

EIN UNTERRICHT DER MÖGLICHKEITEN

*Erlangung von Kompetenzen durch Theaterunterricht
in der Schule im Jugendalter in Relation zu den Bildungsstan-
dards in Baden-Württemberg*



Wissenschaftliche Arbeit im Rahmen der berufsbegleitenden Ausbildung zum
Theaterpädagogen BUT an der Theaterwerkstatt-Heidelberg 2010

Vorgelegt von Dr. Vito Susca

Diese Arbeit wurde von Dr. Vito Susca verfasst.
In den Titelbildern: Jugendliche aus Israel im Theaterworkshop
von Dr. Vito Susca

dr.vito.susca@googlemail.com
Schwäbisch Hall, Frühling 2010
©2010 Vito Susca

Das Urheberrecht der vorliegenden Inhalte liegt bei Vito Susca
Vervielfältigung oder Verwendung zu kommerziellen Zwecken
nur unter Abstimmung mit dem Autor.

***Diese Arbeit ist meinem Bruder Michele gewidmet,
der mich stets bei allen meinen Ausbildungen
unterstützt und gefördert hat.***

Zum Autor

Dr. Vito Susca ist Naturwissenschaftler und Pädagoge für Naturwissenschaften, Technik und dramatische Kunst.

Sein Motto: "Die Wissenschaft kann nur für die Menschheit Wesentliches schaffen, wenn sie künstlerisch ausgeübt wird. Ebenso erlangt die Kunst nur dann an Bedeutung, wenn sie wissenschaftlich betrieben wird.

Pädagogik ist nicht die Vermittlung von Wissen, sondern eine Zustandsveränderung, in der die Entfaltung von Kognition und Kreativität möglich ist ."

Dr. Vito Susca hat als Biologe im Bereich der Meeres-, Fischerei- und Reproduktionsbiologie gearbeitet. Seine Forschung galt vor allem der Physiologie und Reproduktion großer pelagischer Meeresfische. Das Hauptgebiet war die Reproduktionsbiologie und Endokrinologie des Roten Thuns (*Thunnus thynnus* L.)

Im Rahmen seiner Forschung hat er an zwei europäischen Wissenschaftsprojekten gearbeitet.

Dr. Vito Susca ist ausgebildeter Schauspieler (Scuola di Teatro di Bologna) und Theaterpädagoge. Er arbeitet mit Schülern aller Altersgruppen und Erwachsenen, unterrichtete Theater an der Freien Waldorfschule Schwäbisch Hall und baut zurzeit an der Freien Schule Anne-Sophie in Künzelsau das Abiturfach Literatur & Theater auf, wo er die gymnasiale Oberstufe leitet.

Ausbildung:

* Biologiestudium an der Universität von Kiel und Düsseldorf. Auslands-Forschungsaufenthalte an der Universität von Sheffield (UK) und Bari (I).

* Künstlerische Ausbildung an der Scuola di Teatro di Bologna, Universität von Bologna und Bari (I) und an der Theaterwerkstatt-Heidelberg (BUT).

* Pädagogische Ausbildung am Seminar für Waldorfpädagogik in Krefeld.

„Mensch werden ist eine Kunst.“

Novalis

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	S. 5
1.1. „So spielt man nicht Faust“!	
- Die These	S. 6
1.2. Bildung und Theater in der Schule	S. 8
2. Theatrales Lernen	S. 11
2.1. Lernen, aber wie und was?	S. 12
2.1.1. „Wer bin ich - und wenn ja wie viele?“	
- Lernen im Jugendalter	S. 14
2.1.2. Prozessorientierter Theaterunterricht	S. 15
2.2. Unterrichtspraxis	S. 17
2.2.1. „Ich war Maria Stuart!“	
- Maria Stuart von Friedrich Schiller	S. 18
2.2.2. Schauspielernd übt sich das ICH	
- Faust von Johann Goethe	S. 20
3. Kompetenzerlangung durch Theaterunterricht	S. 23
3.1. Ein Unterricht der Möglichkeiten	S. 24
3.1.1. Dialog mit dem Fremden	
- Der Schüler beim theatralem Lernen	S. 25
3.1.2. Der pädagogische Ethos	
- Der Pädagoge als Lernbegleiter	S. 28
3.2. Ausblick	
Ein Kompetenzraster für das Fach Theater	S. 30
Zusammenfassung	S. 32
Literatur	S. 33
Anhang	S. 35

Ein Unterricht der Möglichkeiten

Erlangung von Kompetenzen durch Theaterunterricht in der Schule im Jugendalter in Relation zu den Bildungsstandards in Baden-Württemberg

1. EINLEITUNG

*Das große Ziel der Bildung ist nicht Wissen,
sondern Handeln.
Herbert Spencer*

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, Erfahrungen, die bei der Theaterarbeit mit Oberstufenschülern vom Autor gemacht worden sind, differenziert zu betrachten und diese Erfahrungen auf die Relevanz für Bildung von Heranwachsenden hin zu untersuchen und mit instruierenden Formen des Schultheaters zu vergleichen. Letztendlich soll aus dieser Auseinandersetzung ein Kompetenzraster für den Kompetenzerwerb der Schüler vorgeschlagen werden.

Da die Bildungspolitik länderspezifisch ist, liegt der Fokus in dieser Arbeit auf den Bildungsstandards in Baden-Württemberg. Zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Arbeit, findet in Baden-Württemberg eine Erprobungsphase zur Einführung des Wahlfaches *Literatur und Theater* statt. Für dieses Fach wurden Bildungsstandards formuliert¹. An insgesamt 21 Schulen wurden im Schuljahr 2008/2009 Aufbaukurse in "Theater" eingeführt. An der Abiturprüfung haben insgesamt 42 Schülerinnen und Schüler teilgenommen¹. Aus dieser Tatsache ergibt sich für den Autor eine besondere Bedeutung, da an der Freien Schule Anne-Sophie in Künzelsau, wo der Autor dieser Arbeit zur Zeit beschäftigt ist, ab dem Schuljahr 2010/2011 Theater als Profulfach in der Oberstufe eingeführt wird. Außer dem in dieser Arbeit diskutierten allgemeinen Kompetenzerwerb, ist es auch Ziel des Au-

¹ Auf der folgenden Homepage kann man den Versuchserlass, Bildungsstandards, Ergebnisse und EPA herunterladen: - <http://www.bildung-staerkt-menschen.de/aktuelles/news/litera>

tors *Literatur und Theater* als Wahlfach für das Abitur an seiner Schule einzurichten. Diese Arbeit umfasst nicht den Literaturanteil des Wahlfaches *Literatur und Theater*, da es den Rahmen sprengen würde. Das Wahlfach *Literatur* existiert bereits als Abiturfach eigenständig und wird durch den Aufbaukurs *Theater* zum Wahlfach *Literatur und Theater*. Die allgemeine Bedeutung der Literatur in dieser Untersuchung bleibt auf der Ebene des Materials und Gestaltungselements für das Theaterspielen und wird hier nicht bildungsrelevant betrachtet. Die Untersuchung einer Bewertung durch Noten des Faches Theater muss in einer folgenden und dieser Arbeit ergänzenden Betrachtung stattfinden und wird hier nicht mit einbezogen.

In dieser Arbeit wird auch immer wieder der Blick auf lernphysiologische und entwicklungsphysiologische Vorgänge im Jugendalter gerichtet, damit der Wert der Erfahrungen relativiert und besser dargestellt werden kann. Erst wenn man den Zustand kennt, in denen Menschen in diesem Alter lernen, denken, fühlen und wollen, minimiert man die Gefahr, dass man die Zielgruppe nicht im richtigen Verhältnis zur den Beobachtungen, Ergebnissen und Konsequenzen setzt.

Lernpsychologische und entwicklungsphysiologische Vorgänge können hier nur funktional betrachtet werden und sind nicht Gegenstand der Untersuchung. Diese Arbeit beruht vor allem auf die pädagogische Praxis und die Bildungsbedeutung des Theaterspielens mit Jugendlichen in der Schule.

1.1. „So spielt man nicht Faust“! – Die These

*Von den Schlechten verlacht zu werden,
ist fast schon ein Lob.*

Erasmus von Rotterdam

Der Hauptimpuls für die hier zugrunde liegenden Untersuchungen, über die Bedeutung von Theater in der Schule, kam von einem Lehrer, der nach dem Besuch der Aufführung *Faust* von Zwölftklässlern unter der Leitung des Autors provokativ sagte: „So spielt man nicht Faust!“. Er war der pauschalen Meinung, dass das Theaterstück Goethe nicht gerecht würde. Das Projekt wurde vom Autor schülerzentriert durchgeführt, wobei die Schüler Goethes Faust in die moderne Zeit trans-

ferierten und auch etwa zwei Drittel des Textes neu schrieben (siehe Kapitel 2.3.2.). Dieser Lehrer kritisierte, dass mit dem Werk von Goethe zu frei umgegangen worden wäre und dadurch eine Verfälschung stattgefunden hätte, die letztendlich nicht nur ein Sakrileg darstellen würde, sondern auch für die Schüler selbst bedeutungslos wäre. Allerdings konnte er seine Ansichten nicht weiter erläutern und differenziertere Kritik üben. Allgemein schloss er seine Ausführung damit ab, dass es besser gewesen wäre, wenn man das Stück so aufgeführt hätte, wie Goethe es auch intendiert hatte.

Durch diese Provokation begann der Autor eine bewusste Auseinandersetzung mit seiner Arbeit als „Theaterlehrer“ und der Bedeutung von Theater im schulischen Kontext.

Es ergaben sich folgende Fragestellungen:

- Welchen Stellenwert hat das Theater für die Schule, vor allem in der Oberstufe?
- Wie ist die Art der Spielleitung?
- Was bringt die praktische Auseinandersetzung mit dem Theater für die Bildungsstätte Schule?
- Welche Rolle spielt die Literatur beim darstellenden Spiel?
- Auf welcher pädagogischen Methodik beruht die ästhetische Bildung durch Theater in der Oberstufe?
- Was für Kompetenzen erlangen die Schüler in der Oberstufe durch das Theaterspielen?

In der Auseinandersetzung mit diesen Fragen ergab sich die Hauptthese der vorliegenden Arbeit:

Theater in der Schule als Mittel zur Bildung von Jugendlichen sollte so stattfinden, dass es für die Schüler einen „Gestaltungsraum“ darstellt, in dem Kompetenzen erworben werden können, die nur im eigenen Erleben möglich sind. Dabei sollte sich der Lehrer als Coach und als Begleiter der Schüler verstehen, um einen intrinsisch motivierten, individualisierten Lernprozess in Gang zu setzen.

Im 2. Kapitel wird versucht werden, diese These theoretisch und praktisch zu untermauern. Im 3. Kapitel werden dann die Ergebnisse der theoretischen und praktischen Betrachtung hinsichtlich des Kompetenzerwerbes in den Baden-württembergischen Schulen diskutiert.

1.2. Bildung und Theater in der Schule

*Bildung ist nicht das Befüllen von Fässern,
sondern das Entzünden von Flammen.*

Heraklit

Theater in der Schule lebt in Deutschland in vielfältigen Formen. Einerseits findet man es als Theater-AG in vielen Schulen, andererseits wird in einigen Bundesländern, wie zum Beispiel Hamburg, darstellendes Spiel unterrichtet und als Prüfungsfach für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife angeboten (Koch 2004). Es gibt aber auch Zwischenformen, wie das szenische Spiel im Deutschunterricht, wo zum Beispiel kurze Passagen aus der dramatischen Lektüre praktisch umgesetzt werden. In Baden-Württemberg soll auch Theater als Abiturfach Einzug erhalten. Deutlich wird aus den Bildungsstandards, was man sich zukünftig in Baden-Württemberg für die Bildung verspricht. Ein Schwerpunkt liegt in der ästhetischen Bildung, in der Auseinandersetzung mit der Welt, in den Schlüsselqualifikationen und in der Kommunikationsfähigkeit (siehe Anhang 1)². Die Bildungspolitik in Baden-Württemberg ist aber weit davon entfernt, Theater als weiteres künstlerisches Fach in Grundschulen und Sekundarstufen aller Schularten einzurichten. Eckert Liebau beschreibt das Potential des Theaters für die Bildung in der Schule, im Wechselspiel von Ich und Welt. Er fordert die Etablierung des Faches Theater in allen Schularten (Liebau 2008). Seine Forderung erscheint als pädagogisch sinnvoll, wenn man bedenkt, dass im Theater sämtliche kulturelle Leistungen des Menschen behandelt werden können. Als Schulfach geradezu ideal. Wenn Bildung in der Schule dazu führen soll, dass junge Menschen in der Lage sind, als handelnde Individuen ihren Platz in der Gesellschaft zu finden und Schlüsselkom-

² Bildungsstandards für den Schulversuch Wahlfach "Literatur und Theater", 2007: <http://www.bildung-staerkt-menschen.de/aktuelles/news/litera>

petenzen zu erwerben, dann eignet sich Theaterspielen als ein handlungsorientiertes Fach mit Weltinhalt dafür sehr gut. Und wenn Firmen wie DM ihre Lehrlinge zum Theaterspielen bringen und theaterpädagogische Projekte durchführen, dann holen sie oft das nach, was in der Schule nicht geschehen ist, Bildung durch Theaterspielen.

Ulrike Hentschel fasst in ihrem Buch *Theaterspielen als ästhetische Bildung* (Hentschel 2010) die Bildungsbedeutung des Theaterspielens in fünf Grundbedingungen zusammen. Vereinfacht lassen sich ihre Bedingungen so interpretieren, dass für die theatrale Bildung offene, experimentelle Prozesse notwendig sind in einer Art von Zwischenraum (*Ambiguitätserfahrung*), zwischen objektivem Gestalten und subjektivem Erleben (*Erfahrung des Doppels von Gestaltung und Erleben*), - wo eine Kommunikation gefunden werden muss, die „*Undarstellbares*“ mit künstlerischen Mitteln darstellen kann (*Darstellen des „Nicht-Darstellbaren*), - wo eine Bereitschaft des *Ichs* vorherrscht, Dinge immer neu zu erleben als Potential von Wandlung und Veränderung (*Erfahrungsfähigkeit und Selbstvergessenheit*), und wo eine distanzierte und differenzierte Betrachtung des eigenen Tuns, das Bewusstsein schafft, sich als produzierendes Teil des Ganzen zu betrachten (*Selbstreflexivität*) (vgl. Hentschel 2010, S. 238-244).

In der modernen Pädagogik wird im Zusammenhang mit Bildung stets auch der Kompetenzerwerb genannt. Der Begriff der Kompetenz hat in der Bildung allgemein und besonders in der persönlichen Entwicklung eine zentrale Bedeutung. Kompetenzen sind Fertigkeiten, Fähigkeiten, Eigenschaften oder Haltungen, die es ermöglichen, Anforderungen in komplexen Situationen erfolgreich und effizient zu bewältigen. Darunter versteht man in erster Linie nicht einfach konkrete Verhaltensweisen (z.B. rechnen oder sprechen), sondern die Fähigkeit, verfügbare Ressourcen oder Potentiale (z.B. logisches Denken, Wissen, beurteilen, selbstständig handeln usw.) zu einem gesteckten Ziel zu führen. Eine Person ist also kompetent (bezogen auf einen gewissen Bereich), wenn sie Potenziale kreativ und funktional miteinander kombinieren kann (Weinert 2001). Qualifikationen sind stets Kombinationen von Kompetenzen, welche von außenstehender Stelle anerkannt bzw. gefordert sind.

Für den Autor dieser Arbeit stellen sich diese zentralen Fragen: Kann Bildung für alle gleich geschehen? Soll sie auch immer vorgegeben sein? Wie kann Bildung zu selbstständigen, handelnden Menschen führen? - Diese Fragen zielen nicht nur auf die individuellen Neigungen und Begabungen der Schüler ab, sondern auf eine Ermöglichung selbstbestimmter Bildung: Fragen selbst aufzuwerfen und Antworten selber zu finden (Lammers 2008). Wenn man davon ausgeht, dass in der Schule nicht eine homogene Masse von Schülern „gebildet“ wird, sondern junge Menschen, die alle eine individuelle Persönlichkeit besitzen, dann kann man auch folgern, dass Bildung individuell stattfinden muss, auch in der Schule. Vielleicht deutete Friedrich Nietzsche mit dem Satz darauf hin: „*Erziehung ist im Wesentlichen das Mittel, die Ausnahme zu ruinieren zugunsten der Regel.*“

Begreift man den Theaterunterricht als ein Ort der *ästhetischen Bildung*³, - als die Kunst des Theaters als Bildungsgegenstand (vgl. Hentschel, 2003), also allgemein nach Hentschel *als Auseinandersetzung des Subjekts mit sich selbst im Medium der Kunst* (vrg. Hentschel, 2010, S. 19) -, dann muss nach Weintz eine *ästhetische Pädagogik*⁴ folgen mit folgenden Grundlagen: *allgemeine Wahrnehmungserziehung (sinnlich und emotional), allgemeine Alphabetisierung (Heranführung an überindividuelle, kulturelle Themen) und Methexis (pädagogische Selbstbeschränkung gegenüber strikten ästhetischen und außerästhetischen Zielvorgaben)* (vgl. Weintz 2008, S. 101).

Der *Methexis-Begriff* wurde von Lenzen (Lenzen 1990a, S. 174 u. 183) eingeführt als Abgrenzung zum *Mimesis-Begriff* von C. Wulf (vgl. Wulf 1990, S. 156-170). Während in der Erziehung über *Mimesis* auf Nachahmung, Nacheiferung, Vorahmung und freier Imagination gesetzt wird, ist bei der *Methexis* ein dialogisches Bildungsverhältnis gemeint. Es ist die Kunst, die zwischen Beratung und Gewährung von Freiräumen pendelt und dadurch bei der Selbstverständigung und Selbstbildung des Individuums Hilfe bietet (vgl. Weintz 2008, S. 99).

³ Hier wird ästhetische Bildung nicht im klassisch-griechischen Sinne begriffen, als die Bildung der Sinne, der Wahrnehmungsfähigkeit u.ä..

⁴ Auch hier ist nicht nur eine ästhetische Erziehung gemeint, die auf der klassischen Bedeutung der ästhetischen Bildung beruht.

2. THEATRALES LERNEN

Der Wunsch zu lernen ist allen edlen Menschen angeboren.

Leonardo da Vinci

Der Autor dieser Arbeit, Dr. Vito Susca, begann seine Lehrtätigkeit 2001 an einer Waldorfschule. Als die Schüler der Oberstufe erfahren hatten, dass Herr Susca schon als Schauspieler gearbeitet hatte, baten sie ihn immer wieder, eine Theater-AG zu gründen. An Waldorfschulen spielt Theater bekanntlich eine große Rolle, was vor allem in den sogenannten Achtklass- und Zwölftklassspielen seine Höhepunkte hat. Wie auch auf vielen anderen staatlichen Schulen ging es bei der Theaterarbeit, auf dieser Waldorfschule, ebenfalls um das Einstudieren eines Theaterstückes. Es steht außer Frage, dass Schüler dabei im ästhetischen und sozialen Bereich lernen. Der Autor begann gleichermaßen auf diese Art die Theater-AG zu leiten, änderte aber dies, als er erkannte, dass ein theaterpädagogisches Arbeiten viel mehr kreatives Potential bei den Schülern freisetzen konnte. Dies erwies sich auch als fruchtbar, bestimmte Fähigkeiten zu entwickeln. Die Theaterarbeit wechselte von einem purem „Einstudieren“ zu spielerischen, übenden und kreativen Elementen. Statt lehrerzentriert wurde immer mehr schülerzentriert gearbeitet. Vom Regietheater immer mehr zum theaterpädagogischen Inszenieren. Der Erfolg stellte sich bald ein, so dass 2005 an der genannten Schule „Theaterunterricht“ in den Klassen 9, 10 und 12 eingerichtet wurde mit 90 Minuten Unterricht in der Woche. Es stellte sich aber immer wieder die Frage, was eigentlich von den Schülern gelernt werden sollte in diesen Stunden, wenn man es als Fach betreiben wollte. Welcher „Stoff“ sollte durch genommen werden? Welches „Wissen“ sollte von den Schülern erworben werden? Welchen Wert für die Bildung der Schüler hatte der Unterricht? Trotz dieser ungeklärten Fragen, die in dieser Arbeit teils Gegenstand der Untersuchung waren, zeigten sich die Schüler vom Theaterunterricht begeistert, - sie waren motiviert und engagiert. Durch diesen Erfolg konnte der Theaterunterricht einen festen Platz im Curriculum der Waldorfschule erlangen.

2.1. Lernen, aber wie und was?

All unser Wissen gründet sich auf Wahrnehmung.

Leonardo da Vinci

In einem Unterricht in der Schule soll etwas gelernt werden. So lautet der pädagogische Auftrag. Allgemein formuliert ist Lernen eine Verhaltensänderung von Individuen auf der Grundlage von Erfahrungen. Lernprozesse laufen beim Menschen ständig ab und sind von existenzieller Bedeutung (Winkel und Petermann 2006). So gesehen kann der Mensch nicht anders als lernen (Spitzer 2002). Die Aufgabe der Schulen ist es, das Lernen zielgerichtet an Form und Inhalt auszurichten. Die Regel ist oft ein direkter, instruierender und lehrerzentrierter Unterricht. Und doch erlebt man auch in methodisch-didaktisch gut vorbereiteten Unterrichten ein Desinteresse und sogar Widerwillen der Schüler. Seit einigen Jahren wird von Neurobiologen die Funktionsweise des menschlichen Gehirns beim Lernen empirisch untersucht. Vor allem die Forschung von Spitzer und Roth haben viele neue Erkenntnisse auf diesem Feld gebracht (Spitzer 2002, Roth 2004). Die meisten *neurodidaktischen* Forschungsergebnisse deuten eindeutig darauf hin, dass Lernen in der Schule ganz andere Voraussetzungen braucht, als die, die in den meisten Schulen gegeben sind (Herrmann 2006). Ein neurodidaktisches Resümee ist, dass ein wirklicher Lernprozess erst dann einsetzt, wenn der Schüler in einem Unterricht selbstorganisiert, entdeckend seine individuellen Fragen entwickeln kann (vgl. Herrmann 2006, S. 112). An der Freien Schule Anne-Sophie in Künzelsau wird zum Beispiel aus diesen Gründen versucht, andere pädagogische Wege zu gehen, die Kindern und Jugendlichen ein individuelles Lernen ermöglichen soll, nach einem Konzept vom Schweizer Reformpädagogen Peter Frattton⁵.

Hinter diesem Hintergrund kann Theaterspielen in der Schule eine besondere Rolle zukommen. Der Pädagoge Ulrich Herrmann stellt die besondere Bedeutung für einen spielerischen Lernvorgang so dar (Herrmann 2002, S. 113-114): *Spiel als die effektivste Form kindlichen Lernens geschieht „zwecklos“, ist aber nichts weniger als die intensivste, intrinsisch motivierte Lerntätigkeit. Daher ist es nicht verwunderlich, dass die „Spiel“-Methode sich überall dort durchgesetzt hat, wo es um*

⁵ Infos zum pädagogischen Konzept von Peter Frattton gibt es auf folgende Internetseiten: www.freie-schule-anne-sophie.de und www.sbw.edu.

rasche, kostengünstige und nachhaltige Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten sowie um die effektive Anbahnung von Verhaltensänderungen geht, z.B. Plan-„Spielen“, in Rollen-„Spielen“, in szenischen Übungen (Theater), weil dabei ein enger Zusammenhang von Stützung durch periphere Wahrnehmung, Lernen durch soziales Handeln sowie Kognition und Emotion geschaffen wird bzw. erhalten bleibt.“ Diese effektivste Form des Lernens im (Theater-) „Spielen“ kann so gesehen eine große Bedeutung als Lernfeld bekommen. Der Lehrer und Theaterpädagoge Hans-Joachim Wiese definiert die Lernprozesse beim Theaterspielen wie folgt (Wiese 2006, S. 49-56):

In theatralen Lernprozessen löst das Individuum Probleme der sinnlichen Selbstvergewisserung im Umgang mit seiner gegenständlichen und sozialen Umwelt, indem es szenisch-spielerisch interagiert und aus der Interaktion einen ästhetischen Ausdruck entwickelt. Unter theatralen Lernprozessen kann man entsprechend ästhetische Lernprozesse, die sich sozial-interaktiv vollziehen, verstehen. - Aus diesem wird klar, dass es im „Theaterunterricht“ vor allem um Wahrnehmung und Erfahrung geht, um expansiv-exploratives Lernen, aus denen ästhetische und soziale Kompetenzen gebildet werden können. Es geht in erster Linie nicht um ein Wissen, das man sich anlesen kann oder gezeigt bekommt. Es geht mehr um Wissen, das in der aktiven Auseinandersetzung mit einer Sache als Resultat eines natürlichen menschlichen Prozesses erworben wird. Konkret lässt sich das vielleicht so veranschaulichen: Dramatische Texte von Sophokles lesen oder gar auswendig lernen, hat nicht unbedingt zur Folge, dass man dann weiß, was griechisches Theater ist oder um was es im Stück geht. Es bleibt erst einmal Information, auch wenn man vielleicht sämtliche Beiträge der Theaterwissenschaft dazu studiert. Aber Übungen und spielerisches Inszenieren von griechischem Theater, führen zu eigenen Wahrnehmungen, die zu bestimmten Erfahrungen mit dem „Stoff“ als Konsequenz haben kann. Aus diesen Wahrnehmungen und Erfahrungen bildet sich das individuelle Wissen, was natürlich durch weitere Informationen ergänzt werden kann.

2.1.1. „Wer bin ich - und wenn ja wie viele?“⁶ - Lernen im Jugendalter

*Wir glauben, Erfahrungen zu machen,
aber die Erfahrungen machen uns.*

Eugène Ionesco

Die Entwicklung nach dem 12. Lebensjahr ist vor allem davon geprägt, dass die Jugendlichen bis etwa zum 18. Lebensjahr und darüber hinaus ihre eigene Identität, ihr eigenes Selbstkonzept (vgl. Grob & Jaschinski 2003, S. 41 – 54) und ihre eigenen Ziele bilden. Es können aber auch negative Weltbilder entstehen, was dann zum Beispiel Kriminalität oder Drogenabhängigkeit zur Folge haben kann (Erikson, 1973). Nach Cooley basiert die Identität auf der Selbstwahrnehmung und auf Einschätzung von Außen, also von der Gesellschaft (Cooley 1902). Das Selbst, das was eine Person ausmacht, als eigene Wahrnehmung von sich wird als Selbstkonzept bezeichnet (vgl. Grob & Jaschinski 2003, S. 41 – 42). Bei der Identität geht es um Beschreibung („Wer oder wie bin ich?“) und beim Selbst um die Bewertung („Wie stehe ich zu mir?“) (Rosenberg 1979). Das Jugendalter kann als *sensitive Periode* für die Entwicklung von Identität und Selbst angesehen werden (vgl. Grob & Jaschinski 2003, S. 27 – 28), in der sich alles Lernen abspielt.

Die eigene Findung und die Eingliederung in die Gesellschaft ist ein sehr subjektiver Prozess. Es ist davon auszugehen, dass das Lernen und der Wissenserwerb der Jugendlichen auf individuelle Weise geschehen, da jeder Heranwachsende andere Fragen an sich und an die Welt hat. Oft aber geschieht Lernen im Klassenzimmer gemeinsam, zur gleichen Zeit, mit denselben Büchern, mit denselben Inhalten etc.. Der Erfahrungshorizont wird für alle reglementiert.

Theaterpädagogisches Arbeiten mit den Jugendlichen erscheint in diesem Zusammenhang von großer Bedeutung, da Möglichkeitsräume geöffnet werden, damit eine *Ermöglichungspädagogik* statt finden kann (Martens, 2008). In Möglichkeitsräumen kann der Jugendliche vielfältige individuelle Erfahrungen machen. Er erlebt seinen Körper und seine Individualität mit seinem bisherigen Weltbild in immer wieder neuen Situationen und Verhältnissen mit der unmittelbaren (innerhalb

⁶ Die Überschrift dieses Kapitel ist von vom folgenden Buch übernommen worden: Richard David Precht, Wer bin ich – und wenn ja wie viele? Eine philosophische Reise, Goldmann 2007.

des direkten sozialen Kontexts) und unmittelbaren Welt (Ausdehnung auf weitgefasste Weltinhalte).

2.1.2. Prozessorientierter Theaterunterricht

*Bringe mir nichts bei! - Erkläre mir nichts!
Erziehe mich nicht! – Versuche nie, mich zu motivieren!*

Peter Frattton

Theater unterrichten erscheint aus den vorangegangenen Überlegungen paradox. Einerseits sollen individuelle Prozesse und Gruppenprozesse geschehen, andererseits bedarf es einer Struktur, damit die Schüler den „Theaterunterricht“ nicht als willkürlich erleben und der Theaterpädagoge handlungsfähig bleibt. Theatrales Lernen ist deshalb prozessorientiert und findet seine Ziele quasi beiläufig – die Resultate stellen sich ein, ohne operativ-strategisch vordefiniert zu sein (vgl. Wiese 2006, S. 68). Es braucht eine handlungsorientierte Kernstruktur, in der jede Unterrichtsstunde den Charakter einer in sich geschlossenen künstlerischen Produktion hat. Die Vorbereitung einer theaterpädagogischen Unterrichtsstunde erfolgt nach den Regeln des offenen Experiments: Das Ergebnis ist unvorhersehbar und ereignet sich erst dann, wenn der aufmerksam Lehrende jederzeit seine präformierte Intentionalität aufgeben kann (vgl. Wiese 2006, S. 69). Die Kernstruktur „Quinternio“ von Lidwine Janssens ist eine prozessorientierte, theaterpädagogische Unterrichtsform, die eine Planung voraussetzt, aber Unplanbares ermöglicht, da der Unterrichtsverlauf mehr einer „Dramaturgie“ ähnelt und handlungsorientiert ist (vgl. Janssens 1998 in Wiese 2006, S. 69 – 71 zusammengefasst).

Das in Abbildung 1 dargestellte „Quinternio“ dient zur Unterrichtsstrukturierung und gibt keinen Lehrplan wieder, obwohl es als Fraktal des allgemeinen Kompetenzerwerbes durch Theaterspielen angesehen werden kann, wie er vom Autor dieser Arbeit in Kapitel 3.2. vorgeschlagen wird. Es ähnelt zwar einem Kompetenzraster (siehe Kapitel 3.2.) da auf Kompetenzen verwiesen wird, ist aber so gemeint, dass im theaterpädagogischen Lernprozess die bestimmten fünf Bereiche berücksichtigt werden sollten. Zur Vertiefung sei hier auf das Buch von Wiese,

Günthner und Ruping (2008) *Theatrales Lernen als Philosophische Praxis in Schule und Freizeit* verwiesen.

		Sinnliche Wahrnehmungs-Kompetenz	Motorische Kompetenz	Sozial - Emotionale Kompetenz	Kognitive Kompetenz	Kreative Kompetenz
Unterrichtsentwurf	Teilgebiet	Dramatische Vorstellung (Fantasie)	Dramatisches Instrument (Körper)	Dramatisches Zusammenspiel (Gruppe)	dramatisches Gestalten (Szenische Idee)	Dramatische Einsicht (Szenisches Spiel, Präsenz)
Inspiration Einführung	Sich etwas vorstellen	X				
Spielfähigkeit Spielsituation	Etwas gestalten		X	X	X	
Reflexion Abschluss	Etwas Betrachteten					X
Voraussetzungen	Lehrtätigkeit	Observieren (Lerngruppe)	Organisieren (Unterrichts-Planung)	Interagieren (Anleiten)	Unterrichts befähigt handeln	Künstlerisch handeln

Abbildung1: Das „Quinternio“ von Lidwine Janssens (Janssens 1999, S. 17) nach Wiese 2008.

Aus dem „Quinternio“ (Abbildung 1) wird ersichtlich, dass die Unterrichtsstruktur drei Phasen umfasst (Inspiration, Spielfähigkeit und Reflexion), wobei auf fünf Kompetenzbereichen gearbeitet wird (sinnliche Wahrnehmung, Motorik, Sozial-emotional, Kognition und Kreativität). Auch die Voraussetzung und Vorbereitung für den Pädagogen ist aus der untersten Spalte ableitbar. Durch die tabellarische Anordnung wird der Zusammenhang der verschiedenen Komponenten zueinander erkennbar.

Ein organisch strukturierter Unterricht beinhaltet nach Lidwine Janssens alle fünf Spielmomente, aber mit unterschiedlicher Gewichtung.

Eine solche Kernstruktur kann einen Raum aufmachen, in dem die Jugendlichen individuelle Erfahrungen machen können, ohne dass besonders gelehrt, beigebracht, erzogen oder motiviert wird. In einem solchen Raum kann Lernen von selbst geschehen.

2.2. Unterrichtspraxis

*Und wenn du den Eindruck hast, dass das Leben Theater ist,
dann such' dir eine Rolle aus, die dir so richtig Spaß macht.*

William Shakespeare

Im Folgenden werden zwei Projekte angeführt, die zwischen den Jahren 2005 und 2007 an der *Freien Waldorfschule Schwäbisch Hall* realisiert wurden. Die Projekte unterscheiden sich in wesentlichen Punkten voneinander.⁷ Die Erfahrungen, die vom Autor dabei gemacht wurden, sind Grundlage für die Untermauerung, der hier angeführten Thesen. Beide Projekte wurden mit Jugendlichen im Alter zwischen 16 und 18 Jahren durchgeführt.

Maria Stuart Projekt [Regietheater]	Faust Projekt [Theaterpädagogische Inszenierung]
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Projekt der Theater AG ▪ kein Theater- und Literaturunterricht ▪ keine Mitwirkung der Schüler an der Inszenierungsarbeit ▪ nicht fachübergreifend ▪ keine Lehrplanrelevanz ▪ lehrerzentriert ▪ Geschlossener Prozess 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Projekt aus den Unterrichten Deutsch & Theater heraus gearbeitet ▪ die Schüler in allen Bereichen der Inszenierung involviert ▪ kreativen Umgang mit dem Text ▪ fachübergreifend ▪ Lehrplanrelevanz ▪ schülerzentriert ▪ Offener Prozess

Tabelle 1: Vergleich der beiden Theaterprojekte.

⁷ Der Theaterwerkstatt-Heidelberg liegt ein ausführlicher Bericht vor: "Faust "(2007) mit Videoaufnahme der Produktion und Making Off, in dem die Arbeitsweise nochmals dokumentiert wird. Von " Maria Stuart" (2005) kann bei Interesse eine Videoaufnahme der Aufführung beim Autor angefragt werden. Der Bildnachweis ist auf der Rückseite der Arbeit.

3.2.1. „Ich war Maria Stuart!“

- Maria Stuart von Friedrich Schiller

*Der Schein regiert die Welt,
und die Gerechtigkeit ist nur auf der Bühne.*

Friedrich Schiller

Die Inszenierung von *Maria Stuart* von *Friedrich Schiller* im Mai 2005 war eine Arbeit der Theater AG der Oberstufe. Für die teilnehmenden Schüler wurde kein Unterricht in Theater gegeben. Der Autor dieser Arbeit leitete die Theatergruppe, wobei er die Spielleitung und die Regie innehatte. An diesem Stück wurden drei Monate gearbeitet. Die Schüler und der Spielleiter trafen sich einmal pro Woche nach der offiziellen Schulzeit (ab 17:00 Uhr). Nach dem die Rollenverteilung stattgefunden hatte, wurde direkt an den



Szenen geprobt. Dramaturgie, Bühnenbild, Kostüme, Musik, also die gesamte Inszenierung lag unter der Verantwortung des Spielleiters und Regisseurs. Die Technik wurde von einem Schüler der Oberstufe organisiert und durchgeführt. Eine Woche vor der Premiere wurden an fünf Tagen Durchgangspromen angesetzt. Die Promen begannen meist mit organisatorischen Hinweisen und wurden zügig, an einem strikten Promenplan orientiert, durchgeführt.

Die Sprache im Stück *Maria Stuart* von *Friedrich Schiller* erschloss sich den Jugendlichen nicht sofort, da zuvor nicht literarisch gearbeitet wurde. Das Stück ist auf literarischer Ebene sehr anspruchsvoll. Auch Erwachsenen erscheinen die Inhalte komplex und auf einem hohen intellektuellen Niveau. Das Stück besteht hauptsächlich nur aus Monologen und Dialogen. Es findet fast keine Handlung statt. Daraus ergab sich für die Schüler ein hohes Maß an Unverständlichkeit, dass dadurch aufgeklärt wurde, dass der Lehrer und Regisseur alle Rollen einführte, interpretierte und den Schülern „aufsetzte“. Die Schüler nahmen alle engagiert und motiviert an dem Projekt teil. Das Erlebnis des Regietheaters faszinierte sie und auch wenn häufig Unverständnis in der Interpretation vorherrschte, machte es den Beteiligten Spaß, Theater zu spielen. Die begabte Hauptdarstellerin der *Maria Stuart* konnte sogar durch intensives Proben auch einen gewissen Grad der Identifikation mit der Figur erreichen, und drückte es am Ende des Projektes mit dem Satz aus: „*Ich war Maria Stuart!*“



2.2.1. Schauspielernd übt sich das ICH - Faust von Johann von Goethe

Du gleichst dem Geist, den du begreifst.

Goethe

Das Theaterprojekt *Faust* von *Johann Wolfgang von Goethe* wurde hauptsächlich innerhalb des Deutsch- und Theaterunterrichtes der 12. Klasse angelegt. Weitere beteiligte Unterrichte waren Musik und Sport (Tanz). Es gab folgenden Zusammenhang zum Lehrplan:

- Goethes Faust spielt eine bedeutende Rolle als Deutsch-Fach-Thema.
- Das Hauptthema für die Fachhochschulreife war ebenfalls Goethes Faust.
- Faust war das Thema für den Seminarkurs der Abiturienten.



Das Thema wurde im Deutschunterricht (90 Minuten) sechs Wochen bearbeitet. Der Theaterunterricht fand in 60 oder 90 Minuten statt und wurde nach theaterpädagogischen Kriterien durchgeführt (vgl. Weintz 2008, 368-369 und Wiese 2008, S. 60 - 152). Vor der Premiere standen zwei Projektwochen zur Verfügung.

In Gesprächen mit der Klasse, kam man zu dem Entschluss,

dass es doch „*Unsinn wäre, den Faust zum wiederholten Male klassisch aufzuführen. Besser wäre es doch ihn neu zu inszenieren und dem Ganzen eine eigene Note zu geben*“ (Formulierung eines Schülers). Im Theaterunterricht kam es erst zu einem allgemeinen Gespräch über das Drama: Um was geht es eigentlich? Wer ist Faust? Gibt es in der Gegenwart solche Figuren? Wie würde eigentlich das Drama heute und jetzt stattfinden? - Die Schüler gruppierten sich: Bühnen-

bauer, Techniker, Kostümbildner, Musiker und Schauspieler. Sie konnten gleichzeitig auch mehreren Gruppen angehören. Um für die Schauspielgruppe das Interesse zu steigern, das Drama zu bearbeiten, wurde früh eine Rollenzuteilung gemacht, so dass diejenigen Schüler die Szenen bearbeiteten, die sie später auch spielen würden.



Im Deutschunterricht fand hauptsächlich die theoretische Literaturarbeit statt. Der Urfaust, Faust I und II von Goethe und Dr. Faust von Marlowe wurde durchgenommen, klassisch interpretiert und analysiert.

Die Gruppe der Schauspieler im Theaterunterricht bekam verschiedene Aufgaben (vgl. Günther Waldmann 2004):

- Charakterbeschreibungen und erfundene Biografien zu den verschiedenen faustischen Figuren verfassen.
- Einzelne Szenen und Monologe, auf einen Kernsatz reduzieren.

Die auf die Kernaussage reduzierten Szenen wurden von den Akteuren vor den anderen Schülern improvisiert. Man konnte in diesen Improvisationen nun bemerken, dass die Schüler zu den Originalinhalten auch eigene Assoziationen verwendeten, die mit dem literarischen Inhalt in gewisser Weise in Verbindung standen.

Dieses Bindeglied war nichts anderes, als die von den Schülern formulierte und verstandene Kernaussage der einzelnen Szenen und Monologe. So wurde vermieden, dass es nur zu einer reinen Umformulierung des Textes kam - zu einer platten „Modernisierung und Banalisierung“ der Sprache Goethes. Durch die Improvisationen wurde genau sichtbar, wie die Schüler die Inhalte von Goethes Drama für sich beurteilten und somit auch welche Begrifflichkeit sie diesen bestimmten Szenen zuordneten. Die Improvisationen wurden so zu schöpferischen Prozessen. Die involvierten Schüler zogen sich dann zurück und verfassten den eigenen Text zur Szene.

Die ersten Proben wurden mit spielerischen Übungen und freien Improvisationen verbracht, die dazu dienen sollten, jedem den Einstieg ins Bühnenleben zu erleichtern und die Szenen zu finden (vgl. Hillinger 2006).



3. KOMPETENZERLANGUNG DURCH THEATERUNTERRICHT

Ich bin. Aber ich habe mich nicht.

Darum werden wir erst.

Ernst Bloch

Die Klasse machte sich den *Faust* zu eigen - mit allen selbst gefundenen Urteilen, die mit dem Stück zusammenhingen – mit all dem Verständnis, das die Klasse über dieses Drama erlangen konnte.

Maria Stuart blieb dazu im Gegensatz eine Inszenierung des Lehrers, die natürlich nicht mit professionellen Inszenierungen konkurrieren konnte. Vieles vom Drama Schillers wurde von den Schülern nicht verstanden. Es blieb eine gemeinsame Arbeit, die zwar auf einem allgemeinen gewissen theater-ästhetischen Niveau war, aber ohne bedeutende inhaltliche Auseinandersetzung. Viel Potential für die Bildung der Schüler konnte nicht freigesetzt werden. Nur einzelnen begabten Schülern blieb es vorbehalten, im Sinne von Stanislavskij⁸, von dem eigenen schauspielerischen Arbeiten ein künstlerisches Erlebnis zu haben (vgl. Hentschel 2010, S. 162)

Bei beiden Projekten kann man davon ausgehen, dass auf individueller, sozialer und künstlerischer Ebene gearbeitet wurde. Nach Weintz unterliegen Inhalte und Form schöpferischen Tuns, denn darum geht es beim Theater, immer auch einer intersubjektiven Prägung (vgl. Weintz 2008, S. 98). Adorno drückt es so aus: *Ästhetische Phänomene sind autonom und „faits sociaux“ zugleich* (vgl. Adorno 1974, 375). In diesem Zusammenhang können konsequenterweise Schlüsselqualifikationen wie Sozialkompetenz und Selbstkompetenz erworben werden. Dies kann aber allgemein für Schultheater, sei es als Regietheater oder theaterpädagogische Inszenierungen gelten, da dabei immer ein künstlerisches Arbeiten geschehen kann. Wie steht es aber, wenn Theaterspielen als Bildungselement in Schulen eingesetzt wird?

Die Hauptkompetenzen nach den baden-württembergischen Bildungsstandards für *Literatur & Theater* liegen im *Verstehen*, *Gestalten* und *Reflektieren*. Aus Ta-

⁸ Stanislavskij betont allerdings, dass das Erlebnis auf der Bühne nicht identisch sei mit dem alltäglichen Vorgang des Erlebens. Es handelt sich stattdessen um eine Art der künstlerischen Verdichtung, eine „Kristallisation“ des Alltagserlebens, das den Anforderungen der „theatergemäßen Überhöhung“ folgt. Konstantin Sergeevic Stanislavskij russischer Schauspieler, Regisseur und Theaterpädagoge

belle 2 wird ersichtlich, dass ein Unterricht, der nach theaterpädagogischen Kriterien organisiert ist, wie beim *Faust* Projekt stattgefunden, den Erwerb der Hauptkompetenzen besser ermöglicht. Viel weniger passiert dies beim Regietheater (*Maria Stuart* Projekt).

	Erschließung & Produktion literarischer Texte [Verstehen]	Theaterpraktische Arbeit [Gestalten]	Theatertheoretische Kenntnisse [Reflektieren]
Maria Stuart Projekt	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Teilweise durch das Rollenstudium ▪ Wenig Zeit für eigene Erkundung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wenig Freiraum für den Schüler ▪ Regie des Lehrers 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nebenläufig vom Lehrer angebracht, um die Szene zu setzen ▪ blieb oft nicht durchdrungen
F a u s t Projekt	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aktive Auseinandersetzung mit Drama und Thema im Literaturunterricht ▪ Analyse und Betrachtung aus verschiedenen Blickwinkeln 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kreatives Arbeiten mit dem dramatischen Text ▪ Spielerische Findung der Szenen ▪ Gestaltung der Inszenierung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Methodische Auseinandersetzung im Theaterunterricht ▪ Praktisches Ausprobieren theatraler Praxen

Tabelle 2: Vergleich der beiden Theaterprojekte hinsichtlich der Hauptkompetenzen des baden-württembergischen Bildungsstandards.

Es stellt sich natürlich die Frage nach den Bedingungen, die ein solcher Kompetenzerwerb für die Schüler möglich machen soll. Auch die methodisch-didaktische Handhabung des Lehrers kann hier nur eine andere sein, als im traditionellen Unterricht angewandt wird.

3.1. Ein Unterricht der Möglichkeiten

Niemand ist frei, der über sich selbst nicht Herr ist.

Matthias Claudius

Klassischer Unterricht im wahrsten Sinne des Wortes in dem der Schüler größtmöglichen Freiraum besitzt, ist ein Widerspruch. Das *Faust* Projekt war dadurch gekennzeichnet, dass der Theaterunterricht, kein Unterricht im klassischen Sinne war, sondern bei dem ein „Raum“ geöffnet wurde, in dem Schüler in jeder Hinsicht forschend agieren konnten (*Erfahrung des „Dazwischenseins“* nach Hentschel, 2010). Er war nicht limitiert auf das bloße Erproben der Szenen, wie beim *Maria Stuart* Projekt. Durch den Theaterunterricht war es möglich, mit den Schülern auf der persönlichen und literarischen Ebene zu arbeiten. Es konnte gezielt eine Aus-

einandersetzung mit Inhalten, Techniken und Fähigkeiten gesucht werden. Weiterhin war zu beobachten, dass jeder einzelne Schüler im Theaterunterricht an eigenen Fragestellungen und Zielen arbeiten konnte. Eine individualisierte Form des Lernens fand statt, das aber immer wieder in die Klassengemeinschaft einging. Einerseits waren die Erfahrungen der Schüler aus *mimetischer pädagogischer* Sicht (Wulf, 1990, 170) sinnlich, andererseits war zu beobachten, dass die Erreichung der meisten Ziele durch *methexisch* (Lenzen 1990a) organisierten Unterricht stattfand.

Der literarische Stoff wurde beim *Faust* Projekt nicht nur auf intellektueller Ebene behandelt, sondern diente als Ausgangs- und als Gestaltungsmaterial. Dadurch kam es zu einem aktiven Erleben des dramatischen Stoffes.

3.1.1. Dialog mit dem Fremden

- Der Schüler beim theatralen Lernen

Suchst du dich selbst, so suche draußen in der Welt.

Suchst du die Welt, so suche in dir selbst.

Rudolf Steiner

Die Fragen, die durch den Umgang mit dem dramatischen Stoff *Faust* beim theaterpädagogischen Arbeiten von den Jugendlichen formuliert wurden, sind das Ergebnis des entwickelten Interesses für die Welt. Der Anfang einer philosophischen Auseinandersetzung. Die seelische Bewegung war: *Was hat das Stück von Goethe mit meiner heutigen Welt zu tun? Was hat das Ganze mit mir zu tun?* - Eine Bewegung hin zur Welt und zurück zu sich (*Die Erfahrung des Doppels von Gestaltung und Erleben* nach Hentschel, 2010). Es entwickelte sich also eine gewisse seelische Haltung, die ein großes Interesse für die großen Themen der Menschheit förderte. Diese Fragen wurden bewegt bei der Realisierung des Bühnenbildes, genauso wie bei der Entwicklung der Kostüme oder wie bei der Interpretation der Spielrollen. Nach Mollenhauer ist eben dies ein Bildungsprozess: *Problemstellungen, die zum Gegenstand die Auseinandersetzung der Person mit der kulturellen Überlieferung haben und das, was in der Auseinandersetzung mit der Person geschieht* (vgl. Mollenhauer 1986, S. 39).

Der kreative Umgang mit dem dramatischen Stoff kann bei jugendlichen Schülern zu individuellen Urteilen führen, weil es schöpferisch geschieht, gebildet aus eigenen Motiven, Assoziationen und Intuitionen. Es ist ein individuelles Lernen. Teile der eigenen Persönlichkeit kristallisieren sich und wirken wie ein Prisma. Wie weißes Licht in die spektralen Farben zerlegt wird, so können durch die werdende Persönlichkeit des Schülers Weltinhalte in ihre Einzelheiten zerlegt werden. Dabei kann nach ihrer Essenz und ihrem Ursprung gefragt werden (*Erfahrungsfähigkeit und Selbstvergessenheit* nach Hentschel, 2010). Der *Faust* von Goethe wie auch *Maria Stuart* von Schiller, sind geniale Werke, die als „weißes Licht“ zerlegt, wieder viele neue Werke schaffen können. Genauso sind die Schüler mit den Inhalten des Dramas *Faust* umgegangen: *Bearbeiten, Gestalten* und neu *Erschaffen!* Hier wird ein literarisches Kunstwerk selber zum Material, womit der „*Schüler-Künstler*“ gestalten kann. Der Schüler betrachtet und genießt nicht nur die Kunst, sondern wird selbst künstlerisch aktiv. Er bleibt als Künstler im Kunstwerk enthalten. Hier liegt auch das besondere des Theaterspielens als ästhetische Bildung.

Im Jugendalter werden die Urteile durch die Fantasie gefunden (Steiner, 1922). Also durch kreativen Umgang mit dem Stoff und durch spielerische Improvisation. Die Fantasie muss aber eine methodische Umsetzung finden, damit sie in eine klare Sprache münden kann. Für einen Erkenntnisweg ist das methodische, selbstreflexive Vorgehen von großer Bedeutung (*Selbstreflexivität* nach Hentschel, 2010). Das methodenbewusste „*Auseinandernehmen*“ der Figuren in Goethes *Faust* zum Beispiel: Welche Qualitäten hat die Persönlichkeit des Fausts, welche die des Mephistopheles? Aber auch das schauspieltechnische, methodische Erarbeiten der Rollen wurde schnell angenommen und praktiziert. Die Schauspielübungen dienten als praktikable Methode zum Verständnis und zur Findung der Rolle.

In einem theatralen Lernprozess, kann der Schüler, im Sinne von Michail A. Cechov (Cechov, 2004), eine eigene persönliche, dramatische Figur finden, die er dahin gestalten kann, dass die dramatische Situation nachempfunden wird. Hier kann die gespielte Figur erzieherisch wirken, in dem sie das Spektrum der Persönlichkeit des Schülers erweitern kann. Nicht unbedingt eine Identifikation des Schülers mit der dramatischen Figur ist gewollt, wie die Darstellerin bei der *Maria Stuart* meinte, sondern ein spielerisches Erkunden der Persönlichkeit der Figur, ihrer Emotionen, ihrer Gedanken und ihres dramatischen Schicksals. Nicht wichtig war,

dass der Schüler, der den *Faust* gespielt hat, versuchte eine idealisierte Figur zu finden, den »*Faust von Goethe*«, sondern in seiner eigenen Persönlichkeit Elemente zu finden, die der Figur des Fausts entsprachen und sie auszuspielen. Es ging darum einen „Ort“ zu finden, wo Schauspieler und Figur sich treffen können. Einen „Ort“, wo Erfahrungen des „*Dazwischenstehens*“ gemacht werden können. Zu meinen, dass ein Schüler von 18 Jahren den Faust „*wie von Goethe intendiert*“ (Kapitel 1.1.) spielen kann, ist sehr gewagt und in einem Bildungskontext irrelevant. Relevant ist aber eine Erfahrungsmöglichkeit, die sich für die Schüler auftut. Im Erfassen und Durchleben der dramatischen Figur ist der junge „*Schauspieler*“ weit entfernt von sich und doch bei sich. Es kommt zu einer geistigen Bewegung von Selbst und Außen und umgekehrt. Hier wird ersichtlich, welche pädagogischen Chancen sich durch das Theaterspielen ergeben. Der Jugendliche kann sein handelndes *Ich* an Weltinhalten erleben, die sonst nicht zu seinem unmittelbaren Lebensalltag gehören. Weltinhalte, die ihm völlig neu, ja völlig fremd, mitunter sogar exotisch erscheinen. Diese Auseinandersetzung mit der Welt ist einer der wichtigsten Entwicklungsschritte zum Erwachsenwerden. Der Schüler kann von seiner eigenen Leiblichkeit, seinen eigenen Trieben und Begierden, seinen Emotionen, die seine Aufmerksamkeit beanspruchen, zur Aufmerksamkeit gegenüber anderen Realitäten bewogen werden. Er wird offener für Weltinhalte auch über seinen Horizont hinaus, für soziale Zusammenhänge, für Ideale. Er öffnet sich einem Dialog. Dem Dialog mit dem ihm zunächst noch nicht Bekannten, dem Fremden, dem Äußeren. Er kann entdecken, dass er Weltinhalte erfahren und sich zu ihnen in Relation setzen kann (*Erfahrungsfähigkeit und Selbstvergessenheit* nach Hentschel, 2010). Der Schüler kann sich, wie Ritter sagt als „*Möglichkeitsmensch*“ erleben, mit Eigenschaften, die im Fluss sind und abhängig von verschiedenen Wirklichkeiten (vgl. Ritter 1993). Der junge Mensch kann beim Theaterspielen seine Grundbemühungen als Individuum sich selbst zu erkennen, an sich zu arbeiten und sich zu formen nachgehen. Diese Identitätsentwicklung kann man als konstruktiven, kreativen und produktiven Prozess ansehen (Bosma 1992). Es handelt sich bei dieser Art Arbeit der ästhetischen Bildung, um einen offenen Prozess, der die selbstregulierenden Interessen und Kräfte des einzelnen respektiert (vgl. Weintz, 2008, 100).

Auch das Finden neuer künstlerischer Ausdrucksmöglichkeiten im Erleben, das bestimmte Gefühle, Haltungen oder Figuren wie z.B. der des Mephistopholes nicht

wirklich darstellbar sind (*Die Darstellung des „Nicht-Darstellbaren“* nach Hentschel, 2010), führt zur kreativen Auseinandersetzung mit den verschiedenen theatralen Gestaltungsmöglichkeiten. Die Frage nach einer wirklichkeitsgetreuen Darstellung verliert an Bedeutung. Die Frage nach der Erschaffung einer kommunikativen, theaterrelevanten darstellerischen, expressiven Wirklichkeit gewinnt an Bedeutung.

Die geforderten fünf Grundbedingungen von Hentschel (Kapitel 1.2.) für eine Relevanz des Theaterspielens für die Bildung zu berücksichtigen, ermöglichte das *Faust Projekt* viel eher als das *Maria Stuart Projekt* als Regietheater.

3.1.2. Der pädagogische Ethos - Der Pädagoge als Lernbegleiter

*Der ist der beste Lehrer, der sich
nach und nach überflüssig macht.*

George Orwell

Begreift man *Bildung* als ein Prozess, der sich bei Jugendlichen auf schöpferischer und individueller Weise vollzieht, dann muss sich der Pädagoge, neu definieren. Er muss vom Unterrichtenden zum Begleiter werden, zum Coach. In einem „*Ermöglichungsraum*“ des theatralen Geschehens kann es keine Direktive-Erziehung geben in Form von Unterweisungen. Wenn der Theaterunterricht zum „*Ermöglichungsraum*“ wird, dann muss der Lehrer zum „*Möglichmacher*“ werden (im Sinne von: *in Gang setzen, organisieren, realisieren, veranlassen, zu Wege bringen, zulassen, fördern*).

Die Aufgabe eines „*Theater-Lehrers*“⁹ in der Schule kann nicht darin liegen, Schüler zu instrumentalisieren oder therapieren (vgl. Plath 2009, S. 31–46). Die Erfahrung als Regisseur bei dem *Maria Stuart Projekt*, bleibt im Grossen und Ganzen die Erfahrung, eine Regie mit „unzulänglichen“ Schauspielern gemacht zu haben, auch wenn die Theaterarbeit an sich aus Sicht der Schüler seine pädagogische Bedeutung hatte. Die Erfahrung eines Spielleiters im Sinne der *Methexis* wie im

⁹ Mit Absicht wird hier nicht die Bezeichnung Theaterpädagoge verwendet, denn in Schulen unterrichten Theater häufig keine ausgebildeten Theaterpädagogen. Meist sind es Deutschlehrer die sich oder die man dafür als geeignet ansieht.

Faust Projekt ist wirklich eine pädagogische Erfahrung, da hier der Pädagoge zum wirklichen „*Möglichmacher*“ von Bildung geworden ist. Hierbei kann Bildung in einem offenen Prozess stattfinden, *„der die selbstregulierenden Interessen und Kräfte des Einzelnen respektiert, primär anregende Räume, Materialien, Themen und Situationen bereitstellt, auf eher unaufdringliche Weise die subjektiven und sozialen Bedingungen/Wirkungen des (selbst)bildenden Tuns einschätzt sowie diese auch der reflektierenden Bewertung unterzieht“* (Weintz 2008, S. 100).

Der „Theaterlehrer“ in der Schule sollte sich eher als Spielleiter im Sinne der Theaterpädagogik sehen (vgl. Meyer 2003, S. 283-285), der neben ästhetischen auch psychosoziale Kompetenzen beim Inszenieren haben sollte. Hiermit ist gemeint, dass die Arbeit mit den Akteuren eine Art Geburtshilfe ist, wo nicht bestimmt wird, sondern ermutigt, die eigene Identität zu bewahren, aber trotzdem darüber hinaus zu wachsen. Dies setzt ein großes Einfühlungsvermögen voraus (vgl. Weintz 2008, S. 354). Hieraus lässt sich natürlich ableiten, dass eine strategisch-operativ orientierte Methodik-Didaktik im herkömmlichen Sinne mehr verhindert als möglich macht. Der Theaterunterricht im theaterpädagogischen Sinne, sollte mehr in Form eines offenen Experimentes stattfinden (vgl. Wiese 2003, S. 68), der zwar von einer gewissen Struktur zusammen gehalten wird, aber trotzdem Raum für Ungeplantes lässt. Dies erscheint eine geeignetere „*Methodik*“ für den „Theaterunterricht“, in dem unverstellte, kreative Prozesse ablaufen können. Eine Unterrichtsplanung, die Ungeplantes ermöglicht, kann der Pädagoge im „*Qinter-nio*“ von Lidwine Janssens eine gewisse notwendige Strukturierung finden (siehe Kapitel 2.1.2.). Aber auch eine offene und transparente Anlehnung an dem Bildungsplan ist notwendig, um den Schülern die Möglichkeit zu geben, ihre Ziele innerhalb der Bildungsstandards zu erreichen.

3.2.1. Ausblick

Ein Kompetenzraster für das Fach Theater

*Mehr als die Vergangenheit interessiert mich die Zukunft,
denn in ihr gedenke ich zu leben.*

Albert Einstein

Alle vorangegangenen Überlegungen haben zur Folge, dass es für die Schüler in einem Lernprozess besser wäre, wenn der Lehrplan für sie transparent wäre und Lernziele konkret erfassbar sind. Dies würde ein individuelles Lernen im theatralen Zusammenhang in eigener Verantwortung planbarer machen. Kompetenzmodelle wie zum Beispiel das Europäische Sprachenportfolio eignen sich für ein selbstverantwortliches Lernen aber auch für das Coaching besser als Lernplanungsinstrument (vgl. Eschelmüller 2008, S. 118).

Ein Kompetenzraster¹⁰ nach der Taxonomie von Bloom (Bloom 1976) ist ein Raster, in denen Kompetenzen systematisch angeordnet werden. Die Kompetenzen sind vertikal durch die verschiedenen Bereiche und horizontal von links nach rechts durch aufsteigende Stufen angeordnet. Dies ergibt ein Raster aller übergeordneten Kompetenzbereiche, deren Schwierigkeitsgrad von links nach rechts zunimmt. Den einzelnen Rastern werden Checklisten mit Lernzielen zugeordnet, die der Planung, Orientierung, Überprüfung und Zielerreichung dienen. Die vorangehende Stufe in einem Kompetenzraster ist eine Könnensvoraussetzung beziehungsweise ein Bestandteil der jeweils nachfolgenden Stufe. Das hier vorgeschlagene Kompetenzraster mit der dazu gehörigen Checkliste (siehe Anhang) orientiert sich an den Bildungsstandards für den Aufbaukurs Theater von Baden-Württemberg, wobei es um einige Kompetenzen erweitert wurde, die aus der Erfahrung des Autors als sinnvoll erachtet werden, um das Fach zu unterrichten. Weiterhin wurden Arbeitsfelder und Lernzielformulierungen aus der Arbeit von Jörg Meyer verwendet.¹¹

¹⁰ Es ist auch oft die Rede von Referenzrahmen, was identisch mit Kompetenzrastern ist. Ein Kompetenzraster bezieht sich auf den Lernenden und seine Erlangung der Kompetenzen, damit er Lernerfolge eines bestimmten Referenzrahmens, der sich allgemein auf einem bestimmten verbindlichen Lehrplan beziehen kann, individuell erfassen kann.

¹¹ "Lernzielformulierungen in theaterpädagogischen Unterrichtskontexten". Jörg Meyer (Institut FH Osnabrück/Lingen) hat "Denkmodelle" von Paul van Engelen bearbeitet, d.h. übersetzt und auf den Bedarfe seiner Unterrichte zugeschnitten.

Strukturell orientiert es sich als übergeordnetes Fraktal an das „Quinternio“ von Lidwine Janssens (siehe Kapitel 2.1.2.). Es ist ebenso als eine „Dramaturgie“ für die Erlangung der Kompetenzen für das Fach Theater anzusehen. Vertikal sind die Bereiche des Gestaltens, Verstehens und Reflektierens, die die Bildungsstandards und das „Quinternio“ gemeinsam haben, angeordnet. Der erste Bereich um die sinnliche Wahrnehmung ist eine Erweiterung im Sinne Lidwine Janssens. Horizontal sind die Kompetenzen in Grundkurs (B1.1 und B1.2 - 10. Klasse), Aufbaukurs 1 (C1.1 und C1.2 - Kursstufe 1) und 2 (C2.1. und C2.2. - Kursstufe 2) angeordnet. Während im Grundkurs mehr das Gewicht auf die Aktivierung des Vorstellungsvermögens (sinnliche Wahrnehmung) und dem theaterpraktischen Arbeiten liegt, folgt in den Aufbaukursen 1 und 2 immer mehr die Anwendung der im Grundkurs erlangten Kompetenzen. Wobei es in den Aufbaukursen um kreative und kognitive Kompetenzen geht. Die Kompetenzen sind diagonal von links oben nach rechts unten aufeinander aufgebaut. Da das Kompetenzraster die Kernstruktur für theatrales Lernen („Quinternio“) übergeordnet wiedergibt, werden in jedem „Theaterunterricht“ in verschiedenen Kompetenzbereichen, sei es Grundkurs oder Aufbaukurs, immer auch die Bereiche der Vorstellung, der Gestaltung, des Verstehens und der Reflexion auftauchen, damit eine dramatische und ästhetische Qualität erreicht wird. Es wird auf die Gewichtung ankommen, - auf welche Zielerreichung fokussiert gearbeitet wird.

Das hier vorgeschlagene Kompetenzraster für Theater mit der dazu gehörigen Checkliste (siehe Anhang 2 und 3) muss noch in der Praxis verifiziert werden und gegebenenfalls korrigiert und ergänzt. Die Anwendung und damit die Verifizierung und Korrektur des Kompetenzrasters wird der Autor mit dem Schuljahr 2010/2011 im September an der Freien Schule Anne-Sophie in Künzelsau im Kurs Literatur und Theater beginnen. Mit dem Ende des Schuljahres 2012/2013 wird diese Phase beendet sein, erst dann kann eine endgültige Validierung des Kompetenzrasters und der Checkliste statt finden.

ZUSAMMENFASSUNG

Das Abitur-Wahlfach Literatur und Theater ist in Baden Württemberg zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Arbeit in der Erprobungsphase. Auf Grund dieses Sachverhaltes ist hier eine nähere Betrachtung über den Wert des Faches Theater für die Bildung angestellt worden in Bezug auf Bildungsplan und Standards. Weiterhin wurden grundlegende pädagogische Fragestellungen für das Fach Theater untersucht im Zusammenhang mit einer ästhetischen Bildung und dem Kompetenzerwerb. Es sind methodisch-didaktische Betrachtungen in Beziehung zur Lern- und Entwicklungspsychologie von Jugendlichen gemacht worden, wobei direktive Methoden und offene Unterrichtsformen diskutiert werden. Der Fokus dieser Arbeit liegt vor allem in der Beziehung von Lehrkraft und Lernenden, wodurch sich die Frage nach der Art der Spielleitung stellt und den Bedingungen für den Unterricht.

Diese Fragestellungen sind anhand zweier unterschiedlicher Theaterprojekte untersucht worden. Das Theaterprojekt „Maria Stuart“, welches als Regietheater durchgeführt wurde, ist mit dem prozessorientierten Theaterprojekt „Faust“ verglichen worden.

Aus den Ergebnissen stellt sich die Forderung, dass Theater in der Schule als Mittel zur Bildung von Jugendlichen so stattfinden sollte, dass es für die Schüler einen „Gestaltungsraum“ darstellt, in dem Kompetenzen erworben werden können, die nur im eigenen Erleben möglich sind. Dabei sollte sich der Lehrer als Coach und als Begleiter der Schüler verstehen, um einen intrinsisch motivierten, individualisierten Lernprozess in Gang zu setzen.

Um dieser Forderung gerecht zu werden, wurde für ein offenes, individualisiertes Lernen ein Kompetenzraster mit Lernzielen auf Grundlage der Bildungsstandards vorgeschlagen.

LITERATUR

Adorno, T.W. (1974), *Ästhetische Theorie*, Frankfurt/M.

Bauer, Hans G.; Brater, Michael; Büchele, Ute; Dufter-Weis, Angelika; Maurus, Anna; Munz, Claudia, *Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung - Wie man Lernende begleiten und Lernprozesse gestalten kann*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2006, ISBN 3-7639-3304-2.

Bloom, B. S. (1976): *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Beltz Verlag, Weinheim 1976 (5. Aufl.)

Bosma, H. A. (1992): *Identity in adolescence: Managing commitments*. In G. R. Adams, T. P. Gullotta & R. Montemayor (Eds.), *Adolescent identity formation. Advances in adolescent development* (Vol. 4, pp. 91-121). Thousand Oaks: Sage.

Cechov, M. A. (2004), *Die Kunst des Schauspielers*, Moskauer Ausgabe, Michail A. Ura-chhaus, Stuttgart.

Cooley, C.H. (1902): *Human nature and social order*. New York: Charles Scribner's Sons.

Erikson, E. H. (1973): *Identität und Lebenszyklus*. Suhrkamp Taschenbücher Wissenschaft, Nr.16, 1973.

Eschelmüller, M. (2008): *Lerncoaching. Vom Wissensvermittler zum Lernbegleiter*. Verlag an der Ruhr.

Grob A. & Jaschinski U. (2003): *Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Beltz Verlag, Weinheim, Basel, Berlin.

Hentschel, U. (2003), *Ästhetische Bildung*, in: G. Koch, M. Streisand, Schibri Verlag (Hg.), *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Schibri Verlag Berlin 2003.

Hentschel, U. (2010), *Theaterspielen als ästhetische Bildung, Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*, Schibri Verlag, Berlin 2010.

Hillinger, D. (2006): *Theaterpädagogische Inszenierung*. Schibri Berlin 2006.

Janssens, L. (1998): *Drame is de kunst. Handboek voor dramadozenten*, Amsterdam.

Janssens, L. (1999): *De kunst van het spelen*. Amsterdam.

Koch, N. (2004), *Schule macht Theater? Theater macht Schule, wissenschaftliche Arbeit im Rahmen der berufsbegleitenden Ausbildung zur Theaterpädagogin BUT an der Theaterwerkstatt-Heidelberg*.

Lammers, K. (2008): *Bildung mit Theater(pädagogik) – auf dem Weg zu einem „Curriculum des Unwägbaren“?*. Aus: *Räume im Dazwischen. Lernen mit Kunst und Kultur*. Merseburger Medienpädagogische Schriften, Band 6 (Hg.: Bischoff/Brandi). Merseburg.

Lenzen, D. (1990a), *Von der Erziehungswissenschaft zur Erziehungsästhetik*, in: D. Lenzen (Hg.), *Kunst und Pädagogik, Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik?* Darmstadt 1990, S. 171 – 186.

Liebau, E. (2008), *Was Schultheater für die Schüler und die Schule leistet*. Aus: *Zukunft Schultheater – Das Fach Theater in der Bildungsdebatte* (Hrsg.), edition Körber-Stiftung, Hamburg .

Martens, G. (2008): Theaterpädagogik und ihr Verständnis von Pädagogik heute. Entwicklung und Perspektiven an der Akademie Remscheid. In: Jahrbuch Kulturpädagogik der Akademie Remscheid, 2008.

Meyer, J. (2003), Spielleitung, in: G. Koch, M. Streisand, Schibri Verlag (Hg.), Wörterbuch der Theaterpädagogik, Schibri Verlag Berlin 2003.

Mollenhauer, K. (1986), Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion. Weinheim, München.

Plath, M. (2009), Biografisches Theater in der Schule – Mit Jugendlichen inszenieren: Darstellendes Spiel in der Sekundarstufe, Belz-Verlag, Weinheim und Basel 2009

Ritter, H. M. (1993), Das Fremde und das Eigene – Kultur in Europa und die polyästhetische Erziehung. Eröffnungsvortrag zum Internationalen Symposium „Künste und Bildung zwischen Ost- und West-Europäische Integration und polyästhetische Erziehung“ Mittersiel (Vortragsmanuskript).

Rosenberg, M. (1979): Conceiving the self. New York: Basic Books.

Roth, G. (2004). Warum sind Lehren und Lernen so schwierig. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, S.496-506; In: Neurodidaktik, Hg Hermann, N, Weinheim 2006, S. 49-56.

Spitzer, M. (2002), Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg/Berlin: Spektrum.

Steiner, R. (1922), Erziehungsfragen im Reifealter, Rudolf Steiner, Vortrag, Stuttgart, 21. Juni 1922.

Weinert, F. E. (2001), Konzepte der Kompetenz, Paris: OECD 1999, Leistungsmessung in Schulen 2001.

Wiese, H.-J. (2003), Methodik-Didaktik, in: G. Koch, M. Streisand, Schibri Verlag (Hg.), Wörterbuch der Theaterpädagogik, Schibri Verlag Berlin 2003

Wiese, H.-J.; Günther, M. und Rüpung, B. (2006): Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit. Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik Band 1. Schibri-Verlag 2006.

Winkel, S. und Petermann, F. (2006). Ulrike Petermann: Lernpsychologie, UTB Schöningh, Paderborn 2006.

Wulf, C. (1990), Ästhetische Wege zur Welt, in: D. Lenzen (Hg), Kunst und Pädagogik, Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? Darmstadt 1990, S. 156-170

ANHANG

Anhang 1 – Aus dem Bildungsstandards für Literatur & Theater

„Der Beitrag des Schwerpunktes Theater im Literaturkurs besteht in einem ganzheitlichen Zugang zur Welt, besonders auch über die Sinne. Das Theater als Kunstform hat in der Geschichte aller Kulturen vielfältige Formen entwickelt, um Lebenserfahrung und Weltsicht künstlerisch zu gestalten und eine Auseinandersetzung mit kulturellen, ästhetischen und gesellschaftlichen Fragen anzuregen. Der Aufbaukurs Theater entwickelt aufbauend auf dem Literaturkurs sein fachliches Profil mit der besonderen Betonung von eigenem künstlerischen Handeln und ästhetischer Bildung. Die Vermittlung und Erprobung theatraler Gestaltungsmittel ermöglicht den Wechselprozess zwischen Wahrnehmungs- und Ausdrucksformen. Im Theaterspiel wird erlebte und imaginierte Wirklichkeit nachgestaltet, vorweggenommen und neue Wirklichkeit entworfen. Die Verbindung von Wahrnehmen, Erfahren, Gestalten und Reflektieren leistet einen wesentlichen Beitrag dazu, dass Schülerinnen und Schüler ein eigenes Verhältnis zur Welt entwickeln und die Weltsicht anderer erfahren und verstehen können. Theater wirkt insofern in besonderer Weise persönlichkeitsbildend. Kommunikation durch und über Theater bewirkt einen steten Erkenntnisgewinn, der emanzipatorische Kraft hat. Über den schulischen Rahmen hinaus wird die Basis für ein übergreifendes Interesse an den Formen der Theaterkunst und ihrer kulturellen und ästhetischen Bedeutung geschaffen.“ Aus: Bildungsstandards für den Schulversuch Wahlfach "Literatur und Theater", 2007: <http://www.bildung-staerkt-menschen.de/aktuelles/news/litera>

Anhang 2 – Kompetenzen und Zielformulierungen (Checkliste)

Diese Checkliste beruht auf den Bildungsplan für Theater von Baden Württemberg, der Arbeit von Jörg Meyer und der praktischen Arbeit des Autors. Diese Checkliste stellt eine erste Grundlage dar.

Dramatisches Vorstellungsvermögen¹²

Kompetenz B2.1 Fantasie

Ich kann Situationen, Geschichten, Texte, Gefühle/Emotionen und Erfahrungen für das Spiel als impulsgebende Quellen nutzen

Lernziele

- Ich kann eine Bereitschaft für gezielte sinnliche Wahrnehmungen bei mir herstellen.
- Ich kann die sinnliche Wahrnehmung intensivieren.
- Ich kann bei mir das Vorstellungsvermögen/ die Phantasie aktivieren.
- Ich kann meine Sinnesorgane als Informationsquelle für Spiel entdecken und (be)nutzen.
- Ich kann zwischen Spiel und Wirklichkeit unterscheiden.
- Ich kann mich mit Hilfe der Wahrnehmung in etwas oder jemanden hineinversetzen.
- Ich kann Wahrnehmungen artikulieren.

¹² Vorstellungsvermögen meint zweierlei Fähigkeiten: spontane und gestaltende Wahrnehmung

Dramatisches Instrument

Kompetenz B2.1 Stimme

Ich kann deutlich und vernehmbar sprechen, mit klarer Artikulation und Betonung sowie angemessen in Lautstärke und Tempo.

Lernziele

- Ich kann frei sprechen.
- Ich kann über räumliche Abstände hinweg verständlich Sprechen.
- Ich kann die Stimme (Klangfarbe, Tempo, Intensität und Stille) als Ausdrucksmittel für Gefühle/Emotionen entdecken sowie diese Weise der stimmlichen Artikulation entwickeln und entfalten.

Kompetenz B2.2 Stimme

Ich kann mit Alltagssprache und gestalteter Sprache umgehen. Ich kann meine verbalen Ausdrucksmöglichkeiten sowohl isoliert als auch gebündelt im Spiel einsetzen.

Lernziele

- Ich kann frei assoziieren und phantasieren.
- Ich kann aus einer Vorstellung und dem Erleben heraus sprechen.
- Ich kann bilderreiche Sprache in Geschichten, Gedichten und Vorstellungen erkennen und würdigen.
- Ich kann Sprache bilderreich und bedeutungsvoll gestalten und hantieren.
- Ich kenne die Unterschiede beim Sprechen von Prosa und Reim.
- Ich kann den Rhythmus von Reimen erkennen und sprachlich umsetzen.

Kompetenz C1.1 Stimme

Ich kann Sprache stilisieren und an einer Maske anpassen.

Lernziele

- Ich kann komplexe Sprache vereinfachen.
- Ich kann Sprache typisieren.
- Ich kann dialektale sprachliche Elemente gezielt einsetzen.
- Ich kann einen Gramlot erfinden und theatral einsetzen.
- Ich kenne den Einfluss von Masken auf den Ausdruck der Sprache.

Kompetenz B2.1 Körpersprache

Ich kann Mimik und Gestik bewusst einsetzen. Ich kann Haltung und Bewegung bewusst einsetzen.

Lernziele

- Ich kann mich frei bewegen
- Ich kann mein körperliches Erleben / Bewusstsein intensivieren.
- Ich kann meinen Körper technisch beherrschen.
- Ich kann meine Bewegungsphantasie entdecken und entwickeln.
- Ich kann mein körperliches Ausdrucksvermögen entdecken und entwickeln.

Kompetenz B2.2 Körpersprache

Ich kann die Wirkung körpersprachlicher Mittel einschätzen. Ich kann körpersprachliche Darstellungsweisen erproben, um eine Rolle zu entwickeln. Ich kann meine non-verbale Ausdrucksmöglichkeiten sowohl isoliert als auch gebündelt im Spiel einsetzen.

Lernziele

- Ich kann meinen körperlichen Ausdruck als Kommunikationsmittel entdecken und entwickeln.
- Ich kann meinen körpersprachlichen Ausdruck verbalisieren.
- Ich kann die Bewegung als Formgebungsmittel für Gedanken, Emotionen oder Phantasien operationalisieren.

Kompetenz C1.1 Körpersprache

Ich kann meine Körpersprache stilisieren und an einer Maske anpassen.

Lernziele

- Ich kann komplexe Bewegungen auf ein expressiv-notwendiges reduzieren.
- Ich kann Bewegungen typisieren.
- Ich kann allgemeine und typische Gestik bewusst einsetzen.
- Ich kann Bewegungsabläufe exakt reproduzieren.
- Ich kenne den Unterschied zwischen Neutralmasken, Ausdrucksmasken und Charaktermasken.
- Ich kenne den Einfluss von Masken auf den Ausdruck des restlichen Körpers.

Kompetenz C1.2 Körpersprache

Ich kann Theatermasken herstellen und mit ihnen spielen.

Lernziele

- Ich kenne mehrere Methoden der Maskenherstellung und beherrsche eine dieser Methoden.

- Ich kenne die Gesetzmäßigkeiten des Maskenspiels und kann sie gezielt einsetzen.

Dramatisches Spiel

Kompetenz B2.2 Raum

Ich kann mit dem Raum und seinen verschiedenen Wirkungen durch Bewegung, Requisit, Bühnenbild, Zeit und Licht bewusst umgehen.

Lernziele

- Ich kenne die Bühnengesetze.
- Ich kenne die Ästhetik der Bühne.
- Ich kann die ästhetischen Bühnengesetze anwenden.
- Ich kenne die Evolution der Bühne.
- Ich kann den Raum in die Haltungen und Bewegungen der dargestellten Figur einbeziehen.

Kompetenz B2.1 Improvisation

Ich kann unterschiedliche Improvisationstechniken anwenden.

Lernziele

- Ich kann im Verlauf des Spiels darstellerische Aspekte voneinander unterscheiden. Diese sind: Rolle, Handlung, Raum, Ort, Handlungsverlauf, Zeit, Motiv.
- Ich kann im Verlauf des Spiels darstellerische Aspekte miteinander kombinieren.
- Ich kann während der Vorbereitungsphase zu einer Spielvorgabe aus den vorhandenen Ideen ein zusammenhängendes Ganzes destillieren.
- Ich kann spielen, während die anderen TeilnehmerInnen zuschauen.
- Ich kann unvorbereitet improvisieren.

Kompetenz B2.2 Ensemble

Ich kann Szenen mit anderen entwickeln und spielen. Ich kann im Zusammenspiel Impulse geben und Impulse anderer aufnehmen.

Lernziele

- Ich kann funktional das Spiel anderer bedienen.
- Ich kann Spielangebote machen, auf die weitere Mitspieler funktional reagieren können.
- Ich kann den zuvor getroffenen Absprachen folgend gemeinsam spielen.
- Ich kann den Spielverlauf aktiv mitgestalten (Spielangebote machen) und sowohl non-verbal als auch verbal agieren.

- Ich kann Spielimpulse und Signale auffangen und darauf reagieren.

Dramatische Gestaltung

Kompetenz B2.2 Szenische Idee

Ich kann Szenen nach vorgegebenen Themen/Impulse/ gestalten.

Lernziele

- Ich kann Situationen, Geschichten, Texte, Gefühle/Emotionen und Erfahrungen als informelle Quellen nutzen.
- Ich kann Strukturen einspielen in Bezug auf Handlung, Motiv, Ort, Zeit, Beginn, Mitte, Ende und Höhepunkt.
- Ich kann im Spiel einfache Materialien wie z.B. Tücher und Blöcke einsetzen.
- Ich kann szenische Abläufe wiederholen.
- Ich kann genau und bewusst mit Requisiten umgehen.
- Ich kann das Kostüm als Element der Rollenfigur empfinden und spielgestaltend verwenden.
- Ich kann meine Kenntnisse aus den genannten Bereichen im Rahmen einer öffentlichen Präsentation operationalisieren.

Kompetenz C1.2 Szenische Idee

Ich kann Szenen der Dramenliteratur gestalterisch umsetzen.

Lernziele

- Ich kann mit Kostümen und Requisiten eine Figur in einer bestimmten Szene gestalten.
- Ich kann Entwürfe anfertigen zur bildnerischen Ausgestaltung des Aktionsraums und diese ausführen.
- Ich kann zu einer bestimmten Szene eine Raumkonzeption anfertigen.
- Ich kann zu einer bestimmten Szene die Lichtregie gestalten.
- Ich kann zu einer Theaterproduktion Plakate und Programmhefte entwerfen und gestalten.
- Ich kann Musik für einen überlegten szenischen Einsatz auswählen.
- Ich kann gezielt musikalische Elemente für eine Szene entwickeln und realisieren.

Kompetenz C2.1 Szenische Idee

Ich kann theatertheoretisches Wissen beim Erarbeiten von Szenen und Auführungskonzeptionen anwenden.

Lernziele

- Ich kenne die Hauptaspekte der Theater- und Filmtheorie.
- Ich kann theater- bzw. filmtheoretische Kenntnisse auf die Gestaltung eines Theaterprojektes anwenden.
- Ich kann Bauprinzipien erkennen und in der szenischen Arbeit umsetzen (Klimax, Antiklimax, Wiederholung, Variation, Wechsel von Spannung und Entspannung, Kontrastierung, Antithetik, Symmetrie, Parallele, Rhythmisierung, Stimmungs- und Rhythmuswechsel, Brechung, Konflikt, Verwicklung, Spannungshöhepunkt, Auflösung).
- Ich kann kunsttheoretische Aussagen verstehen und auf das eigene Projekt anwenden.
- Ich kann den für ein Projekt notwendigen historischen, soziologischen, psychologischen Hintergrund erwerben und anwenden.

Kompetenz C2.2 Szenische Idee

Ich kann mit den verschiedenen Theaterformen experimentieren.

Lernziele

- Ich kenne verschiedene Theaterformen und kann diese in eigenen Produktionen gezielt einsetzen

Dramatische Einsicht

Kompetenz B2.1 Erschließung und Produktion literarischer Texte

Ich kann komplexe literarische Texte verstehen und aus dem Text Hinweise für die Figur entnehmen.

Lernziele

- Ich kann die Spielwirklichkeit (Rolle – Geschichte) und die Lebenswirklichkeit (Spieler – Aktion) deutlich und fortwährend voneinander unterscheiden.
- Ich kann die Struktur einer dramatischen Vorlage erkennen und beschreiben.
- Ich kann literarische Texte auf eine Dramatisierung hin untersuchen.
- Ich die verschiedenen Figuren in einem literarischen Text charakterisieren.

Kompetenz B2.2 Erschließung und Produktion literarischer Texte

Ich kann literarische Figuren und Situationen vertieft betrachten und bearbeiten.

Lernziele

- Ich kann Subtexte zu literarischen Figuren erarbeiten.
- Ich kann eine beschriebene Situation ergänzen, weiterentwickeln und anreichern.

Kompetenz C1.1 Erschließung und Produktion literarischer Texte

Ich kann Texte für eine Darstellung bearbeiten

Lernziele

- Ich kann Texte für eine Darstellung kürzen.
- Ich kann eine Strichfassung anfertigen.
- Ich kann in einem Text für eine Darstellung Rollen streichen, umstellen und umschreiben ohne dass die Darstellbarkeit eingeschränkt wird.

Kompetenz B2.2 Theatertheoretische Kenntnisse

Ich kann konstruktive Kritik an eigenen und fremden Szenen üben und annehmen.

Lernziele

- Ich kann eine Präsentation anderer Spieler dahingehend beurteilen, ob bestimmte, zuvor festgelegte, theatrale Mittel gebraucht worden sind. Zu den theatralen Mitteln zählen hier: Non-verbales und verbales Ausdrucksvermögen; Spielvorgaben; Inszenierungstechniken; materielle Formgebungsmittel.
- Ich kann konstruktive Kritik am Spiel anderer üben.
- Ich kann mit Kritik konstruktiv am eigenen Spiel umgehen.
- Ich kann im Vorfeld genannte Merkmale hinsichtlich der dramatischen Formgebung reflektieren, und zwar solche
 - a) die ich selbst festgelegt habe
 - b) die durch die übrigen (zuschauenden) TeilnehmerInnen festgelegt worden sind
 - c) die die Theaterspieler festgelegt haben

Kompetenz C1.1 Theatertheoretische Kenntnisse

Ich kenne den Weg vom Text zur Aufführung. Ich kann zwischen Inszenierung und Aufführung unterscheiden.

Lernziele

- Ich kenne die Arbeitsprozesse am Theater und ihre Bedeutung.
- Ich kann eigene und fremde Inszenierungen und die zugrundeliegende Konzeption erkennen und diskutieren.

- Ich kenne die Kriterien einer Inszenierung.
- Ich kenne die Kriterien einer Aufführung.

Kompetenz C1.2 Theatertheoretische Kenntnisse

Ich kann eine Inszenierung und die darin verwendeten Zeichensysteme analysieren. Ich kenne die theoretischen Grundlagen der Commedia dell'Arte.

Lernziele

- Ich kann bei einer selbst ausgewählten Fernsehsendung die theatralen Mittel aufzählen, die dort Verwendung gefunden haben.
- Ich kann anlässlich praktisch vorbereitender Aktivitäten, mit dem Besuch einer Theatervorstellung, darüber anhand von zuvor festgelegten Merkmalen einen analytischen Bericht erstellen.
- Ich kann Vorstellungen anhand von Beobachtungsaufträgen reflektieren.
- Ich kenne die Grundlagen der Entstehung der Commedia dell'Arte.
- Ich kenne spezifische theatrale Mittel in der Commedia dell'Arte.

Kompetenz C2.1 Theatertheoretische Kenntnisse

Ich kenne die Theatertheorien. Ich kann verschiedene Dramenformen unterscheiden und ihre Wirkung beschreiben und reflektieren.

Lernziele

- Ich kenne die Hauptmerkmale und den Aufbau eines Dramas und die dadurch erzielten theatrale Wirkungen.
- Ich kenne die Hauptmerkmale der Postdramatik und die dadurch erzielten theatrale Wirkungen.
- Ich kenne die Hauptmerkmale des klassischen Theaters.
- Ich kenne verschiedene Formen des experimentellen Theaters (Grotowsky, Brook, Meyerhold, Artaud, Craig) und deren theatergeschichtliche Bedeutung.
- Ich kenne Hauptmerkmale des Musicals.
- Ich kenne die Hauptmerkmale der Oper.
- Ich kenne die Theatertheorie von Bertold Brecht.
- Ich kenne die Theatertheorie von Konstantin Sergejewitsch Stanislawski.

Kompetenz C2.2 Theatertheoretische Kenntnisse

Ich kenne Texte zur Theatertheorie und Theatergeschichte und kann eigene und fremde Inszenierungen daraufhin untersuchen.

Lernziele

- Ich kann theatertheoretische und theatergeschichtliche Texte in ihrer Bedeutung für die Praxis verstehen und einordnen.
- Ich kann eine Theaterkritik verfassen.

Anhang 3		SEK II						
Kompetenzraster		B2.1	B2.2	C1.1	C1.2	C2.1	C2.2	
		Grundkurs		Aufbaukurs 1		Aufbaukurs 2		
[SINNLICHE WAHRNEHMUNG]	Dramatische Vorstellung	Fantasie	Ich kann Situationen, Geschichten, Texte, Gefühle und Erfahrungen für das Spiel als impulsgebende Quellen nutzen.					
[GESTALTEN] Theaterpraktische Arbeit	Dramatisches Instrument	Stimme	Ich kann deutlich und vernehmbar sprechen, mit klarer Artikulation und Betonung sowie angemessen in Lautstärke und Tempo.	Ich kann mit Alltagssprache und gestalteter Sprache umgehen. Ich kann meine verbalen Ausdrucksmöglichkeiten sowohl isoliert als auch gebündelt im Spiel einsetzen.	Ich kann meine Sprache stilisieren und an eine Maske anpassen.			
		Körpersprache	Mimik und Gestik bewusst einsetzen. Ich kann Haltung und Bewegung bewusst einsetzen.	Ich kann die Wirkung körpersprachlicher Mittel einschätzen. Ich kann körpersprachliche Darstellungsweisen erproben, um eine Rolle zu entwickeln. Ich kann meine non-verbalen Ausdrucksmöglichkeiten sowohl isoliert als auch gebündelt im Spiel einsetzen.	Ich kann meine Körpersprache stilisieren und an eine Maske anpassen.	Ich kann Theatermasken herstellen und mit ihnen spielen.		
	Dramatisches Spiel	Raum		Ich kann mit dem Raum und seinen verschiedenen Wirkungen durch Bewegung, Requisit, Bühnenbild, Zeit und Licht bewusst umgehen.				
		Improvisation	Ich kann unterschiedliche Improvisationstechniken anwenden.					
		Ensemble		Ich kann Szenen mit anderen entwickeln und spielen. Ich kann im Zusammenspiel Impulse geben und Impulse anderer aufnehmen.				

	Dramatische Gestaltung	Szenische Idee		Ich kann Szenen nach vorgegebenen Themen/Impulsen gestalten.		Ich kann Szenen der Dramenliteratur gestalterisch umsetzen.	Ich kann theatertheoretisches Wissen beim Erarbeiten von Szenen und Aufführungskonzeptionen anwenden.	Ich kann mit den verschiedenen Theaterformen experimentieren.
[REFLEKTIEREN] - [VERSTEHEN]	Dramatische Einsicht	Erschließung & Produktion literarischer Texte	Ich kann komplexe literarische Texte verstehen und aus dem Text Hinweise für die Darstellung einer Figur entnehmen.	Ich kann literarische Figuren und Situationen vertieft betrachten und bearbeiten.	Ich kann Texte für eine Darstellung bearbeiten			
		Theatertheoretische Kenntnisse		Ich kann konstruktive Kritik an eigenen und fremden Szenen üben und annehmen.	Ich kenne den Weg vom Text zur Aufführung; die Arbeitsprozesse am Theater und ihre Bedeutung. Ich kann eigene und fremde Inszenierungen und die zugrunde liegende Konzeptionen erkennen und diskutieren. Ich kann zwischen Inszenierung und Aufführung unterscheiden.	Ich kann eine Inszenierung und die darin verwendeten theatralen Zeichensysteme analysieren. Ich kenne die theoretischen Grundlagen der Commedia dell'Arte als theatrale Form.	Ich kenne die Theatertheorien. Ich kann verschiedene Dramenformen unterscheiden und ihre Wirkung beschreiben und reflektieren.	Ich kenne Texte zur Theatertheorie und Theatergeschichte und kann eigene und fremde Inszenierungen daraufhin untersuchen.



Bildnachweis

Titelseite: Foto-Peltner, Jugendliche aus Israel bei einem Theaterworkshop von Vito Susca beim Jugendtheaterfestival von Schwäbisch Hall 2007.

Seite 18: Bilder zur Verfügung gestellt von Herrn Bauer, Schülerin der 12. Klasse in den Rollen von Maria Stuart und Elisabeth in der Aufführung Maria Stuart, Schwäbisch Hall 2005.

Seite 19: Bilder zur Verfügung gestellt von Herrn Bauer, Schüler der 12. Klasse in der Aufführung Maria Stuart, Schwäbisch Hall 2005.

Seite 20: Foto-Peltner, Schülerin der 12. Klasse in den Rollen Gretchen mit Geistern in der Aufführung Faust, Schwäbisch Hall 2007.

Seite 21: Foto-Peltner, Schüler der 12. Klasse in den Rollen der Fliegen (Gehilfen der Hexe – Schönheitschirurgin) in der Aufführung Faust, Schwäbisch Hall 2007.

Seite 22: Foto-Peltner, Schüler der 12. Klasse in den Rollen der Fliegen (Gehilfen der Hexe - Schönheitschirurgin), Schönheitschirurgin, Faust und Mephistopholes in der Aufführung Faust, Schwäbisch Hall 2007.

Rückseite: Foto-Peltner, Vito Susca in einem Workshop mit Jugendlichen aus Deutschland, Italien und Israel beim Jugendtheaterfestival von Schwäbisch Hall 2007.