Belohnungen für fragwürdig. Zudem finden sie, dass Lehrer nicht die Ziele für die Schüler festlegen sollten. Im Weiteren führt er die idealistischen Grundsätze dieser Lehrergruppe auf. Diese betonen die Wichtigkeit vom Respekt des Lehrers gegenüber der Schülerpersönlichkeit, die Mitarbeit der Schüler bei der Formulierung von Zielen, der Auswahl von Aufgaben und dem Beurteilen von Leistungen, „die Beurteilung des Unterrichtserfolges [...] nach Kriterien wie Freude, Aufmerksamkeit, Begeisterung und die Bereitschaft, sich stimulierenden Erfahrungen hinzugeben“ (Grell 1995, 125), und die Eigenschaft des Lehrers spontan Augenblicksgelegenheiten wahrzunehmen.

3.2.2 Gute Autorität (Führungs- und Erziehungsstil)

Die persönliche Haltung beeinflusst maßgeblich die Art der Autorität. Diese wiederum äußert sich in einem bestimmten Führungsstil. Die Qualität des Führungsstils muss sich letztlich an den damit erreichbaren Zielen messen lassen. Kann ich die Absichten, die meiner persönlichen Haltung entsprechen mit einem bestimmten Führungsstil erreichen oder nicht? Habe ich beispielsweise die Absicht, die Schüler zu kritischen Menschen zu erziehen, werde ich einen anderen Führungsstil wählen, als wenn ich sie zu Befehlsempfängern machen möchte. Umgekehrt kann ich mich fragen, ob ein Laissez-Faire-Stil den Kindern z.B. Selbstverantwortung beibringt oder nicht (letzteres ist, glaube ich, der Fall).

Die Art des Führungsstils kann in Verhaltensdimensionen angegeben werden. Marmet (1995, 48f.) beschreibt, wie es zum einen die Dimension gibt, die von Wertschätzung/Wärme bis Abneigung/Kälte reicht, zum anderen die Achse, die den Grad der lenkenden Kontrolle beschreibt. Innerhalb eines Koordinatensystems mit diesen Achsen kann Führungsverhalten eingeschätzt werden.

In der aktuellen Erziehungsdiskussion ist Autorität wieder gefragt. Aber eben nicht Autorität um der Autorität willen, sondern um die psychische Entwicklung der Kinder zu fördern, indem ihnen echter Widerstand entgegengesetzt wird. Bergmann (2004, 212f.) fasst drei Merksätze zusammen: 1. Wer selber keine verlässliche innere Orientierung und Haltung hat kann, kann diese den Kindern auch nicht vorleben. 2. Erwachsene, die ständig unterwegs sind, immer getrieben sich darzustellen, regelmäßig schwitzen und an der Grenze ihrer Belastbarkeit leben sind für ihre Kinder kein Halt. Eine Chance auf Autorität hat nur, wer sich „ein gewisses Maß an Gelassenheit und Großmut bewahrt.“ 3. Einerseits müssen die Normen und Regeln ganz klar sein und andererseits gibt es auch immer Ausnahmen. Das Vorbild der Eltern soll klar und fest sein, der Tonfall jedoch gelassen. Wenn die Regeln für die Kinder und die Erwachsenen stimmig sind, können sie auch widersprüchlich sein.

„Moderne Autorität [...] muss verbindlich und großzügig zugleich sein.“ (Bergmann 2004, 213)

Der Führungsstil des Theaterpädagogen soll darauf abzielen, den Spieler dazu zu bringen, aus eigenen Stücken in den offenen Lernprozess einzusteigen. Wiese, Günther, Ruping (2006, 158) betonen, dass Ästhetische Lernprozesse nur mit großer Disziplin und Konzentration gelingen können. Denn die Lösung des Problems entsteht erst während des Prozesses und ist nicht schon vorher bekannt.

Spolin (1983, 289f.) beschreibt ihrerseits, dass eine von außen kommende Disziplin die Schüler hemmt oder provoziert. Wer sich jedoch freiwillig für Disziplin entscheidet, der kann verantwortungsvoll handeln und sich dem Gruppen- und Arbeitsprozess dienlich verhalten.

Ablehnung und Zustimmung entspringen einer autoritären Struktur [...] Alle Worte, die Türen schließen, die einen emotionalen Gehalt oder eine emotionale Bedeutung haben, die die Persönlichkeit des (Schauspiel-)Schülers angreifen oder den Schüler sklavisch vom Urteil eines Lehrers abhängig machen, müssen vermieden werden [...] Mit einem erwachsenen Selbstwertgefühl verschwindet die autoritäre Struktur. Es besteht keine Notwendigkeit, „Status“ durch Zustimmung oder Ablehnung zuzuweisen, wenn alle (sowohl Lehrer als auch Schüler) um persönliche Einsichten kämpfen. (Spolin 1983, 21)

Die Haltung, die Persönlichkeit und das Engagement des Spielleiters sind die Grundvoraussetzungen für das Gelingen der Arbeit. Entsprechend stimmig muss sein Führungsstil sein.

3.2.3 Trennung Funktion/Rolle/Person

Für mein eigenes Rollenverständnis möchte ich versuchen, die Lehrerrolle in drei Teilbereiche aufzuteilen.

Rolle: Ich als Lehrer habe die Aufgabe die Schüler zu fordern und zu fördern. Und das in den Bereichen der Selbst-, Sozial-, und Sachkompetenz. Mein Fachwissen, meine Methodenkompetenz und meine Autorität(Führungsstil) sind die Grundlagen dafür.

Person: Ich persönlich stehe im Unterricht mit meinen Gefühlen, meiner Verfassung und meinen Vorlieben und Idealen und heimlichen Theorien. Ich bin um Stimmigkeit bemüht, und Gegenwartsidentität, Klarheit und Gelassenheit.

Funktion: Zusätzlich habe ich von meinem Arbeitgeber den Auftrag, die Schülerleistungen zu bewerten, zu selektionieren und Ende Jahr ein Zeugnis auszustellen. Im Weiteren bin ich zur Loyalität gegenüber dem Arbeitgeber verpflichtet und stehe mit meiner Person für seine Glaubwürdigkeit ein.

Diese (theoretische) Aufteilung der Aspekte des Lehrerberufs erlaubt es mir, die einzelnen Komponenten je in ihrem eigenen Licht zu sehen. Ästhetische Lernprozesse beispielsweise sind einerseits nur unter Ausklammerung der Funktion möglich. Andererseits hätte ich ohne die Funktion gar keine Schüler. Das bedeutet, dass der Freiwilligkeit der Teilnahme bei ästhetischen Lernprozessen eine besondere Bedeutung zukommt.

3.2.4 Lehrer als Spielleiter

Gerade in der speziellen Schulsituation kommt der Lehrer als Spielleiter unweigerlich in einen Rollenkonflikt. Die theatralen / ästhetischen Lernprozesse verlangen einen Führungsstil jenseits von richtig oder falsch. Zudem ist der Ausgang von theatralen Experimenten per se offen. Dies wird jedoch die Erwartungen der Schüler enttäuschen. Ein „richtiger“ Lehrer

bewertet und weiß, was richtig und was falsch ist. Die Institution Schule gibt dem Lehrer eine gewisse Macht, die er zur Beeinflussung und Kontrolle nutzen kann / soll. Als Spielleiter, der ästhetische Lernprozesse anstrebt, ist jedoch eine anpasserische Schülerhaltung nicht brauchbar, sind diese Machtmittel also kontraproduktiv. Bis die Schüler allerdings verstehen, was die Ziele theatralen Lernens sein können und sich darauf einlassen, braucht es einiges.

„Schüler, die einen autoritären und lehrerzentrierten Unterricht erwarten, verwechseln bei der Ermunterung zur experimentellen Erkundung die durch den Spielleiter geöffneten Spielräume mit dem Pausenhof und sind frustriert über die darauf folgende Einengung des Spielrahmens.“ (Wiese, Günther, Ruping 2006, 178)

Freiheit ist nicht mit Zügellosigkeit zu verwechseln. Gerade für die kreative Freiheit braucht es große Disziplin.

Mit Widerständen, die ja auch im Regelunterricht auftreten, hat der Spielleiter ebenfalls zu rechnen. Die Widerstände gegen das theatrale Erfahrungslernen sind insofern problematischer weil ein passives Mitlaufen, wie es im Frontalunterricht gang und gäbe ist, nicht möglich ist. Auch eine egoistische Selbstdarstellung kann innerhalb eines Regelunterrichts, der sich am Konkurrenzdenken orientiert, noch einigermaßen passen. Für das Erfahrungslernen im Spiel sind Schüler, die sich selbst in Szene setzen und übertrieben agieren, ohne sich auf das gemeinsame Problem einzulassen, ein Hemmschuh. Spolin (1983, 40) beschreibt, dass solche Kinder / Jugendliche sich weigern Verantwortung zu tragen (spielen den Clown, sind nicht spontan, übertreiben...), dass sie versuchen andere für ihre Idee zu gewinnen, anstatt sich auf den Prozess der Gruppenbildung einzulassen, dass sie sich gegen die vom Spielleiter auferlegte Einengung wehren und dass sie die Spielformen als Kinderkram abtun. Die Disziplin beim theatralen Lernen entsteht eben nur durch das totale Einlassen auf das Ereignis, das Objekt oder das Projekt. Während im herkömmlichen Schulunterricht, die Disziplin vom Lehrer, von außen, den Schülern abverlangt wird.

Wiese, Günther, Ruping (2006, 174ff.) beschreiben das Führungsverständnis des Spielleiters als Kombination von zulassender Pädagogik und partizipativer Pädagogik. Die zulassende Pädagogik versteht sich gewissermaßen als Mischform aus autoritärer Führung und Laissez-Faire-Stil: Der Spielleiter gibt klare Regeln vor und lässt die Spieler auf Impulse reagieren. Die Reaktion beobachtet er von außen und holt die Gruppe an einem bestimmten Ort wieder mit einem neuen Impuls, allenfalls mit neuen, klaren Regeln ab. Darauf lässt er die Gruppe wieder reagieren und so weiter. Der Ausgang des Ereignisses ist nicht vorbestimmt und wird sowohl von den Aktionen der Spieler, als auch von den Impulsen des Spielleiters beeinflusst. Die Impulse des Spielleiters sind wichtig ohne die Aktionen der Gruppe und das Spiel der Gruppe entsteht erst durch die Regeln und die Impulse des Spielleiters. Das Ziel des Leiters

ist es, die Gruppe zu provozieren, damit in ihrem Spiel die Brüchigkeit und Mehrdeutigkeit des Alltags zum Vorschein kommt. Die konkreten Themen dazu liefern die Spieler selber. Dabei ist es unumgänglich, dass der Spielleiter sich selbst ebenfalls auf die entstehende Geschichte einlässt. Die partizipative Pädagogik versteht den Spielleiter als Persönlichkeit, die sich selber engagiert, mit ihrer eigenen Denkweise an das Problem herangeht und dabei auch die eigene Meinung einbringt. Er ist ein aufmerksamer Beobachter, der sich voll der Sache zuwendet, die entsteht. Dabei entsteht eine Art Meister-Lehrling Beziehung zwischen dem Spieler und dem Spielleiter. Dieser formuliert klare Regeln und setzt sie bestimmt und freundlich durch. Jener lässt sich auf das gemeinsame Thema ein mit dem Ziel, persönliche Erfahrungen zu sammeln. Wenn im Spiel die alltägliche Routine und die gesellschaftlichen Normen und Vorurteile aufbrechen und für einen kurzen Moment eine Wahrheit aufblitzt sind für Spielleiter und Spieler die gemachten Erfahrungen neu. Erst in der anschließenden Reflexion können die gemachten Erfahrungen durch den gegenseitigen Austausch individuell eingeordnet und zu Erkenntnis gemacht werden. Dabei ist es für den Anleiter und die Mitspieler wichtig, nichts zu unterstellen, sondern nur zu beurteilen, was er wirklich gesehen hat.

Gerade dieses Mitmachen des Spielleiters und der für alle Beteiligten offene Ausgang des Experiments werden für viele Schüler ungewohnt sein und bedürfen einer Umstellung. Wie stellt der Spielleiter eine kreative Stimmung her, die es den Beteiligten ermöglicht sich auf das theatrale Ereignis einzulassen? Dazu gibt es viele Hinweise in den entsprechenden Sachbüchern, die ich nicht alle aufzählen kann. Eine günstige Lernumgebung für soziales Lernen (siehe oben) ist jedenfalls auch kreativitätsfördernd. Einzig den Gedanken von Johnstone (1997, 179ff) möchte ich erwähnen. Er versucht herauszufinden, welches Anleiterverhalten Kreativität fördert und stößt dabei auf die Unterscheidung zwischen therapeutischen- und nichttherapeutischen Techniken. Der Lehrer im traditionellen Unterricht bedient sich der nichttherapeutischen Techniken, während der Spielleiter besser mit den therapeutischen Techniken zum Ziel gelangt. Z. B.:

Therapeutische Technik	Beispiel
Schweigen	-
Akzeptieren	Ja. Ah. Mmm. Nicken.
Sich anbieten	Ich werde eine Weile bei Ihnen sitzen. Ich möchte, dass Sie sich wohl fühlen.
Allgemeine Hilfestellungen	Weiter? Und dann? Erzählen Sie mir davon.

Beobachtungen	Sie scheinen angespannt zu sein. Bereitet es ihnen Unbehagen...? Ich sehe, sie nagen an ihren Lippen. Sagen Sie mir, wovor Sie sich fürchten.
Mut machen, Wahrnehmungen zu	Sagen Sie mir, wovor Sie sich fürchten.
Beschreiben	Was geschieht? Was sagt die Stimme?
(...)	
Nichttherapeutische Techniken	Beispiel
Bestätigung	Machen Sie sich keine Sorgen. Alles wird in Ordnung kommen. Sie machen gute Fortschritte.
Anerkennung	Das ist gut. Ich freue mich, dass Sie...
Missbilligung	Das ist schlecht. Würden Sie bitte nicht...
Beraten	Ich finde, Sie sollten... Warum machen Sie nicht...
Eindringen	Erzählen Sie mir ihre Lebensgeschichte.
Prüfen	Welcher Tag ist heute? Wissen Sie, in was für einem Krankenhaus Sie sind?
(...)	

3.2.5 Sich exponieren, etwas zu sagen haben

Lernen ist individuell. Unsere demokratische Gesellschaft soll auch weiterhin eine pluralistische sein. Es können gar nicht alle über denselben Leist geschlagen werden. Und doch macht die Institution Schule weiterhin genau das. Mit der Leistungsselektion als Fördermaßnahme versucht sie vor allem Resultate zu erzielen. Und dieses Bewerten und Auswählen ist gewissermaßen der Nährboden auf dem sich alle pädagogischen Bemühungen zu bewähren haben. Es bleibt dem persönlichen Engagement der Lehrpersonen überlassen, dieses Ziel pädagogisch umzusetzen. Die Lehrperson steht also mit ihrer Rolle immer auch als Person für die Institution Schule gerade.

Nur wenn ich als Lehrer eine eigene Haltung habe und diese auch vertrete, kann ich in der Gesellschaft bestehen und gleichzeitig den Schülern als Modell dienen. Deshalb ist die Persönlichkeitsbildung ein zentraler Punkt der Bildung.

Sich festlegen heißt, sich exponieren. Die Möglichkeit haben zu scheitern oder Erfolg zu haben. Verbessern kann ich mich nur, wenn ich diese Möglichkeit bewusst in Kauf nehme.

3.3 Konsequenzen für das Verhalten im Unterricht

3.3.1 Modelllernen und Klarheit

Der Lehrer soll also nicht nur ein Meister und Vorbild in den einzelnen Fächern sein, sondern ein Profi für soziales Handeln. Da dieses äußerst komplex ist und das Erlernen entsprechend schwierig in Teilschritte aufzuteilen ist, wirkt der Lehrer vor allem als Modell. Deshalb muss er unbedingt an seinem Verhalten, seiner Haltung und seiner Persönlichkeit arbeiten. Er braucht eine klare Wahrnehmung der inneren und äußeren Welt und er muss sich und die von ihm gesetzten Grenzen klar artikulieren können. Als Beispiele erwähne ich zwei für mich zentrale Techniken: Ich-Botschaften und das laute Aussprechen von Gedanken und/oder Gefühlen. Beide Techniken sind in Konfliktsituationen wichtig und sollen zu einer klareren Kommunikation beitragen.

Ich-Botschaften: In einer Konfliktsituation beschreibe ich als erstes das (beobachtbare) Verhalten meines Gegenübers, das mich stört, ohne Wertung oder Interpretation. Dann äußere ich meine persönlichen Gefühle in der beschriebenen Situation und nenne zum Schluss meinen Wunsch für zukünftiges Verhalten des Gegenübers.

Laut Aussprechen von Gedanken und/oder Gefühlen: Der Name sagt bereits, worum es geht. Das Aussprechen hilft einerseits mir selber mich zu ordnen und etwas Zeit zu gewinnen, mich allenfalls zu beruhigen. Andererseits hilft es meinem Gegenüber mich besser zu verstehen. Indem ich mich öffne, gehe ich mit gutem Beispiel voran.

Da er selber ein Lerner ist in dieser Hinsicht und das unbedingt auch den Schülern kommunizieren muss, erleben sie ihn mit echten Problemen konfrontiert und sehen, wie er mit Veränderungsprozessen und Lernwiderständen umgeht. Auch hier ist er in einem weiteren Sinn Modell fürs Lernen. Natürlich stellt er auch seine persönlichen schulischen Lerntechniken bei Bedarf zur Verfügung. Es geht hier aber mehr um eine entsprechende positive Grundhaltung, ein aufgeschlossen sein gegenüber Veränderungen, die immer auch Ängste verursachen.

Nicht zuletzt ist es für den Lehrer wichtig, immer mal wieder aus der Rolle zu fallen. Der Lehrer ist nicht nur eine Funktion, sondern vor allem eine Person. Gerade für das soziale Lernen und ein positives Lernklima ist es äußerst wichtig, dass der Lehrer seine persönlichen Überzeugungen, seine eigene Meinung und auch seine echte Begeisterung oder auch Abneigung zum Ausdruck bringt. Dies zum einen bei der Auswahl und der Bearbeitung der Lerninhalte. Wenn ich als Lehrer nämlich selber die Zeichenarbeit oder den Aufsatz mitschreibe, weil ich mich dafür interessiere und etwas dabei lernen möchte, dann steckt das an. Zum anderen gebe ich mich persönlich ein, um eine Vertrautheit und Ehrlichkeit zu

schaffen, die Raum gibt für die persönliche Entwicklung. Gerade während der Pubertät ist dieser Punkt von besonderer Bedeutung. Wenn ich als echter Erwachsener reagiere, wenn es mir zuviel ist, bin ich verlässlicher, als wenn ich „pädagogisch korrekt“ Verständnis zeige, mich persönlich aber bedeckt halte. Und es heißt allenfalls auch, mich momentan über die Grenzen der Institution Schule hinwegzusetzen, wenn sie mit dem eigenen Gewissen nicht übereinstimmen. Und trotzdem den Berufsauftrag nicht zu vernachlässigen! Schüler wachsen nur an Menschen, nicht an Institutionen.

3.3.2 Widerstände bieten

Der Lehrer muss seinen Schülern Widerstände bieten an denen sie wachsen können. Ich muss als Lehrer immer bemüht sein „kristallklare Regeln“ (Wiese, Günther, Ruping 2006, 65) aufzustellen, auf deren Einhaltung ich freundlich, aber bestimmt beharre.

Zudem sind meine persönlichen Grenzen, jene, die der Pubertierende spüren will und muss. Die Situationen, in denen ich als Lehrer provoziert werde, sind echt, und nur wenn ich gegenwartsidentisch reagiere, werden sie auf Dauer die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen stützen.

Die Jugendlichen wollen echte Probleme lösen und wirklich Verantwortung bekommen. Ich bin als Lehrer dafür verantwortlich, dass ich das explorative Potential (vgl. Cube, Alshuth 1988, 202-205) der Jugendlichen mit echten Problemen herausfordere. Die Zielorientierung bei der Unterrichtsvorbereitung hilft mir dabei. Wenn ich nicht nur vom Lehrmittel ausgehe, sondern davon, was die Schüler am Ende erfahren oder gelehrt bekommen haben sollen, dann kann ich nämlich anschließend nach passenden Lernwegen suchen, die für die Schüler echte Probleme bereithalten. Ich komme also nicht umhin, mich auf die Lebenswelt und die persönlich bedeutsamen Themen der Schüler einzulassen. Im theatralen Lernen stellen die Mitschüler und die gemeinsame Aufgabe selber echte Probleme dar. Wenn sich die Schüler aufeinander und das gemeinsame Problem einlassen kann echte Problemlösung geschehen. In der Auseinandersetzung mit dem Gegenüber, ist der Schüler persönlich herausgefordert. Die dafür benötigten Mittel sind relativ gering, weshalb ich versuche, so oft wie möglich auf theatrale Methoden zurückzugreifen.

Die Gesellschaft von heute verlangt von den Jugendlichen Anpassung an ihre Werte und Normen. Gleichzeitig sind aber diese Jugendlichen die Gesellschaft von morgen. Ich muss als Lehrer also nicht nur den Ist-Zustand bewahren, sondern ihn gleichzeitig auch hinterfragen. Klare Grenzen ermöglichen kreative Lösungen innerhalb derselben. Aber erst, wenn sich die Schüler auf die Ernsthaftigkeit bestehender Grenzen einlassen, kann eine Diskussion über

deren Sinn oder Unsinn entstehen. Ich muss als Lehrer also immer auch Widerstand bieten, wenn sich Schüler nicht auf ein Thema einlassen wollen und hartnäckig nachbohren, um zumindest den Widerstand zu spiegeln.

3.3.3 Persönlichkeitsentwicklung fördern

Die bereits genannten günstigen Bedingungen für soziales Lernen sind gleich wie die Voraussetzungen für kreatives Verhalten. Ich kann also erwarten, dass durch die Theaterarbeit auch das soziale Lernen gefördert wird. Und zwar nicht nur durch die notwendige Zusammenarbeit an einer Szene oder an einem Stück, sondern weil so die Grundlage für Vertrauen und Kooperation gelegt wird.

In der Auseinandersetzung mit den Widerständen innerhalb der Klasse, gegenüber den Lehrern und den Regeln der Schule, stellvertretend für die Regeln der Gesellschaft, haben die Jugendlichen die Möglichkeit, sich und ihre Wirkung auf andere wahrzunehmen. Durch den Austausch über die erlebten Schwierigkeiten, wird diese Wirkung reflektiert und der Veränderung zugänglich. Die so auftretenden Konflikte können im Fach Deutsch oder im Klassenrat thematisiert und unter verschiedenen Zielsetzungen behandelt werden. Wichtig dabei ist, sich der Konkurrenz fördernden Schulwirklichkeit bewusst zu sein (vergleichende Notengebung, Selektion) und dafür Ausgleich zu schaffen.

Der Einbezug der Schülerwelt und die Frage nach der Bedeutsamkeit der Lerninhalte für die Schüler ist für mich von zentraler Bedeutung. Wenn jeder Schüler nämlich für sich einen persönlichen Nutzen für das zukünftige Leben aus dem Schulstoff ziehen kann, ist er auch selber motiviert mitzuarbeiten. Neben den von der Schule und mir als Lehrer vorgegebenen Lerninhalten, die bestimmt nicht für alle Schüler von Bedeutung sind, weil von außen vorgeschrieben, müssen dabei auch selber gewählte Inhalte zum Zug kommen. Dafür bieten sich theatrale Lernformen und schülerzentrierte Unterrichtsformen an.

Nach Grell (1995, 75-85), der Rogers zitiert, ist die Atmosphäre der Akzeptanz, des Verständnisses und des Respekts die Basis für Therapie UND Unterricht. Der Lehrer hat im schülerzentrierten Unterricht die Aufgabe ein Klima des Vertrauens zu kommunizieren. Dann muss er die Schüler zum Formulieren ihre Absichten anregen, diese klären und akzeptieren. Und dann diese Absichten als Motivation einsetzen und entsprechende Hilfsmittel verfügbar machen. Dabei muss er den Ausdruck von Gefühlen der anderen akzeptieren und darf seine eigene Einstellung nicht leugnen. Den Lernprozess in einem solchen offenen Unterricht beschreibt Grell folgendermaßen:

Im Vergleich zum üblichen Unterricht ist die Diskussion locker und springt von Thema zu Thema. Es ist aber wahrscheinlich so, dass dieses fließende, explorative oder gar konfuse Vorgehen mehr mit wirklichem Lernen zu tun hat und eher für wirkliches Lernen charakteristisch ist als die tote Systematisierung von Fakten (...) Wenn der Lehrer Unsicherheit, ungelöste Probleme usw. toleriert, dann haben die Schüler nur die Alternative, selbst weiterzudenken und selbst weiterzulernen. (Grell 1995, 79)

Wenn der Lehrer auch die Gefühlsprobleme der Schüler ernst nimmt, aber nicht für sie zu lösen versucht, kann auch auf diesem Feld echtes Lernen stattfinden. Grell (1995, 87-91) beschreibt diese Technik der klientenzentrierten Therapie, das Reflektieren von Emotionen, ausführlich. Für eine gute Lernatmosphäre müssen eben auch die Gefühle der Beteiligten Platz haben. So haben auch hier Störungen Vorrang. Das Lernen geschieht immer im Austausch zwischen meiner eigenen Person mit meinen Gefühlen (Therapie), der zu bearbeitenden Sache (Unterricht) und der Lerngruppe resp. dem Schulumfeld (Unterricht/Gesellschaft)

Selbstverständlich bleibt das Spannungsfeld bestehen. Was nützt der schülerzentrierte Unterricht, wenn am Schluss doch der Lehrer die Noten macht? Hierzu schlägt Grell (1995, 80) vor, sich doch mal Gedanken darüber zu machen, die Schüler bei der Notengebung und Korrektur zu beteiligen und allgemein die Lehrerbeurteilung mit der Schülerbeurteilung zu ergänzen. Denn wer kann den eigenen Lernfortschritt besser beurteilen, als der Schüler selber?

Die Ähnlichkeit des Vorgehens und der Zielsetzung eines wie oben beschriebenen Unterrichts und der theatralen Arbeitsweise sind groß: Die Echtheit des Lehrers/Spielleiters, die Förderung von Schüleraktivität, der Einbezug der ganzen Spielerpersönlichkeit und der Fokus auf individuell bedeutsame Lernprozesse.

3.3.4 Schonraum Schule

Die Schule ist also einerseits Schutzraum und andererseits Selektionsinstanz. Diese beiden Pole zu vereinigen ist schwierig. Gerade deshalb finde ich, sollte der Schutzraum stärker betont werden, da die Selektionsinstanz mit ihren Bewertungsmechanismen per se ein starkes Gewicht hat.

Der Schutzraum soll dazu dienen, die Persönlichkeit der Schüler reifen zu lassen. Dazu bedarf es guter Modelle. Ich als Lehrer sollte mit Achtung, Wärme und Rücksichtnahme auf die Schüler eingehen und das Schülerverhalten nicht bewerten, sondern zu verstehen versuchen. Dabei verhalten ich mich selber echt und aufrichtig, in der Theatersprache ausgedrückt gegenwartsidentisch (Vgl. Wiese, Günter, Ruping 2006, 143-156, 175,176).

Im Weiteren bedarf es des Handelns auf Probe. Denn echtes Erfahrungslernen entsteht nur im Experiment. Erst die Verknüpfung von sinnlicher Wahrnehmung und emotionaler Betroffenheit mit dem bereits vorhandenen Wissen und der Versuch dieses neu zu ordnen schafft eine Erfahrungszuwachs. Deshalb ist gerade auch das ästhetische Lernen des Theaters eine gute Möglichkeit in einem offenen Prozess, die gesellschaftlichen Normen in eine ästhetische Form zu bringen und so die Spieler persönlich relevante Erfahrungen machen zu lassen.

Um die starren Formen des institutionalisierten Lernens aufbrechen zu können bedarf es großer Aufklärungsarbeit. Dazu ist es nötig, dass ich die Ziele in der Persönlichkeitsentwicklung und die Methoden klar benennen. Diese muss ich allenfalls mit der Schulleitung verhandeln und auch den Kollegen erklären (Je nach dem, wie eng die Zusammenarbeit ist). Dann ist es äußerst wichtig, dass ich die Eltern klar informiere. Denn für einen Grossteil der Eltern ist es primär wichtig, dass ihr Kind gute Noten schreibt um am Ende der Volksschulzeit eine passende Berufsbildung beginnen zu können. Dies ist, meiner Erfahrung nach, der schwierigste Teil. Wie teilen sich Schule und Elternhaus die Erziehungsaufgaben? Welche Qualifikationen verlangt die Schule als Institution? Wie begründe ich die Auswahl meiner Inhalte und Methoden? Es würde sich lohnen, alleine zu diesem Thema eine Arbeit zu schreiben Denn sind erst einmal die Eltern informiert und einverstanden, kann ich mich voll auf die Arbeit mit den Schülern konzentrieren. In einem gemeinsamen Vertrag können hier die „neuen“ Lehr- und Lernbedingungen festgehalten und erklärt werden. Ein Teil der Schüler wird trotz all meiner Bemühungen lieber dem traditionellen Unterricht folgen. Das soll ebenfalls möglich sein, als eine von vielen Methoden. Denn der Reichtum der Schule ist nach wie vor die Vielfalt der Menschen darin. Und diese soll erhalten und gefördert werden.

4. Bibliographie

Bergmann, Wolfgang: *Gute Autorität, Grundsätze einer zeitgemässen Erziehung.*

Wiesbaden: Beust 2004

Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer: *LCH-Berufsleitbild, LCH-Standesregeln.*

Villmergen: Sprüngli Druck 2004

Grell, Jochen: *Techniken des Lehrerverhaltens.* Weinheim; Basel: Beltz 1995

Guggenbühl, Allan: *Pubertät - echt ätzend. Gelassen durch die schwierigen Jahre.* Freiburg:

Herder 2006

Holzcamp, Klaus: *Lernen, subjektwissenschaftliche Grundlegung.* Frankfurt/Main; New

York: Campus 1993

- Johnstone, Keith: *Improvisation und Theater*. Berlin: Alexander 1993
- Koch, Gerd u.a.: *Theatralisierung von Lehr- und Lernprozessen*. Berlin-Milow: Schibri 1995
- Koch, Gerd; Streisand, Marianne (Hrsg.): *Wörterbuch (der) Theaterpädagogik*. Berlin-Milow: Schibri 2003
- Marmet, Otto: *Ich und du und so weiter, kleine Einführung in die Sozialpsychologie*. München: Piper 1991
- Köhler, Henning: *Jugend im Zwiespalt : eine Psychologie der Pubertät für Eltern und Erzieher*. Stuttgart: Freies Geistesleben 1999
- Messner, Helmut (Hrsg.): *Unterrichten lernen*. Hannover: Schroedel 1987
- Rellstab, Felix: *Handbuch Theaterspielen Band 4: Theaterpädagogik*. Wädenswil: Stutz Druck AG 2000
- Spolin, Viola: *Improvisationstechniken für Pädagogik, Therapie und Theater*. Paderborn: Junfermann 2005
- Undeutsch, Jörg: *12 Thesen zur Pubertät* (Frühjahr 2005). <http://www.pubertaetverstehen.ch/> [August 2006]
- Von Cube, Felix; Alshuth Dietger: *Fordern statt verwöhnen, die Erkenntnisse der Verhaltensbiologie in Erziehung und Führung*. München: Piper 1986
- Weintz, Jürgen: *Theaterpädagogik und Schauspielkunst, Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit*. Butzbach-Griedel: Afra 2003
- Wiese, Hans-Joachim; Günther, Michaela; Ruping, Bernd: *Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik Band 1: Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit*. Berlin-Milow: Schibri 2006
- Wittstock, Sabine: *Stimmig sprechen stimmig leben, Körper-Sprache-Mimik*. München: Beust 2001