

Theaterwerkstatt Heidelberg

Macht die Schulen zu Theatern!

Ein Plädoyer für eine vermehrte Theaterarbeit an Schulen

Theaterpädagogische Abschlussarbeit

vorgelegt von
Sebastian Herdler

August 2008

INHALT

1 EINLEITUNG	3
2 SCHULLANDSCHAFT DEUTSCHLAND	5
3 SCHULTHEATER IM AUFWIND	7
4 BEGRÜNDUNG VON SCHULTHEATER	10
4.1 ERWARTETE BILDUNGSRESULTATE	10
4.2 QUALITATIVE MERKMALE NACHHALTIGEN LERNENS – EINE AUSWAHL	13
4.2.1 Fächerübergreifender Unterricht	13
4.2.2 Handlungsorientierter Unterricht	16
4.2.3 Projektunterricht	19
4.2.4 Schülerorientierter Unterricht	21
4.2.5 Prozessorientierter Unterricht	23
4.2.6 Binnendifferenzierter Unterricht	24
4.2.7 Weltorientierter Unterricht	25
4.3 PÄDAGOGISCH – ANTHROPOLOGISCHE RELEVANZ	25
4.4 LANGFRISTIGE WIRKUNGEN DES THEATERSPIELENS – EMPIRISCHE ERGEBNISSE	27
5 FAZIT	30
6 LITERATUR	32

1 Einleitung

Macht die Schulen zu Theatern!

Dieser Imperativ wirft eine Reihe von Fragen auf und fordert zu Veränderungen auf, die einer Begründung bedürfen. Denn warum sollen Schulen überhaupt verändert werden? Und weshalb soll aus der Schule ein Theater werden? Die erste Frage lässt jedem Leser die unterschiedlichsten Begründungen in den Sinn kommen, warum Schule einer Veränderung bedarf und jeder hat wohl ein Einsehen, dass es im deutschen Schulwesen nicht so weiter gehen kann wie bisher. Im Kapitel 2 „Schullandschaft Deutschland“ wird erläutert, dass Jugendlichen in der Schule wirklichkeitsnahes, persönlich bedeutsames, selbsttätiges und eigenverantwortliches Handeln verwehrt wird und so selbstgesteuertes, soziales und persönlichkeitsbildendes Lernen ausbleibt. Zu selten berührt der Unterricht noch die Persönlichkeit des Schülers. In der Regel beginnt das wirklich interessante Leben erst nach Unterrichtsschluss, soweit dieser Zeitraum nicht durch Hausaufgaben belegt ist. Manchen Schülern genügt es, für gute Noten zu lernen, wenige sind wirklich intrinsisch motiviert. Der Großteil der Schüler jedoch, so die Klagen der Lehrer, wirke passiv und träge. Nicht nur aus ökonomischer Sicht lässt sich feststellen, dass es Kindern und Jugendlichen nicht primär an Grundwissen, sondern vielmehr an Selbstständigkeit, Problemlösestrategien, selbstreguliertem Lernen sowie an konstruktiver Phantasie und Kreativität mangelt. So bereiten sich die Gymnasiasten 12 bis 13 Schuljahre mit Hilfe von Lehrervorträgen, Schulbüchern, Übungen und Klausuren und einer Ansammlung mehr oder weniger gut gemeinter pädagogischen Methoden auf das Leben vor, bis sie dann nach einem fünfjährigen Studium endlich selbsttätig Handeln und Verantwortung übernehmen können.

Nun was soll uns der Umbau von Schulen zu Theatern helfen? Der Autor geht davon aus, dass Theaterarbeit in der Schule in dieser Vielfalt nur ihr immanente spezifische pädagogische Qualitäten beinhaltet, die umfassend die deutsche Schullandschaft reformieren würden. Dass dieser Umbau bereits begonnen hat, erläutert das dritte Kapitel „Theater im Aufwind“.

Argumente für das Theater an der Schule lassen sich in verschiedenen Bereichen finden. Deshalb wird im vierten Kapitel „Begründung von Schultheater“ auf vier Ebenen argumentiert. Erstens werden Bildungsergebnisse erläutert, die durch das Theater zu erwarten

sind. Das beinhaltet zum einen die Forderung nach ästhetischer Bildung¹, dem Erwerb von Ich-, Sozial- und Sach- und Methodenkompetenz und zum anderen nach Theater als kompensatorischem Medium in Anbetracht der zivilisatorischen Entfremdungserfahrungen von Körper und Sinnen zum anderen. In diesem bildungspolitischen Zusammenhang werden außerdem Persönlichkeitsentfaltung, politische Mündigkeit und das Theater als Mittel der Schulentwicklung betrachtet. Zweitens wird auf die in dieser Vielfalt und Komplexität nur dem Theater immanenten Lernformen, Lernprozesse und qualitativen Merkmale erörtert, die diese Resultate möglicherweise produzieren. Geht man davon aus, dass Schultheater ästhetische Erfahrung ermöglicht, so muss zwischen produktions-, rezeptions- und werkästhetischen Aspekten unterschieden werden, wobei die Ausführungen vor allem die produktionsästhetischen Qualitäten der Theaterarbeit in der Schule beleuchtet werden. Drittens werden pädagogisch-anthropologische Begründungen angeführt. Viertens können diese Bildungsergebnisse bereits durch quantitativ und qualitativ empirische Forschungsergebnisse belegt werden. So weit vorweg, die Ergebnisse sind erfreulich und zeigen die Notwendigkeit auf, dass jeder Schüler in jeder Etappe seiner Schulkarriere ein qualitativ gutes und gesichertes fachliches Theaterangebot erhält.

Ein Fazit soll den Leser nochmals vor Augen führen, dass eine vermehrte Theaterarbeit an Schulen keine Spielerei, sondern eine bildungspolitische Notwendigkeit darstellt.

¹ Ästhetische Bildung versteht Bildung nicht in erster Linie als Wissensaneignung, bei der das Denken der Wahrnehmung übergeordnet ist, sondern als Ergebnis sinnlicher Erfahrungen, die selber Quelle von Wissen und Erkenntnis sein können.

2 Schullandschaft Deutschland

Selten sind die Begriffe „Zukunft“ und „Bildung“ so oft bemüht und so häufig miteinander verknüpft worden, wie in der gegenwärtigen öffentlichen Diskussion. Seit TIMSS und PISA dem deutschen Bildungssystem bestenfalls Mittelmaß aufgedrückt haben, gibt es eine Vielfalt an Veranstaltungen, Publikationen und bildungspolitischen Maßnahmen, die alle darauf zielen, der Bildung eine bessere Zukunft zu geben.²

Hauptaufgabe der zukünftigen Bildungspolitik wird es sein, die Schüler vermehrt zum selbstregulierten Lernen und mehr Selbsttätigkeit zu führen. Jeder Schüler sollte lernen, möglichst früh selbstständig, mit eigener Initiative, planmäßig und zielbewusst zu lernen. „Alles bloß leidende Verhalten ist gerade das Gegenteil von Kultur. Bildung geschieht durch Selbsttätigkeit und zweckt auf Selbsttätigkeit ab.“³

Die Schüler sind es gewöhnt, Wissen zu konsumieren, für die unmittelbar anstehende Leistungsüberprüfung zu repetieren und es danach mehr oder weniger der Vergessenheit zu übergeben. Man mag meinen, dass die Paukerschule alter Prägung ausgestorben sei. Doch von einem für die Schüler bedeutsamen und dadurch nachhaltigen, handlungsorientierten Unterricht, der seine Ausprägung im Idealfall im Projektunterricht findet, ist man noch weit entfernt. Natürlich hat jede Schule mittlerweile ihre mehr oder weniger ernsthaft durchgeführten Projektstage. Jedoch bleibt Handlungsorientierung vor allem in Mathematik- und den Geisteswissenschaften im regulären Unterricht ein Mangel. Wenige Reformschulen wie die Ecole d'Humanité in der Schweiz oder Waldorfschulen gestalten ihren Unterricht großteils epochal. Die Unterrichtsfächer oder -themen werden demnach über einen längeren Zeitraum angeboten, so dass ein kontinuierliches und selbstständiges Arbeiten möglich wird. In staatlichen Schulen werden hingegen Klassen von 34 Gymnasialschülern in einer 45 Minuten Taktung kurze Wissenspakete aus überfüllten Lehrplänen verabreicht, die sie mehr

² Dazu gehören unter anderem die Förderung des Ausbaus von Ganztagschulen mit einem Vier-Milliarden-Euro-Programm seitens des Bundes bis 2009 und eine Einführung von nationalen Bildungsstandards durch die KMK für die Grundschule und die Sekundarstufe I.

Sie definieren, welche Kompetenzen Schüler etwa am Ende der Grundschule und am Ende der Sekundarstufe I erreichen sollen. Zwei Ziele sind mit letzterem verbunden: Die Leistung der Schüler soll verbessert werden, und die Form des Unterrichts soll sich ändern. Denn die Aufgaben sind so gestellt, dass sie nicht durch reines Stoffpauken gelöst werden können. Vielmehr sollen die Schüler lernen, lebensnahe Probleme zu lösen.

³ J.G. Fichte zitiert nach Geheeb 1960, 135.

oder weniger verdauen und als Output in der nächsten Leistungsüberprüfung wieder „ausspucken“ werden. Es fehlt an Erkennen von interdisziplinären Zusammenhängen, Binnendifferenzierung, Schülerorientierung und Prozessorientierung und damit einhergehend an der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung. Vom Anspruch des Wortes Bildung als „Anregung aller Kräfte des Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität und Persönlichkeit führen“⁴ ist unser Bildungssystem weit entfernt. Die großen Bildungsreformer des 19. Jahrhunderts hatten die Persönlichkeitsbildung in den Mittelpunkt gestellt. Ein Ideal, das vielen in der heutigen Wirtschaft und Politik als überholt erscheint.

Gerade jetzt, im Zeitalter der Globalisierung, und in Zukunft im steigendem Maße ist dieses Ideal jedoch hoch aktuell. Wenn man nicht mehr darauf bauen kann, welche beruflichen Anforderungen auf einen zukommen, wenn man sich auf ganz unterschiedliche kulturelle Bedingungen einstellen muss, dann ist die Entwicklung einer starken, zu selbstverantwortetem Handeln und Urteilen befähigten Persönlichkeit von überragender Bedeutung. „Nur wer stark genug ist Veränderungen auszuhalten, ohne sich selbst zu verlieren, kann es aushalten, wenn im Laufe seines Lebens die Anforderungen und Erwartungen sich grundlegend ändern. Nur wer stark genug ist, sich in einer fremden Kultur zurecht zu finden, kann auch Jahre im Ausland verbringen und sich dort persönlich und beruflich bewähren.“⁵ Ein respektvoller Umgang mit anderen, insbesondere wenn sie aus einer Kultur mit anderen Überzeugungen und Interessen kommen, ist dann unabdingbar. Man benötigt genügend Selbstvertrauen, um Konflikte und Niederlagen zu ertragen, ohne sich in Depressionen, Drogen oder Gewalt gegen andere zu verlieren. „Unsere Schulen haben eine kognitive Schlagseite. Sie vermitteln Wissensstoff und vernachlässigen die Praxis des sozialen Lernens.“⁶ Dies hängt auch damit zusammen, dass in Deutschland lange Zeit fast ausschließlich auf Halbtagschulen gesetzt wurde, wo gemeinsame Aktivitäten sportlicher, kultureller oder unterhaltsamer Art, die soziales und personales Lernen fördern, kaum praktiziert werden. Der im Rahmen von PISA begonnene Ausbau der Ganztagschulen lässt Besserung erhoffen.

⁴ Humboldt zitiert nach <http://de.wikipedia.org/wiki/Bildung>

⁵ Nida-Rümelin 2003.

⁶ Nida-Rümelin 2003, 55.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das deutsche Bildungssystem nach wie vor keine Rahmenbedingungen zur Verfügung stellt (weder organisatorisch noch finanziell), um Schülern selbstreguliertes, selbsttätiges und für sie bedeutsames Lernen zu ermöglichen, so „dass die Schülerinnen und Schüler ihre Persönlichkeit in der Gemeinschaft entfalten können.“⁷

Natürlich muss Schule auch den Erwerb von Wissen zum Ziel haben, „will sie nicht zu einem sozialpädagogischen Heim degenerieren.“⁸ Aber eine Schule, welche die kognitive Komponente überbetont, würde nach Hentig zu einer bloßen „Berufsvorbereitungsanstalt“⁹ degenerieren und damit das Bildungsziel verfehlen. Vielmehr gilt „die Menschen zu stärken und die Sachen klären“¹⁰. Ersteres, die Entwicklung von Ich- und Sozialkompetenz, wird in den nachfolgende Kapiteln immer wieder fokussiert werden. Dabei sollen die für eine solche Entwicklung unabdingbaren Unterrichtsformen und ein diese Entwicklung begünstigendes, fächerübergreifendes Unterrichtsprojekt, das Theater, vorgestellt werden.

3 Schultheater im Aufwind

Gemeinhin fallen dem Zeitgenossen zum Thema Schultheater immer noch „bildungsbürgerliche Pauker mit verhinderten Regieambitionen ein, die ihre Schüler in Klassikerinszenierungen hölzern deklamierend an die Rampen muffiger Schaubühnen stellen.“¹¹ Doch haben in den letzten Jahrzehnten Freies Theater, postdramatische Aufführungsformen, Tanztheater und Performance das Schultheater grundlegend verändert. Inzwischen gibt es eine „wachsende Zahl von Theaterlehrern, die mit Schülern Aufführungen von beeindruckender Qualität erarbeiten, die sich vor freien Theaterproduktionen nicht verstecken müssen.“¹² Die hohe Qualität der Aufführungen ist beim jährlichen Schultheatertreffen der Länder zu bestaunen. Das Spektrum der Aufführungen ist enorm, sie reicht von der Videoperformance bis zur Tanztheaterproduktion. Schultheateraufführungen

⁷ Hessisches Kultusministerium 2005, 446.

⁸ Bovet et al. 2004, 505.

⁹ vgl. Hentig 1997, 5.

¹⁰ vgl. Hentig 1996, 57.

¹¹ Slevogt 2007, 8.

übersetzen den Zauberlehrling von Goethe „in eindrucksvolle, klaustrophobische und radikal zeitgemäße Choreographien, ohne dabei ein einziges Wort zu sprechen.“¹³ Klassiker werden radikal und entschiedener gegen den Strich gebürstet als in manchem Stadttheater.

Die hohe Qualität des Schultheaters ist sowohl auf die veränderte Auffassung von Theater allgemein als auch auf die Einführung des Theaters als Schulfach unter der Bezeichnung Darstellendes Spiel zurückzuführen.

Das Theaterspielen dringt seit fast 30 Jahren immer mehr in die Schulen ein. Dort hatte es jahrhundertlang nur ein geringes oder randständiges Dasein geführt. Im Zentrum stand und steht die klassische Theater-AG, eine Freizeitveranstaltung im Rahmen der Schule, die von mehr oder weniger begabten Lehrern betreut und durch Unterrichtsentlastung für die betreuenden Lehrkräfte mehr oder weniger honoriert wird. Im Vordergrund stand und steht das Profilierungspotential für die ganze Schule. Dieses Schultheatermodell, die Theater-AG, umfasst in der Regel nicht mehr als 5 Prozent der Schüler. Seit fast 30 Jahren genügt dieser Platz „auf der Rinde des deutschen Schulwesens nicht mehr, das Theater hat zu einer Kernbohrung angesetzt.“¹⁴

Am schnellsten ging es in den Bundesländern Berlin, Bremen und Hamburg. Dort wurde Theater unter der Bezeichnung „Darstellendes Spiel“ in den 70er und 80er Jahren als Schulfach eingeführt. Mittlerweile können Gymnasiasten der Sekundarstufe II in 12 von 16 Bundesländern zwischen Kunst, Musik und Darstellendem Spiel wählen.¹⁵

Auf Beschluss der Kultusministerkonferenz soll das Darstellende Spiel bis zum Jahr 2010 in allen Bundesländern ein Abiturfach werden. Momentan ist dies nur in sieben Ländern der Fall. Für das Darstellendes Spiel sind in allen Bundesländern, in denen das Fach unterrichtet wird, Lehrpläne erarbeitet worden. Außerdem hat die KMK 2006 für den Grundkurs Darstellendes Spiel in der gymnasialen Oberstufe eine einheitliche Prüfungsanforderung in der Abiturprüfung veröffentlicht.¹⁶

In anderen Schulzweigen und der Sekundarstufe I des Gymnasiums ist eine Verankerung des Faches Darstellendes Spiel wenig gesichert oder als Wahlpflichtbereich angelegt. So fordert

¹² Slevogt 2007, 8.

¹³ Slevogt 2007, 8.

¹⁴ Reiss, J. 2005, 11.

¹⁵ vgl. <http://www.theaterkanal.de/news/677988028>

¹⁶ vgl. <http://www.theaterkanal.de/news/677988028>

¹⁶ vgl. http://www.kmk.org/doc/beschl/061116_EPA-dspiel.pdf

der BVDS im November 2007 ein kontinuierliches und verpflichtendes Angebot von Fachunterricht in den ästhetischen Fächern Musik, Kunst und Theater in der Sekundarstufe I.¹⁷ Bemerkenswert ist eine zunehmende Theatralisierung des Literaturunterrichts. So wird versucht durch szenische Interpretation Literatur, Geschichte oder Politik in Erfahrung zu verwandeln.

Letztlich entscheidet zur Zeit jede Schule in allen Schulzweigen eigenständig über die Einführung des Faches Theater. Oft sind fehlende oder in diesem Metier schlecht ausgebildete Lehrer der Grund, weshalb es an vielen Schulen nicht angeboten wird.¹⁸

Im Laufe der letzten Jahre hat sich jedoch auch in der Lehreraus- und Weiterbildung eine Menge getan. Im Wintersemester 2001/2002 ist es in Bayern an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg erstmals möglich, im Rahmen des Erweiterungsstudium das Erste Staatsexamen für Darstellendes Spiel zu absolvieren.¹⁹ Darstellendes Spiel wird auch an der Hochschule für bildende Künste Braunschweig sowohl als grundständiger, als auch als Erweiterungsstudiengang in Kooperation mit der Technischen Universität Braunschweig, der Universität Hannover, der Hochschule für Musik und Theater Hannover und der Universität Hildesheim angeboten. An der Hochschule für Musik und Theater in Rostock kann in allen Lehramtsstudiengängen der Studiengang Darstellendes Spiel studiert werden.²⁰ Andere Bundesländer bieten berufsbegleitende Qualifizierungen für das Darstellende Spiel an. Seit dem Jahr 2002 wird vom Landesverband Schultheater in Hessen (LSH) in Kooperation mit dem Amt für Lehrerbildung und im Auftrag des Hessischen Kultusministerium hessischen Lehrern aller Schulstufen und -formen landesweit eine zwei- bis dreijährige Qualifizierungsmaßnahme im Darstellenden Spiel/ Schultheater angeboten.²¹

Im Zuge der qualitativen und quantitativen Verbesserung des Schultheaters in der Lehre und der Lehrerbildung ist aus dem früher abfällig verspotteten „Schulspiel“ werk- und texttreu-verbliebener Deutschlehrer, ein ernstzunehmendes künstlerisches Fach geworden, „das nicht nur

¹⁷ vgl. <http://www.bvds.org/files/thesenpapier.pdf>

¹⁸ Professionell ausgebildete Theaterpädagogen oder Theatere Regisseure können hin und wieder diese Lücken füllen. Aufgrund der schlechten finanziellen Lage der Schulen ist Schultheater für diese Berufsgruppen im Moment in der Regel sehr unattraktiv.

¹⁹ vgl. Linck, 2007, 26.

²⁰ vgl. <http://www.uni-rostock.de/studium/989.html>

²¹ vgl. Schröder 2007, 29.

für die ästhetische Bildung, sondern auch für die ‚allgemeine Menschenbildung‘ (Humboldt) von Bedeutung ist.“²²

Die innerschulische Theaterkunst tritt mittlerweile mit einem neuen Selbstbewusstsein gegenüber der außerschulischen Theaterarbeit auf. So fragt die Redaktion des „Fokus Schultheater“ im Editorial der Ausgabe 2007 „perfekt. verspielt“, wer denn nun eigentlich bezüglich der Postdramatik wen inspiriert habe: Das Schultheater die Staats- und Stadttheater oder umgekehrt?²³

So fordern Dieter Linck und Volker Jurké im Editorial der Zeitschrift Theaterpädagogik²⁴ endlich Theater in der Schule als eigene Kunst anzuerkennen und anstatt der Bezeichnung „Darstellendes Spiel“ „Theater in der Schule“ zu verwenden.

4 Begründung von Schultheater

4.1 Erwartete Bildungsergebnisse

Gemeinhin erhofft man sich von einer Stärkung der Theaterkunst in der Schule eine Verbesserung der schulischen Qualifikationsleistung, insbesondere hinsichtlich der Schlüsselqualifikationen und zugleich einen Beitrag zur Sozialintegration und Schulöffnung. Man wünscht sich des Weiteren die Nebenwirkungen: „Prävention gegen Drogen, Gewalt oder eine bessere Gesundheit, bessere Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, bessere Aufmerksamkeit, allgemeine Lernfähigkeit.“²⁵ Ebenso betreffen erwartete Bildungsergebnisse die Entwicklung von Ich-, Sozial- und Sach- und Methodenkompetenzen, die ästhetische Bildung, politische Mündigkeit, Persönlichkeitsentwicklung, körperliche Bildungsmöglichkeiten und auch eine kompensatorische Funktion bei zivilisatorischer Entfremdung von Körper und Sinnen sowie die innere Schulentwicklung.

Im Schultheater steht die theaterästhetische Erfahrung der Schüler im Mittelpunkt. Es wird angenommen, dass das Schultheater dabei Ich-Kompetenzen (Selbstbewusstsein, Identifikation, Engagement), Sozialkompetenzen (Empathie, Rollendistanz,

²² Linck et al. 2007, 3.

²³ vgl. Bundesverband Darstellendes Spiel (Hrsg.) 2007, 5.

²⁴ Linck et al. 2007, 3-4.

²⁵ Liebau 2007, 5.

Ambiguitätstoleranz, Kommunikation, Kooperation und Verantwortung), Methoden- und Sachkompetenzen (Analysieren, historisches und politisches Verstehen, Rekonstruieren, (Selbst)-Reflexivität und Wissen) und ästhetische Kompetenzen (Präsentation, Stilisierung und Umgang mit Leiblichkeit) entwickelt werden, was in umfangreichen empirischen Studien des Forschungsprogramms Arts Education Partnership in vielen Punkten bestätigt werden konnte.²⁶ Das Schultheater fördert im Bereich der ästhetischen Bildung die Empfindsamkeit gegenüber Mensch und Natur, die Entwicklung der Einbildungskraft, des Geschmacks und des Genusses, bewusste und reflexive Entwicklung der Sinnestätigkeiten, die Befähigung zum Spiel und zur Geselligkeit und zur ästhetischen Urteilskraft. Des Weiteren begünstigt es die Erschließung von Ausdrucksformen und Handlungsperspektiven, die Vermittlung und Alphabetisierung symbolischer Zeichensysteme und es vermittelt eine Idee der Kultivierung und der Zivilisierung des Lebens.²⁷

Von Lessing bis Brecht beinhaltet die ästhetische Erziehung einen Weg hin zu mehr Mündigkeit²⁸. Während Lessing mit Hilfe von Mitleid und Furcht den Zuschauer zur sittlichen Läuterung führen will, verfolgt Brecht verstärkt politische Ziele. Seine Lehrstücke beinhalten klar pädagogisch-politische Absichten, die vor allem im heutigen Schultheater durch die theatrale Zusammenarbeit mit Schülern wirken. Die Erziehung zur Mündigkeit bezieht sich demnach weniger auf den Zuschauer als vielmehr auf den Spielenden.

Ganz im Sinne der romantischen Tradition der Entfaltung der Persönlichkeit (Jean Peaul) bietet das Theater Möglichkeiten zur Selbstfindung. Im Zentrum dieser Begründung steht dabei nicht die Erziehung des Schülers nach normativen Vorgaben, der Entwicklung bestimmter Kompetenzen, sondern die Förderung der Subjektivität des Schülers, so dass dieser seine „Innenwelt“ entfalten kann.

„Das Theater in der Schule avanciert gerade im Bereich der körperlichen Bildungsmöglichkeiten zu einem pädagogischen Leitmedium.“²⁹ Dabei stehen die Ausbildung stimmlicher und sprachlicher Qualitäten, die Erhöhung und Verbesserung des Körpergefühls und der Körperbeherrschung und die Schulung der Ausdrucks- und

²⁶ vgl. <http://www.aep-arts.org/publications/index.htm>

²⁷ vgl. Liebau et al. 2005, 278.

²⁸ Der Begriff Mündigkeit beschreibt das innere und äußere Vermögen zur Selbstbestimmung und ist ein Zustand der Unabhängigkeit, der beinhaltet, dass man für sich selbst sprechen und sorgen kann.

²⁹ Liebau et al. 2005, 279.

Erlebnisfähigkeit im Mittelpunkt. Es wird davon ausgegangen, dass die durch die gesellschaftlichen Verhaltensweisen und Disziplinierungsmaßnahmen wie mediale Umwelten eingeschränkte Sinn- und Körperlichkeit durch Theater wiederhergestellt werden kann. „Die Medienwelten werden häufig einer weitreichenden Desensibilisierung, einer Banalisierung und Kanalisation von Wahrnehmungsmustern verdächtigt“.³⁰ Mit Hilfe von theaterpädagogischer Arbeit als Resensibilisierung, so hofft man, soll Abhilfe geschaffen werden.

In der vom Land Baden-Württemberg bereits 1990 vorgelegten Landeskonzeption findet sich folgende Begründung zur Förderung des Schultheaters:

Theaterspiel kann wie keine andere Kunstform viele Bereiche vereinigen. Es dient der ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung des Schülers, indem es gleichermaßen seine rationalen wie emotionalen, intellektuellen wie kreativen, psychischen wie musischen, individuellen wie sozialen Fähigkeiten fördert. Schultheater hat auch eine enge Beziehung zur Literatur [...] und trägt zur kulturellen Entwicklung des Schülers bei. In einer von raschem technologischen Wandel und elektronischen Medien geprägten Welt gewinnt das Schultheater zunehmend Bedeutung. Es kann junge Menschen erlebnisfähiger machen, was sich positiv auf die gesamte Schulleistung und das Freizeitverhalten auswirkt. Der Schüler lernt, mit anderen auf ein gemeinsames Ziel hinzuarbeiten und selbstbewusst vor die Öffentlichkeit zu treten.³¹

Im Zentrum der Begründung liegt die ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung des Schülers. Vom Schultheater wird erwartet, dass es den Schüler erlebnisfähiger machen kann, was sich positiv auf seine gesamte Schulleistung und sein Freizeitverhalten auswirke, denn die Bildungspolitiker Baden-Württembergs sehen die Erlebnisfähigkeit, Schulleistung, Freizeitverhalten, Kooperationsfähigkeit und Selbstbewusstsein durch technologischen Wandel und die elektronischen Medien als unmittelbar gefährdet an. Dieser Gefahr soll wie bereits angesprochen durch theaterpädagogische Aktivität in der Schule kompensatorisch entgegengewirkt werden.

Des Weiteren dient Schultheater auch als Werkzeug der inneren Schulentwicklung. Erstens stellt Theater einen Weg der Persönlichkeitsentwicklung dar und schafft zudem Partizipationsmöglichkeiten für Lehrer, Schüler und Eltern. Zweitens betonen theatrale Produktionsprozesse die gemeinsame ästhetische und soziale Aktivität bei den beteiligten

³⁰ Liebau et al. 2005, 280.

³¹ Land Baden Württemberg zitiert nach Liebau et al. 2007, 5.

Schülern und Lehrern. Drittens ist eine Schultheateraufführung ein nachhaltiges Bildungsereignis für alle beteiligten Gruppen, also für Lehrer, Schüler und Schulgemeinschaft. Viertens schafft eine Schultheateraufführung eine breite Öffentlichkeit. Und fünftens ermöglicht das Medium Theater als Zusammenschluss verschiedener Fächer und Kunstgattungen fächerübergreifendes Zusammenarbeiten des pädagogischen Teams einer Schule. Zudem bietet die Kooperation mit schulexternen Spezialisten und den Eltern, die Schultheateraufführung selbst und die sich daran anschließende öffentliche Diskussion ebenso wie die andere Wahrnehmung der Schule von innen und außen eine wichtige Chance die Schule zu öffnen und zu einem öffentlichen Raum zu machen. „Ästhetische Bildung und Schultheater sollten verstärkt in die Schulreformdebatten als zentrale Dimension der inneren Schulentwicklung eingebracht werden, um einem funktional verkürzten Verständnis von Schulentwicklung entgegen zu treten.“³²

4.2 Qualitative Merkmale nachhaltigen Lernens – eine Auswahl

Der Titel „Qualitative Merkmale nachhaltigen Lernens – eine Auswahl“ macht deutlich, dass hier kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird. Qualitative Merkmale nachhaltigen Lernens wie eine klare Unterrichtsstrukturierung, hoher Anteil echter Lernzeit, inhaltliche Klarheit, Methodenvielfalt von Unterricht usw. sollen an dieser Stelle vorausgesetzt werden. Es gilt hier vor allem die der Theaterarbeit spezifischen und immanenten Qualitätsmerkmale hervorzuheben, die zur Mündigkeit, zur ästhetischen Bildung, dem Erwerb von Schlüsselqualifikationen und zur Persönlichkeitsbildung auffordern.

4.2.1 Fächerübergreifender Unterricht

Fächerübergreifender Unterricht bedeutet eine Öffnung der Schule nach innen. Ziel ist es, komplexe und mehrperspektivische Phänomene und überfachliche Probleme zusammenschauend zu begreifen und zu reflektieren. Mehrere Gründe sprechen für eine verstärktes fächerübergreifendes Unterrichten:

³² Schröder 2005, 65.

Erstens vermittelt der traditionelle Fachunterricht kein anwendbares, brauchbares Wissen, denn durch die fachliche Gliederung werden einzelne Aspekte einer stets mehrdimensionalen Sache isoliert und inhaltlich Verbundenes getrennt. Zweitens bereitet er nicht auf die gesellschaftliche Wirklichkeit vor, deren Komplexität ständig zunimmt und vernetztes Denken und interdisziplinäres Handeln erfordert. Drittens dominiert im Fachunterricht die beherrschende Unterweisung, die dem Schüler die Aufgabe zuweist auf bestimmten wohlpräparierten Lernwegen fortzuschreiten. Eine allseitige Kopf, Herz und Hand einschließende Persönlichkeitsentwicklung kann deshalb nicht mehr gewährleistet werden. Er widerspricht dem Bedürfnis nach ganzheitlicher Wahrnehmung und Erkenntnis. Viertens ist der traditionelle Fachunterricht nur unzureichend in der Lage überfachliche Qualifikationen wie Wissenschaftspropädeutik und Studierfähigkeit, interdisziplinäres Denken, die Fähigkeit fachfremde spezialisierte Methoden zu reflektieren, die Kommunikation mit Menschen anderer Fachkulturen oder Thematisierung und Reflexion der verschiedenen fachwissenschaftlichen Perspektiven zu verwirklichen.

Auf der einen Seite soll fächerübergreifender Unterricht die Erfahrung von Ganzheitlichkeit auf der Schülerseite fördern, indem er das Zusammenspiel verschiedener Persönlichkeitsdimensionen wie Kopf, Herz, Sinne und Hand sichtbar macht. Auf der anderen Seite begünstigt fächerübergreifender Unterricht eine ganzheitliche Erfassung des Erkenntnisobjektes durch interdisziplinäre Gegenstandserschließung.³³

Wie kann nun fächerübergreifender Unterricht organisiert werden und wie könnte ein solcher Unterricht aussehen?

Er könnte punktuell und partiell erfolgen, in Form zeitlich begrenzter Fächerkopplung, als Freiarbeit, Wochenplanarbeit, als fest verankerter bilingualer Bildungsgang. Fächerübergreifender Unterricht würde interdisziplinäre Lehrkräfte erfordern, die in Teamteaching den Lernprozess der Schüler begleiten. Nach Hartmut von Hentig könnte die Schule in zwei große Fächer eingeteilt werden. Er traut sich „die Einrichtung einer alle Bildungsansprüche befriedigenden Schule zu, in der es nur zwei Sparten von Tätigkeiten gibt: Theater und Science.“³⁴ Diese beiden Tätigkeiten bezeichnet er als die Grundformen, in denen der Mensch sich die Welt aneignet. Subjektive Anverwandlung und objektivierende

³³ vgl. Schilmöller 1997, 9.

³⁴ Hentig 2007, 118.

Feststellung, beide zusammen umfassen alles, was Menschen erfahren wollen und können und was sie wissen. „Beide haben eine (je andere) versichernde Wirkung und können dadurch zu einer Falle werden – hier die Verdinglichung aller Verhältnisse, dort die Illusion-, wenn es das jeweils andere nicht gibt.“³⁵

„Theater in der Schule ist eine Kunst.“³⁶ Als eine „unreine Kunst“³⁷ integriert es auch die anderen Künste wie Sprache, Musik, Bildende Kunst, Video, Medien, Sport, Tanz. Theater stellt geschichtliche, politische oder ethische Bezüge her. Es basiert auf der geschriebenen Sprache. Die damit verbundene inhaltliche und kulturelle Komplexität und einzigartige Interdisziplinarität verkörpert kein anderes Fach. Alle geisteswissenschaftlichen und künstlerischen Fächer sind im Theater vertreten. Geschichtliche Gestalten wie Elizabeth I oder Johanna von Orleans werden auf der Theaterbühne wieder lebendig. Die Französische Revolution in „Dantons Tod“ oder den Aufstiegs Hitlers in „Der aufhaltsame Aufstieg des Arturo Ui“ können die Schüler am eigenen Leib erfahren. Dass dies weitaus wirksamer sein wird als so manche Geschichtsstunde, bleibt wohl unumstritten. „Man kann einen Hitler nur bewältigen, wenn man diese Züge in sich erkennen lässt“.^{38,39} Der Konflikt von General Harras in „Des Teufels General“ kann selbst auf der Bühne nachgespürt werden und das intensiver als in mancher ethischen Diskussion im Religions- oder Ethikunterricht. Die Schüler schlüpfen selbst in historische Gestalten, Geschichte wird lebendig. Was das Theater die Geschichtswissenschaft lehren könnte, ist, dass wahre Erinnerung nur durch sinnliches Erinnern möglich ist. „Unmöglich ist es die Vergangenheit zu bewältigen, ohne dass man sie mit Haut, Nase, Zunge, Hintern, Füßen und Bauch wiedererlebt hat.“⁴⁰ Die Schüler versetzen sich in die gesellschaftliche Lage der jeweiligen Figur hinein. Dass dieser interdisziplinäre, erfahrungsorientierte Unterricht weit aus tiefer im Gedächtnis des Schülers verankert bleibt als trockene Fachtheorie, wird im nächsten Kapitel deutlich.

³⁵ Hentig 2007, 118.

³⁶ Wolfgang Sting zitiert nach Dieter Link und Volker Jurké 2007, 3.

³⁷ Tankred Dorst zitiert nach Dieter Link und Volker Jurké 2007, 3.

³⁸ Tabori 1988,

³⁹ Tabori legt ein Menschenbild zu Grunde, das in der Anerkennung der eigenen Schattenseiten erst seinen humanen Anspruch reklamieren kann.

⁴⁰ Tabori 1981, 202.

4.2.2 Handlungsorientierter Unterricht

„Handlungsorientierter Unterricht ist ein ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht, in dem zwischen dem Lehrer und den Schülern vereinbarte Handlungsprodukte die Organisation des Unterrichts leiten.“⁴¹ Dabei sollen Kopf, Herz, und Hand in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander gebracht werden. Der Begriff ‚handlungsorientierter Unterricht‘ ist nicht klar abgrenzbar von verwandten Ansätzen wie Freiarbeit, offenem Unterricht, entdeckendem Unterricht, erfahrungsorientiertem Unterricht und ähnlichem. Ihr gemeinsamer Kern ist die eigentätige, viele Sinne umfassende Auseinandersetzung und aktive Aneignung eines Lerngegenstandes.

Die Lern- und Kognitionspsychologie hat im Anschluss an Piaget deutlich gemacht, dass sich Denkstrukturen aus verinnerlichteten Handlungen entwickeln. „Selbst in Begriffen stecken noch Element von Handlungsschemata,“⁴² was sich z.B. an dem Begriff ‚Tarnfarbe‘ klar machen lässt. Das Denken besteht also nicht aus isoliertem Faktenwissen, sondern aus vernetzten, handlungsrelevanten kognitiven Wissensstrukturen, die aus dem Handeln hervorgehen und wieder auf das Handeln einwirken. Wissen kann demnach nicht in fertiger Form wie Ziegelsteine von Generation zu Generation weitergegeben werden. Vielmehr kommt es darauf an, Lerngegenstände so weit wie möglich in Handlungen zu übersetzen und handelnd Denkstrukturen aufzubauen. Unser Gehirn speichert Informationen nicht in Schubladen, sondern ordnet sie zu komplexen Netzen. Wichtig für eine solche netzwerkartige Verarbeitung und später entsprechend vielfältige Abrufbarkeit ist, dass die motiviert und interessiert aufgenommenen Informationen in ihren Tiefenmerkmalen gespeichert werden.

Für eine vielfältige Encodierung ist der ‚Tu-Effekt‘, also die Unterstützung des Lernens durch Handeln maßgebend. „Handeln zu lernen in lebensnahen Problemen durch Forschen, Entdecken und Erkunden, fördert den Aufbau solcher Netzwerke im Gehirn,“⁴³ weil vielfältige Bezüge einer Sache hergestellt werden. Das Gehirn konstituiert nämlich für eingehende Informationen Bedeutungen. Je mehr kognitive Verarbeitungsnetze aufgebaut werden, desto bedeutsamer wird eingehende Information, desto mehr Zusammenhänge können hergestellt werden und desto wirklichkeitserfüllter wird das Bild von einer Sache.

⁴¹ Meyer 2005, 14.

⁴² Gudjons 1997, 7.

Fast schon banal ist die Aussage, dass handlungsorientierte Lernprozesse in der Regel den Schülern und Schülerinnen einfach mehr Spaß machen. Dahinter steht der inzwischen gut erforschte Zusammenhang von Emotion und Kognition. Emotional wichtige Informationen werden beispielsweise besser behalten, denn das limbische System im Gehirn, das eng mit der für Denkprozesse bedeutsamen Gehirnrinde verknüpft ist, sorgt für die ständige emotionale Tönung von Denkprozessen, wobei Sinnhaftigkeit und subjektive Bedeutung stark motivierende Kräfte sind. Wenn sich Schüler mit selbst gewählten Vorhaben identifizieren können, gewinnt ihre Tätigkeit für sie einen subjektiven Sinn und wird persönlich bedeutsam. Vor allem aber erfährt das unsere Motivation leitende Bestreben nach Kompetenzerweiterung eine hohe Befriedigung durch gelungene Handlungserfahrungen, wie z.B. das erfolgreiche Gestalten eines Biotops oder eine Theateraufführung.

Neben der Vermittlung von Wissen erfordert sowohl das wirtschaftliche als auch das gesellschaftliche Leben handlungsorientierte Sachkompetenz, sogenannte Schlüsselqualifikationen wie Organisation und Durchführung einer Arbeitsaufgabe, Kommunikation, Kooperation, Problemlöse- und Entscheidungskompetenz, Selbstständigkeit, Übernahme von Verantwortung, Belastbarkeit, Kreativität, Flexibilität oder Lernfähigkeit. Allein die im Gesellschafts- und Berufsleben erwarteten Kompetenzen machen es notwendig, den Unterricht mehr im Sinne selbstständig durch Schüler geplanter und durchgeführter Unterrichtsvorhaben zu organisieren.

Handlungsorientierte Sachkompetenz erwerben Mitarbeiter von Wirtschaftsunternehmen, die unter dem Namen Unternehmenstheater eine Form von Mitarbeitertraining anbieten. Die Schulung wird von Firmen und Betrieben als Workshops zur Mitarbeiterschulung in Sachen Kundenkontakt durchgeführt, um performative und soziale Kompetenz von Managern und Mitarbeitern zu trainieren „und zwar mit Improvisationen und Übungen, die denen des Schultheaters mitunter erstaunlich ähnlich sind. „Insofern entwickelt [Theater in der Schule] auch Skills, die den einzelnen fit für das komplexe Anforderungsprofil des Neoliberalismus machen.“⁴⁴ Joachim Reiss betont, dass die Bildungsziele des Theaters in der Schule sich vor allem auf die einzelne Person beziehen, die sich entfalten und entwickeln soll, er weist aber darauf hin, dass Kreativität, Flexibilität und soziale Kompetenzen in einer postindustriellen

⁴³ Gudjons 1997, 7.

⁴⁴ Slevogt 2007, 10.

Gesellschaft sowohl im wirtschaftlichen als auch im gesellschaftlichen Leben gefordert werden.⁴⁵

Nach Auffassung des Konstruktivismus sollte Lehren nicht weiter mit Lernen verwechselt werden, d.h. so zu tun, als würden Schüler lernen, was der Lehrer lehrt. „Es ist vielmehr davon auszugehen, dass Verstehen eine begriffliche Operation des Lernens ist, dass der Schüler sein Denken selbst baut und konstruiert.“⁴⁶ Der Schüler lernt also höchst individuell. Wenn ein Schüler also ein solcherart sich selbst organisierendes System ist, kann ein Lehrer ihn allenfalls anregen und begleiten und spezifische Lernprozesse in Gang setzen. Mit dem Lernen ist es wie mit dem Handeln. Es ist subjektorientiert. Es liegt daher nahe, Lernvorgänge als Handlungen zu begreifen und ein allgemeines Handlungsmodell⁴⁷ zu Grunde zu legen. Zu Beginn jeden Lernvorganges steht ein Problem, eine Dissonanz, ein Anlass, sich zielgerichtet mit einer Sache auseinander zu setzen und zu lernen. Dafür wird eine Planung entwickelt. Diese Planung wird (auch mit Sackgassen und Rückkopplungen) zum Ziel durchgeführt. Das Ergebnis wird überprüft und der Handlungsverlauf reflektiert. Wenn das Lernen der Schüler im Idealfall so verlaufen würde, könnte dies in konsequenter Weise das Ende des traditionellen Unterrichts bedeuten und Lehren als Lernbehinderung verschwinden.

Ziel eines handlungsorientierten Unterrichts ist die Selbststeuerung des Handelnden. Neben einer Orientierung an den Interessen von Kindern und Jugendlichen ist eine deutlichen Mitbeteiligung der Schüler an der Gestaltung von Arbeitsprozessen für das Gelingen von Theaterprojekten entscheidend. Kinder und Jugendliche streben die Übernahme von Verantwortung an.⁴⁸ In der 14. Shell Jugendstudien Studie sagen 65 % der bis 15-21-Jährigen, dass für sie die Übernahme von Verantwortung „in“ ist.⁴⁹ Damit ist die Mitbestimmung der Schüler zentrales Element des Handlungsorientierten Unterrichts. So ist es beispielsweise wichtig, dass sich die Schüler mit einem Theaterprojekt identifizieren und das Thema zu ihrem eigenen machen. Wie schon erwähnt steht zu Beginn jedes handlungsorientierten Unterrichts ein zu lösendes Problem, beispielsweise die Übersetzung des berühmten Goethe- Gedichtes „Der Zauberlehrling“ in eine theatrale Choreographie. Die

⁴⁵ vgl. Slevogt 2007, 10.

⁴⁶ Gudjons 1997, 8.

⁴⁷ vgl. Gudjons 1997, 8.

⁴⁸ vgl. BMFSFJ 1998, 144 und BMFSFJ 2002, 198.

⁴⁹ Kerner 2002, 6.

Realisierung ist dabei mit ständiger Prozesswahrnehmung und denkender Steuerung begleitet. Zum Erwerb von Handlungskompetenz gehört auch die Fähigkeit des Menschen seine Handlungen zu reflektieren, denn Handeln lernt man durch Handeln und seine Reflektion. Theatrales Handeln eröffnet eine Vielfalt an Handlungsmöglichkeiten, die reflektiert und auf theatrale Gütekriterien überprüft werden sollten. Die Reinform handlungsorientierten Lernens ist das Lernen in Projekten. Im Schultheater kann dies in idealer Weise verwirklicht werden. Darstellendes Spiel konnte wegen seiner späten Aufnahme in den Lehrplan der Schulen darauf verzichten, wissenschaftlich begründete Fachsystematik in einzelnen Unterrichtseinheiten rein kognitiv zu vermitteln, sondern durfte von Anfang an handlungsorientierte, körperliche und kreative Konzepte verfolgen. Damit steht die handlungsorientierte theatrale Praxis innerhalb der Schulgemeinde im Vordergrund des Faches Theaters und wird es auch so beibehalten, wenn es jetzt in anderen Bundesländern wie bisher in Bremen und Hamburg oder Berlin Abiturfach wird.

4.2.3 Projektunterricht

Wir sind gewohnt von Schulen zu erwarten, dass Wissen in Fächern getrennt vermittelt wird und dass ein Fach seine Lerngegenstände und Lernziele wissenschaftssystematisch sortiert, hierarchisch gliedert und in kleine Untereinheiten verpackt anbietet. Diesem Bildungskonzept widersprechen nach PISA nicht nur Reformpädagogen – diese haben das schon lange getan – sondern unter anderem auch Hirnforscher. Nach dem Direktor des Max-Planck-Instituts in Frankfurt, Prof. Wolf Singer, ist das Instruieren von Kindern kein gutes Lernrezept. „Das Kind muss vielmehr im emotional abgesichertem Dialog in die kulturelle Umwelt eingebettet und eingeführt werden, nur dann kann es ungeheuer viel lernen.“⁵⁰

Team- und Projektfähigkeit gewinnen in der heutigen Gesellschaft zunehmend an Bedeutung. So auch der Projektunterricht an den Schulen. Er ist gekennzeichnet durch eine zeitliche und inhaltliche Organisation und Strukturierung von Arbeits- und Lernprozessen durch die Schüler und einer Ausdifferenzierung der einzelnen Fähigkeiten der Schüler.

„Niemand erwartet bisher vom ‚normalen Mathematikunterricht‘ die Lösung eines echten Problems in Deutsch, das Schreiben von Gedichten oder Romanen oder in Musik die

Aufführung eines Musikstückes“.⁵¹ Vom Theater in der Schule bzw. von dem Fach Darstellendes Spiel wird hingegen zumindest eine kleine Theateraufführung erwartet. Dies hängt mit der Entstehungsgeschichte des Faches zusammen, welches in der Orientierung am „Freien Theater“ und im traditionellen Schultheater, also der Theater-AG, die vom Lehrplan verschont blieb, seinen Ursprung hat. Heute präsentiert sich das Schulfach Darstellendes Spiel als Projektfach hochgradig modern. So heißt es im Rahmenplan der gymnasialen Oberstufe des Hessischen Kultusministeriums 1998 zu den Aufgaben und Zielen des Faches: „Zentraler Gegenstand des Faches Darstellendes Spiel ist eine Theateraufführung.“⁵² Im Rahmen eines umfangreichen Forschungsprogramms „Arts Education Partnership“⁵³, AEP, belegen zahlreiche Studien über Darstellendes Spiel in Schule, die vielfältige Wirkung der Theaterarbeit. Die sich daraus ergebenden Erkenntnisse zeigen, dass die Wirkung von Theater weniger auf die Anwendung bestimmter Methoden zurückzuführen ist, sondern gebunden ist an reale Situationen und Handlungen, d.h. eine tatsächliche Kunstproduktion in Projekten, die im Ernstfall auf eine Präsentation abzielen.

Enja Riegel geht der Frage nach, ob es ein zuviel an projektorientierter Theaterarbeit geben kann. Sie war bis 2003 19 Jahre lang Schulleiterin der Helene-Lang-Schule in Wiesbaden, die sich unter anderem durch ihre intensive Theaterarbeit einen Namen gemacht hat. Neben einer kleinen Theaterwerkstatt im Jahrgang 6 und 7 und der großen Theaterwerkstatt ab Klasse 9 können sich die 9. Klassen für ein fünfwöchiges Theater- oder Filmprojekt entscheiden. Fünf Wochen wird nur gefilmt oder theatergespielt. Das verringert natürlich die Zeit, die dem Fachunterricht zur Verfügung steht. Im Vergleich zu anderen Schulen haben diese Klassen weniger Englisch- oder Mathematikunterricht absolviert und sich quantitativ weniger mit Naturwissenschaften beschäftigt als in den Rahmenrichtlinien vorgesehen ist. Dennoch zeigen die Schüler der Helene-Lang Schule in den Vergleichsuntersuchungen der letzten Jahre (TIMMS und PISA) überdurchschnittlich gute Ergebnisse.⁵⁴

Es fällt Eltern oft schwer zu glauben, ihre Kinder könnten von der Schauspielerei auch in den Fächern wie Mathematik und Physik profitieren, denn auf der Bühne werden weder

⁵⁰ Wolf Singer zitiert nach Reiss 2005, 12.

⁵¹ Reiss 2005, 12.

⁵² Hessisches Kultusministerium 1998, 3.

⁵³ vgl. <http://www.aep-arts.org/publications/index.htm>

⁵⁴ vgl. Riegel 2004, 110.

Matheformeln noch logisches Denken trainiert. Kurzfristig – und auf schulische Leistungsnachweise beschränkt – geraten Theater spielende Schüler im Vergleich zu ihren Mitschülern, die weiterhin am Unterricht teilnehmen, ins Hintertreffen. „Der Gewinn, den Schüler haben, die intensiv Theater spielen, das Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten und den gelassenen Umgang mit Herausforderungen im Alltag, wird oft erst ein zwei Jahre später deutlich – auch bei den schulischen Leistungen.“⁵⁵

Zugleich ist die Projektmethode auch Gruppenarbeit, d.h. Ensemblearbeit, denn es handelt sich um planvolles Handeln in einem sozialen Umfeld. In diesem Sinne offenbart sich das Schultheater als konservativ und zugleich hochgradig modern, indem es die sozialen Bindungskräfte innerhalb der Theatergruppe stärkt in einer „mobilisierten und globalisierten [Ego-] Gesellschaft der Gegenwart“.⁵⁶

Die Aussage eines Schülers des Faches Darstellendes Spiel verdeutlicht die sinnstiftende Wirkung von Theaterarbeit. „In Mathematik arbeite ich für die Note, in Darstellendes Spiel für die Aufführung. Wenn ich Mathematik nicht lerne, trage ich selbst die Konsequenzen. Aber wenn ich die Probe in meinem Text nicht kann, reiße ich gleich 20 Leute mit rein.“⁵⁷

4.2.4 Schülerorientierter Unterricht

Eine Konsequenz des handlungsorientierten Unterrichts ist eine schülerorientierte, konstruktivistische Auffassung von Lernen. Im Zentrum des Lernprozesses beim Theaterspiel steht der Schüler mit seinen vielen - auch verborgenen - Seiten, und nicht der Schüler, der auf seine erlernten schauspielerischen Techniken reduziert wird. Dahinter steht die Auffassung, dass jeder Schüler, bzw. Darsteller alles in sich hat, was er für eine Rolle braucht. Er muss es nur zu Tage fördern. Nach Tabori trägt jeder Mensch viele Gegensätze und alles, was er braucht, um sich in eine Rolle hineinzudenken, in sich: „das Männliche und das Weibliche, das Böse und das Gute, den Spießer und den Revolutionär.“⁵⁸ Alles was der Schüler, bzw. der Darsteller ist, ist brauchbar. Nur das ist brauchbar, was er ist. Wenn man die Darsteller als Individuen ansieht, die zahlreiche soziale, psychische oder politische Erfahrungen

⁵⁵ Riegel 2004, 111.

⁵⁶ Nolte, P. 2004, 227-228.

⁵⁷ Slevogt 2007, 9.

⁵⁸ Renk 1989, 16.

verkörpern, tragen sie natürlich schon ein großes Spektrum von möglichen Bühnenfiguren in sich, die durchaus widersprüchlich, schon vergangen oder auch noch nicht ausgelebt sein können und zum Teil den Spielenden gar nicht bewusst sind. „In der theaterpädagogischen Arbeit gilt es, den Spielenden zu helfen ihr Kreativpotential auszuschöpfen, sie behutsam zu Bühnenfiguren hinzuführen, mit denen sie selbst innerlich verbunden sind“.⁵⁹ Diese können so mit „Leib und Seele“ ausgefüllt werden und das Spielen einer Rolle wird nicht auf die Beherrschung schauspielerischer Techniken reduziert. Damit ist nicht gemeint, dass keine schauspielerische Technik benutzt werden darf. Die technischen Voraussetzungen und die innere Bereitschaft werden nicht alternativ, sondern komplementär gesehen. Die Frage ist nur, wie der Theaterlehrer den Darsteller dazu führen kann, sich für die Rolle zu öffnen und sie anzunehmen. „Man soll nicht bewerten, sondern helfen und dafür gibt es keine Regeln, denn jeder braucht etwas anderes, und was das ist, muss man herausfinden. Man kann die Wahrheit zulassen, erzwingen kann man sie nicht.“⁶⁰ Tabori geht davon aus, dass Prozesse der individuellen Entwicklung und Öffnung vor allem in einer Gruppe stattfinden können. Dort gibt es das Gegenüber, das jeden Einzelnen bestätigt und korrigiert und die Gemeinschaft, die Krisen auffangen kann.⁶¹

Nach Tabori ist Theater eine Re-Präsentation der Vergangenheit und erzählt Geschichten, die nicht mit „Es war einmal“ beginnen, sondern mit „Es ist einmal“.⁶² „Bühne und Leben zu trennen, heißt, einen Organismus in seine Gegensätze zu verstümmeln,“⁶³ denn ein lebendiger Schauspieler kann nicht spielen ohne zu sein. Er ist immer an sich gebunden; er ist sowohl Produzent als auch Produkt. Spielen ist demnach strukturiertes Sein.⁶⁴

Auf die ästhetische Gestaltung und den Gebrauch theatraler Mittel soll dabei nicht verzichtet werden. Der Schwerpunkt liegt jedoch in der Entdeckung des Menschen in dem Spielenden.

„Wenn es den Spielenden gelingt, für die Rolle offen zu werden, ihre eigenen Fähigkeiten, Sehnsüchte, Ängste, die in ihnen angelegt sind, anzuerkennen und anzunehmen und sich nicht auf den äußerlichen Gebrauch schauspielerischer Techniken zurückzuziehen, entsteht dieses „strukturierte Sein“ die fesselnde und ent-

⁵⁹ Koch et al. 2000, 133.

⁶⁰ Renck 1989, 17.

⁶¹ vgl. Renck 1989, 17.

⁶² vgl. Tabori 1986, 123.

⁶³ Tabori 1986, 123.

⁶⁴ vgl. Tabori 1986, 123.

fesselnde Theaterkunst, in der Glaubwürdigkeit und Authentizität zusammenfließen, weil die Darsteller leben, was sie spielen.“⁶⁵

Die Erweiterung des Rollenspektrums geht demnach einher mit der menschlichen Entfaltung der Persönlichkeit des Schauspielers.

4.2.5 Prozessorientierter Unterricht

Der Ansatz der Theaterarbeit, die Schauspieler als Menschen mit ihren vielfältigen Möglichkeiten und Entwicklungen ernst zu nehmen, hat zur Folge, dass es auf der Bühne kein Richtig oder Falsch gibt, solange Gefühl, Wort und Aktion miteinander im Einklang stehen. Es gibt nur ein Anders.⁶⁶

Das nie bewertende Verhalten gegenüber dem Schauspieler macht Mut sich auszuprobieren und sich selbst einzubringen. Der oberste Grundsatz in der prozessorientierten Theaterarbeit lautet: Alles ist brauchbar. Das beinhaltet sowohl eine momentane Befindlichkeit als auch eine momentane Probesituation. Gerade in der Theaterarbeit mit Schülern, Laien muss es eine Selbstverständlichkeit sein, den Spielenden Möglichkeiten zur Verfügung zu stellen, dass sich die Teilnehmer öffnen können und spielfähig werden. Improvisationen, das Spiel mit magischen Objekten, Übungen und Gespräche erweitern die Wahrnehmung durch alle Sinne (Wahrnehmung der Gefühle, der seelischen Regungen, des Körpers und seines Ausdrucks, der anderen Mitspieler, des Raumes), erhöhen die Beweglichkeit, Wachheit und Durchlässigkeit und aktivieren Phantasie, Vorstellungs-, Einfühlungs- und Erinnerungsvermögen, so dass die Spieler zu einer für sie authentischen Ausgestaltung der Rolle gelangen. Vor allem zu Beginn eines Probenprozesses ist der Prozess wichtiger als das Produkt. Tabori meint dazu, „da[ss] der Schauspieler interessanter [sei] als seine Rolle, das Produzieren produktiver als das Produkt, die private Geschichte einer Produktion beredter als die Literatur, mit der sie sich befa[sse].“⁶⁷ Theater ist für ihn ein immerwährender Prozess, wobei die Aufführungen nur eine etwas andere Art des Probens, des Übens, des Lernens, des Prozessualisierens sind. So ist

⁶⁵ Koch et al. 2000, 135.

⁶⁶ vgl. Koch et al. 2000, 137.

⁶⁷ Tabori 1984, 141.

auch das Schultheater als „Lernprozess über menschliche Begegnungen“⁶⁸ zu verstehen. Die Wahl der theatralen Mittel wird bestimmt durch die reale Spiel-Erfahrungssituation. Erst im „Vollzug des Probens und Spielens erweisen sie – pragmatisch – ihre Kraft für den speziellen Zweck“⁶⁹. Schultheater ist demnach bewusst und spielerisch betriebene Sozialisation, intentionales und funktionales Lernen in einem. In realen Dialog- und Diskurssituationen (und das sind Theater und Spiel) sollten die Ressourcen der Schüler aktiviert werden. Es wird an menschliche Stärken und Schwächen angeknüpft. Kein abstraktes Menschenbild oder die persönliche Ansicht des jeweiligen Theaterpädagogen sollten das Schultheater leiten, sondern der Schüler und die Authentizität von Wort, Gefühl und Handeln.

4.2.6 Binnendifferenzierter Unterricht

Binnendifferenzierung meint die Bemühungen, den Unterricht angesichts der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler und unterschiedlicher gesellschaftlicher Anforderungen durch didaktische Maßnahmen so zu gestalten, dass die für das schulische Lernen gesetzte Ziele möglichst weitgehend erreicht werden.⁷⁰

Jedem Lernenden sollen also auf optimale Weise Lernchancen geboten werden. Ziel ist es, innerhalb der Lerngruppe den verschiedenen Individualitäten möglichst gerecht zu werden.

Angesichts zunehmender Heterogenität der Lerngruppen hinsichtlich Lernvoraussetzungen und Begabung wird eine Binnendifferenzierung im Unterricht immer notwendiger. Es treten vermehrt interindividuelle Unterschiede der Schüler hinsichtlich Fähigkeiten, Fertigkeiten, Interessen, Bedürfnissen, Lerntypen, Gedächtnis- und Konzentrationsfähigkeit, Leistungsmotivation, Lerntempo, häuslichen Arbeitsbedingungen, sozialem Milieu oder genetischem Potential, aber auch intraindividuelle Unterschiede eines Schülers auf. Viele Schüler besitzen Spezialbegabungen oder extravagante Hobbys, die es zu fördern und würdigen gilt. Es ist interessant, diese Spezialbegabungen für die ganze Klasse zu nutzen.

Aufgrund der Verschiedenartigkeit der Schüler sowie des Anspruchs auf Chancengleichheit aller ist die Schule auf der Suche nach pädagogischen Maßnahmen, die der

⁶⁸ Tabori 2002, 59.

⁶⁹ Koch et al. 2000, 141.

⁷⁰ vgl. Vollstädt 1997, 37 .

Verschiedenartigkeit der Schüler gerecht werden, gemeinsames Lernen ermöglichen und Lerndefizite abbauen.

Neben Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Stationenarbeit, Hausarbeit, Computerarbeit bietet die Projektarbeit die weitaus erfolgsversprechende Realisation einer Binnendifferenzierung an. Wie bereits ausgeführt lässt sich diese im Schultheater optimal verwirklichen.

Die Kunstform Theater erfordert für ihr Gelingen eine Vielfalt unterschiedlichster Fähig- und Fertigkeiten, die einem binnendifferenzierten Unterrichten entgegen kommen.

4.2.7 Weltorientierter Unterricht

„Als eigenständiges Arbeitsfeld eröffnet das Darstellende Spiel Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit eigene Wertvorstellungen und Sichtweisen wie auch Erfahrungen aus dem Umgang und den Auseinandersetzungen mit der Realität in einem Gruppenprozess mit einzubringen.“⁷¹

Programmatisch für die Öffnung des Schultheaters für aktuelle Themen steht die Bandbreite an Themen beim Schultheatertreffen der Länder im September 2005 in Stuttgart „Theater öffnet Welten“. Die Bandbreite der Themen und Aufführungsstile reicht vom aktuellen Kopftuchstreit („Bombenwetter – das Kopftuch hält“ aus Wolfenbüttel) über die Zwangssituation von Mädchen aus dem Osten („Krabat und die 7 Huren – (k)ein Märchen“ aus Reutlingen) bis hin zum Problem des Terrors („Stadt der Krieger“ aus Berlin).⁷²

4.3 Pädagogisch – anthropologische Relevanz

Die Gründerväter der modernen Pädagogik, Rousseau und Pestalozzi, und die Reformpädagogen wie Hermann Lietz, Paul Geheeb, Rudolf Steiner, Kurt Hahn, Martin Luserke oder Peter Petersen gehen davon aus, dass Kopf, Herz und Hand gemeinsam gebildet werden sollen. Im Zentrum ihrer Überlegung steht die Leiblichkeit des Menschen. Der Mensch wird betrachtet als „ein leibliches Wesen, das auch bei den kühnsten abstraktesten

⁷¹ 3. Travemünder Thesen 1991 zitiert nach Elinor Lippert 2005, 10.

⁷² vgl. Lippert, Elinor 2005, 10.

Gedanken nicht aus seiner Haut kann, ein lebendiges sterbliches Wesen“⁷³, das auf Bewegung und Sozietät ausgerichtet ist. Auf dieser doppelten Grundlage kann der Mensch Kultur erzeugen und erhalten. Im Gegensatz zu einer Objektivierung des Körpers durch Medizin, Psychologie oder der Trainingswissenschaft verweist der Begriff Leiblichkeit vermehrt auf Subjektivität. Aus dieser anthropologisch-pädagogischen Perspektive „hat“ der Mensch nicht einen Körper, sondern er „ist“ Leib. Der Mensch erlebt seinen Körper als Werkzeugleib, mit dem er arbeitet, als Sinnenleib, mit dem er wahrnimmt und als Erscheinungleib, mit dem er sich darstellt.⁷⁴ Dieser Leib, welcher der Mensch ist, braucht Übung, Pflege, Aufmerksamkeit, Zeit, Raum und Kenntnis, um sich zu entwickeln und zu entfalten. „Darauf lässt sich eine komplexe Begründung des Schultheaters aufbauen, die insbesondere den anthropologischen Sinn des Übens betont.“⁷⁵ Das Wahrnehmen, Sprechen, Bewegen und Darstellen müssen zur Erhaltung und Weiterentwicklung immer wieder geübt werden.

Die verbale Vermittlung eines Theaterskripts wird im leiblichen Bereich immer unzureichend bleiben, wenn der Text nicht im Spiel lebendig wird. Selbst so einfache Tätigkeiten wie ein bewusstes Gehen auf der Bühne erfordern regelmäßige Übung. Diese Kompetenz steckt nicht nur im Kopf, sondern im ganzen Leib, den Beinen, den Füßen, der Atmung usw.

Das Besondere von Theater liegt in seinem zwischenleiblichen Geschehen. Die Spieler erleben ihren Leib als Werkzeugleib, als Sinnleib, als Erscheinungleib, als Sozialleib und als Symbolleib. Sie sind auf der Bühne zugleich sie selbst, verkörpern meist aber einen anderen Charakter – ein Spiel mit Fiktionen. Sie befinden sich im Hier und Jetzt, imaginieren aber Raum und Zeit des Spiels. Dieses Zwischenreich im Zwischenraum und der Zwischenzeit nimmt dem Spieler die Fesseln aller Verhältnisse ab und entbindet ihn „von allem, was Zwang heißt, sowohl im Psychischen als im Moralischen.“⁷⁶ Der Bühnenraum eröffnet dem Spieler einen Erfahrungsraum, ein befreites Probehandeln, ein Spiel mit den Fiktionen.

Es ergeben sich auf inszenatorischer, performativer und semiotischer Ebene höchst komplexe Erfahrungs- und Bildungsmöglichkeiten, die nur im Theater möglich sind.

Die Spieler wirken auf die Welt ein, die sich dadurch verändert. Ihr Handeln nimmt auf der Bühne Gestalt an. Sie gestalten etwas, das ihnen als Fremdes gegenübertritt und neue

⁷³ Liebau 2007, 6.

⁷⁴ Bittner 1990, 63-78.

⁷⁵ Liebau 2007,6.

⁷⁶ Schiller 1986, 406.

Gestaltung herausfordert und immer so fort. Das theatrale Spiel eröffnet damit Erfahrungen mit dem Bildungsprozess selbst, also der „Möglichkeit der Gestaltung von Ich und Welt in ihrer gerade nicht kalkulierbaren Kontingenten und genau dadurch bildenden Wechselwirkung.“⁷⁷

4.4 Langfristige Wirkungen des Theaterspiels – empirische Ergebnisse

Die Diskussion um durch ästhetische Erziehung erworbene Schlüsselkompetenzen ist hoch aktuell. Wie hinreichend erläutert wird dem Theaterspielen eine positive Wirkung zugesprochen bzw. vorausgesetzt. Empirische Forschungen darüber sind im deutschsprachigen Raum jedoch rar. Ein umfangreiches Forschungsprogramm in den USA, Arts Education Partnership (AEP), konnte vielfältig den Zusammenhang von künstlerischer Tätigkeit und schulischen Leistungen und Persönlichkeitsentwicklung belegen. Zwei Teilstudien (*Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning* and *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*)⁷⁸ zeigen ein positiven Zusammenhang von künstlerischer Tätigkeit und schulischer Entwicklung, insbesondere bei ökonomisch benachteiligten Schülern. Die Erfahrung erfolgreicher künstlerischer Arbeit zeigte den Schülern auf, dass sie ihr Lernen steuern und damit auch ihr Leben und ihre Umgebung selbst gestalten können.⁷⁹ Überdies konnten positive Auswirkungen von Theaterarbeit auf Lesekompetenz, Selbstkonzept, Motivation, Empathie und Toleranz festgestellt werden.⁸⁰ So erscheint gerade die bei PISA deutlich gewordene Leseschwäche und Leseunlust weiter Teile der Jugendlichen durch die Heranführung an Texte über den theatralen Zugang als ein erfolgreiches Unterfangen. Eine der wenigen deutschsprachigen empirischen Forschungen ist eine Promotion von Romy Dombrowsky, die anhand von narrativen Interviews die langfristigen Wirkungen des Theaterspiels beschreibt. Sie

⁷⁷ Liebau 2007, 7.

⁷⁸ vgl. <http://www.aep-arts.org/publications/index.htm>

⁷⁹ vgl. Powell 2005, 131.

⁸⁰ vgl. <http://www.aep-arts.org/files/publications/ChampsReport.pdf>

befragte 2002 hierzu Jugendliche, die 1997/1998 in der Theaterpädagogischen Fabrik Gera, (heute zum Theater & Philharmonie Thüringen gehörig) Theater spielten.⁸¹

Den Befragten ist die Zeit in der Theaterpädagogischen Fabrik in Gera in sehr positiver Erinnerung geblieben, „als sehr intensiv in einer für ihre persönliche ,Entwicklung entscheidenden Lebensphase, an der Schwelle zwischen Schule/Ausbildung und Beruf.“⁸²

Fast banal ist die resultierende Schlussfolgerung, dass positives Erinnern Nachhaltigkeit beinhaltet. Des Weiteren sahen die Jugendlichen die Theaterarbeit als Herausforderung an, die sie erfolgreich meisterten und daran wuchsen. Sie betonten, kennen gelernt zu haben, dass „Anstrengung auch Genuss sein kann, dass sie Sinn macht, dass sich ein großer Einsatz gelohnt hat (Prinzip der aufgeschobenen Belohnung).“⁸³ Die Befragten sagten außerdem aus, dass die in der damaligen Probenzeit geknüpften Beziehungen zu ihren Mitspielern äußerst nachhaltig seien und eine Bereicherung für das gemeinsame Leben darstellen.

Die Befragten beschreiben zudem eine positiv bewertete Persönlichkeitsentwicklung und eine Ansammlung von Ressourcen, die sogenannte Schlüsselkompetenzen mit einschlossen.

Begünstigt wurde diese Entwicklung durch den konzeptionellen Ansatz der Theaterpädagogischen Fabrik Gera, welcher vor allem auf Selbsterfundenes und Selbstentwickeltes, dem selbstständigen Handeln der Jugendlichen beruht. Faktoren wie intensive Beziehungen in der Gruppe, Spaß und Glückserleben, Bedürfnisbefriedigung, Vielfalt, Freiräume, bewältigte Herausforderungen, Erfolge, übernommene Verantwortung, Eigenverantwortlichkeit, Selbstbestimmung, Freiwilligkeit und Verbindlichkeit sowie der Unterstützung, Hilfe und Bestärkung durch die Theaterpädagogische Fabrik sprechen die befragten Jugendlichen einen großen Einfluss auf ihre Persönlichkeitsentwicklung zu.

Romy Domkowskys Auswertung beruht auf einem Modell von Alexandra Schneiderhan, die den Prozess der Persönlichkeitsentwicklung auf drei Wirkungsebenen bezieht: die Individualebene, die Sozialebene und die Weltebene.⁸⁴

Wirkungen im Bereich der Individualebene meinen die Entwicklung und Verwirklichung des eigenen Ichs. Die Befragten gaben an, dass durch den Einfluss des Theaterspielens an der Theaterpädagogischen Fabrik Gera ihre kognitiven Fähigkeiten wie Selbstwahrnehmung,

⁸¹ vgl. Domkowsky 2008.

⁸² Domkowsky 2008, 55.

⁸³ Domkowsky 2008, 58.

⁸⁴ vgl. Schneiderhan 1999, 143.

Selbstbewusstsein, Selbstkenntnis, Bewusstwerdung eigener Stärken und Schwächen, Entdeckung eigener Ressourcen, Wahrnehmung und Ausweitung persönlicher Grenzen, Reflektionsfähigkeit und Bewusstwerdung und Verständnis, Selbstkritik, Selbstbestimmung und organisatorische Fähigkeiten abstraktes Denkvermögen und Interesse für Literatur gestiegen sind. Des Weiteren konnte ihren Aussagen nach eine Verbesserung hinsichtlich Offenheit und Flexibilität aufgezeigt werden. Die Befragten sprachen auch über einen positiven Einfluss hinsichtlich ihrer Kreativität an. So verbesserten sich nach ihren Aussagen die Möglichkeit von Verarbeitung von Erlebtem und Wahrgenommenem in kreativer Weise, der Gestaltungswille, ihre Freude an eigenschöpferischer Kulturproduktion und ihre künstlerische Gestaltungsfähigkeit.

Beim Betrachten der Sozialebene der Persönlichkeitsentwicklung erwähnten die Interviewten in Hinblick auf das Sozialverhalten eine Entwicklung bzw. eine Veränderung hinsichtlich der Einstellung gegenüber ihren Mitmenschen, der Sensibilisierung im Umgang mit Beziehungen, der Wahrnehmung und Erkennung der Bedürfnisse der anderen, einer verstärkten Kompromissbereitschaft, des kooperativen Verhaltens, der Integrationsfähigkeit, der Empathie, des Verständnisses für die Sichtweisen der anderen, der Toleranzbereitschaft, der Ambiguitätstoleranz, des Verantwortungsgefühls und der Zuverlässigkeit.

Im Bereich der Weltebene der Persönlichkeitsentwicklung, d.h. der gesellschaftlichen Orientierung des Einzelnen, wird bei allen Befragten eine Entwicklung zu einer fehlerfreundlichen Einstellung, die sich von Leistungs- bzw. Konkurrenzdenken wegbewegt, beschrieben.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Theater einen nachhaltigen Einfluss auf die Entwicklung bzw. Veränderung der Persönlichkeit in den verschiedensten Bereichen nach sich zieht.

Anhand der qualitativen Untersuchung von Romy Domkowsky⁸⁵ darf angenommen werden, dass der Erfolg von langfristigen Wirkungen von Theaterarbeit mit Jugendlichen hinsichtlich Mündigkeit, ästhetischer Bildung, den Erwerb von Schlüsselkompetenzen und der Persönlichkeitsentfaltung vom Grad der Handlungsorientierung (Selbststeuerung des Lernprozesses durch die Jugendlichen), der Prozessorientierung und der „Schülerorientierung“ abhängen. Erst dann, wenn Jugendliche in der Gruppe an einem für sie

persönlichbedeutsamen Projekt selbständig arbeiten, können die Menschen gestärkt und die Sachen geklärt werden.⁸⁶ Deshalb macht die Schulen zu Theatern!

5 Fazit

Wie bereits in der Einleitung dargestellt wird, fehlt an den meisten deutschen Schulen der Erfahrungsraum für selbstreguliertes und selbsttätiges Lernen.

Es konnte gezeigt werden, dass Schultheater als fächerübergreifender äußerst komplexer Erfahrungsraum eine Reihe spezifischer und in dieser Vielfalt nur ihm immanente qualitative Merkmale aufweist und diesen Erfahrungsraum anbietet, in dem sich Selbsttätigkeit und selbstreguliertes Lernen entwickeln können.

Nicht nur deshalb hat die Bedeutung des Schultheaters in den letzten 30 Jahren zugenommen und Theaterlehren segeln im Aufwind.

Die Annahme, dass Schultheater die ästhetische Bildung, den Erwerb von Ich-, Sozial- und Sach- und Methodenkompetenz, die Persönlichkeitsentwicklung, die Kompensation bei zivilisatorischer Entfremdung, die politische Mündigkeit und die Schulenwicklung fördert, wurde erläutert und punktuell durch empirische Ergebnisse bestätigt.

Aus pädagogisch-anthropologischer Sicht konnte gezeigt werden, dass der Leib, welcher der Mensch ist, Übung, Pflege, Aufmerksamkeit, Zeit, Raum und Kenntnis braucht, um sich zu entwickeln und zu entfalten. Zudem wurde sichtbar, dass das theatrale Spiel äußerst komplexe Erfahrungen mit dem Bildungsprozess selbst eröffnet.

Damit sich das Theater an der Schule weiter entwickeln kann, müssen Netzwerke aus Politik, Wirtschaft, Kunst, Kirchen und nicht zuletzt Erziehungswissenschaftlern und „Theaterleuten“ geknüpft werden, damit das schulische Theaterspiel vermehrt in die Öffentlichkeit gerät. Denn die durch das Theaterspielen erwerbbaeren Qualifikationen sind für alle Lebensbereiche wichtig. Aufgrund der Tatsache, dass sie auf einer körperlichen Basis beruhen, können sie als besonders nachhaltig betrachtet werden. „Unter dem Aspekt der kulturellen Tradierung von

⁸⁵ vgl. Domkowsky 2008.

⁸⁶ vgl. Hentig 1985.

Wissen erscheint das Theater in der Schule als ein Ort körperlicher Enkulturation⁸⁷, denn kulturelles Wissen und Praktiken werden hier körperlich angeeignet und kreativ ausgestaltet. Schultheater ist somit als ein Ort der körperlich - mimetischen Weitergabe und Verarbeitung von Kultur zu betrachten.

Bildungspolitisch besitzt die Förderung des Theaters an der Schule somit hohes Vorrecht. Das bezieht sich sowohl auf die schulische Praxis, die Ausgestaltung von Schulgesetz und Lehrplänen und die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte. Der Föderalismus bietet den Bundesländern ein weites Feld für einen Wettstreit bei der Umgestaltung von Schulen zu Theatern.

⁸⁷ Liebau et al. 2005, 282.

6 Literatur

Bittner, G. (1990). Erscheinungsleib, Werkzeugleib, Sinnenleib. Zur Ästhetik kindlichen Leiberlebens. In: L. Dunker (Hrsg.). Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Langenau, 63-78.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (1998). Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Situation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. Bonn, Bundesdrucksache 13/11368.

BMFSFJ (Hrsg.) (2002). Elfter Kinder und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation und die Leistungen der Kinder und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.

Domkowsky, R. (2008). Erkundungen über langfristige Wirkungen des Theaterspielens. Eine qualitative Untersuchung – Auf Spurensuche. Saarbrücken, VDM.

Geheeb, P. (1960). Die Odenwaldschule im Lichte der Erziehungsaufgaben der Gegenwart. In: Edith Cassirer (Hrsg.). Erziehung zu Humanität, Heidelberg.

Hentig, H. v. (1985). Die Menschen stärken, die Sache klären. Stuttgart, Reclam.

Hentig, H. v. (2007). Bildung. 7. Auflage. Weinheim, Beltz.

Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (1998). Rahmenplan Gymnasiale Oberstufe. Darstellendes Spiel.

Gudjons, H. (1997). Handlungsorientierter Unterricht - Begriffskürzel mit Theoriedefizit? *Pädagogik* 49, 1, 6-10.

Jurké, V., Linck, D., Mieruch, G. (2006). Editorial. Fokus Schultheater. *Zeitschrift für Theater und ästhetische Bildung*, 6, 5-6.

Kerner, R. (2002). Grundlegender Wertewandel bei Jugendlichen. Karriere und Leistung als Lebensziele. Berliner Zeitung vom 20. August 2002. 1.

Koch, G., Zulechner, F. (2000) In: G. Koch, G. Neumann & F. Vaßen, (Hrsg.). Ohne Körper geht nichts. Lernen in neuen Kontexten. Berlin, Schibri Verlag, 128-145.

Koch, G., Streisand, M. (2003). Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin, Schibri Verlag.

Liebau, E., Klepacki, L., Linck, D., Schröder, A., Zirfas, J. (2005). Bildungspolitische Bedeutung des Schultheaters. In: E. Liebau, L. Klepacki, D. Linck, A. Schröder & J. Zirfas (Hrsg.). Grundrisse des Schultheaters. Pädagogische und ästhetische Grundlegung des Darstellenden Spiels in der Schule. Weinheim, Juventa.

Liebau, E. (2007). Theater in der Schule: Theorie, Konzepte. Zeitschrift für Theaterpädagogik, 51, 5-8.

Linck, D., Jurké, V. (2007). Editorial. Zeitschrift für Theaterpädagogik, 51, 3-4.

Lippert, E. (2005). Neue Kräfte aus historischer Recherche. Spiel & Bühne 2, 6-10.

Meyer, H. (2003). Unterrichtsmethoden. Theorieband. Berlin, Cornelsen.

Nida-Rümelein, J. (2003). Zukunftsfähige Bildung: Persönlichkeit – Fähigkeit – Tugenden. Pädagogik 7-8, 54-56.

Nolte, P. (2004). Generation Reform. München. C.H. Beck Verlag.

Powell, D.(2005). Creating a space for Learning. Teaching artist Journal 4, 2, 130-135.

Reiss, J. (2005). Darstellendes Spiel ist Theater und mehr. Spiel & Bühne 2, 11-15.

Renck, H.-E. (1986). Das Sein bestimmt das Spielen. Ein Gespräch mit Georg Tabori. Praxis Deutsch, 76.

Riegel, E. (2004). Schule kann gelingen! Wie unsere Kinder wirklich fürs Leben lernen. Frankfurt a.M., Fischer.

Schiller, F. von, (1795). Über die ästhetische Erziehung des Menschen. In: Sämtliche Werke V. München, 1986, 311-408.

Schilmöller, R. (1997). Fächerübergreifender Unterricht. Recht und Grenzen einer bildungspolitischen Forderung. Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 7, 1, 90-115.

Schneiderhan, A. (1999). Wirkungsanalyse der künstlerischen Arbeit als Potentialförderung – eine Pilotstudie mit Kindern und Jugendlichen in einem Jugendkulturzentrum. MS Universität Regensburg.

Schröder, E. M. (2007). Qualifizierung „Darstellendes Spiel“ für alle Lehrer/innen in Hessen. Zeitschrift für Theaterpädagogik, 29-30.

Schröer, A. (2005). Erziehungswissenschaftliche Anchlüsse an das Schultheater. In: E. Liebau, L. Klepacki, D. Linck, A. Schröer & J. Zirfas (Hrsg.). Grundrisse des Schultheaters. Pädagogische und ästhetische Grundlegung des Darstellenden Spiels in der Schule. Weinheim, Juventa.

Slevogt, E. (2007) Im Theater ist die Wirklichkeit an Geilsten. In: Theater Heute, 6, 7-13.

Tabori, G. (1981). Unterammergau Oder die guten Deutschen. Frankfurt a. M., Suhrkamp.

Tabori G. (2002). Betrachtungen über das Feigeblatt. Frankfurt a.M., Fischer.

Tabori, G. (1988). George Tabori im Gespräch mit Ursula Voss und Reinhard Palm. *Spectaculum* 46, 322-326.

Vollstädt, W. (1997). Differenzierung im Unterricht, oder: Prüfungswissen kompakt. *Pädagogik* 12, 36 - 39.

<http://www.aep-arts.org/publications/index.htm> (01.08.2008)

<http://www.bvds.org/files/thesenpapier.pdf> (01.08.2008)

http://www.kmk.org/doc/beschl/061116_EPA-dspiel.pdf (01.08.2008)

<http://www.theaterkanal.de/news/677988028>(01.08.2008)

<http://www.uni-rostock.de/studium/989.html> (01.08.2008)

<http://de.wikipedia.org/wiki/Bildung> (01.08.2008)