

Theaterpädagogische Akademie der
Theaterwerkstatt Heidelberg

Teilzeitfortbildung zum/r
Theaterpädagogen/in BuT®
Jahrgang 2011

Chancen und Herausforderungen für theatrale Bildung in der Ganztagesgrundschule

Vorgelegt von
Anne Rohrbach
BF 11/2

Abschlussarbeit im Rahmen der Ausbildung zum/r
Theaterpädagogen/in (BuT)®

Eingereicht am 1. November 2015
an Wolfgang G. Schmidt (Ausbildungsleitung)



} theaterwerkstatt heidelberg

Inhaltsverzeichnis

Kapitel 1	
Einleitung	S. 03
Kapitel 2	
Theater als Schulfach – Blitzlicht-Bestandsaufnahme	S. 05
Kapitel 3	
Was kann Theater? Theaterspiel als Bildungsmittel	S. 07
3.1 Historischer Rückblick	S. 07
3.2 Aktuelle Bildungsaspekte der Theaterpädagogik / DS	S. 08
Kapitel 4	
Ästhetisches Lernen, die Basis des DS	S. 09
4.1 Ganzheitliche Bildung, Historischer Rückblick	S. 09
4.2 Ästhetik	S. 09
4.3 Ästhetisches Lernen	S. 10
4.3.1 Theatrales ästhetisches Lernen	S. 13
Kapitel 5	
Ästhetisches Lernen im Kontext von Kompetenzstandards und Bildungsdebatten.....	S. 15
5.1 Kompetenzbegriff/ Literacy	S. 15
5.2 Der Kompetenzbegriff und die Handlungsprinzipien des ästhetischen Lernens	S. 17
5.3 Schlüsselqualifikationen, Bildungsstandards und theatrales Lernen	S. 20
Kapitel 6	
Theatrales ästhetisches Lernen in Ganztagsgrundschulen	S. 22
6.1 Ganztagschule	S. 22
6.2 Ästhetisierung eines Ganztagschulkonzeptes am Beispiel der Ganztagsgrundschule MA	S. 23
6.2.1 Ganztagesgrundschule MA	S. 23
6.2.2 Überdenken des Selbstverständnisses als Schule – Beispiel Kulturschule	S. 25
6.2.3 Mögliche Ästhetisierungsaspekte des Ganztagschulkonzeptes	
6.2.3.1 Rhythmisierung	S. 28
6.2.3.2 Kooperationen	S. 30
6.3.2.3 Komponenten einer hochwertigen Freizeitgestaltung an der Ganztagschule	S. 31
Kapitel 7	
Fazit	S. 32
Kapitel 8	
Literaturverzeichnis	S. 34

Kapitel 1

Einleitung

Die Frage, ob Ganztagschulen eine Chance oder eine Herausforderung für das theatrale Lernen bieten, hängt auch immer davon ab, ob das betreffende Bildungssystem Theater als Chance oder extravagante Herausforderung für die Lernenden versteht.

In der hier vorliegenden Arbeit gilt es den gegenseitigen Nutzen von Theaterpädagogik und Ganztagschulen zu untersuchen. Welche Möglichkeiten eröffnen sich den Ganztagschulen durch eine stärkere Einbindung von ästhetischem und theatralem Lernen? Und, im Umkehrschluß, bietet die Ganztagschule der Theaterpädagogik endlich eine Chance ästhetisches theatrales Lernen im Schulalltag der staatlichen Schulen zu etablieren?

Dass dieser Prozess nicht reibungslos von statten geht, ist aufgrund der unterschiedlichen bildungspolitischen Vorstellungen und Traditionen nicht erstaunlich. Es wird sich im Verlaufe der Etablierung der Ganztagschulen erweisen, inwieweit das theatrale Lernen sich durchsetzen kann.

Bevor ich mich aber der Frage zuwende, welche Position das theatrale Lernen in den Ganztagschulen haben könnte, heißt es erstmal Grundlagenarbeit zu betreiben und der Frage nachzugehen, was theatrale Bildung eigentlich ist.

Dabei werde ich mich im wesentlichen auf drei Bücher stützen: am interdisziplinären Zentrum Ästhetischer Bildung an der Universität Erlangen-Nürnberg ist das Buch *Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule* (2009) von den Autoren Eckart Liebau, Leopold Klepacki und Jörg Zierfas verfasst worden. In diesem Werk werden sowohl ästhetisch - künstlerische Fragestellungen der theatralen Bildung als auch Referenzen zu aktuellen Bildungsfragen erörtert. In dem aktuellen Sammelband *Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen und Kritik* (2015) von den Hochschullehrern Max Fuchs und Tom Braun, die beide in der Bundesvereinigung kultureller Kindes- und Jugendbildung aktiv sind, werden die Kontexte verschiedener Konzepte kultureller Profilbildungen von Schulen diskutiert. In dem Sammelband *Zukunft Schultheater. Das Fach Theater in der Bildungsdebatte* (2008), herausgegeben von Volker Jurke, Dieter Linck und Joachim Reiss vom Bundesverband Darstellendes Spiel, wird die bildungspolitische Einordnung von Theater als Schulfach und die ästhetische Bildung insgesamt aus verschiedenen praktischen und theoretischen Positionen reflektiert.

Einleitend werde ich zunächst aus der Perspektive unterschiedlicher Autoren eine

aktuelle Bestandsaufnahme von Theater und ästhetischem Lernen im Kontext Schule vornehmen. Dieser folgt eine knappe Einordnung von Theater in den historischen und aktuellen Bildungskontext. Hierfür berufe ich mich maßgeblich auf die Arbeit von Caroline Ritter *Darstellendes Spiel und ästhetische Bildung. Eine empirische Studie zur Theaterarbeit in der Grundschule* (2013).

Der zweite Teil dieser Arbeit wird sich mit der Ästhetik und dem ästhetischen Lernen und deren spezifischer Ausdrucksform, dem theatralen Lernen, befassen. Hierbei werde ich mich insbesondere auf das oben genannte Werk von Liebau et al. *Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule* (2009) sowie auf den Artikel von Sarah Kuschel *Ästhetisches Lernen - eine Standortbestimmung* (2015) aus dem Sammelband von Fuchs und Braun (2015) beziehen.

Im dritten Teil dieser Arbeit gilt es, das ästhetische Lernen im Kontext der Kompetenzstandards und Bildungsdebatten zu untersuchen, die aus den OECD PISA-Studien hervorgegangen sind. Hier steht der Kompetenzbegriff von Weinert im Mittelpunkt – bei dessen Erörterung werde ich mich auf Quellen des *Landesinstituts für Schulentwicklung* beziehen sowie auf den Artikel von Ute Ena laconis *Lernen durch Theater. Unterrichtsstandards und Kompetenzentwicklung* (2008) aus dem von Jurke et al. herausgegebenen Sammelband (2008).

Um herauszufinden, inwieweit ästhetisches Lernen den Schulalltag ergänzen könnte, werde ich die Merkmale von Weinerts Kompetenzbegriffes mit den *Handlungsprinzipien des ästhetischen Lernens in der Praxis* von Sarah Kuschel (nach Brigitte Schorn) (2015) vergleichen. Anschließend erläutere ich wie Liebau et al. (2009) anhand der von der OECD¹ benannten Schlüsselqualifikationen argumentiert, dass die theatrale Bildung die Anforderungen des Kompetenzbegriffs erfüllt.

Im letzten Abschnitt geht es schließlich um die Ganztagschulen, deren Einführung seit einigen Jahren flächendeckend in der Bundesrepublik vorangetrieben wird. Ein Reformprojekt, das bedingt, dass das Bildungsverständnis der Schulen neu gedacht werden muss, da sie jetzt nicht mehr nur Lern- sondern auch Freizeitraum der Schüler_innen² sind. Das sind Umstrukturierungen die Chancen für die Verankerung von ästhetischem Lernen und theatralen Bildung mit sich bringen. Als wissenschaftliche Grundlage dient mir hier in erster Linie der Artikel des Erziehungswissenschaftlers Ludwig Duncker *Ganztägige Bildung und Ästhetisches Lernen. Neue Herausforderungen für Theorie und Praxis der Schulentwicklung* (2015) (Hrsg. Fuchs, Braun 2015).

1 Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

2 Um auch andere Geschlechter neben Mann und Frau zu berücksichtigen, verwende ich die Schreibform des „Gender Gap“.

Um plastisch aufzeigen zu können welche Herausforderungen eine Grundschule im Übergang zur Ganztageschule meistern muss, werde ich im folgenden Kapitel die Ganztagesgrundschule MA³ vorstellen. Anschließend werde ich systematisch der Frage nachgehen, an welchen Stellen es in dieser Schule Anknüpfungspunkte für das theatrale ästhetische Lernens geben könnte.

Neue Ganztageschulen arbeiten derzeit an ihren Ganztageschulskonzepten – hier bietet sich die Möglichkeit das Schulprofil neu auszurichten, wie die Bildungswissenschaftlerin Anne Sliwka und ihre Mitarbeiterinnen Britta Klopsch und Aleksandra Maksimovic in ihrem Artikel *Schulkultur durch kulturelle Bildung entwickeln: Die Kulturschule als wirksame Lernumgebung* (2015) aufzeigen.

Die Rhythmisierung, also die zeitliche Einteilung des Schulalltags in ausgewogene Lern- und Entspannungsphasen, ist ein elementarer Bestandteil eines Ganztageschul-Konzeptes. Hier werde ich, inspiriert von Artikeln des Erziehungswissenschaftlers Ludwig Dunker *Ganztägige Bildung und ästhetisches Lernen. Neue Herausforderungen für Theorie und Praxis der Schulentwicklung* (2015) und des Studiendirektors für DS Dieter Linck *Lernen mit allen Sinnen. Zur Theorie der Unterrichtsmethode Szenisches Lernen* (2008) überlegen, wie die *Leiblichkeit* stärker in den Schulalltag integriert werden kann. Im Anschluß werde ich nochmals zur Frage der Rhythmisierung zurückkehren. Dabei geht es darum die Möglichkeiten zu erörtern, wie im Schulalltag Präsentationsfixpunkte in der Wochen-, Monats- und Jahresrhythmisierung etabliert werden können. Im Kapitel Kooperationen wird das Konzept der Bildungslandschaften erörtert. Unter Bildungslandschaft wird in diesem Kontext die Summe der schulischen Kooperationspartner verstanden. Hier beziehe ich mich auf den Artikel *Sozialraumorientierung von Schule* von Wolfgang Mack und vergleiche es mit der konkreten Situation der Ganztageschule MA.

Kapitel 2

Theater als Schulfach – Blitzlicht-Bestandsaufnahme

Theater als Bildungsmittel, am konsequentesten umgesetzt in dem Fach Darstellendes Spiel (DS), derzeit irgendwie *en vogue* in Deutschland. Man weiß um die ganzheitlich bildenden Potentiale, verspricht sich viel von selbstsicherem Auftreten, aber auch nur irgendwie - also unbestimmt - und wenn, dann in den weiterführenden Schulen. Inzwischen ist das Fach DS flächendeckend in allen

³ Die Ganztagesgrundschule an der ich tätig bin wird im Rahmen dieser Arbeit Grundschule MA genannt, da die angegebenen Daten ungefähr und nicht verifiziert sind. Im Kontext dieser Arbeit ist die „korrekte“ Darstellung der Schule unerheblich, da es sich um ein Fallbeispiel handelt an dem die Ästhetisierung eines GTS-Konzeptes durchgespielt werden soll.

Bundesländern im Gymnasium Sek II etabliert, in mehreren Bundesländern sogar als Abiturfach anerkannt (vgl. Linck S.71f). In der Grundschule ist die Entwicklung vor mehreren Jahren in Hamburg stecken geblieben (vgl. Assies S.156). Sichtet man einschlägige Literatur zum Thema Lernpotential Theater dann stellt man fest, dass es zwar einen breiten Konsens gibt, dass Theater großes Potential für die schulische Bildung birgt, in diesem Bereich aber gleichermaßen noch ein erheblicher Forschungsbedarf besteht. So bemängelt Kristin Westphal in *Bildungsprozesse durch Theater* (2004), dass es nicht ausreichend empirische Forschungen zu konkreten Bildungs- und Lernverläufen der theaterpädagogischen Arbeit gibt (vgl. ebd. S.16). Karola Wenzel bemängelt in ihrer Forschungsarbeit zur Philosophie des Kindertheaters, dass der Stand der deutschsprachigen Wissenschaft und Methode des Theaters mit Kindern alles andere als systematisch daherkommt (vgl. ebd. S. 26). Auch Ritter sieht in ihrer empirischen Studie zu Theaterarbeit in der Grundschule den Grund der Randständigkeit von DS in deutschen Grundschulen in der "weitgehend unerforschten Wirkung [des Faches] auf Kinder dieser Altersstufe" (ebd. S. 7) und merkt des Weiteren an, dass sich die aktuellen einschlägigen Fachdiskussionen vor allem auf die weiterführenden Schulen, Sekundarstufe I und II beschränken (vgl. ebd. S.27). Assies fordert in seinem Artikel "*Grundschultheater vom Kopf auf die Füße*" die curriculare Verankerung von Theater im Fächerkanon der Grundschule, damit eine gemeinsame Grundlage für "konstruktive Auseinandersetzungen mit den theatralen Tatbeständen überhaupt erst ermöglicht werden." (Assies S.156). In dem Artikel, der inzwischen auch schon sieben Jahre alt ist, bezieht er sich auf eine Resolution der Fachtagung des 1. Kindertheater-Fest 2004, in der beschlossen wurde dass: "Theater mit Kindern zum unverzichtbaren Bestandteil ästhetischer Bildung werden muss, wenngleich in Politik und Gesellschaft das Theaterspiel als Bestandteil kultureller Kinder- und Jugendbildung kaum Beachtung findet." (ebd. S.156) Es ist erfreulich, dass man trotz aller vorangestellter Kritik doch heute, neun Jahre später, feststellen kann, dass sich diese trübe Bestandsaufnahme etwas aufgelichtet hat. Nicht zuletzt ist immerhin in Hamburg im Schuljahr 2011/2012 DS im Fächerkanon der Grundschule verankert worden. Erste Grundlagen für die systematische Standardisierung theatraler Bildungsprozesse sind also gelegt.

Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass Theaterpädagogik an deutschen Hochschulen noch eine sehr junge Disziplin ist und das Studienfach Darstellendes Spiel an den Hochschulen als Ausbildungsfach gerade erst etabliert wird, ist es durchaus nachvollziehbar, dass der Stand der Wissenschaft hier noch in den Kinderschuhen steckt.

Kapitel 3

Was kann Theater? Theaterspiel als Bildungsmittel

In diesem Kapitel wird ein kurzer Abriß über die historische und aktuelle Verwendung des Theaters im pädagogischen oder bildenden Sinne gegeben. Hierzu berufe ich mich maßgeblich auf die Arbeit von Caroline Ritter *Darstellendes Spiel und ästhetische Bildung. Eine empirische Studie zur Theaterarbeit in der Grundschule* (2013)

3.1 Historischer Rückblick

Auch wenn die Ergebnisse theaterpädagogischen Handelns noch nicht ausreichend empirisch belegt sind (vgl. Kapitel 2 S. 5), so gibt es einen breiten Konsens darüber, dass Humboldt recht hatte, wenn er meinte, dass das Theater ein "wesentliches Element allgemeiner Menschenbildung" sei (vgl. Assies, S. 160). Im historischen Rückblick lassen sich verschiedene Strömungen ausmachen, die jeweils unterschiedliche Fokusse auf den Lerneffekt von Theater legten. Grundsätzlich kann man das Laienspiel, das seine Wurzeln im Kontext der religiösen kirchlichen Festspiele des Mittelalters hat, als eine Strömung und das Schultheater des 15. Jhd. (Humanismus) und des 17. Jhd., als die zweite Strömung bezeichnen. In dem Schultheater des 17. Jhd. stand, neben der Vermittlung der stofflichen Inhalte, die "Heranbildung eines gesellschaftlich handlungsfähigen Individuums, das durch das theatrale Spiel, sowohl Selbstsicherheit, Selbstbewusstsein und Redegewandtheit als auch Körper- und Sprachbewusstsein ausbilden sollte." (Ritter S.10). Im 18. Jhd. verschob sich der Fokus des Schultheaters mit dem Vater der Pädagogik Rousseau, zunehmend auf die Vermittlung tugendhafter Erziehung sowie auf die Unterstützung der Literaturvermittlung (vgl. ebd. S. 11). Mit den Reformbewegungen während der vorletzten Jahrhundertwende bekam die Theaterpädagogik mit den Vertretern des Laienspiels Rudolf Mirbt und Martin Luserke sowie durch Berthold Brecht nochmal einen kräftigen Entwicklungsschub in die Richtung, in der sie heute existiert. Rudolf Mirbt begründete mit dem "Theater der Gesinnung" eine Richtung die, die guppodynamischen Aspekte des Theaterspiels fokussierend, die "*Verhandlung und Reflektion des Lebens*" (ebed. S.13) verhandelte und den künstlerischen Aspekt außen vor ließ. Anders Martin Luserke, der mit dem "Theater der Gestalt" das künstlerisch-gestalterische Element des Theaters ins Zentrum stellte. Der Theaterreferent des Bühnenvolksbundes Ignaz Gentgens soll in dieser Aufzählung noch erwähnt werden, da er in der Folge ein theoretisches, mit Schillers Gesinnung untermauertes Konzept entwickelte, das eine Verbindung zwischen den

gegensätzlichen Ansätzen der Spielleiter Mirbt und Luserkes herstellte (vgl. ebd. S. 14). Die dritte Komponente, die wir heute noch in dem Selbstverständnis der Theaterpädagogik finden, ist der gesellschaftspolitische Fokus, den Berthold Brecht durch seine Lehrstücke mit einbrachte (vgl. ebd. S.15).

In sämtlichen heute geläufigen Konzepten von dem, was Theaterpädagogik bzw. DS beinhalten soll, finden sich diese Strömungen wieder.

3.2 Aktuelle Bildungsaspekte der Theaterpädagogik / Darstellendes Spiel

Caroline Ritter hat nach einem Studium einschlägiger aktueller Fachdebatten folgende Aspekte als aktuelle Bildungsziele des DS herausgearbeitet:

Das Individuum in der Gesellschaft:

- Anregung zur Reflexion des persönlichen Lebens und Handelns innerhalb der Gesellschaft.
- Persönliche, zeitgenössische, authentische Haltungen und Empfindungen der Individuen stehen im Fokus des theatralen Handelns.

Bildungsaufgaben:

- Förderung von Selbstausdruck und Selbstbewusstsein, Wahrnehmungsfähigkeit und Kooperationsfähigkeit.
- Soziale Bildung durch miterleben der Gruppenprozesse.
- Fächerübergreifendes, derzeit noch unterrepräsentiertes Bildungsmittel⁴.

Bildungsprinzip:

- ganzheitliche Bildung: ästhetische und kognitive Fähigkeiten, soziale Kompetenzen, künstlerische Bildung.

Anders als die Wissensvermittlung des regulären Schulunterrichts, basiert die theatrale Bildung nicht auf kognitiven sondern auf *ästhetischen* Lernprozessen. Um die Lernprozesse zu verstehen, die im Theaterspiel aktiviert werden, muss man sich mit dem *ästhetischen Lernen* befassen.

4 Ein ungenau gefasster Punkt, dem ich im Verlauf der Arbeit noch etwas Kontur geben werde (vgl. Kapitel 6).

Kapitel 4

Ästhetisches Lernen, die Basis des DS

In diesem Kapitel werde ich das Ästhetische Lernen aus verschiedenen Richtungen beleuchten: angefangen von einer knappen kontextuellen historischen Einordnung, hin zu einer Auseinandersetzung mit dem Begriff der Ästhetik. Hierbei werde ich maßgeblich mit dem Buch *Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule* (2009) des Autorenteam Eckart Liebau, Leopold Klepacki, Jörg Zirfas, sowie mit dem Artikel von Sarah Kuschel *Ästhetisches Lernen - eine Standortbestimmung* (2015) arbeiten. Diese Artikel dienen mir folgend auch als Grundlagenliteratur für eine Annäherung an das Ästhetische Lernen und an das theatrale ästhetische Lernen als dessen Spezifikation.

4.1. Ganzheitliches Lernen – historischer Rückblick

Ästhetisches Lernen findet, wie ich weiter unten ausführen werde, ganzheitlich statt. Die Forderung nach einem ganzheitlichen Bildungsverständnis ist alt, sie findet sich schon in Humboldts Bildungsmodell (1767-1835), bei Rousseau und Fröbel und wird noch heute gerne mit den von Pestalozzi (1746 -1828) geprägten Stichworten, einer gemeinsamen Bildung von "Kopf, Herz und Hand" zitiert. Um 1900 haben Reformpädagogen wie Lietz und Lichtwark die Idee der ganzheitlichen Bildung weiterverfolgt (vgl. Liebau 2008).

4.2 Ästhetik

Das Interessante an der *Ästhetik* ist, dass man, bevor man sich dem Begriff wissenschaftlich nähert, der Meinung ist, dass Ästhetik im weitesten Sinne eine Metapher für das Schöne sei. Die Fachliteratur belehrt eines Besseren und erklärt, dass sich *Ästhetik* etymologisch von *Aisthesis* ableitet, die auf das zielt "was die Sinne beschäftigt, was den Menschen mit Empfindungen und Gefühlen verknüpft und mit Bewusstsein - nicht das reflexive Durchdringen eines Sachverhaltes, sondern - als eine Form des Beteiligtseins" (Liebau et al. 2009, S. 95). Demzufolge umfasst die *Aisthesis* Wahrnehmungen aus dem Bereich der Sinnesempfindungen wie Töne, Farben und Formen, Geschmäcker und Gerüche oder Taktilen, sowie Empfindungen aus dem gesamten Spektrum der Emotionen (vgl. Kuschel S. 31). Erweitert man den begriff der *Aisthesis* um das dazugehörige Verb *aisthanesthai*, fügt sich auch noch der Bereich des Kognitiven ein und die *Aisthesis* erhält eine umfassend ganzheitliche Bedeutung: "*Aisthanesthai* kann mit *fühlen, wahrnehmen,*

bemerken, empfinden übersetzt werden, was den Bereich der sinnlichen und emotionalen Wahrnehmung abdeckt, ebenso bedeutet *aistantesthai* aber auch *erkennen, verstehen und einsehen*, Verben die Bereich der kognitiven Wahrnehmung zugeordnet werden können (vgl. Kuschel, S. 34).

Der umgangssprachlichen Gebrauch von Ästhetik als schön oder geschmackvoll ist auf Aristoteles zurückzuführen. Er prägte in der Antike den Begriff Ästhetik mit der Bedeutung von Harmonie und Schönheit (vgl. Kuschel S. 30, Ritter S. 30 ff). Mitte des 18. Jhd. nannte der Philosoph A.G. Baumgarten die „Lehre der sinnlichen Erkenntnis“ Ästhetik. Laut dem Kunstwissenschaftler Moissej Kagan reduzierte er aber diesen Terminus auf das Phänomen der Schönheit, die er als die "Vollkommenheit der sinnlichen Wahrnehmung" definierte und der er in Anlehnung an die "Grundkategorien der Ethik und der Logik, dem Guten und der Wahrheit" (ebd. S. 10) die Schönheit als Grundkategorie der Ästhetik hinzufügte. Laut Baumgarten findet die Schönheit ihren höchsten Ausdruck in der künstlerischen Tätigkeit des Menschen (vgl. ebd. S. 9ff).

Für die im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit geführte Diskussion, in der die Beziehung zwischen ästhetischem Lernen und dem Kompetenzbegriff der Bildungsstandards erforscht werden soll, spielt der aristotelische Bereich des Ästhetikbegriffs nur eine nebengeordnete Rolle.

4.3 Ästhetisches Lernen

Wie dieses erste Schlaglicht auf den Begriff der Ästhetik vermuten lässt, handelt es sich hierbei um ein komplexes Feld, das, wenn man die Komponente des Lernens oder der Bildung⁵ hinzufügt, noch an Umfang gewinnt. In meiner Annäherung an dieses Thema beziehe ich mich im Wesentlichen auf Kuschels umfassende Review zum ästhetischen Lernen (*Ästhetisches Lernen - eine Standortbestimmung* (2015)). Ein wichtiger Referenzrahmen ist für sie das in der Fachliteratur häufig diskutierte Differenzierungsmodell der kulturellen Bildung von Fuchs (2013) (vgl. Kuschel S. 45). In diesem Modell, in dem die Unterscheidung zwischen künstlerischer, ästhetischer, aisthetischer und kultureller Bildung aufgezeigt wird, zeigt sich auch nochmal die Abgrenzung der aisthetischen- von der ästhetischen Bildung: die *aisthetische Bildung* ist zwar Teil der kulturellen Bildung, steht aber solitär in keiner Verbindung zur Kunst oder dem künstlerischen Gestalten. Ganz anders die *ästhetische Bildung*, die die nicht-kunstspezifische Sinnesschulung im *aisthetischen* Sinne umfasst, darüber hinaus aber „in ihrer aktiven wie rezeptiven Komponente alle Formen der Bildung durch kulturelle Aktivitäten und Darstellungsformen,

⁵ Ich stimme Ulrike Hentschel in ihrem Urteil zu, dass der Begriff der ästhetischen Bildung in der Fachliteratur nicht einheitlich verwendet wird und sich häufig mit dem des ästhetischen Lernens überschneidet (Hentschel 2005 in Kuschel S. 48).

Kenntnisse von Kunst und Kultur und die Reflexion künstlerischer und kultureller Prozesse und Resultate (Liebau et al. S. 94) umfasst (vgl. Kuschel S.47). Eine wichtige Grundlage der ästhetischen und kulturellen Bildung ist die ästhetische Erziehung, die Schulung des Geschmacks und der Urteilsfähigkeit im Sinne des *Habitus* von Bourdieu⁶.

Nach dieser skizzenhaften Beleuchtung des Feldes der kulturellen Bildung, in der das ästhetische Lernen verortet ist, werde ich im folgenden das ästhetische Lernen selbst unter die Lupe nehmen.

Für eine Begriffsannäherung an das *Ästhetische Lernen* habe ich folgende Grundkomponenten herausgearbeitet.

1. Die ästhetisches Lernen befasst sich überwiegend mit der *aisthetischen* Komponente der Ästhetik (s.o. S. 9).
2. Der Begriff Lernen wird im Sinne von nachspüren oder einer Spur nachgehen verstanden. Lernen ist eine aktive Tätigkeit die auch die Teilaspekte des Dazulernens, Umlernens auf der einen Seite, und das Vergessen von bereits Gelerntem auf der anderen Seite mit einschließt. Lernen erfolgt sowohl intentional als auch beiläufig (implizites Lernen), und bezieht sich auf geistige, körperliche sowie soziale Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Ästhetisches Lernen findet oftmals in Kontexten des informellen Lernens statt (vgl. Kuschel S. 35).
3. Ästhetisches Lernen ist ganzheitlich: Am deutlichsten wird dies, wenn man das zur Aisthesis zugehörige Verb *aisthanesthai* betrachtet, das, wie oben bereits ausgeführt die sinnlichen, emotionalen und kognitiven Elemente vereint (s.o. S. 9). Das erste Ziel des ästhetischen Lernens ist in diesem Sinne die Bildung der reflexiven Wahrnehmungs- und Empfindungsfähigkeit (Aisthesis) an die die Selbstreflexivität gekoppelt ist (siehe Folgepunkt) (vgl. ebed. S. 36).
4. Selbstreflexivität, also die Auseinandersetzung des Selbst mit seiner Umwelt nimmt im Prozess des ästhetischen Lernens eine zentrale Rolle ein. Kuschel beschrieb diesen Prozess als einen aktiven und offenen "Modus der Weltaneignung, [...] in dem das Selbst Welt und sich selbst im Verhältnis zur Welt und zur Weltsicht anderer erfahren kann." In dieser teilweise bewußt ablaufenden Verortung in der Welt werden auch die geistigen Fähigkeiten, also das kognitive Denken des Menschen angesprochen (vgl. ebed. S. 36).
5. Da Prozesse des ästhetischen Lernens oftmals in Kontexten des informellen

6 Nach dem französischen Soziologen Pierre Bourdieu „bezeichnet „Habitus“ das gesamte Auftreten einer Person, im Einzelnen also z. B. den Lebensstil, die Sprache, die Kleidung und den Geschmack. Am Habitus einer Person lässt sich ihr Rang oder Status in der Gesellschaft ablesen. Durchaus möglich ist allerdings auch, dass eine Person mit einem der sozialen Schicht angemessenen Habitus durch verschiedenste Einflüsse in eine tiefere oder höhere soziale Schicht absteigt bzw. aufsteigt. Der Habitus ändert sich (zumindest kurzfristig) nicht“ (Wikipedia).

Lernens stattfinden, zeichnen sie sich sowohl durch einen offenen Ausgang als auch durch die Auseinandersetzung mit Hindernissen aus. Hiermit verbunden sind einerseits Übung, andererseits Scheitern als Erfahrung, die zu einer reflektierten Selbstwahrnehmung innerhalb des ästhetischen Lernprozesses führen können (vgl. ebed. S. 36). Wichtiges Stichwort ist in dem Kontext Selbstreflexion die *ästhetische Erfahrung* (siehe Folgepunkt).

6. Der ästhetische Erfahrungsprozess wird durch eine Diskontinuität der *ästhetischen* Empfindung ausgelöst, die aufgrund ihrer "Überraschungsqualität" die Sinne in besonderer Weise anregt (vgl. Duncker in Kuschel S. 38). Nach Liebau et al. sind Erfahrungen dann ästhetisch

„wenn sie einen Bruch mit der üblichen Wahrnehmung markieren. Sie haben einen kontemplativen, reflexiven, dekonstruktiven Charakter, der das bisher Un-erhörte, Un-gesehene, Un-erahnte, hören sehen und ahnen läßt. Ästhetische Erfahrungen bringen das Andere zur Geltung. Mit anderen Worten: In der ästhetischen Erfahrung wird die Selbsterfahrung zur Fremderfahrung. Die Grundsituation der ästhetischen Erfahrung ist die Erfahrung eines Anderen, auf die das Subjekt eine Antwort finden muss: Es fällt uns etwas auf, das wir bislang noch nicht wahrgenommen haben. Das Andere wird in der ästhetischen Erfahrung zum Ausdruck einer möglichen Welt" (Liebau et al. S. 98).

Bezugnehmend auf das Konzept verschiedener Strukturelemente ästhetischer Erfahrung nach Duncker und Peez, wählt Kuschel vier dieser Merkmale aus, um den Prozess der ästhetischen Erfahrung einzugrenzen.

1. *Überraschung*: als Anstoß für den nach Liebau et al. beschriebenen Prozess der ästhetischen Erfahrung (eine unerwartete/ überraschende Sinneserfahrung führt zu einer ästhetischen Erfahrung).

2. und 3. *Staunen* und der hiermit verbundene *Genuss*: Laut Duncker "umfasst ästhetische Erfahrung einen komplexen Spannungsbogen, der von der Überraschung über die genussvolle Identifikation, die Einsicht einer spielerischen Distanz zur Wirklichkeit bis hin zur Erkenntnis des Neuen reicht." (Duncker in Kuschel S. 39).

4. *Ausdruck im kulturellen Kontext*: Mit diesem Merkmal wird schließlich die produktive Seite des ästhetischen Lernens beschrieben, es verweist auf den Moment in dem die ästhetische Erfahrung in ästhetische Ausdrucks- und Gestaltungsformen transformiert wird. Diese Ausdrucksformen sind kulturell geprägt und in soziale Kontexte eingebettet; kennzeichnend für das ästhetische Lernen ist, dass die Kulturaneignung und die Kulturproduktion miteinander verwoben sind (vgl.

Peez in Kuschel S. 39).

7. Die Frage ob soziale, gesellschaftliche und politische Aspekte in den Bereich des ästhetischen Lernens oder in den Bereich der kulturellen Bildung fallen, ist durch die Quellenlage nicht klar ersichtlich (ebd. S. 47, 30ff). Schließt man jedoch historisch philosophische Argumentationen in die Begriffsbildung des ästhetischen Lernens mit ein, muss man Schillers und Deweys Ansätze berücksichtigen, die das ästhetische Lernen in direkten Zusammenhang mit der Friedenspolitik bzw. mit der Demokratie stellen. Friedrich Schiller (1759-1805) entwickelte ein "bis heute prägnantes Bildungsmodell zwischen Anthropologie, Moral, Ästhetik und Politik". (ebd. S.31). Zu seinen Lebzeiten waren die Erinnerungen an den 30 Jährigen Krieg noch so präsent, dass sich Themen rund Krieg und Frieden in vielen seiner Werke wiederfinden. In der ästhetischen Erziehung sieht er das Potential, den Menschen durch persönliche Freiheit (nach Kant) zu mehr politischer Freiheit und somit zum Frieden zu befähigen. John Dewey (1859 - 1952) führt in seinen Schriften "Demokratie und Erfahrung" (1916) und "Kunst als Erfahrung" (1934) Kunst und Demokratie durch die Verknüpfung anthropologischer, sozialer, politischer und ästhetischer Aspekte zusammen (vgl. Kuschel S. 31ff).

4.3.1 Theatrales ästhetisches Lernen

Das ästhetische Lernen verläuft in den verschiedenen Kunstsparten (bildende Kunst, Musik, Theater) aufgrund der teilweise grundlegend unterschiedlichen Formen der Rezeption und Produktion in nicht vergleichbaren Prozessen ab. Den spezifischen ästhetischen Lernprozess durch Theater fasst Kuschel mit den folgenden Worten zusammen.

Als verdichtete Form der Selbst- und Welterfahrung charakterisiert sich das theatrale Spiel darüber hinaus durch die Doppelung der Identität des/r Darstellenden als Kunstprodukt und Kunstproduzent/in, worin Fremdheitserfahrungen ermöglicht werden, die zentrale Bedeutung in ästhetischen Lern- und Bildungsprozessen einnehmen. Das Subjekt agiert in der theatralen Situation durch die sinnlich-reflexive und leiblich-performative Auseinandersetzung mit diesen Fremdheitserfahrungen mit seiner ganzen Leiblichkeit, die sich als kunstförmig arrangierter Prozess und damit verbunden qualitativ andersartig vom sozialen Alltagshandeln abgrenzt. Theatererfahrungen sind so verstanden *laminare*, also Schwellensituationen, die zwischen artifizierlicher Wirklichkeit und sozialer Realität angesiedelt sind (Kuschel S. 68).

Kuschel verweist hier mit der „Doppelung der Identität des/r Darstellenden als Kunstprodukt und Kunstproduzent/in“ auf den Kern der Rollenarbeit von Schauspielenden. Die Darstellenden nehmen die Rolle einer Figur ein, wodurch sie sich handelnd mit verschiedenen Rollen und gleichermaßen aber auch mit sich selbst in Beziehung zu dieser Rolle auseinandersetzen (Rolle und Rollenträger). In der Rollenarbeit wird die Figur, also der Entwurf eines Menschen „gespielt und damit verstanden, nachvollzogen, verworfen, geliebt und beurteilt“ (Linck S. 75).

Der Körper bildet im theatralen Spiel das konstituierende Element. In der Fachsprache wird der Terminus der Leibes bzw. der Leiblichkeit verwendet, der den Körper nicht auf das physische reduziert. Der Leib wird von den Darstellenden auf verschiedene Arten gebraucht und verstanden. Laut Liebau (2013) existiert Leiblichkeit in fünf unterschiedlichen Dimensionen: Werkzeugleib (aktives Handeln), Sinnenleib (Wahrnehmung), Erscheinungsleib (Auftritt und Selbstdarstellung), Sozialleib (Intersubjektivität) und als Symbolleib (körperlicher Ausdruck) (vgl. ebd.). Hier erfährt der/die Darsteller_in die Differenzierung von Rolle und Rollenträger_in auf der leiblichen Ebene als „Körper haben“ und „Körper sein“ (Hentschel 1996 in Linck S. 75). Das theatrale Spiel ist somit immer die Auseinandersetzung mit der eigenen und der fremden Leiblichkeit – entweder mit der Leiblichkeit der Rolle oder der des Mitspielers (ebd. S. 75).

Ästhetisches Lernen durch Theater verspricht durch die Fokussierung auf die Leiblichkeit eine Förderung der Sensibilisierung der Wahrnehmung von Stimmungen, Gefühlen, und Atmosphären, die grundlegend für kommunikative Prozesse sind (vgl. Kuschel S. 69). So birgt das Einfühlen in fremde Rollen und Leiblichkeiten das Potential Toleranz, Empathie und Teilhabe zu lernen, sowie die Anerkennung und Akzeptanz der Differenz zwischen dem eigenen und dem Anderen (vgl. Liebau in Linck S. 76).

Nachdem in diesem Kapitel der Aspekt der Ganzheitlichkeit im ästhetischen Lernen deutlich wurde, gilt es im nächste Kapitel gemeinsame Elemente des ästhetischen und schulischen Lernens zu finden. Das (deutsche) schulische Bildungsverständnis ist traditionell stark kognitiv geprägt. Durch die dem PISA-Schock folgende Debatte um Kompetenzen von Schüler_innen wird diese einseitige Belastung aber zunehmend in Frage gestellt.

Kapitel 5

Ästhetisches Lernen im Kontext von Kompetenzstandards und Bildungsdebatten

Die PISA-Studien der OECD sind internationale Schulleistungsuntersuchungen, die seit dem Jahr 2000 in dreijährlichem Turnus in den meisten Mitgliedstaaten der OECD durchgeführt werden und die zum Ziel haben, alltags- und berufsrelevante Kenntnisse und Fähigkeiten Fünfzehnjähriger zu messen. In der ersten PISA-Studie hat Deutschland so schlecht abgeschnitten, dass eine grundlegende Bildungsreform eingeleitet wurde. Zentrales Element in der Bildungsreform ist der Kompetenzbegriff von Weinert, den ich als Kernelement des reformierten Bildungsverständnisses, stellvertretend für das (Ziel des) schulische(n) Lernen(s) verwenden werde. Hier werde ich mich auf Quellen des *Landesinstituts für Schulentwicklung* ebenso beziehen wie auf den Artikel von Ute Ena Iaconis *Lernen durch Theater. Unterrichtsstandards und Kompetenzentwicklung (2008)* aus dem von Volker Jurke, Dieter Linck und Joachim Reiss herausgegebenen Sammelband *Zukunft Schultheater. Das Fach Theater in der Bildungsdebatte (2008)*. Nachdem ich den Kompetenzbegriff erörtert habe, werde ich diesen mit den von Sarah Kuschel (2015) zusammengestellten *Handlungsprinzipien des ästhetischen Lernens in der Praxis* von Brigitte Schorn vergleichen um herauszufinden, inwieweit ästhetisches Lernen den Schulalltag ergänzen könnte. Folgend werde ich erörtern wie Liebau et al. (2009) auch die theatrale Bildung als zielführenden Zugewinn für die Rahmenbedingungen der schulische Bildung begreifen. Sehr knapp werde ich, dem sich hier erschließenden Kontext, Überlegungen zu Kompetenzstandards im Fach Schultheater anschließen. Abschließend werde ich die Vor- und Nachteile der Einführung der Kompetenzstandards für die theatrale Bildung in ein Stimmungsbild der Fachliteratur einbetten.

5.1 Kompetenzen / Literacy

Dem *PISA-Schock* (2001) in Deutschland folgte die Entwicklung *verbindlicher Bildungsstandards* in denen festgehalten wurde, welche Kompetenzen Schüler_innen zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Lernbiografie erworben haben sollen (Iaconis, S. 136). Nun ging es also darum einen Kompetenzbegriff zu finden den man der Forschung und Entwicklung von Bildungsstandards zu Grunde legen kann. Das Expertenteam des *Bundesministeriums für Bildung und Forschung zur Entwicklung der Bildungsstandards* entschied sich für die Kompetenzdefinition von Weinert (2001). Der Definition von Weinert möchte ich einen kleinen Exkurs in den anglophonen Sprachraum voranstellen, in dem der Begriff der Literacy schon länger

Tradition hat - und in grundlegenden Aspekten dem Kompetenzbegriff von Weinert sehr ähnlich ist: *Literacy beschreibt* eine "anwendungsorientierte Grundbildung" (Nickel S. 87), die sich auf die unterschiedlichsten Bereiche beziehen kann. So haben sich neben der ursprünglichen *Reading- and Writing Literacy* im Zuge der *Literacy studies* sämtliche weitere Bereiche wie z.B. *Mathematic Literacy* oder *Nutrition Literacy* entwickelt. *Literacy* als anwendungsorientierte Grundbildung beschreibt also den Bereich der *Reading- and Writing Literacy* nicht nur als die Fähigkeit des Lesens und Schreibens, "sondern auch weiteren grundlegende Kompetenzen wie Textverständnis, Vertrautheit mit Literatur und anderen Medien sowie Erfahrungen mit der Lese-, Bild- und Erzählkultur." (ebed. S. 87).

Die mit *Literacy* bezeichnete *anwendungsorientierte Grundbildung*, geht über die bis dato in deutschen Schulen übliche Vermittlung von Fachwissen hinaus. Der nun referierte Kompetenzbegriff von Weinert bezieht zusätzlich noch "Interessen, Motivationen, Werthaltungen sowie soziale Bereitschaft" (Landesschulamt für Schulentwicklung, 2009, S. 3) in die Definition mit ein.

Wir verstehen unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.

(Weinert 2001 In: Landesinstitut für Schulentwicklung 2009, S. 3)

Kompetenzen werden in dieser Definition als erlernbare, kognitiv verankerte Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, die darüberhinaus aber auch die Bereitschaft zum Lernen und Handeln einschließen. Kompetenz bedeutet auch, in der Lage zu sein für variable Situationen gemeinsam erfolgreiche, verantwortungsvolle Problemlösungen zu finden (vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung S. 3). Iaconis differenziert in ihrem Aufsatz *Lernen durch Theater. Unterrichtsstandards und Kompetenzentwicklung (2008)* die Aspekte des Kompetenzbegriffs in Fach- und Humankompetenzen. Zu den Fachkompetenzen zählt sie die Fähigkeiten und Fertigkeiten (vgl. Iaconis S. 137). Das Landesinstitut für Schulentwicklung spezifiziert den Begriff Fertigkeiten nochmals mit der Einteilung in „kognitive Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten).“ (Landesinstitut für Schulentwicklung S. 4). Zu den Humankompetenzen gehören laut Iaconis die „motivationale, volitionale⁷ und

7 Volition kann man vereinfachend als die Fähigkeit definieren, mit Willensstärke selbst gesteckte Ziele zu erreichen.

soziale Bereitschaften und Fähigkeiten“ die „verantwortungsvoll“ zu nutzen sind (vgl. Iaconis S. 138). Mit anderen Worten ausgedrückt: Verantwortung und Ethik, Motivation, Interesse und Zielstrebigkeit sowie Teamfähigkeit. Iaconis liest zwischen den Zeilen von Weinerts Kompetenzdefinition, dass Lernen notwendig nachhaltig sein muss, „da erworbenes Wissen und Können über die Lernsituation hinaus zur Verfügung stehen müsse, um „die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich [...] nutzen zu können.“ (Iaconis S. 138).

Iaconis arbeitet weiterhin heraus, wie sich Kompetenzen von dem traditionellen Verständnis von Lernzielen unterscheiden: Lernziele markieren das Lernergebnis das am Ende einer Lerneinheit erreicht werden soll. Kompetenzen sind durch ihre Handlungs- und Anwendungsorientierung über den Unterricht hinaus anwendbar, ob die Kompetenz erworben worden ist, stellt sich erst heraus, wenn komplexe Aufgaben mit den erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten gelöst werden konnten. Das für die spezifischen Kompetenzen benötigte Wissen und Können ist anschlussfähig und über den Unterricht hinaus ausbaubar. Weiterhin merkt sie an, dass Kompetenzen subjektorientiert sind, was bedingt, dass die Lernprozesse der Kompetenzvermittlung selbstbestimmt und subjektorientiert und nicht durch „Belehrung“ ablaufen. Die Bewertung des Kompetenzerwerbs ist laut Iaconis stärkenorientiert, da in der Beschreibung des Kompetenzerwerbs von Schülern beschrieben wird, was sie können und nicht welche Defizite sie haben (vgl. Iaconis S. 138).

5.2 Der Kompetenzbegriff und die Handlungsprinzipien des ästhetischen Lernens

Um der Frage nachzugehen, inwieweit sich ästhetisches Lernen mit dem Kompetenzbegriff der nationalen Bildungsstandards deckt, werde ich die in Kapitel 5.1 (S. 14ff) erörterten verschiedenen Aspekte des Kompetenzbegriffs mit zehn Handlungsprinzipien des ästhetischen Lernens in der Praxis vergleichen. Diese Handlungsprinzipien des ästhetischen Lernens haben sich ausgehend von der theoretischen und praktischen Bildungsarbeit als Merkmale identifizieren lassen „die ebenso für die Konzeption und Durchführung als auch für die Reflexion ästhetischer Praxisprojekte produktiv werden könnten.“ (Kuschel S. 43). Kuschel listet die zehn von Brigitte Schorn zusammengestellten Prinzipien auf: „1. Handlungsorientierung und Ganzheitlichkeit (Kopf, Herz Hand), 2. Freiwilligkeit, 3. Partizipation 4. Lebensweltorientierung 5. Erfahrung von Selbstwirksamkeit 6. Fehlerfreundlichkeit und Stärkeorientierung 7. Selbstgesteuertes Lernen in Gruppen 8. Offenheit für Vielfalt 9. Zusammenarbeit mit Kulturpädagog/innen und Künstler/innen 10.

Volitionskompetenzen: Fokussierung, mentale Energie, Problemlösefähigkeit, Selbstvertrauen, Selbstdisziplin (vgl. <http://www.volitionskompetenz.de>)

Öffentlichkeit und Anerkennung (nach Braun/Schorn 2012, Schorn 2009, Fuchs 2011 in: Kuschel S. 43).

Diese Handlungsprinzipien sind in ganz unterschiedlichen Situation des ästhetischen Lernens in schulischen Kontexten anwendbar, die Max Fuchs als Horizonte des ästhetischen Lernens bezeichnet. Sie reichen von einzelnen zeitlich und thematisch begrenzten Lernsituationen über das fachübergreifende ästhetische Lernen als didaktisches Prinzip, bis hin zu ästhetischem Lernen als Gestaltungsprinzip für das ganze Leben (Fuchs 2011 in: Kuschel S. 42).

Mit den Horizonten ästhetischen Lernens im Hinterkopf, werde ich jetzt abfragen ob sich Weinerts Kompetenzmodell auf die zehn Handlungsprinzipien der ästhetischen Praxis anwenden lassen:

1. Handlungsorientierung und Ganzheitlichkeit (Kopf, Herz, Hand)
 - Handlungsorientierung ist in W.s Definition eindeutig benannt, Ganzheitlichkeit drückt sich in der Verwobenheit der Fähigkeiten, Fertigkeiten und motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaft aus.
2. Freiwilligkeit
 - Findet sich in der motivationalen Bereitschaft (Motivation und Interesse)
3. Partizipation
 - Es braucht zumindest die motivationale Bereitschaft, die volitionale und die soziale Bereitschaft sind, je nach Aufgabe, eine willkommene Ergänzung.
4. Lebensweltorientierung
 - Wird eindeutig in der Formulierung „Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen“ benannt.
 - Spiegelt sich in den alltagsnahen Aufgabenstellungen der PISA Tests wider, die im historischen Entwicklungskontext des Kompetenzbegriffes stehen.
5. Erfahrung von Selbstwirksamkeit (entspr. Kompetenzerleben: von gestellten Aufgaben weder über- noch unterfordert zu sein (vgl. Sliwka et. al. S. 156))
 - Findet sich in der Aussage „Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich anwenden“ wieder.
 - Nachhaltiges Lernen führt zu dem Erleben von Selbstwirksamkeit, dieses ist auch im Rückschluss anwendbar.
 - Erfahrung von Selbstwirksamkeit entspricht der Formulierung: „Die erlernten Fähigkeiten und Fertigkeiten mit Kompetenzerleben anwenden“.
6. Fehlerfreundlichkeit und Stärkenorientierung
 - Nach Iaconis ist die Bewertung von Kompetenzerwerb Stärken- und nicht Defizitorientiert (vgl. ebed. S. 138).

- Kompetenzen sind durch ihre Subjektorientierung und ihre offene disziplinübergreifende Anwendbarkeit prinzipiell eher fehlerfreundlich und stärkenorientiert angelegt. (vgl. Iaconis S.137ff).
- 7. Selbstgesteuertes Lernen in Gruppen
 - Soziale, motivationale und volitionale Bereitschaft wird benötigt um Aufgaben gemeinsam effektiv zu lösen.
- 8. Offenheit für Vielfalt
 - Findet sich implizit in mehreren Aspekten: Ethik, Teamfähigkeit, Flexibilität (Probleme in variable Situationen lösen).
- 9. Zusammenarbeit mit Kulturpädagog_innen und Künstler_innen
 - Findet sich nicht im Kompetenzbegriff
- 10. Öffentlichkeit und Anerkennung
 - Findet sich, in diesem Sinne, nicht im Kompetenzbegriff

Wie in diesem Vergleich deutlich wird, gibt es abgesehen von den spezifisch kulturbezogenen Prinzipien viele Überschneidungen zwischen den Handlungsprinzipien der ästhetischen Praxis und dem Kompetenzbegriff nach Weinert. Die Überschneidungen sind derart dicht, dass die Annahme zulässig ist, dass der Vergleich umgekehrt (Handlungsprinzipien an den Aspekten des Kompetenzbegriffs abgefragt) ebenso deckend sein wird⁸. Zu meinem Erstaunen, haben sich nicht nur die Humankompetenzen, von denen ich eine größere Übertragbarkeit auf den Bereich des *ästhetischen Lernens* annahm, als Vergleichskomponenten bewährt. Dieser Vergleich lässt den Schluss zu, dass *ästhetisches Lernen* tatsächlich die ihm zugeschriebenen „Transferwirkungen“ (vgl. Kuschel S. 27) beinhaltet und nicht nur die Ausbildung von Humankompetenzen zu den Effekten des *ästhetischen Lernens* gehören.

Diese Ergebnisse bringen mich zu der Schlussfolgerung, dass ästhetisches Lernen die Unterrichtsgestaltung bereichern kann – ohne die Ziele des Unterrichtsstoffs aus dem Blick zu verlieren. Wie das praktisch umsetzbar sein kann, werde ich in Kapitel 6 (S.21ff) darlegen. Im folgenden Kapitel werde ich mit dem Autorenteam um Eckart Liebau aufzeigen, dass auch die theatrale Bildung die Rahmenbedingungen der Kompetenzstandards zu erfüllen weiß. Weiterhin werde ich hier in Eckpunkten die Schwierigkeiten aufzeigen, die sich in der Entwicklung eigener Kompetenzstandards für das Fach Schultheater ergeben.

⁸ Alle Aspekte des Kompetenzbegriffs finden sich in den Handlungsstrategien zum ästhetischen Lernen wieder.

5.3 Schlüsselqualifikationen Bildungsstandards und theatrale Bildung

Auch die Autoren Liebau, Klepacki und Zierfas befassen sich in ihrem Buch *Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule* (2009) mit den Kompetenzstandards, wobei sie mit den Schlüsselqualifikationen arbeiten, die die OECD 2002 aus Weinerts Kompetenzbegriff extrahiert hat.

Diese folgenden Schlüsselqualifikationen hat die OECD als Voraussetzungen und Befähigungen für „ein erfolgreiches Leben in modernen Gesellschaften“ (Liebau et al. 2009 S. 7) festgelegt:

„*Selbstständigkeit* als Fähigkeit der Interessen- und Verantwortungsvertretung, der Lebensgestaltung und des eigenständigen sozialen Handelns, *Interaktivität* als Fähigkeit der Zeichen und Sprache, Wissen und Informationen sowie neue Technologien gebrauchen zu können, und *Sozialität* als Fähigkeit, mit anderen zusammenzuarbeiten und Konflikte austragen zu können.

(Liebau et al., 2009 S. 7)

Liebau et al. stellen dar, dass Selbstständigkeit, Interaktivität und Soziabilität „elementare Voraussetzungen und Effekte theatraler Bildungsprozesse in der Schule“ (ebd. S. 7) sind. Sie zeigen aber auch auf, dass die durch theatrale Bildung erworbenen Kompetenzen über das Weinertsche Kompetenzmodell hinausgehen, denn sie schließen zusätzlich „die Fähigkeiten der Individualität, Reflexivität, und Performativität“ (ebd. S. 7f) mit ein. Wobei die Autoren auch darauf hinweisen, dass Bildung im Sinne des ästhetischen Lernens „immer ein Wechselspiel von Ich und Welt, also immer zugleich als Weltbildung und Ichbildung“ (ebd. S. 8) geschieht, ein Zusammenspiel das durch Kompetenztheorien nicht erfasst werden kann (vgl. ebed. S. 8). Trotz dieser Einschränkungen haben sie sich mit der Konzeption eines Kompetenzstandards für das Fach Schultheater befasst. Dieser müsste sowohl die *asthetische* Wahrnehmung als auch die Produktion theatraler Prozesse und Praktiken einschließen. Demnach beschreiben sie *dramatic Literacy* (Kompetenzstandard für Schultheater) „als Fähigkeit, gestische emblematische und symbolische Vorgänge identifizieren, verstehen und reflektieren zu können und zugleich als Fähigkeit, die Handlungsregeln, nach denen diese Vorgänge verlaufen, angeben, anwenden und darstellen zu können.“ (Liebau et al. S. 158) Bezugnehmend auf die Erkenntnisse zum theatralen ästhetischen Lernen, stelle ich fest, dass sowohl die *aesthetischen* Komponenten der sinnlichen,

emotionalen und kognitiven Wahrnehmung sowie Selbstreflexivität in dieser Definition enthalten sind, als auch die theaterspezifischen Fähigkeiten zur Toleranz, Empathie und Kommunikation, die beispielhaft für Ergebnisse mit der Arbeit an der Rolle und der Leiblichkeit sind (vgl. S. 10ff). Eine elementare Unterscheidung zu der üblichen Anwendung der Kompetenzstandards sehen die Autoren darin, dass die *dramatic literacy* nicht auf das ergebnisorientierte Bewerten abzielt. Anders als eindeutig meßbare und bewertbare Kompetenzen wie die Mathematik- oder Lese- und Schreibliteralität, *ist die dramatic literacy* nicht in ihrem *Ergebnis* meßbar und bewertbar. Im DS kann das Individuum nicht im Kontext der finalen Inszenierung und Darstellung bewertet werden, sondern im körperlich-spielerischem *Umgang* mit den gefragten Kompetenzen (vgl. ebed. S. 158ff).

Eine ausführliche Behandlung der Frage nach den eigenen Kompetenzstandards für das Fach Schultheater, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, dennoch möchte ich darauf verwiesen, dass in der KMK als auch in der BVDS⁹ 2007 die Entwicklung von Bildungsstandards für DS empfohlen wurde, um die Weiterentwicklung des Faches und dessen Gleichstellung mit Musik und Kunst zu befördern. Iaconis erörtert in ihrem oben schon zitierten Artikel *Lernen durch Theater. Unterrichtsstandards und Kompetenzentwicklung (2008)* detaillierte strukturelle Überlegungen zu Bildungsstandards für DS. Auch Ulrike Hentschel setzt sich in *Brauchen wir ein Kultur-PISA? Möglichkeiten und Grenzen der Evaluation ästhetischer Bildung (2008)* mit diesem Thema auseinander.

Die Diskussionen rund um PISA und die Einführung der Bildungsstandards schüren viele Hoffnungen und Ängste für den Bereich der theatralen Bildung. Wo die einen darauf setzen, dass die Vorteile des theatralen ästhetischen Lernens jetzt in den Blickpunkt rücken (die in den Waldorfschulen nach der ersten PISA Studie schlagartig angestiegene Nachfrage weist darauf hin), sehen viele Kritiker_innen, in den Rankings der verschiedenen Vergleichsstudien, die durch die Bildungsstandards möglich geworden sind, eine Abqualifizierung der künstlerisch-ästhetischen Fächer, da die Leistungen hier schwieriger zu bewerten, messen und zu vergleichen sind. So kommt Assies in dem Artikel *Grundschultheater: Vom Kopf auf die Füße. Grundlagenbildung, Struktur und Verankerung (2008)* zu dem vernichtenden Schluss, dass "Durch den "PISA Schock" und den Willen, dieser internationalen Deklassierung mit dem Ausbau und der Intensivierung der Kernfächer zu begegnen", jegliche Bestrebungen das Fach DS in Grundschulen zu etablieren "niedergewalzt" worden sind (Assies 2008 S. 157). Duncker beobachtet

9 KMK =Kultusministerkonferenz, BVDS = Bundesverband Darstellendes Spiel

für die weiterführenden Schulen, dass durch die Einführung der Bildungsstandards und der Vergleichsstudien das ergebnisorientierte *qualifizierende Lernen*, das entdeckende, forschende *bildende Lernen* überrollt (Dunker 2015, S. 136).

Die großflächige Einführung der Ganztagschulen führt möglicherweise dazu, dass Pestalozzi und seine geistigen Mitstreiter des ganzheitlichen Lernens nochmals kräftigen Rückenwind erhalten. Denn da wo Schulzeit und Freizeit der Kinder und Jugendlichen fast vollständig miteinander verschmelzen, muss das schulische Bildungsverständnis erneut hinterfragt werden (vgl. Duncker 2015, S.135). In dem folgenden Kapitel über Ganztagschule, werde ich am Beispiel der Ganztagsgrundschule MA der Frage nachgehen, wie Aspekte des (theatralen) ästhetischen Lernens in das Bildungskonzept der Schule eingefügt werden können.

Kapitel 6 Theatrales ästhetisches Lernen in Ganztagsgrundschulen

Kapitel 6.1 Ganztagschule

Gesellschaftspolitisch ein Fortschritt, für die deutsche Schulentwicklung und Pädagogik, die Herausforderung des frühen 21. Jahrhunderts: Die Einführung der Ganztagschule (GTS). Der Ausbau der Ganztagschule ist derzeit (zumindest im Grundschulbereich) die markanteste Entwicklung im deutschen Bildungssystem. Die Einführung der GTS wird in den verschiedenen Bundesländern mit unterschiedlichem Engagement vorangetrieben und es gibt, trotz aller Kritiker, einen "breiten gesellschaftlichen Konsens darüber, Schule und Unterricht mittelfristig in ganztägige zeitliche Strukturen zu überführen und damit über Unterricht hinaus auch Formen von Betreuung und gestalteten Freizeitaktivitäten zu integrieren." (Duncker, S. 134). Der Erziehungswissenschaftler Ludwig Duncker hebt in seinem Aufsatz *Ganztägige Bildung und Ästhetisches Lernen. Neue Herausforderungen für Theorie und Praxis der Schulentwicklung* (2015) hervor, dass nicht pädagogische Gründe sondern gesellschaftspolitische Strukturen die aus der veränderten Arbeitswelt und Fragen der Vereinbarkeit von Beruf und Familie herrühren, ausschlaggebend für die Einführung von Ganztagschulen waren. Pädagogische Argumente, wie eine bessere Integration und Förderung von Kindern aus bildungsfernen oder migrantischen Milieus, waren sekundär. Somit verwundert es nicht, dass die Konzeptentwicklung des Ganztagsschulwesens mit dem quantitativen Ausbau von GTS nicht mitgehalten hat. Beinahe schon zwangsläufig haben Schulen häufig Provisorien entwickelt, in denen das gegebene Halbtagsangebot an Unterricht durch Mittagessen und eine Nachmittagsbetreuung ergänzt wurde (vgl. Duncker S.

134/135). Dunckers Erläuterungen zur „learning-by-doing“ Einführung des GTS Konzeptes, decken sich mit den Erfahrungen, die ich an meiner Schule sammle. An einem GTS-Konzept mit neuem pädagogischem Profil einer sinnvollen Rhythmisierung des Schultages, der Qualifizierung und Finanzierung der Mitarbeiter_innen im Freizeitbereich sowie allgemein der Finanzierung der Freizeitangebote am Nachmittag wird erst sukzessive, in reflexiver Betrachtung des laufenden Schulalltags gearbeitet.

Die Komplexität des bildungspolitischen Reformprojektes Ganztagschule wird schon allein durch eine Aufzählung der zu reformierenden Eckpunkte deutlich:

Der Ausbau der Ganztagschulen ist ein Bildungspolitisches Reformprojekt, in dem es darum geht, eine neue Kultur der Schule aufzubauen. Ein neues Verständnis von Lernen, ein ausgewogenes Verhältnis von Unterrichtszeiten mit vorgegebenen Lerninhalten und -formen und Zeiten selbstbestimmten Lernens und Arbeitens, eine Rhythmisierung des Schulalltages, um Interessen und Bedürfnisse von Schüler/innen besser gerecht zu werden, eine Kombination von Lernangeboten für alle, individuelle Förderung, Freizeitangeboten und Projekten gehören zu dieser neuen Schulkultur. Außerschulische Institutionen sind am Ausbau und Aufbau von Ganztagschulen beteiligt, [...]. (Mack, S. 103)

6.2 Ästhetisierung eines GTS-Konzeptes am Beispiel der Ganztagsgrundschule MA

6.2.1 Ganztagesgrundschule MA

Die Grundschule, an der ich arbeite, ist am Mannheimer Stadtrand gelegen und seit dem Schuljahr 2011/2012 eine gebundene Ganztagschule mit viertägigem Ganztagesangebot. Gebundene GTS heißt, dass für alle Schüler_innen von 8 Uhr bis 16 Uhr Schulpflicht besteht. Freitags endet die Schule mittags (mit optionaler Nachmittagsbetreuung).

Die Schule ist die größte Grundschule in Mannheim, d.h. bei uns gibt von vielem sehr viel:

- Viele Kinder, 490 Erst- bis Viertklässler. Viele Kinder in den Klassen (im Schnitt 26 Kinder pro Klasse bei 4-5 Parallelklassen pro Jahrgangsstufe).
- Viele Kinder „mit herausforderndem Verhalten“, dies liegt zum einen an der Sozialraumstruktur des Stadtteils, zum anderen existiert eine Kooperation mit der Schule für Erziehungshilfe, deren Schüler_innen schon während des Unterrichts nur etwa 2 zusätzliche Stunden von Förderschullehrer_innen bekommen. Im außerunterrichtlichem Bereich fällt diese Unterstützung komplett weg.
- Viele Kinder mit unterschiedlichen migrantischen Wurzeln und Familiensprachen.

- Viele, sehr viele unauffällige Kinder – auch dies ist in der Sozialraumstruktur des Stadtteils begründet.

Alles in allem also eine große, heterogene Schülerschaft.

Wie an vielen anderen Schulen, gibt es bei uns aber auch von Vielem zu wenig:

- Ganztagsmitarbeiter_innen¹⁰: Sind zu wenige um nachmittags ausreichend Kleingruppenangebote bieten zu können oder um sich Kindern mit „herausforderndem Verhalten“ in gegebenem Maße widmen zu können .
- Räume: die Schule wurde bei der Umstellung auf GTS extra neu gebaut – allerdings zu klein. So ist die Mensa so klein gebaut, dass ein Mehrzweckraum als zweite Mensa genutzt werden muss, und schon im 4. Jahr nach der Schuleinweihung gibt es mehr Klassen als Klassenzimmer – also muss auch hier ein Mehrzweckraum genutzt werden – Räume die natürlich an anderer Stelle fehlen. Es gibt vielfältige „Funktionsräume“, die in ihrer Anzahl und Größe dennoch nicht für 500 Kinder ausgelegt sind (Es gibt: 1 Bewegungsraum (ca. 40qm!), 1 Ruheraum, 2 Spieleszimmer, 1 Kinderküche, 1 Raum der Experimente, 2 Werkräume, 1 Lesezimmer (Bibliothek), 1 Sporthalle (mit Trennwand) und einen großen Schulhof (was vor allem im Sommer ein großer Pluspunkt ist!)
- Geld: Eigentlich bräuchte die GTS eine_n Projektmanager_in, der/die sich nur um Kooperationspartner, AG-Leiter_innen, deren Verträge, Bezahlung und die Aquirierung von zusätzlichen Geldern kümmert. An kleineren Schulen kann das vielleicht noch die Schulleitung oder die Sekretärin leisten, an großen Schulen nicht, da die Anzahl der Schüler_innen sich nicht auf die Arbeitswochenstunden der der Schulsekretär_in oder Schulleiter_in auswirkt. Das Jugendbegeleiterprogramm über das das Regierungspräsidium (RP) des Landes Baden Württemberg Aufwandsentschädigungen für AG-Leiter finanziert, ist für den Bedarf unserer großen Schule zu gering um angemessene Honorare für qualifizierte Angebote zu zahlen. Dies ist im Jugendbegeleiterprogramm von vorn herein auch nicht vorgesehen, denn es handelt sich um ein Ehrenamtlichenprogramm. Somit ist es zwingend erforderlich, dass eine Schule, will sie qualifizierte Freizeitangebote bieten, viel Zeit und Engagement in die Aquirierung von zusätzlichen Geldern steckt.
- Kooperationspartner und Ehrenamtliche mit denen die AG-Nachmittage bestritten werden: Will sich die Schule einen AG-Nachmittag leisten, so braucht es mindestens 30 verschiedene AG-Angebote um verträglich kleine Gruppen bilden

¹⁰ Werden bei uns nicht Erzieher_innen genannt, weil viele GTS-Mitarbeiter_innen ungelernzt bzw. Quereinsteiger_innen sind.

zu können (15 Kinder im Schnitt). Die Hälfte dieser AGen können von GTS-Mitarbeiter_innen geleitet werden, für die verbleibenden 15 AGen braucht es Kooperationspartner oder Ehrenamtliche, die Zeit und Lust haben ein Mal die Woche für zwei Stunden für sehr wenig Geld eine AG anzubieten. In der Regel sind das Eltern.

Im folgenden Kapitel werde ich verschiedene theoretische Möglichkeiten aufzeigen durch die (theatrales) ästhetisches Lernen in das Bildungskonzept der GTS MA einfließen könnten.

6.3.2. Mögliche Ästhetisierungsaspekte des GTS- Konzeptes

In GTS-Konzepten gibt es verschiedene Anknüpfungspunkte für ästhetischen Bildung. Anhand des Artikels von Anne Sliwka et al. zu Schulkultur und kultureller Bildung (2015) werde ich mich mit dem Konzept der Kulturschule auseinandersetzen und untersuchen, inwieweit diese Potentiale für die GTS MA birgt.

Die Rhythmisierung, die zeitliche Gestaltung Schulalltags in ausgewogene Lern- und Entspannungsphasen, ist ein weiterer elementarer Bestandteil eines GTS-Konzeptes. Hier werde ich inspiriert von Artikeln des Erziehungswissenschaftler Ludwig Dunker *Ganztägige Bildung und ästhetisches Lernen. Neue Herausforderungen für Theorie und Praxis der Schulentwicklung (2015)* und des Studiendirektors für DS Dieter Linck *Lernen mit allen Sinnen. Zur Theorie der Unterrichtsmethode Szenisches Lernen (2008)*, überlegen, wie die *Leiblichkeit* stärker in den Schulalltag integriert werden kann. Folgend werde ich Möglichkeiten der Verankerungen von Präsentationsfixpunkten in der Wochen-, Monats- und Jahresrhythmisierung der Schule erörtern. Das Konzept der Bildungslandschaften wird im Kapitel Kooperationen anhand des Artikels *Sozialraumorientierung von Schule* des Pädagogen Wolfgang Mack in theoretischer Anbindung an die GTS MA verhandelt.

6.3.2.1 Überdenken des Selbstverständnisses als Schule – Beispiel Kulturschule

In einer GTS ist die Schule nicht länger nur Lern- sondern auch Lebensraum der Schüler_innen. Somit muß die Beziehung zwischen Schule und Schüler_in über ein Leistungsverhältnis hinausgehen. Wenn Schule Lebensraum von Schüler_innen wird, ist es wichtig, mit den Schüler-Innen in den Dialog zu treten und partizipative Strukturen zu entwickeln, damit sie ihre Schule, ihren Lebensraum mit gestalten.

Derzeit wird vielfach das Konzept der Kulturschule als eine Form der

Schulprofilierung diskutiert, die sich an dem Leitbild des eigenverantwortlichen, aktiv mitgestaltenden Lernenden orientiert. Eine Schule die Kultur als aktiven Prozess der Teilhabe begreift (*learning through the arts*¹¹) und dadurch eine umfassende Persönlichkeitsbildung der Lernenden als Basis für die Teilhabe an der Gesellschaft verfolgt. Hierbei ist wichtig, dass das ästhetische Lernen sich nicht ausschließlich auf die künstlerischen Fächer bezieht, sondern sich in allen Fächern und ausserunterrichtlichen Zusatzangeboten niederschlägt. Die Lehrkräfte haben also folglich die Aufgabe ihren Unterricht so zu gestalten, dass sie vielfältige Möglichkeiten schaffen, durch die Lernende ästhetische Erfahrungen machen können (vgl. Fuchs 2013 in: Sliwka S.152f, 155).

In ihrem Aufsatz überprüfen Anne Sliwka et al. ob die Komponenten für eine *wirksame Lernumgebung* in dem Konzept der Kulturschule gegeben sind. Komposita für die *wirksame Lernumgebung* sind die Faktoren, die die intrinsische Lernmotivation stimulieren. Psychologischen Studien zufolge sind das die drei menschlichen Grundbedürfnisse: „erstens das Erleben eigener Kompetenz, zweitens die Erfahrung von Autonomie im Handeln und drittens das Gefühl von emotionaler Zugehörigkeit zu einem größeren Ganzen“ (ebd. S. 156). Autonomes, also selbstbestimmtes Lernen lässt sich gut mit der Kulturschule verbinden, da gemeinschaftliche kulturelle Projekte von der Partizipation individueller Ideen leben. Auch das ästhetische Lernen selbst, als ein Lernen durch Erfahrung, ist immer ein Prozess der individuell, mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Tempi durchlaufen wird. Projekte kultureller Bildung, wie z.B. Theaterprojekte sind in der Regel komplex und mehrdimensional angelegt, so dass sie an unterschiedliche Fach-, Wissens- und Kompetenzstrukturen anknüpfen können. Gerade für eine heterogene Schülerschaft bieten sich hier verschiedenen Schüler_innen Möglichkeiten Anknüpfungspunkte auf Augenhöhe zu finden, in denen sie sich als kompetent erleben und an denen sie wachsen können. Da kulturelle Projekte von „Kooperation und Synergieeffekten“ (ebd. S. 156) leben, wird dem Grundbedürfnis nach emotionaler Zugehörigkeit in diesem Zuge auch begegnet. „Unterschiedliche Menschen arbeiten gemeinsam an einem Werk und die Kommunikation im Rahmen des damit verbundenen Schaffensprozesses lässt eine „Community“ (vgl. Dewey 2011) entstehen, einen gemeinsamen identitätsstiftenden sozialen Raum“ (vgl. ebd. S.157).

Sliwka et al. zitieren Fuchs in ihrer Aussage, dass eine Kulturschule, wenn sie die oben besprochenen menschlichen Grundbedürfnisse als Basis nimmt, „Ganzheitlichkeit, Selbstwirksamkeit, ästhetische und künstlerische Erfahrung,

11 Kulturschule wird als eine Schule verstanden, in der die Kultur ein aktiver Teilhabeprozess ist (Vgl. Sliwka S. 152f)

Stärkenorientierung und Fehlerfreundlichkeit, Interessenorientierung, Partizipation, Vielfalt, Selbststeuerung, Anerkennung und Freiwilligkeit“ (Fuchs S. 2013:260) in individuelle wie kollektive Lernprozesse der Schüler/innen integrieren“ (ebed. S. 155) kann.

Die Ganztagsgrundschule MA sieht sich durch die Größe und Heterogenität der Schülerschaft immer wieder mit Herausforderungen im gemeinsamen friedlichen Zusammenleben konfrontiert. Die Profilierung als Kulturschule hätte das Potential der Schule einen festen Rahmen zu geben, innerhalb dessen sich eine Schulkultur ausbilden kann, die so identitätsstiftend ist, dass sich eine größere Verbundenheit mit der Schule einstellt. Die Schule versucht beständig den Kindern die Eigenverantwortung und Selbständigkeit zu vermitteln, um möglichst wenig restriktive Regulative in der Schule, besonders in den offenen Phasen der Freizeit, den Pausen und während des Mittagessens anwenden zu müssen. Die Versuche die Schülern_innen die sich nicht regelkonform verhalten „in Zaum zu halten“ sind jedoch nicht immer von Erfolg gekrönt. Unter dem Vandalismus, der Gewaltbereitschaft und der Regelunkonformität von Einzelnen, hat jedesmal die ganze Schülerschaft zu leiden, da die individuelle Gestaltung der offenen Phasen in der Folge wieder stark regelmentiert wird – was im Rückschluss wieder negative Auswirkungen auf die gewünschte Förderung der Selbstständigkeit hat.

Der gemeinsame Schulalltag der Ganztagschule wäre einfacher zu organisieren, und für alle Beteiligten angenehmer, wenn die Partizipationsbereitschaft der Kinder durch eigenständiges, und eigenverantwortliches, soziales Handeln gestärkt würde. Denn je eigenverantwortlicher und eigenständiger die Kinder handeln, desto weniger restriktive Vorschriften braucht die Schule zur Regulation der offenen Phasen wie Freizeit, Mittagessen und Hofpausen.

In der Größe der Schule liegt aber auch die Kraft um gemeinsam große, ausdrucksstarke Projekte zu stemmen, die sich positiv auf das Gefühl der emotionalen Zugehörigkeit zur Schulgemeinschaft, das individuelle Kompetenzerleben und das selbstbestimmte Handeln auswirken. Anstatt sich in dem Angebot einer Vielzahl von AGen angeboten zu verlieren, könnte die Schule Strategien entwickeln die diese bündeln und zu einem Großen-Ganzen werden lassen. Mit klaren Strukturen und engagierten Mitarbeitenden wäre die Schule für solche Projekte nicht zwangsläufig auf eine Vielzahl außerschulischer Kooperationspartner angewiesen (hoher Kosten-und Organisationsaufwand). In diesem Kontext ist der Einwand von Hegenbach in ihrem Artikel *Theater in der Ganztagschule. Einbindung des Darstellenden Spiels in die Ganztagschule* (2006) noch zu berücksichtigen, dass die Theater-AG an GTS oft in großer

Konkurrenz zu offeneren Angeboten wie Inlineskating, Fußball oder Computer steht. Auch von daher wäre es sinnvoll ein Konzept zu entwickeln, in dem die Theater-AG (oder Musical- AG) fächer- und schulübergreifend mit ihren verschiedenen Schwerpunkten verankert werden kann (Musik, Kunst, Kreatives Schreiben, Tanz, Sport, Computer, Werken, Textil) (vgl. ebed. S. 180).

Die GTS MA ist ihrer Heterogenität derzeit nicht wirklich gewachsen, sie ist trotz zahlreicher Bemühungen und aufgrund des Erlebens von Scheitern (z.B. durch Personalmangel) nach wie vor von einer Normierung pädagogischer Prozesse geprägt. Kulturschulen dürfte es leichter fallen Heterogenität tatsächlich als Chance und Ressource für die Schulentwicklung zu begreifen, da der Ansatz des ästhetischen Lernens die Kapazität hat auf die Unterschiedlichkeit und Individualität der Lernenden einzugehen.

6.3.2.1 Rhythmisierung

Die Rhythmisierung meint die zeitliche Gestaltung des Schulalltags die eine ausgewogene Verteilung des Unterrichts auf den Vor- und Nachmittag beinhaltet, in dem sich Konzentrations- und Entspannungsphasen (die auch Bewegungsphasen einschließen) abwechseln, der sich am Biorhythmus der Kinder sowie an äußeren Strukturen wie Organisation des Mittagessens und Nutzungsmöglichkeiten der Räumlichkeiten orientiert. Neben der Rhythmisierung des Tages gibt es noch die Rhythmisierung der Schulwoche oder des Schuljahres.

In der Rhythmisierung des Schultages gilt es insbesondere mit der „traditionelle[n] Leibfeindlichkeit“ (Duncker S. 142) der Schule zu brechen. Die Anforderungen des Schriftspracherwerbs verlangen es von dem Schüler stillzusitzen und sich kognitiv auf das Schreiben und Lesen zu konzentrieren – eine Lernform die sich schließlich auf sämtliche Lerninhalte übertragen hat (vgl. Duncker S. 142). Wie wichtig es ist den Leib und die Bewegung in Lernprozesse zu integrieren haben zwischenzeitlich verschiedene Studien der Hirnforschung gezeigt.¹² Diese Erkenntnisse haben dazu geführt, dass neben dem handlungsorientierten Unterricht verschiedene Konzepte wie *Bewegte Schule* oder Formen des ästhetischen Lernens wie *szenisches Lernen* mehr Bewegung und Ansprache der Sinne mit in den Unterricht bringen. Für die Tagesrhythmisierung der GTS bieten diese Konzepte zusätzlich nochmals eine Binnendifferenzierung von Konzentrations- und Entspannungsphasen.

Die Erkenntnis, dass „wir 20% von dem, was wir hören, 30% von dem, was wir

¹² Aus der modernen Hirnforschung weiß man, dass: „Allein durch Bewegung und die damit verknüpfte Sensorik werden die für dauerhafte Lerneffekte grundlegenden Verbindungen zwischen Nervenzellen im Gehirn gebildet, erhalten und verstärkt.“ (Gasse/Dobbelstein 2003 in Linck S. 72)

sehen, 80% von dem was wir selber formulieren können, und 90% von dem, was wir tun“ (Studie der American Audiovisuell Society In: Linck S. 77) behalten, ist inzwischen schon weit verbreitet. Höchste Zeit mehr die kognitiven Aspekte des Lernens durch ästhetische Bildung zu erweitern. Das Szenische Lernen oder die Einbeziehung des Performativen Spiels in den Unterricht sind zwei Unterrichtsmethoden aus dieser Kategorie.

- Szenisches Lernen:

Szenisches Lernen ist eine handlungsorientierte und Schüler aktivierende Unterrichtsmethode, die sich nicht spezifisch auf ein einzelnes Unterrichtsfach bezieht, sondern grundsätzlich in allen Fächern einsetzbar ist. Inhaltlich beruft sie sich auf die Didaktik und Methodik des Schultheaters [...]. (Linck S. 71).

Linck hat verschiedene Lernkriterien und Bildungsprozesse des Szenisches Spiels herausgearbeitet:

Lernen mit dem Körper: Die Vorteile der Kombination von kognitiven Lernen und körperlicher Aktion sind oben bereits erörtert worden (S. 27).

Lernen in der Szene: Den Kernbereich des Szenischen Lernens bildet die Umsetzung des Lernstoffs in eine szenische Darstellung. Hier werden z.B. historische oder soziale Vorgänge oder Szenen literarischer Texte oder Gebrauchstexte in Standbildern¹³ dargestellt. Der Lernvorgang, der während der Konzeption und Ausführung eines Standbildes zu einer Szene erfolgt ist ganzheitlich da er neben dem Verstand und dem Körper auch noch die ein „kreatives, subjekt- und fantasieorientiertes Handeln“ (ebed. S. 73) in den Prozess mit einbezieht. Diese gelernten Vorgänge werden im szenischen Gedächtnis abgespeichert, in dem komplexe polyästhetisch wahrgenommene Ereignisse oder Ereignisketten aufgenommen und abgespeichert werden. In den Szenen werden die verschiedenen Sinneserfahrungen und Emotionen der Szene zusammengeführt und abgespeichert. Dies führt „nicht nur zu einer tiefen und nachhaltigen Verankerung des Lernstoffes, sondern auch - und das scheint sehr wesentlich - zu einem tiefen Verständnis des Lerngegenstands“ (ebed. S. 74). Darüberhinaus setzen sich die Lernenden durch das sinnliche Tun sowie in der Reflexion darüber mit der dargestellten Szene auseinander und in Beziehung (vgl. ebed. S. 74).

Die von Linck benannten bedeutendsten ästhetischen *Bildungsprozesse* durch szenisches Lernen oder Schultheater sind hier mit einem Verweis auf die Kapitel 3.2

¹³ Definition von Szene (inkludiert Standbild) nach Ingo Scheller: „Eine Szene nenne ich eine räumlich und zeitlich begrenzte soziale Situation, in der Menschen mit bestimmten Intentionen und Erwartungen, Wahrnehmungen und Gefühlen körperlich und sprachlich (inter-) agierenden sich wechselseitigen zueinander in Beziehung setzen. Dabei ist der Körper mit all seinen Sinnen konstituierend. Was der Mensch wahrnimmt gehört zur Szene: der Raum, die Gegenstände, Menschen mit ihren Bewegungen und Handlung, Geräusche und Gerüche, Geschmack, Berührungen und die Temperatur, aber auch Vorstellungen und Emotionen, die mit diesen Eindrücken verbunden werden (in Linck S. 73).

Aktuelle Bildungsaspekte der Theaterpädagogik/ DS (S. 6f), 4.3.1 *Theatrales ästhetisches Lernen* (S.11f) und 5.3 *Schlüsselqualifikationen, Bildungsstandards und theatrales Lernen* (S.17ff) nur stichpunktartig wiedergegeben. Zu den drei zentralen Gesichtspunkten dieses spezifischen Bildungsprozesses zählt Linck die *Rollenarbeit* („Sie ermöglicht also Lernen und Toleranz, Verstehen und Teilhabe und damit eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung“ (ebed. S. 76)), die *Körperlichkeit* (Leiblichkeit) in der er in der Akzeptanz und Abgrenzung des eigenen von dem Anderen einen signifikanten Bildungsprozess beschreibt, sowie die *ästhetische Erfahrung* die durch die Differenzenerfahrungen von Rolle und Rollenträger erlebt wird (vgl ebed. S. 76).

Verankerung von Präsentationen im Schulleben:

Der abschließende Teil des Prozesses der ästhetischen Bildung ist die Präsentation des Gestalteten, hierfür muss ein Rahmen geschaffen werden. Die Gestaltungsmöglichkeiten der Wochen-, Monats- und Jahresrhythmisierung bieten verschiedene Möglichkeiten um Schülervorführungen im Schulleben zu verankern. Es könnten im wöchentlichen oder monatlichen Rhythmus feste Termine in der Pause oder Freizeit als Werkschau angesetzt werden, in denen Schüler_innen der Schulgemeinschaft Ergebnisse aus der kulturellen Praxis vorführen. Diese Präsentationen können offen oder verpflichtend für die ganze Schulgemeinschaft oder nur für einzelne Jahrgangsstufen angesetzt werden. An Vorführabenden, oder in der letzten Stunde vor Schulschluss könnten Präsentationen für eine Öffentlichkeit aus Eltern, Freunde etc. angesetzt werden (vgl. Philip S. 185).

Da die GTS über größere und flexiblere Zeiträume verfügt, hat sie die Kapazität projektbezogen, fächerübergreifend und in größeren Zeitrahmen (sowohl auf den Tag als auch auf die längeren Zeitraum bezogen) kulturelle Projekte anzubieten. Projekte der Darstellenden Künste sind insbesondere in der Endphase zeitintensiv. Hier wären also in der Rhythmisierung des Jahres Projekttage einzuplanen um die verschiedenen Bereiche der Aufführung gemeinsam vorzubereiten. Nicht nur, dass dies das Gemeinschaftsgefühl der Schule, die emotionale Verbundenheit stärken würde, Grundschulern einer GTS kann man auch nicht abverlangen, dass sie nach Schulschluss oder am Wochenenden zu Intensivproben in die Schule kommen.

6.2.3.2 Kooperationen

Durch den Wandel der Schule vom Lern- zum Lebensraum der Kinder, ist es wichtig, dass sich die Schule dem Stadtteil und der Gesellschaft öffnet. Kooperationen mit lokalen Akteuren wie Sportvereinen, kulturellen Einrichtungen, Kirchen und Jugendhäusern sind für beide Kooperationspartner von existenzieller

Bedeutung, da die eine Seite die Kinder und die andere das Angebot hat. Somit „spiegelt sich auf vielfältige Weise die Kultur des Stadtteils und der Gemeinde, und vieles von dem, was im Rahmen von Ganztagschulen unternommen wird, findet an anderen Orten außerhalb der Schule im Stadtteil oder in der Gemeinde statt (Mack. S.113)“. Insbesondere künstlerische Produkte die im weiteren Kontext der Schule entstanden sind, müssten dann konsequenter Weise auch im öffentlichen Raum des Stadtteils aufgeführt bzw. ausgestellt werden.

Die sogenannten Bildungslandschaften, also die Summe aller regionalen Institutionen, Initiativen, Vereine, Verbände die mit der Schule kooperieren (Mack S. 110), gestalten sich aber je nach Stadtteil sehr unterschiedlich. Während in Mannheim innerstädtische Schulen gut mit den städtischen (und deshalb kostengünstigen) kulturellen Institutionen wie Kinder- und Jugendtheater, Museen und Kunsthalle kooperieren können, ist dies für Stadtrandschulen wie die Grundschule MA mit einem erheblichen Organisations- und Transportkostenaufwand verbunden. Die Bildungslandschaft des Stadtbezirkes der Schule ist nicht dicht genug um die die Nachfrage der Schule befriedigen zu können. Auf viele Herausforderungen auf die die Grundschule MA bei Kooperationen stößt, bin ich oben schon eingegangen (vgl. S.23).

Auf der Suche nach Kooperationspartnern stellen sich der Schule weiterhin immer die folgenden Fragen:

- Ist die Finanzierung möglich?
- Kann der Kooperationspartner sich nach den Zeiten der Schule richten? Gibt es Räumlichkeiten vor Ort, wenn ja, wer übernimmt die Wegbegleitung? Wie wird der Transport organisiert? – wenn nein sind Räumlichkeiten in der Schule verfügbar?
- Stellt der Kooperationspartner Vertretung im Krankheitsfall – was wenn nicht?

6.2.3.3 Komponenten einer hochwertigen Freizeitgestaltung an der GTS

Drei wichtige Komponenten, die grundlegend sind für eine qualifizierte, sich an den Wünschen und Bedürfnissen der Schüler_innen orientierende Freizeitgestaltung: ausreichend und qualifizierte Mitarbeitende im Ganztagesbereich (Finanzierung), Kleingruppen (Bildung von Interessengruppen und Auflösung des Klassenverbandes), notwendige Räumlichkeiten (Bewegung, Basteln, Entspannung, Rückzugsräume). Eine Auseinandersetzung mit diesen Fragen findet im Rahmen dieser theaterpädagogischen Abschlußarbeit keinen Platz. Allerdings bin ich im Verlauf der Arbeit zu dem Schluß gekommen, dass eine allgemeine Entspannung der Situation über die konsequente Integration von Elementen ästhetischen Lernens in den gesamten Schulalltag erreicht werden kann.

7. Kapitel

Fazit

Chancen und Herausforderungen für die theatrale Bildung in der Ganztagsgrundschule, dieser Titel beinhaltet implizit zwei Fragen mit denen ich mich in dieser Arbeit auseinandergesetzt habe. Erstens die Frage, ob und wie das staatliche schulische Bildungssystem von der ästhetischen theatralen Bildung profitieren kann. Nachdem im Zuge der OECD PISA-Studien das schulische Lernen in Deutschland reformiert wurde – weg von der normierten Vermittlung von Fachwissen hin zu einem anwendungsorientiertem Lernen, dessen Eckpunkte sich aus dem Kompetenzbegriff von Weinert ergeben. Der Kompetenzbegriff kommt dem anglophonen *literacy* in seiner Anwenderorientierung sehr nahe, darüber hinaus schließt er aber die Lern- und Handlungsbereitschaft, Fähigkeiten zur Teamarbeit sowie ethisches Handeln mit ein. Ich konnte herausarbeiten, dass es so viele Schnittpunkte zwischen dem theatralen ästhetischen Lernen und dem Kompetenzbegriff gibt, dass theaterpädagogische Arbeit in den Schulen nur als Zugewinn gesehen werden kann. Ästhetisches Lernen ist im *aisthetischen* Sinne ganzheitlich und schöpft somit im Lernprozess aus sinnlichen, emotionalen und kognitiven Ressourcen. Durch die Theaterarbeit werden im Prozess der Rollenarbeit und der Schulung der Leiblichkeiten Präsenz und Kommunikation, Toleranz, Verstehen und Empathie sowie Lernen geschult, was folglich zu einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung führt. Somit kann festgehalten werden, dass Schüler_innen davon profitieren, wenn fächerübergreifend ästhetisches Lernen zum Einsatz kommen, ebenso Profitabel ist die Verankerung von DS im Fächerkanon der ästhetisch-bildenden Fächer.

Die Einführung der Ganztagschulen wird zwangsläufig von umfangreichen Umstrukturierungen des Bildungssystems im Allgemeinen, und der Schulen im Besonderen begleitet – und hier tun sich Chancen für die Etablierung von theatralem Lernen im staatlichen Schulsystem auf, womit ich zur zweiten hier verhandelten Frage komme. Chancen ergeben sich durch die neu zu gestaltende Rhythmisierung des Schulalltages, die nach mehr Vielfalt in der Unterrichtsgestaltung und nach einer größeren Einbeziehung des Körpers verlangt, um Konzentrations- und Entspannungsphasen ausgeglichen über den Tag zu verteilen. Die Verschmelzung von Lern- und Freizeitraum in der GTS bietet Chancen für das Schultheater: Zum einen gibt es ganz einfach mehr Zeit im Schulalltag, was für die zeitintensiven Theaterprojekte immer ein Vorteil ist. Zum anderen müssen die Schulen ihre Schulkonzepte überdenken und ihr Profil eventuell neu ausrichten. Der hier vorgestellten Ganztagsgrundschule MA, die durch eine heterogene

Schülerschaft und ihre Größe gefordert ist, würde eine Profilierung als Kulturschule den Rahmen bieten, indem sich sowohl die Schüler_innen als auch die Schule selbst entwickeln können. Das ästhetische Lernen ist ein Prozess der individuell mit eigenen Schwerpunkten und Tempi durchlaufen wird – und somit den Bedürfnissen der heterogenen Schülerschaft entspricht. Schulübergreifende Theater- oder Musicalprojekte bieten durch ihre Mehrdimensionalität unterschiedlichen Schüler_innen in unterschiedlichen Fächern die Möglichkeit Anknüpfungspunkte auf Augenhöhe zu finden. Die Schule kann solche schulübergreifenden kulturellen Projekte als Motor nutzen, um eine identitätsstiftende Schulkultur zu entwickeln und eine Ganztageschule zu schaffen, zu der die Schüler_innen sich zugehörig fühlen. Das Ganze kann aber nur gelingen, wenn die Schule mit den notwendigen humanitären und finanziellen Ressourcen ausgestattet ist die ihrer Größe und Heterogenität Rechnung trägt.

8. Kapitel

Literaturverzeichnis

Assies, Michael (2008), *Grundschultheater: Vom Kopf auf die Füße.*

Grundlagenbildung, Struktur und Verankerung. In: Jurke, Linck, Reiss (Hrsg.), *Zukunft Schultheater. Das Fach Theater in der Bildungsdebatte*, (S.156 - 160) Hamburg: Edition Körber-Stiftung

Duncker, Ludwig (2015) *Ganztägige Bildung und Ästhetisches Lernen - neue*

Herausforderungen für Theorie und Praxis der Schulentwicklung. In: Fuchs, Braun (Hrsg.), *Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen Analyse und Kritik. Band 1 Schultheorie und Schulentwicklung*, (S. 134 - 150) Weinheim: Beltz Juventa

Hengsbach, Christa (2008) *Theater in der Ganztagschule. Einbindung des*

Darstellenden Spiels ins Schulprogramm. In: Jurke, Linck, Reiss (Hrsg.), *Zukunft Schultheater. Das Fach Theater in der Bildungsdebatte*, (S.179-184) Hamburg: Edition Körber-Stiftung

Hentschel, Ulrike (2008) *Brauchen wir ein Kultur-PISA? Möglichkeiten und*

Grenzen der Evaluation ästhetischer Bildung. In: Jurke, Linck, Reiss (Hrsg.), *Zukunft Schultheater. Das Fach Theater in der Bildungsdebatte*, (S.127-135) Hamburg: Edition Körber-Stiftung

Iaconis, Ute Ena (2008) *Lernen durch Theater. Unterrichtsstandards und*

Kompetenzentwicklung. In: Jurke, Linck, Reiss (Hrsg.), *Zukunft Schultheater. Das Fach Theater in der Bildungsdebatte*, (S.136-150) Hamburg: Edition Körber-Stiftung

Kagan, Moissej (1974) *Vorlesung zur marxistisch-leninistischen Ästhetik.* Berlin:

Dietz Verlag

Kuschel, Sarah (2015) *Ästhetisches Lernen - eine Standortbestimmung.* In: Fuchs,

Braun (Hrsg.), *Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen Analyse und Kritik. Band 1 Schultheorie und Schulentwicklung*, (S. 26-78) Weinheim: Beltz Juventa

Landesinstitut für Schulentwicklung (2009) *Neue Lernkultur. Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung. Individuelles Fördern in der Schule durch Beobachten - Beschreiben - Bewerten- Begleiten*. Stuttgart 2009: Baden Württemberg Ministerium für Kultus, Jugend und Sport

Linck, Dieter, *Lernen mit allen Sinnen. Zur Theorie der Unterrichtsmethode Szenisches Lernen*. In: Jurke, Linck, Reiss (Hrsg.), *Zukunft Schultheater. Das Fach Theater in der Bildungsdebatte*, (S. 71-78) Hamburg: Edition Körber-Stiftung

Liebau Eckart, **Klepacki** Leopold, **Zirfas** Jörg (2009) *Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule*. Weinheim: Juventa Verlag

Liebau, Eckart (2008) *Was Schultheater für die Schüler und die Schule leistet. Dimensionen theatraler Bildung*. In: Jurke, Linck, Reiss (Hrsg.), *Zukunft Schultheater. Das Fach Theater in der Bildungsdebatte*, (S.19-25) Hamburg: Edition Körber-Stiftung

Mack, Wolfgang (2015), *Zur Sozialraumorientierung von Schule*. In: In: Fuchs, Braun (Hrsg.), *Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen Analyse und Kritik. Band 1 Schultheorie und Schulentwicklung*, (S. 88-117) Weinheim: Beltz Juventa

Nickel, Sven (2007) *Beobachtung kindlicher Literacy-Erfahrungen im Übergang von Kindergarten und Grundschule*. In: Graf, Moser Opitz (Hrsg.). *Diagnose und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht*. (S. 87-104) Baltmannsweiler: Schneider Verlag

Ritter, Caroline (2013) *Darstellendes Spiel und ästhetische Bildung. Eine empirische Studie zur Theaterarbeit in der Grundschule*. Kassel: kassel university press

Sliwka Anne, **Klopsch** Britta, **Maksimovic** Aleksandra (2015) *Schulkultur durch kulturelle Bildung: Die Kulturschule als wirksame Lernumgebung* In: Fuchs, Braun (Hrsg.), *Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen Analyse und Kritik. Band 1 Schultheorie und Schulentwicklung*, (S. 151-164) Weinheim: Beltz Juventa

Westphal, Kristin (2004) *Bildungsprozesse durch Theater. Verortung der Theaterpädagogik auf dem Hintergrund ästhetisch-aisthetischer Diskurse in der Pädagogik und Philosophie*. In: Westphal (Hrsg.), *Lernen als Ereignis. Zugänge zu einem theaterpädagogischen Konzept* (S.15 – 48). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Internetreferenzen:

Kümmerling-Meybauer, Bettina, Literacy, www.kinderundjugendmedien.de

(letzter Zugriff: 1.9. 2015)

Selbstständigkeitserklärung:

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angeborenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Mannheim, 1. November 2015

Anne Rohrbach