

Theaterpädagogische Akademie der Theaterwerkstatt Heidelberg  
Vollzeitausbildung zur Theaterpädagogin BuT ®  
Jahrgang 2012

## **Selbstbestimmtes Lernen an Schulen durch Theaterprojekte**

### **Gründe, Kriterien und Stolpersteine**

Abschlussarbeit im Rahmen der Ausbildung zur Theaterpädagogin (BuT) ®  
Vorgelegt von Catherina Rodemeyer TP12-1  
Eingereicht im November 2012 an Wolfgang Schmidt (Ausbildungsleitung)

## Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung</b>	<b>3</b>
Persönlicher Zugang zum Thema	3
Fragestellung	4
Vorgehensweise	5
<b>Projektunterricht aus rein pädagogischer Sicht</b>	<b>6</b>
Erneuerte Lehr- und Lernkultur	6
Definition von Lernen	6
Motivationstheorie	7
Didaktisches Dreieck	8
Erweiterte Lehr- und Lernformen	10
Projektunterricht als Lehr- und Lernform	12
<b>Projektunterricht im theaterpädagogischen Kontext</b>	<b>15</b>
Definition und Lernfelder	15
Der Spielleiter	18
<b>Theaterpädagogik und Projektunterricht</b>	<b>20</b>
Projektphasen	21
Prinzipien des Spielleiters	22
Wer soll Projektunterricht anleiten?	23
<b>Praxisbeispiel „Die Prinzessin auf der Erbse“</b>	<b>26</b>
Projektzusammenfassung anhand der Projektphasen	26
Kritische Beleuchtung der Projektdurchführung	27
Strukturelle Ursachen	28
Spielleiterkompetenzen	29
Hinweise für ein Nachfolge-Projekt	31
<b>Schlussfolgerungen</b>	<b>33</b>
Konsequenzen für mein zukünftiges theaterpädagogisches Handeln	34
<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>36</b>
Internetquellen	38
<b>Anhang</b>	<b>40</b>
Auszüge aus dem Konzept	40
<b>Selbständigkeitserklärung</b>	<b>42</b>

## Einleitung

Die heutige Bildungsdebatte schreit nach neuen Unterrichtsformen. Es vielen Leuten klar, dass sich in der Schule von heute etwas verändern muss, um die Kinder auf ein Leben in unserer schnelllebigen Gesellschaft vorzubereiten. Die Rede ist unter vielem Anderem von Schülern, die für nichts mehr zu begeistern sind, von neuen Lehr- und Lernformen, vom Aufbrechen der Fächerstruktur an Schulen. Als Lösungsvorschläge für diese Problematiken tauchen auch die Schlagwörter Theaterpädagogik und Projektunterricht auf. Beide Begriffe implizieren die Abwendung vom wissenseinflössenden Frontalunterricht hin zu selbstbestimmtem Lernen. Durch Selbst- oder Mitbestimmung der Schüler im Unterricht soll die Lernmotivation erhöht und somit nachhaltiges Lernen ermöglicht werden.

Theaterpädagogik und Projektunterricht – diese beiden Begriffe klingen so, als ob sie zudem ohne weiteres miteinander verbunden werden könnten. Der gängige Begriff „Theaterprojekt“ impliziert bereits, dass Theater und Projektarbeit miteinander verknüpft werden können. Es gibt kaum ein Kind, das während der Schulzeit kein Theaterprojekt mit der Klasse erarbeitet hat und sei es bloss das Krippenspiel zu Weihnachten. Aber ist das bereits Projektunterricht im eigentlichen Sinne? Und was hat das mit selbstbestimmtem Lernen zu tun? Es zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen einem Krippenspiel in welchem den Kindern einfach Texte zugeteilt werden, die sie dann auswendig lernen und aufsagen und einem Krippenspiel, in welches die Kinder in der Gestaltung und Umsetzungsplanung aktiv miteinbezogen werden. Projektunterricht mit theaterpädagogischem Fokus muss also differenziert betrachtet werden.

Da nicht alle Lehrpersonen Spezialisten für Theaterpädagogik sind, ist es klar, dass Hilfe von Experten nicht schaden kann. Deshalb werden immer öfter Theaterpädagogen an Schulen eingeladen um mit den Kindern ein Projekt durchzuführen. Ist dies das Zaubermittel für erfolgreiche, selbstbestimmte Theaterprojekte?

## Persönlicher Zugang zum Thema

In meinem Praktikum an der Semperoper Dresden im Frühling 2012 durfte ich ein Theaterprojekt mit anleiten, das von aussenstehenden Theaterpädagogen an öffentlichen Schulen durchgeführt wurde. Die Theaterpädagogen der Semperoper Junge Szene erarbeiteten mit 3 Grundschulklassen und 8 schwerhörigen Kindern mit Cochlea Implantaten das Märchen „Die Prinzessin auf der Erbse“. Die Aufführung war ein Erfolg, die Mühen der Proben hatten sich anscheinend gelohnt. Dennoch war ich mit dem Projekt, wie es war, nicht richtig zufrieden. Was ich während der Proben gesehen hatte,

konnte ich nicht mit dem mir aus meiner Lehrtätigkeit bekannten Projektunterricht und den theaterpädagogischen Grundwerten, welche ich an der Theaterwerkstatt Heidelberg kennen gelernt hatte, verknüpfen. So richtig fassbar waren meine Gründe jedoch nicht. So schrieb ich per Mail eine Reflexion an einen befreundeten Theaterpädagogen:

*„Das „Erbsenprojekt“ war für die Kinder ein großer Stress. Wir kamen in die Klassen, inszenierten die Kinder so, dass es zeitlich irgendwie ins Konzept passte und unserem ästhetischen Anspruch genügte ohne die Kinder miteinzubeziehen.  
[...]*

*Das ganze Projekt war, meiner Meinung nach, ein wenig an den Kindern vorbeigeplant. Da gab es drastische Probleme in den Klassen. Ohne darauf Rücksicht zu nehmen führten wir unser Projekt plangemäß durch und wunderten uns, weshalb gewisse Sachen nicht funktionierten.“*

Meine Zweifel stellten das mir geläufige Berufsbild des Theaterpädagogen in Frage. Vor dem Praktikum hatte ich geglaubt, mit der Theaterpädagogik ein weiteres Mittel gefunden zu haben, wie ich persönlich mit Menschen zusammen arbeiten möchte. Ich konnte mir gut vorstellen als Theaterpädagogin an Schulen Projekte durchzuführen. Nach dem Praktikum war ich sehr verunsichert und schrieb weiter:

*Ich möchte mit Menschen arbeiten und sie in ihrer Entwicklung fördern, mit den Mitteln des Theaters, des Theaterspielens, "sich Präsentieren lernen", eine Arbeitshaltung und ein Arbeitsklima aufbauen, Erfolgserlebnisse ermöglichen, vom Menschen her denken... Nach dieser Erfahrung frage ich mich: Ist das eine Utopie von mir? Geht das überhaupt als Theaterpädagoge in Schulen?*

### **Fragestellung**

Da die gemachte Erfahrung mit meiner Kenntnis über den Projektunterricht und meinem Bild der Theaterpädagogik nicht übereinstimmt, werde ich mich in dieser Arbeit noch einmal vertieft damit auseinandersetzen.

Welche Kriterien gelten für die Lehrmethode Projektunterricht und wie kann ich sie mit theaterpädagogischen Mitteln umsetzen, sodass die Schüler möglichst selbstbestimmt lernen können?

## Vorgehensweise

Um zu ergründen, ob Theaterpädagogik und Projektunterricht überhaupt miteinander zu vereinen sind, werden in einem ersten Schritt die erneuerte Lehr- und Lernkultur und darin der Projektunterricht aus rein pädagogischer Sicht definiert. In einem zweiten Schritt wird die Theaterpädagogik und im Besonderen der Spielleiter genauer unter die Lupe genommen um dann in einem dritten Schritt Theaterpädagogik und Projektunterricht miteinander zu verbinden. Dies bildet die Basis, auf welcher die konkrete Erfahrung der Semperoper ausgewertet wird. Anhand konkreter Beispiele soll aufgezeigt werden, wie schnell Spielleiter die Selbstbestimmung der Teilnehmenden untergraben und was dagegen zu tun ist.

Diese Arbeit befasst sich bewusst nicht mit der Diskussion über das Fach „Darstellendes Spiel“, da dieses sich in die Strukturen der Schulen einfügen will. Dies vermeidet die Methode Projektunterricht absichtlich. Projektunterricht soll die Fächerstruktur der Schule sprängen und so neue Lernmöglichkeiten schaffen. Die Diskussion, über die Einbettung von theaterpädagogischen Interventionen in die Fächerstruktur der Schule, würde den Rahmen dieser Arbeit sprängen.

Diese Arbeit differenziert nicht zwischen verschiedenen Alters- und Schulstufen, sondern soll für den Unterricht egal welcher Schulstufe gelten. Meine persönliche Erfahrung hat gezeigt, dass Mit- und Selbstbestimmung in jeder Schulstufe (vom Kindergarten bis ins Gymnasium) thematisiert werden kann. Die Differenzierung der Altersgruppen wäre ein umfassendes entwicklungspsychologisches Thema für sich.

Aus Gründen der leichteren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit auf eine geschlechtsspezifische Differenzierung, wie z.B. Teilnehmer/Innen, verzichtet. Entsprechende Begriffe gelten im Sinne der Gleichbehandlung immer für beide Geschlechter.

## Projektunterricht aus rein pädagogischer Sicht

### Erneuerte Lehr- und Lernkultur

*Nur eine Pädagogik, die das individuelle Potential jedes Kindes möglichst gut auszuschöpfen vermag, verhilft den Kindern dazu, jene eigenständigen, kreativen, lernbereiten Individuen zu werden, die sich in dieser zunehmend vielseitigen, dynamischen und anforderungsreichen Gesellschaft der Zukunft erfolgreich behaupten können.*

*(Largo 2010, S.26)*

Spätestens seit dem allseits bekannten PISA-Schock ist klar, dass sich in der Bildungslandschaft Deutschland (und in vielen anderen Ländern der PISA-Studie) etwas ändern muss. Was genau innerhalb der Schulen geändert werden soll, damit die Bildungsqualität gemäss den PISA-Kriterien steigt, darüber sind sich die Fachleute uneinig (Vgl. Mieruch 2012, 15; Hentschel 2008, 127ff; Largo 2010, 140ff). Einige Wissenschaftler legen den Fokus darauf, die Qualität in den drei geprüften Fächern Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften zu verbessern. Sie gehen der Frage nach der „guten Vermittlung“ des Lernstoffes, oder, überspitzt gesagt „Wie kann ich den Kindern möglichst effizient Wissen eintrichtern“, nach. Andere Fachleute jedoch beginnen bei der Basis. Sie hinterfragen das lehrerzentrierte Wissenseinflössen. Sie legen den Fokus auf die aktiven Lernprozesse der Schüler; darauf, wie ihre Lernmotivation hoch gehalten werden kann und wie Lernprozesse ablaufen, sodass die Schüler im Allgemeinen besser Lernen und sich gemäss dem oben genannten Zitat in der heutigen Welt zurecht finden können. (Vgl. Largo 2010, 167ff)

### Definition von Lernen

*Lernen bezieht sich auf relativ dauerhafte Veränderungen im Verhalten oder den Verhaltenspotentialen eines Lebewesens in Bezug auf eine bestimmte Situation. Es beruht auf Erfahrungen [...].*

*(Petermann 2006, S.12)*

Mit dem Begriff Lernen wird gemäss Petermann (Vgl. Petermann 2006, 11ff) im Alltag das Aneignen von Fachwissen gleichgesetzt. „Ich muss noch Lernen“, wie es jedes Kind bereits einmal geäussert hat, meint das bewusste Auswendiglernen von Fachwissen eines vorgegebenen Lerngegenstandes und beschränkt sich meist nur auf die kognitive Ebene. Dieses Lernen wird oft auch an einen Ort, z.B. die Schule gebunden. Der Lernbegriff soll jedoch viel weiter gefasst werden. Lernen ist der Erwerb von geistigen, körperlichen und sozialen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die im weiteren

Leben angewendet werden können. Lernen findet überall statt, passiert bewusst oder auch unbewusst. Menschen lernen in der Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt um sie besser zu verstehen und sie für sich zu nutzen. Sie lernen, wenn sie eine Erfahrung machen, diese reflektieren und mit ihrem Wissen verknüpfen und daraus eine neue Erkenntnis ableiten. Daraus wird wiederum ein anderes Verhalten generiert. Bereits vor der Geburt lernt das Kind. Im Gehirn liegen Milliarden von Nervenzellen bereit, die darauf warten miteinander verknüpft zu werden. Dies geschieht, wenn das Kind Erfahrungen macht und es Anregungen, Ermutigung oder Belohnung erhält. Im Laufe des Lebens werden diese Verknüpfungen immer differenzierter. Nervenzellen ohne Verknüpfung werden mit der Zeit abgebaut. Daher ist es enorm wichtig einem Kind Erfahrungsräume aller Art zuzugestehen. Dann entscheidet das Kind selbst darüber, ob es die Erfahrung machen möchte (Vgl. Hüther 2012, 45ff).

### Motivationstheorie

Menschen sind an aktiven Handlungen welche zu Erfahrungen werden, an Lernen interessiert, wenn sie einsehen, dass die Handlung, also der Lernstoff, ihnen von Nutzen sein kann. Sie sind dann motiviert ein Ziel zu erreichen. Dies kann aus zwei Situationen erfolgen (Vgl. Petermann 2006, 57ff):

**Intrinsisch motiviertes Verhalten:** Der Wunsch oder die Absicht eine Aufgabe durchzuführen entsteht, weil die Handlung an sich interessant, spannend oder herausfordernd erscheint. Es wird aus eigener, innerer Motivation gehandelt, der intrinsischen Motivation. Intrinsische Motivation entsteht dann, wenn eine Tätigkeit selbstbestimmt ist, das heisst wenn der Ausführende selbst aus inneren Motiven entscheidet zu handeln. Intrinsische Motivation entsteht auch, wenn eine Aufgabe kompetent und wirksam vom Handelnden ausgeführt werden kann und er daran glaubt, dass er mit seinem jetzigen Wissensstand dazu fähig ist. Sie kann auch durch ein Gefühl von sozialer Zugehörigkeit entstehen (Vgl. Rheinberg 2002, 153f).

**Extrinsisch motiviertes Verhalten:** Die Aufgabe wird nur gelöst, oder die Erfahrung wird nur gemacht, weil sie positive Folgen, beispielsweise eine Belohnung für den Lernenden bedeutet, oder durch sie negative Folgen vermieden werden können. Die Handlung ist von Aussen motiviert. Hier wird oberflächlich gelernt, ohne dass der eigentliche Sinn der Handlung im Zentrum steht.

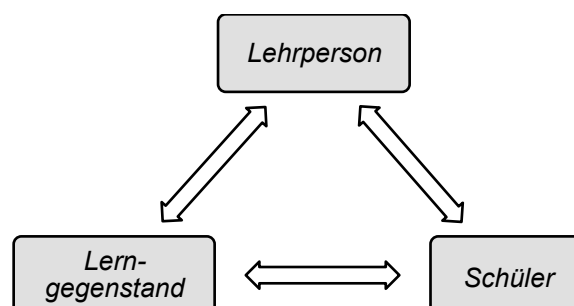
Ein Beispiel für eine intrinsisch motivierte Handlung liefern spielende Kinder im Sandkasten die sich quasi beiläufig mit dem physikalischen Gesetz der Gravitation (der

Sand fällt runter) auseinandersetzen. Extrinsisch motiviertes Handeln wäre das Auswendiglernen der Formel des Newtonschen Gravitationsgesetzes, um in der Physiklausur eine gute Note zu erhalten.

Die beiden Motivationsarten ergänzen einander. Sie bringen die Menschen dazu, Handlungen auch wirklich umzusetzen, egal ob aus eigenem Interesse oder weil jemand anders den Auftrag erteilt. In der Schule wird häufig extrinsisch motiviert gelernt – es gilt eine gute Note zu erzielen oder eine schlechte Note zu vermeiden. Daher bleibt viel Wissen oberflächlich und wird nur im Kurzzeitgedächtnis gespeichert. Die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand wird auf ein Minimum beschränkt, der Lerngegenstand wird nur so weit erforscht, wie es auch unbedingt notwendig ist. Wenn Menschen jedoch intrinsisch motiviert handeln, dann ist der Eigenantrieb hoch. Menschen sind eher bereit dazu, Verantwortung zu übernehmen. Durch das persönliche Interesse wird der Lernprozess von Menschen aktiv gestaltet und der Lerngegenstand nachhaltiger gespeichert. Daher ist es wichtig, dass Schüler möglichst intrinsisch motiviert lernen können (Vgl. Bönsch 2006, 159).

Ein Mittel um intrinsische Motivation in der Schule zu generieren ist die Selbst- oder Mitbestimmung der Schüler. Entscheidungen über die Themenwahl oder die methodische Gestaltung des Unterrichts können von den Schülern mitgetroffen werden. Wenn Schüler in die Unterrichtsplanung einbezogen und nach ihren Interessen gefragt werden, wird ihnen Verantwortung für den Lernprozess abgegeben. Sie identifizieren sich automatisch mehr mit dem Lernstoff, da sie ihn selbst gewählt oder bestimmt haben. Mitbestimmt lernen Schüler, wenn sie zwischen verschiedenen Angeboten des Lehrers auswählen können. Selbstbestimmtes Lernen heisst, die Schüler entscheiden selbst über den Lernstoff oder das methodische Vorgehen. Dies bedeutet eine Veränderung der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler, welches im nächsten Abschnitt thematisiert werden soll (Vgl. Largo 2010, 140ff).

### Didaktisches Dreieck



(Bönsch 2006, S. 149)



Das Grundmodell der Didaktik der heutigen Schule nach Bönsch (Vgl. Bönsch 2006, 149ff) basiert auf einem Dreieck. Um die Schüler (S) an einen Lerngegenstand (LG) heranzuführen, wirkt eine Lehrperson (LP) als Vermittler. Die Lehrperson wählt eine geeignete Methode (Beziehung LP – LG), um den Lerngegenstand so aufzubereiten, dass die Schüler einen Zugang dazu erhalten. Durch den Zugang kann eine Verhaltensänderung – Lernen – entstehen. Der Lerngegenstand muss so gewählt oder bearbeitet sein, dass die Schüler ihn verstehen können und ihn an ihre bisher gemachten Erfahrungen anknüpfen können. Wenn der Lehrer seinen Stoff geschickt, den Schülern angepasst auswählt und gut aufbereitet, kann das Interesse der Schüler geweckt und intrinsische Motivation generiert werden.

Wenn der Lerngegenstand das Interesse und somit die intrinsische Motivation der Schüler weckt, egal ob durch geschickte Aufbereitung des Lernstoffes oder durch Mit- oder Selbstbestimmung der Schüler, braucht es die Lehrperson nicht mehr als Lernantreiber oder Motivator, da sich die Schüler dem Lerngegenstand selbstständig annähern (S-LG). Die Schüler gestalten den Lernprozess dann aktiv. Die Lehrperson ist somit jedoch nicht plötzlich überflüssig. Sie wird vom Lernanleiter zum Lernbegleiter und unterstützt die Schüler in der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand. Sie fordert sie heraus und bestärkt sie im Lernen.

Die Lehrperson kann den Lerngegenstand den Schülern trotz geeigneter Methode jedoch nicht vermitteln oder sie im Lernprozess begleiten, wenn zwischen ihr und den Schülern keine gute Beziehung besteht, die Lernen zulässt (LP-S). Damit die Schüler die angewandte Methode annehmen können, müssen sie auch die Lehrperson annehmen.

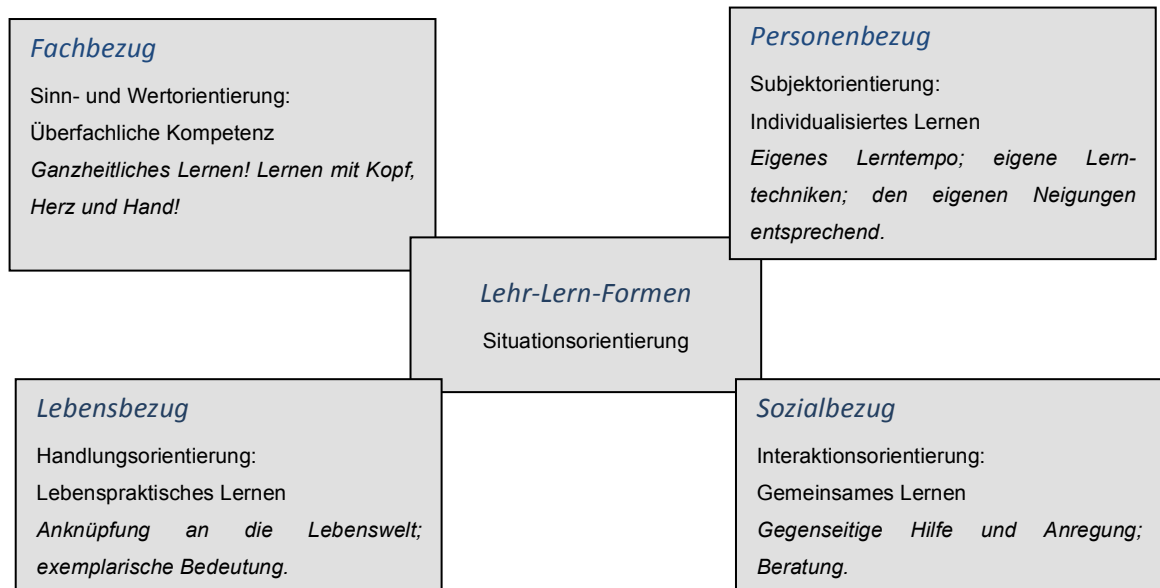
*Jeder Lehrer macht die Erfahrung, dass Schüler umso besser seinem Unterricht folgen, je mehr sie sich mit ihm verbunden fühlen. Weil dieses Bedürfnis nach Verbundenheit tief in ihrem Gehirn verankert ist, entwickeln Kinder einen so beeindruckend starken Willen, sich Schritt für Schritt all das anzueignen, was diejenigen, die ihm wichtig sind, schon können.*

*(Hüther 2012, S.68)*

Eine gute Beziehung zwischen Schülern und der Lehrperson auf emotionaler Ebene verspricht einen grösseren Lernerfolg. Die Grundlage für eine solche gute Beziehung ist das grundsätzliche Interesse am Wohlergehen und den Lernfortschritten der Schüler von Seiten der Lehrperson (Vgl. Hüther 2012, 65ff) . Dies gilt sowohl für den herkömmlichen Fachunterricht als auch für die erneuerte Lernkultur.

## Erweiterte Lehr- und Lernformen

Eine erneuerte Lernkultur in der Schule aufzubauen heisst eine möglichst hohe intrinsische Motivation anzustreben, sodass aktive Lernprozesse und damit nachhaltiges Lernen ermöglicht werden. Um dies zu erreichen sollen in der Unterrichtsgestaltung von der Lehrperson folgende Bezüge hergestellt werden:



(Gasser 2001, S.183)

In diesem Schema werden fünf Hauptbereiche dargestellt. Anstelle des Fachunterrichts wird ein ganzheitliches, interdisziplinäres Lernen angestrebt. Die strikte Verknüpfung eines Lerngegenstandes an ein einziges Schulfach wird aufgelockert und der *Fachbezug* erweitert. Somit können Lerngegenstände von verschiedenen Seiten zugänglich gemacht werden. Die Lehrperson hat also die Aufgabe, den Lerngegenstand so aufzubereiten, dass ganzheitliches Lernen ermöglicht wird.

Bsp. Die Kinder einer 5. Klasse befassen sich mit dem Thema Bäume. Die Schulfächer „Bildende Künste“ und „Biologie“ kooperieren zusammen und geben den Auftrag, dass jedes Kind der Klasse einen Baum einer bestimmten Baumart zeichnet und ihn danach per Steckbrief beschreibt. Gemeinsam gehen sie in den botanischen Garten um die Bäume unter die Lupe zu nehmen.

Durch den *Personenbezug* sollen die Schüler ihren individuellen Möglichkeiten entsprechend arbeiten können. Dies führt die Forderung nach individualisierendem Unterricht mit sich. Jeder Schüler sucht sich, quasi selbstbestimmt, seinen eigenen Lösungsweg, in seinem eigenen Tempo. Er trägt die Verantwortung für seine Handlungen

selbst. Die Lehrperson unterstützt jeden Schüler individuell und stellt offene Arbeitsaufträge.

Bsp. Wie das Kind an den Auftrag geht, ob es den Baum erst abzeichnet, ob es Blätter und Früchte sammelt, oder ob es sich zuerst mit den Fakten über den Baum und dem Steckbrief beschäftigt, steht offen.

Durch den *Lebensbezug* ist garantiert, dass der bearbeitete Inhalt einer Aufgabe die Schüler betrifft und interessiert. Der Schüler kann den Inhalt mit früher gemachten Erfahrungen verknüpfen und darauf Wissen aufbauen. Fehlt die grundlegende Erfahrung, muss sie zuerst geschaffen werden. So erhält der Lernstoff Bedeutung. Um den Lebensbezug herzustellen, muss die Lebenswelt des Schülers erörtert werden. Die Lehrperson erfasst den Lernstand jedes Schülers und schafft die benötigten Erfahrungsräume.

Bsp. Bevor ein Kind einen Baum zeichnen kann, muss es ihn bewusst in seiner Umwelt und bestenfalls mit allen Sinnen wahrgenommen haben. Es muss mindestens wissen, wie der Baum aussieht, um ihn abzeichnen zu können. Je detaillierter die Wahrnehmung ist, desto genauer kann der Baum auch zeichnerisch wiedergegeben werden.

Durch gemeinsames Lernen als Klasse, durch Lernpartnerschaften, Partner- und Gruppenarbeiten soll der *Sozialbezug* in der Schule mehr Gewicht bekommen. Die Schüler sollen erleben, wie bereichernd es ist, mit Anderen gemeinsam zu arbeiten und als Gruppe neue Ressourcen zu erschliessen. Auch die Rolle der Lehrperson verändert sich vom Allwissenden zum Lernberater und Mitlernendem.

Bsp. Die Kinder arbeiten in Lernpartnerschaften zusammen. Der Lernpartner ist die erste Ansprechperson bei auftretenden Schwierigkeiten. So werden gemeinsam Probleme gelöst. Zum Schluss des Projektes erhalten alle Kinder die Baumsteckbriefe und Zeichnungen kopiert und gebunden und besitzen dann ihr eigenes „Baumlexikon“.

Um diese vier Bezüge herzustellen, müssen von der Lehrperson auf die jeweilige Lernsituation angepasste *Lehr- und Lernformen* eingesetzt werden. Die Schule soll neben dem „wissenseinflössenden“ Frontalunterricht Methoden einsetzen, welche die Schüler gemäss den oben erwähnten Kriterien zu aktivem Lernen hinführt. Diese Methoden

werden unter dem Begriff „erweiterte Lehr- und Lernformen“ (ELF) zusammengefasst (Vgl. Gasser 2001, 181ff).

*Unter der Bezeichnung "ELF" werden verschiedene Unterrichtsformen zusammengefasst, die den traditionellen, lehrerzentrierten Unterricht ergänzen. Die erweiterten Lehr- und Lernformen versuchen mit organisatorischen und didaktischen Massnahmen, die Lernenden individuell zu fördern und zu fordern. Der Unterricht ist stärker auf die Schülerinnen und Schüler zentriert. Sie werden aktiver und übernehmen Verantwortung im gemeinsamen Erarbeiten des Lernstoffes.*

*(Immoos und Ulrich 2001, S.1)*

Zu den erweiterten Lehr- und Lernformen zählen beispielsweise Werkstattunterricht, Wochenplan, Planspiele, Gruppenpuzzles und der Projektunterricht, auf welchen im Weiteren eingegangen wird. Der Projektunterricht ist ein besonders geeignetes Beispiel, da er besonders schülerzentriert und interdisziplinär ist. (Vgl. Gasser 2001, 181ff)

### Projektunterricht als Lehr- und Lernform

*Ein **Projekt** ist ein zielgerichtetes, einmaliges Vorhaben, das aus einem Satz von abgestimmten, gelenkten Tätigkeiten mit Anfangs- und Endtermin besteht und durchgeführt wird, um unter Berücksichtigung von Zwängen bezüglich Zeit und Ressourcen (zum Beispiel Geld bzw. Kosten, Produktions- und Arbeitsbedingungen, Personal) ein Ziel zu erreichen.*

*(Wikipedia. Projekt)*

Ein Projekt ist immer zeitlich begrenzt und insgesamt einmalig. Mit beschränkten Mitteln soll ein Ziel erreicht werden, das am Schluss als Endergebnis vorliegt. Wichtig dafür ist eine vorab geklärte Aufgabenteilung und -Vernetzung.

Neben diesen allgemeinen Merkmalen eines jeglichen Projektes gelten für die Methode „Projektunterricht“ folgende Kriterien:

- Bedürfnisorientierung (Lernende wählen selbstbestimmt eine für sie relevante Problemstellung, *Lebensbezug s.o.*)
- Situationsbezug (die Problemstellung erwächst aus dem Alltag der Lernenden und orientiert sich an realen Lebenssituationen, *Lebensbezug s.o.*)
- gesellschaftliche Relevanz (die Lernenden wählen eine Problemstellung, welche sie als Teil der Gesellschaft betrifft, *Lebensbezug s.o.*)
- Selbstorganisation (Die Lernenden müssen sich selbst aktiv am Lernprozess beteiligen und sich organisieren, *Personenbezug s.o.*)

- Interdisziplinarität (Der Lernstoff ist nicht an ein bestimmtes Fach gebunden. Er soll ganzheitlich erforscht werden, *Fachbezug s.o.*)
- kollektive Realisierung (gemeinsame Auseinandersetzung der Schüler untereinander mit dem Lehrer als Berater. Neben Fachwissen werden soziale Kompetenzen erworben, *Sozialbezug s.o.*)
- Produktorientierung (Das Projekt hat ein klares Ziel. Am Ende des Prozesses soll ein Produkt / Endergebnis präsentiert werden.)

(Vgl. Sting 2003, 229f; Petermann 2006, 263f)

Die von der Verfasserin eingefügten kursiven Verweise bestätigen wiederum, dass der Projektunterricht zu den erweiterte Lehr- und Lern-Formen zählt. Der Gegenstand des Projektunterrichts soll eine reale Sachlage sein, die möglichst nah an der Lebenswelt, also im sozialen, gesellschaftlichen und alltäglichen Umfeld der Schüler zu finden ist. Sie soll Spielraum schaffen für vielfältige Erfahrungen. Gemeinsam mit der Lehrperson versuchen die Schüler, die Problemstellung praktisch und fächerübergreifend zu überwinden. Der Projektunterricht kann nicht nur die Fachstruktur der Schule, sondern vielleicht auch die räumlichen und zeitlichen Strukturen der Schule sprängen. Projektunterricht wird nicht auf das Schulzimmer und die Zeit von 8-14 Uhr beschränkt, sondern soll, wenn es dem Projekt förderlich ist, davon gelöst werden.

Als Begründer der Projektmethode gilt John Dewey, der in seiner 1896 gegründeten Laborschule ein Modell entwickelte, in welchem sich Schülerinnen und Schüler mit dem Lehrer gemeinsam aktiv mit der Umwelt auseinandersetzen (beispielsweise im Schulgarten). Von ihm stammt die Aussage „Learning by doing“. Dewey war überzeugt davon, dass Lernen dann einsetzt, wenn sich ein Individuum handelnd mit seiner Umwelt beschäftigt, Erfahrungen macht und diese reflektiert. Erfolgreiches und nachhaltiges Lernen ist gemäß Dewey dialogisch (im Austausch mit der Umwelt), selbstbestimmt und tätigkeitsorientiert (Vgl. Sting 2003, 229ff; Winkel 2003). Der Lehrer fungiert hier als Lernbegleiter.

Der Projektunterricht lässt sich nach Frey (Vgl. Frey 1982, 53ff) in fünf Phasen unterteilen:

Phase	Inhalt
1. Projekt-Initiative	Anregung des Projekts, Themensuche
2. Projekt-Skizze	Definition, Ressourcen klären, Beratung und Abstimmung
3. Projekt-Plan	Konkrete Planung der Arbeitsschritte, Aufgabenverteilung
4. Projekt-durchführung	Umsetzung der geplanten Aktivitäten

Das Ausmaß der Selbst- oder Mitbestimmung der Teilnehmenden an den einzelnen Projektphasen bestimmt der Projektleiter. Oftmals werden in der Schule zwar Projekte durchgeführt (Phase 4), die Schüler jedoch nicht aktiv in die anderen Projektphasen miteingebunden. Dann spricht man vom projektartigen Lernen (Vgl. Uni Köln. Projekt. Reflexion.). Der verminderte Einbezug der Schüler wiederum hat Auswirkungen auf die intrinsische Motivation und die Nachhaltigkeit des Lernprozesses. Anzustreben wäre folglich ein Projektunterricht, bei welchem die Schüler in allen Projektphasen miteingebunden würden.

Der Projektunterricht hat jedoch auch seine Grenzen und kann nicht durchgängig angewandt werden. Da unsere Gesellschaft von einem „Allgemeinwissen“ welches in der Schule erworben werden soll ausgeht, müssen gewisse Themen, besonders die wissenschaftlichen Fächer, mit anderen eher lehrerzentrierten Unterrichtsformen vermittelt werden. Es ist sinnvoll, lehrerzentrierte und schülerzentrierte Unterrichtsformen im Laufe der Schulzeit zu kombinieren (Vgl. Gasser 2001, 68ff; Petermann 2006, 265).

Im Weiteren soll nun erörtert werden ob und wie Projektunterricht mit theaterpädagogischem Fokus an Schulen durchzuführen ist. Dafür soll in einem ersten Schritt „Theaterpädagogik“ als Begriff geklärt werden. Die Lernfelder der Theaterpädagogik werden dargelegt, um zu beweisen, dass theaterpädagogische Projekte Lernen überhaupt ermöglicht, das auch im schulischen Kontext relevant ist. Zudem werden die unterschiedlichen Arbeitsweisen des Spielleiters dargestellt. In einem nächsten Schritt wird theaterpädagogisches Arbeiten und Projektunterricht miteinander in Beziehung gesetzt.

## Projektunterricht im theaterpädagogischen Kontext

### Definition und Lernfelder

*Theaterpädagogik ist eine künstlerisch-ästhetische Praxis, in deren Fokus das Individuum, seine Ideen und seine Ausdrucksmöglichkeiten stehen. Im Kontext der Gruppe entsteht daraus Theater.*

*(BuT, Aufgaben und Ziele)*

Den Begriff Theaterpädagogik zu definieren ist nicht einfach. Im Zentrum steht das Individuum egal welchen Alters, welcher Herkunft, welchen Geschlechts. Da jedes Individuum einzigartig ist, sind auch die Ausdrucksmöglichkeiten jedes Individuums einmalig. Im theaterpädagogischen Kontext beschäftigen sich Individuen mit dieser Ausdrucksvielfalt. Sie nehmen sie wahr, untersuchen sie und setzen sie im Spielprozess gemeinsam gezielt ein um sie jemandem zu zeigen.

*Die Pädagogik der Theaterpädagogik wurzelt im Theaterspiel und dieses im Leben. Die Pädagogik baut folglich auf den Grundtatsachen des Lebens auf.*

*(Reilstab 2000, S. 193)*

Aus diesem Zitat geht hervor, wie umfassend der Begriff Theaterpädagogik ist. Theaterpädagogik könnte weitergehend als „Lehren und Lernen über das Leben“ mit den Mitteln des Theaters, dem „Spiel“, bezeichnet werden. „Spiel“ wiederum behält sich vor, immer intrinsisch motiviert zu sein und keinem äusseren Zweck zu dienen (Vgl. Seitz 2003, 279ff). Lernen im theaterpädagogischen Kontext ist folglich intrinsisch motiviertes Lernen über das Leben – Ein guter Grund also vermehrt auf die Theaterpädagogik zu setzen! Durch dieses Zitat wird auch das Einsatzfeld der Theaterpädagogik geöffnet. Nicht nur an Schulen und mit Kindern kann Theaterpädagogik angewendet werden. Das Leben findet überall statt, die Forderung nach lebenslangem Lernen betrifft die gesamte Gesellschaft – Theaterpädagogik hat demnach überall seine Berechtigung! Im Weiteren soll nun jedoch aufgrund der Fragestellung die Theaterpädagogik im Schulfeld im Zentrum stehen.

Mit der oben genannten These ist begründet, dass mit theaterpädagogischen Mitteln etwas gelernt werden kann. „Das Leben“, der obengenannte Lerngegenstand, beinhaltet sämtliche Lehr- und Lernbereiche und bietet somit die Möglichkeit, auch sämtliche Ziele zu postulieren. Es wäre jedoch übertrieben zu sagen, dass man mit Theaterpädagogik alles lernen kann. Es zeigt sich jedoch, wie viel Potential Lernen im theaterpädagogischen

Kontext hat und weshalb es einen Platz in der Schule haben sollte. Es ist jedoch sehr schwierig konkrete, allgemeingültige und umfassende Ziele für den Unterricht mit theaterpädagogischen Inhalten zu definieren.

Das „Leben“ eines jeden Menschen ist einzigartig. Nicht „die Verallgemeinerung von Erfahrungen“ (Hoffmann 2008, 18), sondern die individuell gemachten Erfahrungen sollen als Ziel der Theaterpädagogik gelten und somit jedem Spieler seine eigenen Lernerfolge bieten.

Verschiedene Autoren haben Modelle entwickelt um die Lernmöglichkeiten und Wirkungsfelder, die theaterpädagogische Arbeit eröffnet, zu sortieren und zu differenzieren. Beispielhaft sollen hier zwei Modelle genauer ausgeführt werden.

Gemäss Klepacki (Vgl. Klepacki 2012, 167f; 2010, 31ff) lassen sich drei Bereiche des Lernens im theaterpädagogischen Kontext differenzieren.

Theoretisch	Praktisch		Transferbezogen
<i>Lernen über Theater</i>	<i>Lernen zum Theater</i>	<i>Lernen im Theater</i>	<i>Lernen durch Theater</i>

Lernen *über* Theater bedeutet theoretisches Hintergrundwissen zum Theater zu erlangen. Dies kann Wissen über theatergeschichtliche Fakten, Spielformen, Genres und auch spezifische Theaterhäuser sein. Lernen über Theater beinhaltet auch Hintergrundwissen zu einem spezifischen Stück oder zu einer Handlung. Es ist gleichzusetzen mit dem Faktenwissen über ein beliebiges Thema.

Lernen *zum* Theater heisst Voraussetzungen für das Spiel schaffen. Der Schwerpunkt liegt hier auf dem Erwerb theatralen Handlungswissens, damit theatrale Handlungen überhaupt ermöglicht werden. Die Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit wird in vorbereitenden Übungen sensibilisiert und praktisch erprobt. Die Reflexion nach dem Spiel, die Verarbeitung des im Spiel Erlebten bieten Möglichkeiten, die eigenen Fähigkeiten weiter zu entwickeln. Lernen zum Theater heisst auch durch differenziertere Wahrnehmung andere Inszenierungen praktisch entschlüsseln zu können.

Lernen *im* Theater besagt das aktive theatrale Handeln, Wahrnehmen und Fühlen im Spiel. Das Lernen in theatralen Handlungskontexten wird hier zum Zentrum, die theatral inszenatorische Dimension also. Der Akteur versucht gelernte Ausdrucksweisen gezielt und auf die jeweilige Situation angepasst einzusetzen und für Aussenstehende sichtbar zu machen. Er erkennt, wie gewisse Handlungsweisen miteinander im Zusammenhang



stehen. Werden diese Erfahrungen reflektiert und ausgewertet, wird ebenfalls Lernen generiert.

Lernen *durch* Theater meint den Erwerb von Schlüsselkompetenzen. Gemäss der OECD (2005) wurden folgende Kategorien von Schlüsselkompetenzen definiert: Interaktive Anwendung von Mitteln und Medien (Sprache und Technik angemessen einsetzen), Interagieren in heterogenen Gruppen (Umgang mit Menschen verschiedener Kulturen) und autonomes Handeln (verantwortungsbewusste Lebensgestaltung, eigenständiges Wirken). Sie können allesamt im theaterpädagogischen Kontext erschlossen werden. Diese Schlüsselkompetenzen können auf andere Lebensbereiche übertragen werden. Allerdings werden sie auch in anderen Fächern und Situationen erworben. Wichtig ist festzuhalten, dass es möglich ist sich solche Kompetenzen im theaterpädagogischen Kontext anzueignen.

Klepacki zeigt mit seinem Modell, dass das theaterpädagogisch initiierte Lernen sowohl kognitiv, als auch aktiv handelnd generiert wird und auf andere Lebensbereiche übertragen werden kann. Wichtig dabei ist, dass die ästhetische Handlung immer auch reflektiert und ausgewertet wird, um die Erfahrungen zu sichern und daraus eine Erkenntnis abzuleiten.

Nach Weintz (2008) kann die theaterpädagogische Arbeit für die Spieler in drei Bereichen Wirkungen und somit Lernen erzielen. *Sozialbezogene Wirkungen* aus dem Theaterspiel entstehen daraus, dass die Spielenden miteinander oder mit dem Publikum interagieren. Im Spiel sind die Spielenden auf einander angewiesen und müssen um den Spielfluss aufrecht zu erhalten aufeinander reagieren. Der Spielstoff an und für sich ergibt sich aus gesellschaftlich relevanten Themen, wodurch sich die Spieler mit diesen vertieft und bewusst auseinandersetzen müssen. Durch Verfremdung oder Verdichtung können beispielsweise allseits bekannte und selbstverständliche gesellschaftliche Normen dargestellt und hinterfragt werden. Die *subjektbezogene Wirkung* beginnt dort, wo der Spieler beginnt zu spielen. Im Spiel kann sich der Spieler selbst erforschen, seine Ausdrucks- und Handlungsmöglichkeiten erweitern und Kopf, Herz und Hand einsetzen. Selbstbilder können aufgelöst oder verändert und die Selbstwahrnehmung differenziert werden. Die *kunstbezogene Wirkung* des Theaterspiels entsteht aus der ästhetischen Auseinandersetzung mit dem Spielstoff. Alltagshandlungen können auf verschiedene Arten verfremdet, verdichtet und abstrahiert werden, um auf der Bühne die erwünschte Wirkung zu erzielen. Techniken werden erlernt und für Aussenstehende bewusst eingesetzt.

Im Vergleich zum ersten Modell wird im zweiten Modell explizit die soziale Wirkungskomponente erwähnt. Sie ist ein Grund dafür, weshalb Theaterspielen an Schulen sehr beliebt ist. Oftmals erhoffen sich Lehrpersonen durch dieses „Interaktionstraining“ ein verbessertes Klassenklima. Auch in diesem Modell werden jedoch keine allgemeingültigen Ziele und Lernfortschritte definiert. Welche Wirkungen sich zeigen ist von der Arbeitsform, von der Gruppe und vom Spielleiter abhängig.

### Der Spielleiter

Für den Initiator und Begleiter des Theaterspiels mit Laiengruppen, in diesem Fall im schulischen Kontext, soll hier der Begriff „Spielleiter“ eingeführt werden, egal ob Lehrer, Theaterpädagoge oder sonstiger Experte.

*Im Theater erlebt jeder seine Geschichte, während die Pädagogik will, dass alle eine bestimmte Geschichte kopieren.*

*(Hass 1990, S.14f.)*

Die Lernwege im Theater und in der Schule sind also grundlegend verschieden. Will das Theater Erfahrungsräume für individuelle Erkenntnisse schaffen und somit das Lernen „in“ der Situation ermöglichen, so hat die Schule, gemäss der alten, vorherrschenden Lernkultur oftmals den Fokus auf das Lernen „über“ eine bestimmte Situation. Die Schule möchte die Umstände erklären. Wie konnte eine Situation entstehen? Es wird auf der kognitiven Ebene kommuniziert, verallgemeinert und abstrahiert und Wissen davon abgeleitet. Im Theater befinden sich die Lernenden mit Kopf, Herz und Hand unmittelbar in der Situation und leiten daraus in der anschliessenden Reflexion ihre ganzheitlichen Lernerkenntnisse ab.

Der Spielleiter wird sich demnach massgeblich von einem „normalen“ Pädagogen unterscheiden. Er übernimmt zwar, wie im oben erwähnten didaktischen Dreieck die Vermittlerrolle zwischen den Teilnehmern und dem Theaterspiel. Durch die intrinsische Motivation der spielenden Teilnehmenden ist die Aufgabe des Spielleiters weniger anleitender als vielmehr begleitender Art. Er bereitet die Teilnehmenden anhand konkreter Übungen und Spiele auf das Theaterspiel vor. Er muss jedoch nicht konkretes Wissen einflössen, sondern Erfahrungsräume für das Theaterspiel und das subjektive Lernen eröffnen. Der Spielleiter hält die Fäden des Spielablaufes in der Hand und bereitet die Struktur vor. Er gibt Impulse, begleitet die Spielenden. Er hält wichtige Momente fest und stellt Verknüpfungen her. Allerdings agiert der Spielleiter immer unmittelbar in der Situation und arbeitet mit dem „was sich zeigt“ (Vgl. Meyer 2003, 283ff; Hoffmann 2008,

13ff; Rellstab 2000, 193ff). Der Lernweg ist also nicht im vornherein planbar, sondern gestaltet sich erst im Laufe des Prozesses. Auch der konkrete Lerninhalt ist nicht unbedingt vorherzusehen. Der Spielleiter muss jedoch im vornherein entscheiden, mit welchem didaktischen Bezugsrahmen er arbeiten möchte (Vgl. Institut für Theaterpädagogik. Campus Lingen.) um daraus seine methodische Verfahrensweise abzuleiten und das Ziel zu definieren.

**Darstellendes Spiel:** Der Spielleiter stellt Spielsituationen her, in welchen sich die Spielenden ausprobieren können. Sie machen spielend neue Erfahrungen, sie spielen des Spieles wegen. Dieses Spiel wird nicht zur Aufführung gebracht. Ein Beispiel dafür sind die „Jeux dramatiques“ (Vgl. Frei 1999). Bezogen auf die obengenannten Lernfeld-Modelle liegt der Fokus beim darstellenden Spiel auf dem Lernen zum und durch Theater. Im Spiel erprobt sich jeder Spieler selbst im Austausch mit Anderen. Den eigenen Empfindungen wird freier Lauf gelassen. Die eigene Ausdrucksfähigkeit wird erprobt, sowie das Zusammenspiel mit Anderen. Es werden vor allem subjekt- und interaktionsbezogene Wirkungen zu erwarten sein.

**Darstellendes Verhalten:** Bekannte Situationen werden vom Spielleiter aufgegriffen und nachgestellt. Die Spielenden haben die Möglichkeit, in der bekannten Situation ohne Angst vor Konsequenzen neue Handlungsweisen zu erproben. Ein Beispiel dafür ist das Forum-Theater von Augusto Boal (Vgl. Wrentschur 2003, 108ff). Bei dieser Arbeitsweise steht das Lernen durch Theater im Mittelpunkt. Durch die Erfahrung in der Spielsituation erkennt der Spielende, dass sein Verhalten die Situation mitbeeinflusst und er ihr nicht einfach ausgeliefert ist. Er begreift, welche seiner Handlungsweisen am wirkungsvollsten ist. Die Wirkungen aus diesem Spiel sind somit hauptsächlich subjektbezogen.

**Darstellende performative Kunst:** Das Spiel soll ästhetisch gestaltet und zum Schluss zur Aufführung gebracht werden. Dies ist die wohl bekannteste, weithin auch als Theaterprojekt bezeichnete Form. Alle Bereiche des Lernens über, zum, im und durch Theater werden im Laufe des Projektes tangiert. Hier werden zu den subjekt- und sozialbezogenen Wirkungen auch die ästhetischen Wirkungen erprobt und angewandt. Um zum Schluss ein Theaterstück oder eine Performance vor Publikum aufzuführen müssen die Spielleiter mit den Spielenden Voraussetzungen für das Spiel erarbeiten. In einem Prozess, um eine treffende Darstellung zu erzielen, lernen die Spielenden adäquate und ästhetische Ausdrucksformen kennen um sie zum Schluss auf der Bühne anzuwenden.

## Theaterpädagogik und Projektunterricht

In den vorherigen Punkten wurden Projektunterricht und Theaterpädagogik getrennt von einander definiert und beschrieben. In einem weiteren Schritt soll nun aufgezeigt werden, dass die beiden Formen miteinander in der Schule verbunden werden können.

Theaterpädagogik kann verschiedene Lernfelder eröffnen. In den Lehrplänen ist sie dennoch oftmals nicht zu finden, da die konkreten Ziele von Projekt zu Projekt verschieden sind. Was zum Schluss auf der Bühne gezeigt wird, muss nicht im Zentrum stehen. Auch der Prozess kann zentral sein, den jeder Spieler durchläuft und sich selbst darin wahrnimmt. Im Projektunterricht geht es nicht in erster Linie um das konkrete Fachwissen. Das Lernen über das Lernen, Wahrnehmen und Ausdrücken steht hier im Fokus. Im Projektunterricht werden die Ziele auch für jedes Projekt selbst definiert. Auch hier geht es in erster Linie um den Prozess. Somit können theaterpädagogische Ziele zu Projektzielen werden.

Die für jedes Projekt individuellen Zielformulierungen bedingen eine Loslösung des Stoffes von einem bestimmten Unterrichtsfach. Theaterpädagogik, als „Lernen über das Leben“ definiert, bringt somit an und für sich bereits allseitige Interdisziplinarität mit sich. Beim Spiel über das Leben können jegliche Themen eine Rolle spielen. Handelt das Stück zur Zeit der Römer werden neben sprachlichen und körperlichen Fähigkeiten auch geschichtliches Hintergrundwissen vonnöten sein. Somit wird in der Zeit des Projektunterrichts mit theaterpädagogischem Fokus kein Fächerunterricht stattfinden.

Der Personenbezug des Projektunterrichts wird vom Spielenden selbst hergestellt wie es bei den subjektbezogenen Wirkungen bereits erläutert wurde. Gespielt wird mit den verfügbaren Mitteln, dem eigenen Körper, der Stimme und mit den Erfahrungen, welche jeder Spielende bereits gemacht hat. Davon ausgehend werden individuell neue Darstellungsmöglichkeiten gesucht. Jeder Spielende findet selbstbestimmt seine eigene Lösung auf dem Weg zur Darstellung auf der Bühne. Theaterpädagogisches Lernen bewirkt also individualisiertes Lernen, wie sie der Projektunterricht fordert.

Der Lebensbezug wird erzeugt, indem der Spielleiter als Berater die Spielenden aktiv in den Projektprozess einbindet. Die Spielenden bringen das, was sie kennen wirkungsvoll auf die Bühne. Da Theaterspielen eine handlungsorientierte Tätigkeit ist, lernen die Spielenden durch selbst gemachte Erfahrungen.

Schliesslich ist der Sozialbezug garantiert, da sich Theaterspiel als Spiel mit sich, mit Anderen und für Andere definiert (Vgl. Rellstab 2000, 44). Daraus wiederum entstehen die sozialbezogenen Wirkungen gemäss Weintz (2008).

### Projektphasen

Projektunterricht im theaterpädagogischen Kontext durchläuft dann alle im Kapitel Projektunterricht beschriebenen Phasen, wenn vom Spielleiter der didaktische Bezugsrahmen der darstellenden performativen Kunst gewählt wird (Vgl. Institut für Theaterpädagogik. Campus Lingen.) und am Schluss des Prozesses eine Präsentation (egal ob Werkschau oder komplett erarbeitetes Stück) entsteht. Dies garantiert somit auch, dass alle von Weintz (2008) definierten Wirkungsfelder angesprochen werden. Während dem Prozess können auch Methoden des darstellenden Spiels und des darstellenden Verhaltens eingesetzt werden.

Gemäss der Theorie zum Projektunterricht lässt der Spielleiter die Spielenden an allen Projektphasen teilhaben, der Selbstbestimmungsgrad ist hoch, somit auch die Motivation.

*Optimal [...] beginnt ein Theaterprojekt nicht mit der Entscheidung für ein Stück, sondern mit Übungen und Spielen, die sowohl der Gruppenbildung als auch dem Erwerb der Grundfähigkeiten des darstellenden Spielers dienen und zudem die Interessen der Gruppe erforschen.*

*(Reiss 2008, S. 93)*

Der Spielleiter (oder gegebenenfalls auch die Spielenden) ergreift die Projektinitiative. Es wird festgelegt, dass das Projekt mit den Mitteln des Theaters gestaltet wird. Die Ressourcenklärung der 2. Projektphase geschieht durch Kennenlernspiele, Wahrnehmungs- und Ausdruckstrainings. Die Kontaktaufnahme zu den Spielenden, deren Lernstands-Erhebung, Interessensschwerpunkte und die Ideenfindung stehen hier im Zentrum. Erst daraus entsteht mit den Spielenden gemeinsam der konkrete Projektplan. Das Projekt wird gemäss den Fähigkeiten der Spielenden verwirklicht und zum Schluss aufgeführt. Wichtig ist hier anzufügen, dass dem Spielleiter, trotz Mitbestimmungsrecht, das Veto im Bezug auf die ästhetische Gestaltung vorbehalten bleibt. Dies wird durch seinen Wissensvorsprung im Bezug auf die ästhetische Wirkung und die Gestaltungsformen begründet. (Vgl. Rellstab 2000, 202)

Daraus lässt sich ableiten, dass man Projektunterricht in den theaterpädagogischen Kontext setzen kann. Es ist jedoch auch so, dass nicht jegliche theaterpädagogische

Arbeit mit Projektunterricht gleichgesetzt werden kann. Auch hier gibt es unterschiedliche Formen der Partizipation der Spielenden. Die Haltung des Spielleiters entscheidet darüber, wie stark die Spielenden im Projekt mitbestimmen können. Um möglichst selbstbestimmtes Lernen im Rahmen des Theaterprojektes zuzulassen sollte sich der Spielleiter mit einigen Prinzipien der Spielleitung von Rellstab (Vgl. Rellstab 2000, 196ff) auseinandersetzen.

### **Prinzipien des Spielleiters**

**Learning by doing:** Wie bereits erwähnt wurde, ist Lernen im theaterpädagogischen Kontext Erfahrungslernen. Theaterpädagogisches Lernen kann nicht einsetzen, wenn nur über das Theater gesprochen wird. Als Spielleiter müssen Spielsituationen geschaffen werden, in welchen sich die Spielenden aktiv handelnd mit sich selbst, der Gruppe und einem Thema auseinandersetzen können. Dieses Prinzip deckt sich mit dem Projektunterricht, der von einem handlungsorientierten Ansatz ausgeht. Es wird somit vermieden den Kindern ein vorgefertigtes Stück in die Hand zu drücken, damit sie dieses einfach auswendig lernen sollen. Falls ein vorgefertigtes Theaterstück verwendet wird, gegebenenfalls weil die Teilnehmenden dies explizit wünschen, muss ihnen die Möglichkeit geboten werden, sich innerhalb des Textrahmens auszuprobieren. Erfahrungsbezogenes Lernen wird zudem erst dann zum Erkennen, wenn die gemachten Erfahrungen auch reflektiert werden. Dies anzuleiten ist auch die Aufgabe des Spiel- und Projektleiters.

**Transfer:** Leben ist Spiel und Spiel ist Leben. Die spielerischen Übungen, die der Spielleiter initiiert, sollen aus dem Leben ins Spiel und von dort in die szenische Theaterspielform übertragen werden. Der Spielleiter muss den Spielenden angepasste Spielformen anbieten, ihren Interessen, Fähigkeiten und ihrem Niveau entsprechend. Somit können die im Spiel gemachten Erfahrungen mit Kenntnis verknüpft werden sodass neue Erkenntnis – Lernen - entsteht. Die Spielformen und Übungen sollen überdies dem räumlichen und zeitlichen Rahmen und auch der Altersgruppe angepasst werden. Der Spielleiter muss, um den Transfer zu gewährleisten, Schritte auf die Spieler zugehen, sich in sie hineinversetzen oder Nachforschungen betätigen, um die Lebenswelt der Spieler zu erörtern.

**Kritik:** Der Spielleiter hat die Aufgabe, den Spielenden Rückmeldungen zu ihrem Spiel zu geben, da ihnen die Aussensicht fehlt und sie daher die eigene Aussenwirkung schlecht einschätzen können. Der Spielleiter ist der „erste Zuschauer“ (Vgl. Rellstab 2000, 202). Kritik bedeutet nicht die bloße Nennung von Negativem, sondern auch die Bestärkung

der Spielenden. Beim Kritik-Geben zieht der Spielleiter die anderen Spielenden mit ein, indem er Situationen schafft, in welchen sich die Spielenden gegenseitig beobachten. So kann vermieden werden, dass der Spielleiter zum einzigen und dominierenden Kritiker wird. Zudem wird durch diese Feedbackkultur die Interaktion der Spielenden gefördert. Durch die Kritik erhält der Spielende eine Rückmeldung zu seiner Wirkung. Dies hilft ihm, sich genauer auszudrücken oder präziser zu spielen und sich selbst besser wahrzunehmen. Durch die gemeinsame Reflexion kann wiederum Lernen abgeleitet werden.

**Beraten und Leiten:** Der Spielleiter ist, wie das Wort sagt, ein Leiter. Er ist Experte was den Projektablauf, die organisatorischen Rahmenbedingungen und den Projekteinstieg betrifft. Er leitet die Gruppe sicher vom Anfang bis zum Ziel. Den Weg dazwischen sucht er im Prozess gemeinsam mit der Gruppe. Durch seine klare Strukturiertheit schafft er Sicherheit. Er bleibt dabei empathisch, geht auf die Bedürfnisse der Spielenden ein und gestaltet dadurch eine Atmosphäre der Geborgenheit. Er stellt die Spielenden nicht wie ein Dompteur auf die Bühne, sondern berät sich gemeinsam mit ihnen beispielsweise zur Themenwahl und Rollenausarbeitung. Er lässt die Spielenden mitbestimmen. Dies tut er, indem er Räume schafft, in welchen sich die Spielenden frei und geschützt ausprobieren können. Er reagiert als „Echogestalter“ auf die Angebote der Spielenden, nimmt auf, welche Impulse von ihnen kommen, arbeitet damit weiter und bringt sie gemeinsam mit den Spielenden in eine künstlerische Form. Er soll nicht seine eigenen Bilder und Vorstellungen eines Stückes auf die Bühne bringen, sondern gemeinsam mit den Spielenden die Bilder finden (Vgl. Hoffmann 2008, 30ff). Dies bedingt, dass die Planung der einzelnen Proben prozessorientiert und offen gehalten wird. Und dennoch trägt er die Verantwortung für den ästhetischen Wert des Projektes.

Aus diesen Begründungen geht hervor, wie viel Verantwortung der Spielleiter für das Gelingen eines Theaterprojektes gemäss den Kriterien zum Projektunterricht trägt. Daher soll im nächsten Abschnitt genauer auf ihn eingegangen werden. Wer eignet sich dafür? Kann ein Lehrer, der stark in den schulischen, fachlich strukturierten Rahmen eingespannt ist, die nötige Kreativität zulassen? Hat ein Künstler genügend Feingefühl um den Kindern eigene Erfahrungen zu ermöglichen und sie nicht für seine persönlichen Ideen zu missbrauchen?

### **Wer soll Projektunterricht anleiten?**

Schulen und Theater sind seit langer Zeit verbunden, weil das Theater die Schule beispielsweise im Deutsch-Literaturunterricht im Lehrplan begleitet. Ein Theaterbesuch

gehört zum Schuljahr wie die jährliche Weihnachtsfeier. Das Theater wiederum braucht die Schule um die Zuschauerränge zu füllen und um ihr zukünftiges Publikum in die Theaterwelt einzuführen (Vgl. Reiss 2008b, 225ff). Die Verbindung zwischen Schulen und Theatern basiert also meist auf dem Besuch eines professionellen Theaterstücks. Schulische Theaterprojekte, in welchen die Kinder selbst Theater spielen, werden schon seit langer Zeit, quasi nebenbei, von den Lehrpersonen initiiert und durchgeführt. Viele Lehrpersonen arbeiten auch während eines Theaterprojektes mit den ihnen naheliegenden Methoden und Mitteln. Oftmals wird den Kindern ein fertiges Stück, am besten ein Klassiker vorgelegt, gemeinsam erarbeitet, Texte auswendig gelernt und zum Schluss vor den Eltern aufgeführt. Sind gewisse Ausdrucksweisen nicht im Sinne der Lehrperson, werden sie als „falsch“ bezeichnet. Die Kinder üben dann so lange, bis sie die Rolle „richtig“ spielen. Es liegt auf der Hand, dass diese Lehrpersonen nicht mit den Prinzipien des Spielleiters vertraut sind. Viele dieser Theaterprojekte werden an der klassischen Theaterform gemessen, wie sie am Stadttheater zu sehen ist. Das individuelle „sich Ausprobieren“, Erfahrungen machen im geschützten Rahmen liegt nicht im Zentrum. Erschwert wird der Prozess des selbstbestimmten Lernens durch eine Lehrperson, welche über gute oder schlechte Noten im Zeugnis entscheidet. Die Kinder finden dadurch keinen wertfreien Raum vor. Diese Art von Theaterprojekten hat nicht viel mit dem oben beschriebenen Projektunterricht und auch nicht mit der oben genannten Theaterpädagogik gemein.

Theater an Schulen sollte radikaler, freier sein! Da das Theaterspiel auf einem anderen, intrinsischen Motivationslevel stattfindet als der normale Schulunterricht, sollen auch Theaterkünstler in Schulen die Projekte anleiten, um die *„Routine aufzubrechen und das Motivationsniveau der schulischen Akteure“* (Pinkert 2012, 88) anzuheben.

Der Film „Rhythm is it“, in welchem Royston Maldoom gemeinsam mit den Berliner Philharmonikern und vielen Schülern aus öffentlichen Schulen der Stadt Berlin „Le Sacre du Printemps“ von Igor Strawinski einstudierte und erfolgreich zur Aufführung brachte, war ein Impulsgeber dafür, dass Schulen ihre Türen für renommierte Künstler geöffnet haben. So entstand das Verständnis, dass Kunst, somit auch die Theaterkunst, am besten gleich von Künstlern selbst vermittelt würde. Sponsoren wie Lions Clubs, die Deutsche Bank etc. rühmen sich mit grosszügiger Unterstützung kultureller Bildung und erhalten durch die Namen der Künstler auch mediale Aufmerksamkeit. Auch die Schülerinnen und Schüler können durch die Popularität eines Künstlers zusätzlich motiviert werden (Vgl. Pinkert 2012; Sack 2010, Reiss 2008b). Dagegen erheben sich jedoch immer wieder kritische Stimmen.



*Ebenso wenig wie die Zoos den Biologieunterricht übernehmen könnten oder die Chemieindustrie den naturwissenschaftlichen Unterricht, können die Künstler in der Gesellschaft die ästhetisch-kulturelle Bildung schultern.*

*(Reiss 2008a, S.15)*

Künstler ohne pädagogische Interessen an Schulen tendieren dazu, die Schüler für ihr Projekt zu instrumentalisieren. Künstler entwickeln im Laufe des Prozesses ihre eigene Idee und benutzen die Schüler für ihre Umsetzung. Die Gefahr besteht, dass Schüler somit nicht mehr mitbestimmen können und einfach nur noch Befehle ausführen.

In der Mitte, als Ver-MITT-ler, steht der Theaterpädagoge (Vgl. Sack 2010, 115ff). Durch seine künstlerische Prägung bringt er Know-How zu künstlerischen Prozessen mit, erweitert somit den Kunstbegriff der Kinder, forscht und experimentiert wie ein Künstler, verbindet dies jedoch mit fundierten pädagogischen Grundkenntnissen und tut dies alles gemeinsam mit den Kindern. Natürlich ist nicht jeder Mensch, der sich Theaterpädagoge nennt, ein solcher Mittelsmann. Dennoch bietet seine zweiseitige Prägung, Theater und Pädagogik, eine gute Ausgangslage für das Gelingen eines Theaterprojektes.

Diese Wunschvorstellung eines Theaterpädagogen ist ein Mensch, der in jedem Projekt die Prinzipien des Spielleiters alle umsetzt und dadurch nur mit intrinsisch motivierten Kindern arbeitet, die dabei ungeahnte, selbstbestimmte und ästhetische Lernerfahrungen machen können. Theaterpädagogen sind jedoch auch keine Übermenschen. Im Folgenden wird anhand des konkreten Beispiels, dem Musiktheaterprojekt „Die Prinzessin auf der Erbse“ der Semperoper Junge Szene, veranschaulicht, worin die Gründe dafür liegen, dass dies nicht einfach umzusetzen ist. Dafür wird das Projekt zuerst in seinen Phasen beschrieben und in einem zweiten Schritt die Stolpersteine des Projektes eruiert.

## Praxisbeispiel „Die Prinzessin auf der Erbse“

### Projektzusammenfassung anhand der Projektphasen

Die *Projektinitiative* kam vom Geldgeber Lions Club Dresden-Mitte. Dieser Klub schrieb 20'000 Euro zur Finanzierung eines Theaterprojektes mit einer integrativen Zielsetzung aus. Die theaterpädagogische Abteilung der Semperoper, die Semperoper Junge Szene und andere Interessierte erstellten ein Konzept, die jeweiligen *Projektskizzen*, und schickten diese ein. Der Lions Club entschied sich anhand der eingereichten Konzepte dafür, den Projektauftrag an die Junge Szene zu vergeben. In ihrem Konzept (siehe Anhang) wurde festgehalten, dass aufgrund der derzeitigen Aufführung der Kammeroper von Ernst Toch „Die Prinzessin auf der Erbse“, eben diese Geschichte als Ausgangspunkt des Projektes stehen sollte. Im Fokus lag die Begegnung der Prinzessin mit dem Hofstaat und der Königsfamilie und damit verbunden die Frage „Wie gehe ich mit Fremden um?“. Auf diese Fragestellung wollte mit den Mitteln des Theaters, Tanzes und der Musik eingegangen werden. Geplant war das Konzept für drei Grundschulklassen aus dem Raum Dresden und eine Förderschule, um einen integrativen Ansatz verfolgen zu können. Als Zielsetzungen wurden neben dem Abbau von Berührungsängsten und Vorurteilen, auch die altersgerechten Vermittlung von künstlerischen Fähigkeiten festgelegt. Hinzu kamen die Förderung sozialer Kompetenzen in den Klassen und im Umgang mit behinderten Menschen und der Aufbau von Selbstbewusstsein. Die Ziele lagen also auf allen drei Wirkungsebenen der Theaterpädagogik gemäss Weintz (2008).

Mit der Auftragserteilung des LionsClubs wurde die nächste Phase, die *Projektplanung*, eingeläutet. Nun wurden konkrete Planungsschritte unternommen. Drei Grundschulklassen wurden gefunden: eine erste Klasse in Dresden-Freital, eine dritte Klasse in Dresden-Gorbitz und eine dritte Klasse in Dresden-Plauen. Die Suche nach einer Förderschule gestaltete sich jedoch schwieriger. Deshalb entschied sich die Leitung dafür das Cochlear Implant Center der Uniklinik Dresden zu kontaktieren, mit welchem bereits bei einem anderen Projekt zusammengearbeitet wurde. Die Zusage kam sofort. Am Projekt beteiligten sich 8 hörgeschädigte Kinder mit Cochlea Implantaten aus ganz Sachsen.

Daneben mussten auch kompetente Anleiter gesucht werden. Ein Praktikum wurde ausgeschrieben und eine Museums- und Musikpädagogin angefragt um die Leitung einer Projektklasse zu übernehmen. In gemeinsamen Sitzungen aller beteiligten Leiter wurden Zuständigkeiten, Erwartungen, Ziele, Termine und Räumlichkeiten geklärt und somit die Planung konkretisiert. Jede Klasse bekam einen „Projektpaten“, welcher für die Erarbeitung einer Szenenabfolge verantwortlich war. Die erste Klasse in Freital wurde von

der Jahrespraktikantin der Jungen Szene betreut. In dieser Klasse bestimmte die Lehrerin, dass das Projekt durchgeführt wurde. Den Kindern wurde keine Alternative zum Projekt angeboten. Die dritte Klasse aus Gorbitz wurde vom Theaterpädagogen der Jungen Szene, dem Projektleiter, selbst betreut. Die Kinder dieser Gruppe setzten sich aus zwei dritten Klassen zusammen. Sie konnten wählen, ob sie am Musiktheaterprojekt teilnehmen oder stattdessen in den „normalen Unterricht“ gehen wollten. Die dritte Klasse aus Plauen wurde von einer Museums- und Musikpädagogin betreut. Auch diese Kinder beteiligten sich nicht freiwillig am Projekt, sondern wurden durch die Lehrerin quasi dazu gezwungen.

Der Startschuss zur *Projektdurchführung* fiel im März mit einem gemeinsamen Vorstellungsbuch der »Prinzessin auf der Erbse« der Jungen Szene im Hygienemuseum Dresden. Hier konnten sich die Kinder von den Profis auf der Bühne inspirieren lassen. In den Wochen danach durften sich die Kinder in verschiedenen Workshops selbst kreativ betätigen. Nach einer ersten, kurzen Kennenlernphase wurde gemeinsam musiziert, gesungen, getanzt und Theater gespielt. In insgesamt 10 Workshops à 120 Minuten in jeder einzelnen Schulklasse konnten die Kinder gemeinsam mit den Paten einen Teil der Geschichte szenisch erarbeiten. Am gemeinsamen Probenstag kurz vor der Aufführung wurden die einzelnen Teile dann zusammengesetzt. Aus den gemeinsamen Szenen entstand ein Musiktheaterstück, welches die Geschichte der Prinzessin auf der Erbse nacherzählte.

Dieses präsentierten die Kinder als *Projektabschluss* gemeinsam am 17. Juni 2012 vor ihren Eltern in der Aula des Hans-Andersen-Nexö-Gymnasiums (Vgl. Semperoper Dresden). Eine Nachbereitung dessen fand nicht statt. Unterschiedliche weiterführende Projekte sind mit zwei der drei Klassen geplant.

### **Kritische Beleuchtung der Projektdurchführung**

Die Projektpräsentation war ein Erfolg, wie auch der kurze Trailer des Projektes aufzeigt (Vgl. Semperoper Dresden. Junge Szene. Erbsen-Schulprojekt). Die Eltern, Kinder, Lehrpersonen, Auftraggeber und die Anleiter waren zufrieden. Sie hatten am Ende der Aufführungen großen Beifall von den Zuschauern ernten können. Die Mühen der Proben wurden mit Applaus belohnt. Wie es das Wort Belohnung bereits antönt, kann diese Anerkennung als extrinsische Motivation gelten. Dadurch wurden die Mühen der Proben vergessen gemacht.

In der Probephase, während der Projektdurchführung gab es sehr viele Krisen. Viele Kinder sagten während der Proben immer wieder: „Ich habe keine Lust mehr.“ Anstatt begeistert zu spielen, begannen einige Unfug zu machen, sich den Anweisungen des Spielleiters zu widersetzen oder gar ganz zu blockieren. Der Weg zur Premiere war vor allem zum Schluss des Projektes ein grosser Kampf. Von intrinsischer Motivation der Kinder war wenig zu spüren. Die Theorie dieser Arbeit zeigt auf, dass die Motivation mit dem Einbezug der Kinder, der Selbst- und Mitbestimmung hätte aufgebaut werden können. Der Grad der Selbstbestimmung war aber, trotz theaterpädagogischem Wissen und Projektstruktur, sehr niedrig. Die Gründe dafür sollen hier in zwei Schritten erörtert werden. Zum einen sollen Hindernisse auf struktureller Ebene beleuchtet werden, die selbstbestimmtes Lernen verhinderten. Zum anderen sollen Stolpersteine, die der Anleiter selbst verursacht hat, beleuchtet werden, welche die intrinsische Motivation der Kinder beeinflusste.

### *Strukturelle Ursachen*

Gemäss der Theorie zum Projektunterricht sollen die Kinder in alle Projektphasen miteinbezogen werden. Aus der obigen Projektzusammenfassung kann entnommen werden, dass die Kinder in diesem Projekt erst bei der Projektdurchführung in den Prozess miteingebunden worden sind. Ihre Interessen wurden für die Themenfindung nicht berücksichtigt. Durch die Projektstruktur, die Projektausschreibung und durch die Einreichung eines Konzeptes, wurden die Kinder fremdbestimmt an die Thematik herangeführt.

Da das Konzept in einem Wettbewerb stand, war es dem Projektleiter wichtig, es möglichst umfassend zu gestalten. Die Entscheidung nicht eine, sondern gleich drei Grundschulklassen und eine Förderschule zu beteiligen, brachte nachhaltige Folgen mit sich. Am Projekt waren 83 Kinder beteiligt. Diese alle individuell wahrzunehmen und sie in dem Stück somit individuell zu fördern war schlicht unmöglich. Somit blieb das Lernen eher oberflächlich und wenig personenbezogen. Die Arbeit des Spielleiters war geprägt von strukturellen Entscheidungen und nicht von der Auseinandersetzung mit den einzelnen Kindern. Die Kinder mussten sich in die Struktur einfügen, anstatt die Struktur mitzubestimmen.

Manche Kinder hatten keine andere Wahl und wurden von den Lehrpersonen zur Mitarbeit im Projekt gezwungen. Die Motivation war demnach extrinsischer Natur. Durch die grundlegend fehlende intrinsische Motivation einiger Kinder gaben diese sich weniger in die Spielprozesse ein und übernahmen kaum Verantwortung, sondern taten einfach

das, was der Experte von aussen sagte. Durch die fehlende Motivation verweigerten sich einige auch oder trieben Unfug. Daraufhin wurden sie jeweils von der Lehrperson, welche am Rand des Schulzimmers saß und die Situationen als Polizist beobachtete, getadelt, mit Sanktionen bedroht oder direkt aus der Spielsituation herauszitiert. Dies wiederum verstärkte die extrinsische Motivation der Kinder zusätzlich.

Durch die fehlende Kontinuität konnte auch kein „Theaterspielflow“ (Vgl. Pinkert 2012, 97) entstehen. Die Proben wurden, in wöchentlichem Abstand abgehalten, wodurch vom Spielleiter jedes Mal wieder viel Energie dafür aufgewendet werden musste, um die Kinder ins Thema und in die Theaterwelt einzuführen. So wurde es den Kindern erschwert, sich auf den Prozess einzulassen.

### ***Spielleiterkompetenzen***

Damit Kinder lernen können, brauchen sie Beziehung, wie durch das didaktische Dreieck in dieser Arbeit dargestellt wurde. In einem Projekt mit 83 Kindern ist es schwierig für den Spielleiter, eine Beziehung zu allen Kindern aufzubauen, aber nicht unmöglich. Die Beziehung beginnt beim gegenseitigen wahrnehmen und erkennen. Den Namen seines Gegenübers zu kennen ist der Grundstein einer Beziehung zu ihm. Danach lernt man gegenseitige Vorlieben, Stärken und Schwächen kennen. Dafür muss Zeit im Probenprozess eingerechnet werden. Auch nach zwei Monaten allwöchentlicher Proben waren den Spielleitern viele Namen noch immer unbekannt. Dies kann mit einem schlechten Namensgedächtnis begründet werden oder auch durch eine hohe Arbeitsbelastung. Den Kindern auf einem Gruppenfoto den Namen jedoch immer noch nicht zuordnen zu können zeugt von einer fehlenden Beziehung. Dies belegt, dass nicht alle Kinder von der Spielleitung wahrgenommen wurden. Daraus folgt, dass der Spielleiter diese Kinder dann auch nicht auf den Weg in den Prozess mitnehmen und sie angemessen herausfordern oder begleiten konnte.

Um während der Projektdurchführung, trotz schwieriger struktureller Umstände, eine intrinsische Motivation herbeizuführen wurden in der theoretischen Projektplanung vom Spielleiter die vier Bezüge (Vgl. Gasser 2001, 183) geschaffen. Der Fachbezug ist mit dem Fachbereich Musiktheater sowieso schon erreicht. Es wird nicht stur Wissen gepaukt, sondern Musik gemacht, getanzt, Theater gespielt, Sprache aktiv angewendet, Requisiten gebastelt und vieles mehr und somit interdisziplinär und ganzheitlich unterrichtet. Der Lebensbezug wurde durch die Themenwahl hergestellt. Märchen faszinieren die Kinder. Märchen gehören in ihre Lebenswelt. Durch den Besuch der Oper wurde sogar eine grundlegende Erfahrung geschaffen, mit welcher die Kinder ihr

Theaterprojekt verknüpfen konnten. Auch die Fragestellung zum Umgang mit Fremdem liegt den Kindern nahe. Der Personenbezug sollte dadurch hergestellt werden, dass das Märchen verschiedene Rollen definiert und sich die Kinder demnach gemäss ihren Neigungen und Fähigkeiten für diese oder jene Rollen entscheiden konnten. Der Sozialbezug ist durch das Theaterspiel an und für sich gewährt, da die Kinder gemeinsam spielen müssen und es den Einsatz von allen braucht.

Diese Bezüge gingen jedoch mancherorts verloren oder vergessen. So wurde beispielsweise in einer Klasse ein Düsenjet dargestellt. In diesem sollte der Prinz die Prinzessin suchen. Der Lebensbezug fehlte manchen Kindern. Ein Kind hatte noch nie bewusst einen Düsenjet gesehen und sollte nun abstrakt mit seinem Körper eine Düse darstellen. Logischerweise war es damit überfordert. Aufgrund der mangelnden Zeit wurde das Kind dann von der Spielleitung fremdbestimmt zur Düse geformt. Das Kind konnte nicht aktiv mitgestalten. Hier hatte man versäumt den Lebensbezug herzustellen. Dafür hätte es wahrscheinlich gereicht, mit dem Kind ein Foto eines Düsenjets zu betrachten, die Einzelteile zu benennen und zu erklären, welchen Nutzen sie haben. Danach hätte das Kind Zeit gebraucht um eine passende körperliche Darstellung zu finden und somit die Aufgabe kompetent zu lösen.

In einer anderen Gruppe sollten die Rollen verteilt werden. Im Fokus standen die Rollen welche durch das Textbuch vorgegeben waren und nicht das Kind. In der Klasse wurde, gemäss Textbuch eine Prinzessin gebraucht. Im Büro wurde von den Spielleitern besprochen welches Mädchen diese Aufgabe schnell und souverän bewältigen könnte. Die Wahl fiel auf ein zurückhaltendes, stilles und gefügiges Mädchen, welches keine disziplinarischen Probleme verursachen würde. So wurde nicht gemäss dem Personenbezug (Kind XY → wie können wir es dem Lernstand entsprechend fördern? Was möchte es selbst?), sondern gemäss dem vorliegenden Material und den bereits existierenden Fähigkeiten ausgewählt (Rolle der Prinzessin → Mädchen XY ist immer still, die kann das bestimmt!). Die Rollenverteilung verlief also fremdbestimmt.

Auch bei der Ausarbeitung der Szenen hatten die Kinder nur wenig Mitspracherecht. Die Ideen kamen allesamt vom Spielleiterteam, welche im Büro das Textbuch nach und nach entwickelten. So war es kein Prozess, in welchem der Spielleiter als Berater agiert, die Ideen seiner Spieler aufnimmt und sortiert. Stattdessen setzten die Spielleiter ihre eigenen Bilder und Ideen um und benutzten die Kinder als Werkzeuge dazu.

Zu der erschwerenden Projektstruktur und der damit einhergehenden fehlenden intrinsischen Motivation kam, dass eine Klasse von einer „Patin“ betreut wurde, welche nicht mit den Prinzipien der Spielleitung vertraut war, sondern als Praktikantin diese Aufgabe übernahm. Dies führte dazu, dass sie den Kindern wenig Platz für eigene Erfahrungen liess. Viel mehr versuchte sie ihre begründete Unsicherheit durch übertriebene Strenge zu verdecken und leitete die Kinder daher enorm stark. Sie wirkte nicht als Echogestalterin, sondern drückte den Kindern ihre Ideen und Bilder auf. Dadurch konnten sich die Kinder nicht in einem wertfreien Raum ausprobieren. Das subjektbezogene Lernen verringerte sich. Den Kindern blieben grosse Lernerfahrungsräume vorenthalten, worin sie ästhetische Erfahrungen hätten sammeln können.

Um schliesslich die Erfahrungen und Erkenntnisse aus diesem Projekt zu sichern, hätte das Projekt eine Auswertung gebraucht. So hätten subjektive Erfahrungen der Kinder und der Anleiter erörtert und Schlussfolgerungen für ein weiteres Projekt daraus abgeleitet werden können. Diese Abschlussreflexionsrunde fand nach Kenntnis der am Projekt beteiligten Verfasserin nicht statt. So bleiben die Erfahrungen unreflektiert und werden nicht zur Erkenntnis.

### **Hinweise für ein Nachfolge-Projekt**

Die Frage, die sich nun stellt, liegt auf der Hand: Ist dieses Projekt gescheitert? Nein, denn die Kinder nehmen ein Erfolgserlebnis mit. Sie haben gemeinsam etwas erreicht und Erfahrungen gemacht. Für ein nächstes Projekt werden die Kinder vermutlich, dank dem Erfolg, von Beginn an motivierter sein. Das Potential des Projektunterrichts und der Theaterpädagogik jedoch wurde nicht ausgeschöpft. Es konnten nur wenige Erfahrungen des selbstinitiierten, selbstbestimmten Lernens gemacht werden, welches ein solches Projekt ermöglichen würde. Das Individuum stand nicht im Zentrum sondern das Produkt. Dies entspricht nicht dem oben beschriebenen theaterpädagogischen Ansatz. Im Bezug auf die Anliegen des Projektunterrichts und die Zielsetzungen der Theaterpädagogik wurden viele Lernchancen verpasst, welche in einem Nachfolgeprojekt ermöglicht werden könnten. Anhand dieser mit → gekennzeichneten Merksätze könnte in einem weiteren Projekt eine höhere intrinsische Motivation und mehr nachhaltiges Lernen generiert werden.

- Am Projekt waren zu viele Kinder beteiligt, um individuell mit jedem Kind eine gute Beziehung aufzubauen, um gemeinsam mit den Kindern zu lernen.  
→Zeit für Beziehungsaufbau einberechnen!

→ Weniger Kinder einbeziehen und somit tiefere individuelle Auseinandersetzung mit dem Spielstoff ermöglichen!

- Durch die Projektstruktur wurden die Kinder zu wenig in die Themenfindung und den gesamten Prozess einbezogen, wodurch sie weniger motiviert waren.  
→ Kinder in alle Projektphasen miteinbeziehen und mitbestimmen lassen!
- Die punktuellen Proben haben den Prozess immer wieder unterbrochen. Somit war es schwierig für die Kinder richtig in den Prozess einzutauchen.  
→ Kontinuierliche Arbeit am Prozess ermöglichen!
- Der Zeit- und Präsentationsdruck des Auftraggebers führte dazu, dass die Spielleiter wenig Zeit hatten, um auf die Kinder und ihre Rollengestaltungsideen einzugehen. Stattdessen leiteten sie dominant und setzten ihre eigenen Ideen und Bilder um.  
→ Den Kindern Raum und Zeit geben, um ihre eigenen Bilder zu entwickeln!  
→ Präsentation den Rahmenbedingungen anpassen!
- Das fehlende Know-How eines Anleiters hatte klare Auswirkungen auf den Lernerfolg einer Klasse.  
→ 4 Bezüge des erweiterten Lernens schaffen und diese während dem Prozess immer wieder reflektieren!  
→ Die Prinzipien des Spielleiters kennen und darüber reflektieren!  
→ Nur ausgebildete Theaterpädagogen als Spielleiter einsetzen!
- Das Projekt wurde nicht ausgewertet. Erfahrungen können nicht zu Erkenntnis werden.  
→ Eine Abschlussreflexion durchführen!



## Schlussfolgerungen

Welche Kriterien gelten für die Lehrmethode Projektunterricht und wie kann ich sie mit theaterpädagogischen Mitteln umsetzen, sodass die Schüler möglichst selbstbestimmt lernen können?

Diese Arbeit soll nicht so verstanden werden, dass Theaterprojekte nur dann von Bedeutung sind, wenn sie genau nach dem beschriebenen Schema durchgeführt werden. Auch stärker durch den Spielleiter gelenkte Projekte haben ihren Wert. Dieser liegt dann jedoch nicht im Bereich der erneuerten Lehr- und Lernkultur, mit welcher sich diese Arbeit befasste.

Durch diese Arbeit wurde aufgezeigt, dass theaterpädagogische Interventionen mit der Grundform des Projektunterrichts verknüpft werden können. Dabei wird der Fokus auf die selbstbestimmten Lernprozesse und somit das nachhaltige Lernen gelegt, welches die Bildungsdebatte im Zusammenhang mit „guter Bildung“ fordert. Die Bezüge des Projektunterrichts, der Lebens-, Personen-, Fach- und Sozialbezug, garantieren, dass der Lernstoff intrinsisch motiviert angegangen wird. Durch Einbezug der Schüler in alle Projektphasen wird der grösstmögliche Grad der Selbstbestimmung erreicht.

Die abschliessende Erfahrungsauswertung hat gezeigt, dass jedoch nicht jedes Theaterprojekt automatisch selbstbestimmtes Lernen ermöglicht. Viel mehr ist es eine Entscheidung des Spielleiters, ob und in welchem Ausmass er die Schüler in den Prozess einbinden möchte. Gemäss den Prinzipien des Spielleiters ist es aber eines der Ziele der Theaterpädagogik, den Teilnehmenden aktive Erfahrungsräume zu eröffnen, in welchen sie sich selbst erleben können. Dies bedingt auch, dass der Spielleiter nie zum „Theaterlehrer“, dem wissenseinflössenden, rein direktiven Leiter wird, sondern dass er immer wieder zwischen Beratung und Leitung wechseln muss. Hierin die richtige Balance zu finden ist eine der grössten Herausforderungen der Spielleiter überhaupt! Dies betrifft nicht nur Pädagogen oder Regisseure, sondern auch die in der Mitte stehenden Theaterpädagogen. Auch sie müssen sich ihrer Position in der Mitte bewusst sein und zwischen pädagogischem und ästhetischem Anspruch abwägen und eine Linie finden. Dies bedeutet, dass der Spielleiter sich im Prozess ständig reflektieren muss, um nicht auf Abwege zu geraten.

Diese Arbeit hat gezeigt, dass mit theaterpädagogischem Projektunterricht schulrelevantes Lernen ermöglicht wird, das jedoch zusätzlich den Rahmen der

schulischen Bildung sprängt und ganz andere Lernerfahrungen ermöglicht. Deshalb muss in der Bildungsdebatte auch unbedingt darüber gesprochen werden, wie man garantieren kann, dass Kinder heutzutage mit Theaterprojektunterricht in Kontakt kommen können. Erstrebenswert wäre folgendes:

*Alle Schulen müssen all ihren Schülern mindestens einmal in zwei Jahren Unterricht in Theaterprojekten anbieten. Dieser Unterricht muss von qualifizierten Theaterlehrern durchgeführt werden, Teil des Schulprogramms sein und wie alle anderen Fächer zu einer angemessenen Anerkennung im Leistungsportfolio der Schüler führen. Die Länder müssen für eine ausreichende Anzahl von ausgebildeten Theaterlehrern, für Rahmenrichtlinien und Standards sowie für Schulraum und Schulzeit sorgen. (Reiss 2008c, S. 312)*

Dieses Zitat wirft jedoch die Frage auf, wie viel Theaterprojektunterricht ein Schüler braucht und ob die Erfahrungen dieser Lehrmethode jemals ausgeschöpft sind. Eine andere weiterführende Frage dieser Arbeit ist zudem, was passieren würde, wenn die Fächerstruktur in der Schule nicht nur für ein solches Projekt gelockert würde, sondern sich das Schulsystem von der eingefahrenen Fächerstruktur trennte. Wären die Schüler dann schlechter oder sogar besser auf unsere heutige Gesellschaft vorbereitet?

### **Konsequenzen für mein zukünftiges theaterpädagogisches Handeln**

Erst im Laufe des Schreibprozesses ist mir bewusst geworden, wie wichtig es mir persönlich ist Kindern und Jugendlichen selbstbestimmtes Lernen zu ermöglichen und wie sehr ich in meiner Arbeit als Vorschullehrperson bereits damit gearbeitet habe. Ich habe mich oftmals gefragt, weshalb andere Lehrpersonen eine detaillierte Jahresplanung vorweisen können und ich mich damit so schwer tue. Der Grund liegt an meinem Verständnis von Lernen. Ich möchte Kinder nicht nur mit Wissen vollstopfen. Es ist mir ein grosses Anliegen auf die Kinder auch persönlich einzugehen, mich mit ihren Interessen auseinanderzusetzen und davon ausgehend exemplarisch Lernprozesse zu initiieren. Dies tue ich aus der Überzeugung, dass diese Art von Lernen tiefgreifender wirkt, nachhaltiger gespeichert wird und die Kinder in ihrem Wesen stärkt.

Im beschriebenen Projekt traf ich auf eine Haltung eines Spielleiters welche viele Chancen der Partizipation der Schüler ausgelassen hat. Und dies, obwohl Theaterpädagogen sich als Echogestalter verstehen und um die Wichtigkeit der Selbsterfahrung wissen. Dies hat grosse Irritation ausgelöst und zur Formulierung der Email geführt.

*Ich möchte mit Menschen arbeiten und sie in ihrer Entwicklung fördern, mit den Mitteln des Theaters, des Theaterspielens, "sich Präsentieren lernen", eine Arbeitshaltung und ein Arbeitsklima aufbauen, Erfolgserlebnisse ermöglichen.... Meine Frage an dich: Ist das eine Utopie von mir? Geht das überhaupt als Theaterpädagoge?*

Mit dieser Arbeit habe ich meine Fragen für mich beantworten können. Theaterpädagogik erschliesst viele Erfahrungsräume, welche ich in meiner weiteren Arbeit nutzen möchte. Um Menschen jedoch nachhaltige Lernprozesse zu ermöglichen und sie somit in ihrer Entwicklung zu fördern muss man sich nicht unbedingt dem Projektunterricht oder der Theaterpädagogik bedienen. Oder umgekehrt formuliert, nicht jeder Projektunterricht und jede theaterpädagogische Intervention führt zu intrinsisch motiviertem Lernen. Viel mehr bestimmt die Haltung des Spielleiters, inwiefern sich Menschen selbstbestimmt und intrinsisch motiviert dem Theaterspiel und dem eigenen Leben annähern können. In diesem Sinne werde ich mich bemühen, meine eigenen Handlungen und Haltungen während eines Theaterprojektes immer wieder zu reflektieren, um zu garantieren, dass ich nicht gerade meine eigenen Bilder und Wünsche mit den Teilnehmenden realisiere, sondern ihnen Freiraum gebe um sich selbst zu entfalten.

Bei aller Mitbestimmung muss ich persönlich darauf achten, dass die ästhetische Komponente, welche die theaterpädagogische Arbeit grundlegend prägt, nicht untergraben wird. Ich trage als Spielleiter die Verantwortung dafür die gemachten Erfahrungen in einen ästhetischen Rahmen zu setzen. Zum Schluss soll nämlich ein für alle beteiligten zufriedenstellendes Resultat präsentiert werden.

Ich wünsche mir, zukünftig einen für mich schlüssigen Weg zwischen Leiten und Begleiten mit meinen Schülerinnen und Schülern zu finden, welche sowohl aus ästhetischer als auch pädagogischer Sicht vertretbar ist.

## Literaturverzeichnis

- Bönsch, Manfred (2006): Allgemeine Didaktik. Ein Handbuch zur Wissenschaft vom Unterricht. Stuttgart.
- Frei, Heidi (1999): Jeux Dramatiques mit Kindern II. Ausdrucksspiel aus dem Erleben. Aufbaustrukturen, Arbeitsblätter, Spielideen. Basel: Zytgloggeverlag.
- Frey, Karl (1982): Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun. Basel, Weinheim.
- Gasser, Peter (2001). Lehrbuch Didaktik. Bern: H.e.p.-Verlag.
- Hass, Ulrike: Zum Verhältnis von Theater, Pädagogik und Theaterpädagogik. Aufgabenstellungen. In: Schriftenreihe der ASSITEJ. Band 3 (1990). Theaterpädagogik und Dramaturgie im Kinder- und Jugendtheater. Frankfurt am Main.
- Hentschel, Ulrike: Brauchen wir ein Kultur-PISA? Möglichkeiten und Grenzen der Evaluation ästhetischer Bildung. In: Jurké, Volker [u.a.] (Hg.) (2008): Zukunft Schultheater. Das Fach Theater in der Bildungsdebatte. Hamburg.
- Hoffmann, Christel: Die Kunst des Spielleiters. In: Hoffmann, Christel und Israel, Annett (Hg.) (2008<sup>4</sup>): Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen. Weinheim, München.
- Hüther, Gerald und Hauser, Uli (2012): Jedes Kind ist hoch begabt. Die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir aus ihnen machen. München.
- Klepacki, Leopold: Theater: Was man lernen kann und was man lernen muss. In: Vaßen, Florian (Hg.) (2010<sup>2</sup>): Korrespondenzen. Theater - Ästhetik – Pädagogik. Berlin [usw.].
- Klepacki, Leopold: TUSCH – Kooperationen zwischen Schule und Theater als besondere Lernmöglichkeit? Oder: Wer lernt eigentlich was wie von wem warum? In: Klinge, Anne Katrin [u.a.] (Hg.) (2012): TUSCH: Poetiken des Theatermachens. Werkbuch für Theater und Schule. München.
- Largo, Remo H. (2010): Lernen geht anders. Bildung und Erziehung vom Kind her denken. München, Zürich.

- Meyer, Jörg: Spielleitung. In: Koch, Gerd und Streisand, Marianne (Hg.) (2003): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin, Milow.
- Mieruch, Gunter: Entwicklung eines Modells. In: Klinge, Anne Katrin [u.a.] (Hg.) (2012): TUSCH: Poetiken des Theatermachens. Werkbuch für Theater und Schule. München.
- Petermann, Franz [u.a.] (2006): Lernpsychologie. Paderborn.
- Pinkert, Ute: Vom Sollen und vom Wollen. Motivationswege in TUSCH-Projekten. In: Klinge, Anne Katrin [u.a.] (Hg.) (2012): TUSCH: Poetiken des Theatermachens. Werkbuch für Theater und Schule. München.
- Reiss, Joachim: Theater in der Schule lernen? In: Hoffmann, Christel und Israel, Annett (Hg.) (2008<sup>4</sup>): Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen. Weinheim, München.
- Reiss, Joachim: Ein Buch baut Brücken. Zur Einführung. In: Jurké, Volker [u.a.] (Hg.) (2008a): Zukunft Schultheater. Das Fach Theater in der Bildungsdebatte. Hamburg.
- Reiss, Joachim: Projekte zu Strukturen. Zur Basis von Bildungspartnerschaften. In: Jurké, Volker [u.a.] (Hg.) (2008b): Zukunft Schultheater. Das Fach Theater in der Bildungsdebatte. Hamburg.
- Reiss, Joachim: Solange es Fächer gibt, wird es Fächer geben. Bemerkungen vom Rand des Schulsystems. In: Jurké, Volker [u.a.] (Hg.) (2008c): Zukunft Schultheater. Das Fach Theater in der Bildungsdebatte. Hamburg.
- Rellstab, Felix (2000): Handbuch Theaterspielen: Theaterpädagogik Band 4, Wädenswil: Verlag Stutz Druck AG.
- Rheinberg, Falko (2002): Motivation. Stuttgart.
- Sack, Mira: Konstellationen von Künstlern und Kindern. Ein pädagogischer Blick auf Vermittlungskünste und die Kunst der Vermittlung. In: Vaßen, Florian (Hg.) (2010<sup>2</sup>): Korrespondenzen. Theater - Ästhetik – Pädagogik. Berlin [usw.].

Seitz, Hanne: Spiel. In: Koch, Gerd und Streisand, Marianne (Hg.) (2003): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin, Milow.

Sting, Wolfgang: Projekt. In: Koch, Gerd und Streisand, Marianne (Hg.) (2003): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin, Milow.

Weintz, Jürgen (2008<sup>4</sup>): Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. Berlin [usw.].

Wrentschur, Michael: Forumtheater. In: Koch, Gerd und Streisand, Marianne (Hg.) (2003): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin, Milow.

### Internetquellen

BuT: Aufgaben und Ziele. <http://www.butinfo.de/aufgaben-und-ziele> (05.10.2012).

Immoos, Ruedi und Ulrich, Emil (2001): Erweiterte Lehr- und Lernformen für die Praxis in der Orientierungsstufe. Leitfaden und Kurzbeschrieb. <http://www.zebis.ch/Unterricht/schublade/KJTMvvmCzwyxYkJfNSSkpgreDaquqa/docs/ELF%20Sekundarstufe%201.pdf> (30.09.2012).

Institut für Theaterpädagogik. Campus Lingen. Modulübersicht. <http://www.campus-lingen.hs-osnabrueck.de/31120.html> (21.10.2012).

Uni Köln. Projekt. Reflexion. [http://methodenpool.uni-koeln.de/projekt/projekt\\_reflexion.html](http://methodenpool.uni-koeln.de/projekt/projekt_reflexion.html) (28.10.2012)

OECD (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf> (30.09.2012).

Semperoper Dresden: Die Semper! Magazin der Spielzeit 2012/2013. Semper Nr.1. Singende Erbsen auf der Bühne. (S.9): [http://issuu.com/semperoperdresden/docs/so\\_semper\\_no1\\_12\\_13\\_issuu](http://issuu.com/semperoperdresden/docs/so_semper_no1_12_13_issuu) (28.10.2012).

Semperoper Dresden: Junge Szene. Erbsen-Schulprojekt. <http://www.semperoper.de/junge-szene/aktuell.html>, oder auch unter <http://vimeo.com/45061167> (28.10.2012).

Wikipedia. Projekt. <http://de.wikipedia.org/wiki/Projekt> (30.09.2012).

Winkel, Klaus (2003): Wiederentdeckt: Dewey und der Projektunterricht.  
[http://www.diezeitschrift.de/32003/winkel03\\_01.htm](http://www.diezeitschrift.de/32003/winkel03_01.htm) (30.09.2012).

## Anhang

### Auszüge aus dem Konzept

#### Integratives Musiktheaterprojekt mit Grund- und Förderschulen der Semperoper

#### Junge Szene

#### „Die Prinzessin auf der Erbse“

##### Idee

---

- Schulübergreifendes integratives Musik-, Tanz- und Theaterprojekt mit drei Grund- bzw. Förderschulen
- Schüler von 6 bis 12 Jahren
- Thematische und künstlerische Arbeit zur Leitfrage des Projekts „Wie gehe ich mit Fremden um?“ anhand der Märchenoper „Die Prinzessin auf der Erbse“
- Projekt als soziales und künstlerisches Lernfeld
- Arbeit mit Betzold Musikschränken und Tanzpädagogischen Attributen, wie Tanzsäcken und –Tüchern
- Gemeinsames Erlebnis aller Schüler durch eine Aufführung

##### Ziele

---

- Altersgerechte Vermittlung von künstlerischen Kompetenzen im Instrumentalspiel Tanz und Darstellenden Spiel
- Nachhaltige Projektarbeit durch Förderung von sozialen Kompetenzen, die sich sowohl auf das Klassenklima als auch auf die Begegnung mit behinderten Menschen auswirken
- Abbau von Berührungängsten und Vorurteilen durch das spielerische Finden von Gemeinsamkeiten
- Aufbau von Selbstbewusstsein, durch die Förderung von eigenen Stärken

##### Konzeption

---

*„Der Prinz, mein Täubchen, ist ganz vernarrt in diese Hexe, das Lotterweib, die Gassendirn. Prinzessin sagt sie, hahaha, ich muss lachen.“* Schroff geht die Amme des Prinzen mit der fremden Prinzessin in der Märchenoper „Die Prinzessin auf der Erbse“ von Ernst Toch ins Gericht. Auf der Suche nach einer neuen Bleibe hat das Mädchen an die Pforte des Schlosses geklopft. Angestachelt von der Königin begegnet der morbide Hofstaat der Fremden skeptisch und ablehnend, sodass die Prinzessin mit einer Welle von Argwohn und Misstrauen konfrontiert wird.

Diese Situation soll der Ausgangspunkt eines Musik-, Tanz und Theaterprojekts für Schüler zwischen sechs und zwölf Jahren sein, das die Junge Szene in Zusammenarbeit



mit drei Grundschulen in der Spielzeit 2011/12 durchführen möchte. Die Frage „Wie gehe ich mit Fremden um?“ steht im Zentrum der musik- und theaterpädagogischen Arbeit. Diese thematische und kreative Beschäftigung der Schüler soll in einer gemeinsamen Inszenierung sichtbar gemacht werden. Dabei findet das Projekt in der Schnittmenge sozial- und musiktheaterpädagogischer Methoden statt, um positive gruppenspezifische Prozesse zu fördern, gemeinsame sinnliche Erfahrungsräume zu öffnen und künstlerische Lernfelder zu erschliessen.

„Wie gehe ich mit Fremden um?“ Diese Frage soll nicht ausschliesslich theoretisch und künstlerisch erörtert, sondern im Projekt praktisch erfahrbar gemacht werden, indem ein integrativer Ansatz verfolgt wird. Mindestens eine Förderschule soll an diesem Projekt teilnehmen. In der gemeinsamen Arbeit sollen behinderte und nicht behinderte Kinder Barrieren und Vorbehalte abbauen und zusammen neue Erfahrungen sammeln.

## **Selbständigkeitserklärung**

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

Heidelberg, 28.10.2012