

Theaterpädagogik im Meer der ästhetischen Forschung

Ein Weg des ganzheitlichen Lernens in der Schule?



Abschlussarbeit

im Rahmen der Ausbildung Theaterpädagogik BuT ®
Vorgelegt von
Fiona Limacher und Lisa Jäger

Eingereicht am 27.07.2018 an Wolfgang G. Schmidt (Ausbildungsleitung)

Inhaltsverzeichnis

Expeditionsüberblick: Einleitung	2
1 Die gewohnte Welt: Ästhetische Bildung in der Schule	4
1.1 Bildung und Lernen	4
1.2 Ästhetische Bildung, Erfahrung und Erziehung.....	9
1.3 Ästhetisches Lernen.....	12
2 Unruhe: Ästhetische Forschung in der Schule	15
2.1 Die Idee nach Kämpf-Jansen	15
2.2 Anknüpfungspunkte des ästhetischen Forschens in der Schule	18
3 Ruf des Abenteurers: Erweiterung des ästhetischen Forschens durch die Theaterpädagogik.....	24
3.1 Potenziale der Theaterpädagogik.....	24
3.2 Mehrwert der Theaterpädagogik	27
3.3 Fokus der Theaterpädagogik im Bezugsrahmen des darstellenden Spiels	28
3.3.1 Der Einfluss auf kreative Prozesse	28
3.3.2 Das Spiel als Lernform.....	30
4 Forschungsinstrument: theaterpädagogische Modelle der ästhetischen Forschung.....	33
4.1 Fünf Phasen der ästhetischen Forschung bei den Kulturforschern.....	33
4.2 Forschendes Theater nach Sibylle Peters	36
4.3 Ästhetische Expeditionen nach Ursula Ulrich	41
4.4 Die Modelle im Vergleich.....	49
4.4.1 Fazit zum ästhetischen Forschen	49
4.4.2 Fazit zum forschenden Theater	50
4.4.3 Fazit zu den ästhetischen Expeditionen.....	51
4.4.4 Begründung der Auswahl für die exemplarische Umsetzung	52
5 Experimentieren und Erfinden: exemplarische Umsetzung	53
5.1 Verortung der ästhetischen Bildung in den Lehrplänen (Schweiz, Deutschland)	53
5.1.1 Schweiz: Lehrplan 21	53
5.1.2 Deutschland: Beschlüsse der Kultusministerkonferenz und sächsischer Lehrplan	54
5.2 Umsetzung in der Grundschule (DE) und der Sekundarstufe I (CH).....	56
5.3 Ziele des ästhetischen Lernens und der Theaterpädagogik in der Realisierung	59
5.4 Didaktische Einsichten zur Umsetzung.....	59
6 Gewohnter Ruf des Unbekannten: Fazit und Ausblick	61
Literatur	64
Abbildungen	71
Eidesstaatliche Erklärung	72

Expeditionsüberblick: Einleitung

„Etwas Neues.“ Hilfe – *Das ist mir fremd.* „Nein, danke!“

Außerhalb des Urlaubs, indem ich gern entdecke, verstecke ich mich im Alltag oft vor den unbekanntem Dingen. Die Skepsis gegenüber dem Neuen regt sich, da ein erfolgreiches Erschließen mit Anstrengung, Scheitern und Geduld verbunden ist. Die Gewohnheit hält mich zurück, denn sie sorgt dafür, im Alltag nicht überfordert zu sein. Dennoch werde ich gelegentlich neugierig und wissenshungrig nach dem, was es noch alles gibt und dann gibt es eine Hürde zu überwinden: das Lernen anzugehen.

Der Mensch kann nicht einfach zur Entdeckung des Neuen gezwungen werden, sondern muss selbstbestimmt aus seiner gewohnten Welt herausgehen wollen. Erst daraus kann ein Schritt aus dem Alltäglichen in neues Terrain gewagt werden. Und die Entdeckungsreise beginnt! Dabei muss die Brücke zum Altbekannten bestehen bleiben, sodass neues und altes Terrain miteinander verbunden werden kann.

Eine Herangehensweise an das Entdecken des Unbekannten hat Helga Kämpf-Jansen für die Kunstpädagogik mit dem Konzept der ästhetischen Forschung entwickelt. Dieses Konzept verbindet die Verfahren des Alltags, der Kunst und der Wissenschaft themenbezogen miteinander, sodass neue Kenntnisse generiert werden können.

Für uns Autorinnen stellen sich zwei Fragen:

- Wie lässt sich dieses Konzept mithilfe der Theaterpädagogik bereichern?
- Wie lässt sich dieses Konzept als Methode der ästhetischen Bildung mithilfe der Theaterpädagogik erfolgreich in den Unterricht integrieren?

Um den Forschungsfragen auf den Grund zu gehen, dient das erste Kapitel der Begriffsklärung und der Verankerung ästhetischer Bildung im Schulsystem.

Im Anschluss daran wird im zweiten Kapitel die Grundidee des ästhetischen Forschens vorgestellt und mit Anknüpfungspunkten, die es derzeit in der Schule gibt, verbunden.

Das dritte Kapitel widmet sich der Erweiterung des ästhetischen Forschens durch die Theaterpädagogik. Dabei sollen die Potenziale der theaterpädagogischen Arbeitsweise aufgezeigt und in den Bezugsrahmen des darstellenden Spiels gesetzt werden. Besonderes Augenmerk legen wir auf die Kreativität und das Spiel, welche in der Theaterpädagogik im besonderen Masse verankert sind.

Unter dem vierten Kapitel möchten wir drei Weiterentwicklungen des ästhetischen Forschens betrachten, die auch im theaterpädagogischen Bereich Anwendung finden und die Potenziale dieser Arbeitsweise nutzen:

1. Die Kultur.Forscher! haben einen interdisziplinären Ansatz gewählt, der anhand einer Frage das Forschen in und mit allen Künsten ermöglicht und somit nicht auf das Theater festgelegt ist. Eine Anwendung mit Kooperationspartnern aus dem Theaterbereich ist dabei möglich.
2. Im forschenden Theater von Sibylle Peters wird die Erprobung neuer Wirklichkeiten spürbar. Anhand von Wünschen wird ein innovativer Gestaltungsprozess initiiert, der sich vom entdeckenden Lernen abgrenzen will.
3. Das Konzept der ästhetischen Expeditionen von Ursula Ulrich baut auf das Verfolgen individueller Spuren auf und bietet eine transparente methodische Reihe für den Unterricht.

Anschließend bilanzieren wir die Konzepte unter unterrichtspraktischen Aspekten.

Das Modell, welches für uns die größte Relevanz für die Verbindung von ästhetischer Bildung mit Theaterpädagogik für den Unterricht hat, soll anschließend in Kapitel fünf exemplarisch umgesetzt werden. Wir haben im Deutschunterricht den Themenbereich „Schreiben“ gewählt und wollen eine praktische Umsetzungsmöglichkeit für ein jahrgangsübergreifendes, inklusives und forschend entdecktes Lernen aufzeigen. Im Sinne der ästhetischen Bildung soll eine emotionale Verbundenheit zum Lerngegenstand und ein ganzheitliches Lernen gefördert werden. Dabei wollen wir überprüfen, welchen Mehrwert diese Herangehensweise im Fachunterricht hat und wie die ästhetische Bildung als überfachliche Kompetenz im Fachunterricht angelegt werden kann.

Wir sind gespannt, ob das gelingt!

Mit dieser Arbeit wollen wir Lehrkräften wie Theaterpädagogen aufzeigen, dass es sich lohnt, neue Wege zu beschreiten. Wir wollen eine Hilfestellung erarbeiten, die die Angst vor einem überfrachteten Lehrplan in der Schule in der Verbindung mit der Offenheit des ästhetischen Forschens (Was kann man da überhaupt lernen?) nehmen soll.

Die Gliederung orientiert sich an den Expeditionselementen der ästhetischen Expedition, welche unter 4.2 vorgestellt wird. Unser Forschungsprozess gleicht einer Expedition mit den verschiedenen Expeditionselementen. Ein Element ist das Wagnis die Arbeit zusammen verfassen zu wollen.

Auf in die ungewohnte Welt!

1 Die gewohnte Welt: Ästhetische Bildung in der Schule

1.1 Bildung und Lernen

Wieso besuchen Kinder täglich die Pflichtveranstaltung Schule bis sie erwachsen sind, die die Bundesrepublik Deutschland rund 6700 € pro Kind und die Schweiz durchschnittlich 13 067 Franken jährlich kosten (vgl. Statistisches Bundesamt 2017, S. 6; Bundesamt für Statistik Schweiz, S. 1 Online im Internet)? Wozu diese riesige Investition in die Bildung der heranwachsenden Generation, die selbst auf Schule meist keine Lust hat und sich vom ständigen „Lernen für gute Noten“ gestresst fühlt?

Wie weg von einem sturen Bulimie-Lernen und einem verkopften Unterricht, der stark an den Bedürfnissen der Wirtschaft orientiert ist? Seit der Antike wird der Begriff der Bildung unterschiedlich aufgefasst. Eine Gesellschaft muss sich immer wieder den Fragen stellen: „Wie besser? Wie anders?“ Heute sind Begriffe wie „lebenslanges Lernen“ und „PISA“ in aller Munde. Gerald Hüther, einer der bekanntesten Neurobiologen Deutschlands spricht davon, dass die derzeitige Schule für das Zeitalter der Maschinen konzipiert ist und pflichtbewusste, ausführende Arbeitskräfte heranzieht. Wir brauchen jedoch für die Zukunft, in der die Fließbandarbeit von Robotern ausgeführt wird, motivierte GestalterInnen, die ihre Potenziale entfalten und Probleme kreativ lösen können (vgl. Hüther/Haase 2009, S. 1-2 Online im Internet).

Grundsätzlich wird sich die Arbeitswelt mit der aufkommenden künstlichen Intelligenz verändern (vgl. Plath 2017, S. 21). Wissenschaftler gehen davon aus, dass nicht nur die Berufe in der Industrie, sondern auch in allen anderen Bereichen bald nicht mehr gebraucht werden, da Maschinen die Arbeit von Architekten, Medizinern, Landwirten und vielen anderen Berufszweigen übernehmen werden. Dieser Entwicklung stehen viele skeptisch gegenüber. Es ist an der Zeit über den Nutzen und sich eröffnende Ressourcen der Digitalisierung nachzudenken. Ryan Holmes, der Erfinder einer Weiterentwicklung von Social-Media-Netzwerken, appelliert an das Bildungssystem: „Investiert in Fähigkeiten, die eine Maschine nicht reproduzieren kann. Es geht um höhere Funktionen: Kreativität, Problemlösung, Erfindungsgabe“. (Holmes in Bialecki 2016, S. 1 Online im Internet)

Liebau geht noch weiter und sagt, dass sich das System dahingehend ändern muss, dass es nicht mehr auf die Ausbildung des arbeitstätigen Individuums ausgerichtet ist, sondern sich damit beschäftigt, wie man die außerberufliche Lebenszeit gestalten kann. Fakt ist, dass schon heute nicht alle Menschen nach der Schule in das Arbeitsleben integriert werden bzw. aus verschiedenen Gründen aus dem Arbeitsleben herausfallen. Dieses Phänomen wird sich durch die Modernisierung der Gesellschaft weiterverbreiten (vgl. Liebau 2011, S. 86). Eine Frage drängt sich auf: Wie können die Menschen ihre Lebenszeit so

gestalten, dass sie ein erfülltes Leben führen? Die psychologischen Grundbedürfnisse, die Voraussetzung für ein gelingendes Leben sind, konstituieren sich aus dem Kompetenzerleben, der sozialen Eingebundenheit und der Selbstbestimmung (vgl. Fauser 2015, S. 1 Online im Internet).

Neben den Entwicklungen der Digitalisierung gibt es in den gesellschaftsökonomischen Veränderungen unserer Gesellschaft zwei Haupttendenzen. Entweder erfolgt eine Vernachlässigung des Erziehungsauftrags oder eine Überfürsorglichkeit in der Gestaltung des Alltags der Kinder und Jugendlichen.

Die Frage stellt sich, wie mit mangelnder Erziehung und Fürsorge aufgrund aufbrechender Familienstrukturen bei einem Teil der Heranwachsenden in der Schule umgegangen werden kann. Lehrkräften fällt immer mehr der Erziehungs- neben dem Bildungsauftrag zu. Vor allem moralische und ethische Werte benötigen einen Erfahrungsraum (vgl. Schmidt 2016, S. 264).

Auf der anderen Seite zeigt sich derzeit eine Entwicklung bei Jugendlichen, die ihre Freizeit vor allem an elektronische Medien binden und weniger an primäre Wirklichkeitserfahrungen. Die Bewegungstätigkeit und unbeaufsichtigte Besuche in der Natur oder in der räumlichen Umgebung gehen immer weiter zurück. (Vgl. Schmidt 2016, S. 264) Es wird auch von einer Überorganisation der Freizeit gesprochen, indem die Aktivitäten der Kinder zunehmend einer Kontrolle von PädagogInnen oder Eltern unterstehen. Die Kinder haben immer weniger Freiräume, in denen sie spielend die Welt und deren Grenzen erkunden können. Dennoch wird eine Selbstständigkeit erwartet, indem sie alles selbst entscheiden sollen. Wie zum Beispiel, ob ein zweijähriges Kind ein Körner- oder Milchbrötchen vom Bäcker haben will. Diese Entscheidungsfreiheit wirkt eher einschränkend als befreiend. Kinder können nur noch bedingt mit langer Weile geduldig umzugehen und sind überfordert. Daraus ergeben sich viele Verhaltensauffälligkeiten, welche sich in den Zahlen der hyperaktiven Kinder und SchülerInnen mit Förderbedarf widerspiegeln (Vgl. Preuss 2016, S. 288)

Mit den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts muss sich auch der Bildungs- und Erziehungsauftrag in den Schulen ändern. Auch wenn es bereits kompetenzorientierte Lehrpläne in Deutschland und der Schweiz gibt, ist die Umsetzung deren nur bedingt im Klassenzimmer angekommen. Gerade in den höheren Klassenstufen hat die Vermittlung von Faktenwissen noch immer Vorrang vor einem sich in Bezug zum Gegenstands setzen und einem flexiblen Umgang mit Wissen. Es sollte Auftrag der Schule sein, Freiräume der Kreativitätsentwicklung zu schaffen, um unkonventionelles Denken zu fördern, die eine zukunftsfähige Gesellschaft voranbringt!

Unter diesen Voraussetzungen haben wir ein Setting gefunden, indem sich SchülerInnen als aktive GestalterInnen ihres Lernprozesses wahrnehmen können. Wir behaupten, dass dieser Ansatz in jedem Schulfach und in jeder Klassenstufe mit seinen unterschiedlichsten Unterrichtsinhalten eingesetzt werden kann, um nachhaltiges Wissen über Erfahrungen zu generieren. Dem muss zunächst ein Lern- und Bildungsbegriff zugrunde gelegt werden.

Lernen

Lernen wird neurobiologisch als Aktivität verstanden, bei der sich Strukturen des Gehirns verändern, um sich in variablen Situationen auf Aufgaben und Probleme einstellen zu können. Es wird an schon vorhandenes Wissen angeknüpft, es werden Wissensstrukturen umgebaut und anderes wird vergessen. Dieser Prozess benötigt Rahmenbedingungen, in denen der Mensch aktiv sein kann. Je intensiver die Auseinandersetzung mit Inhalten geschieht, desto mehr neuronale Verknüpfungen können aufgebaut werden. (vgl. Spitzer 2014, S. 4–9, 14) Lernen benötigt:

„eigene Entdeckerfreude und Gestaltungslust. Diesen Lernzugang über die Eigenmotivation, nach dem Motto Erfahrung macht klug, suchen die Bildungseinrichtungen [...] immer seltener. [...] Kinder brauchen Zeit und Raum zum eigenen Entdecken und Gestalten. Das geschieht zum Beispiel beim Spielen. Deshalb ist Spielen allerhärteste Lernarbeit.“ (Hüther/Haase 2009, S. 1 Online im Internet)

Lernen bedeutet also neue Erfahrungen zu machen, die sich der Mensch eigenmächtig und selbstständig aneignet (vgl. Kämpf-Jansen 2002, S. 239). Darin eingeschlossen ist eine Handlungsorientierung (vgl. Kuschel 2015, S. 27). Daraus lässt sich für Lernumgebungen ableiten, dass das Subjekt mit dem Lerngegenstand so lange hantieren (ausprobieren, scheitern, wiederholen) können muss, bis es die neuen Erkenntnisse verinnerlicht hat.

Für die Pädagogik maßgeblich hat der Psychologe und Begründer der kulturhistorischen Schule Lew Vygotsky den Begriff des Scaffoldings geprägt. Er bringt eine weitere Komponente des Lernens ins Spiel, die gerade in der Schule fester Bestandteil ist: die soziale Interaktion. Er geht davon aus, dass Kinder und Jugendliche durch Erfahrungen lernen, die sie mit Peers und Erwachsenen teilen. Die Lehrenden schaffen dabei ein Gerüst, um den Lernenden den Schritt in die Zone der nächsten Entwicklung – einen Lernerfolg – zu ermöglichen. (Vgl. Vygotsky in Crowther 2005, S. 28) Für ein gelingendes Lernen im sozialen Raum benötigt es also immer auch die beidseitige Annahme, die Wertschätzung der Stärken als auch Schwächen und das Interesse aneinander. Wenn die LernbegleiterInnen den SchülerInnen etwas zutrauen und sie ermutigen, an ihren Entdeckungen weiterzuforschen und neugierig zu sein, sind sie in der Lage ihre Potenziale zu entfalten (vgl. Hüther 2009, S. 1-2 Online im Internet).

Lernen funktioniert in emotionalen, sinnlichen und kognitiven Dimensionen (vgl. Kuschel 2015, S. 27). Der Neurowissenschaftler Antonio Dámasio hat darauf hingewiesen, dass die neuronalen Prozesse der Emotion und Kognition nicht nebeneinander ablaufen, sondern in Einklang miteinander. Erfolgreich kann demzufolge gelernt werden, wenn das Subjekt emotional berührt ist und der Inhalt kognitiv verknüpft wird. Durch die Informationsflut, die heute täglich auf den Menschen einströmt, arbeitet das Gehirn im kognitiven Bereich viel schneller als im emotionalen Bereich. Eine Fokussierung allein auf die Kognition ist demzufolge lernhinderlich. Außerdem benötigt jedes moralische Verhalten unweigerlich Emotionen in Form der Fähigkeit zur Empathie, um Entscheidungen zu treffen und Aktionen durchzuführen. Wenn die emotionale Komponente im Lernprozess nicht berücksichtigt wird, kommt es zu einer Störung des sozialen Verhaltens. In der Auseinandersetzung mit den Künsten werden die nichtsprachlichen, emotionalen Seiten angesprochen. Schlussfolgern lässt sich: Durch die Auseinandersetzung mit den Künsten kann die Gesellschaft weiterwachsen und angemessen funktionieren. (Vgl. Dámasio 2006, S. 7-10 Online im Internet)

Für Maike Plath muss es in Lernprozessen in der sich gerade neu konstituierenden Arbeitswelt um die

„Ausbildung von Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit gehen, um die Ausbildung von Empathie, Kreativität und selbstständigem Denken und [...] um die ganz konkrete Ausbildung der Fähigkeit, demokratisch zu führen, im Sinne von Verantwortung übernehmen.“
(Plath 2017, S. 26)

Bildung

Die Vielzahl der Lerngelegenheiten als auch das Produkt des Lernens wird als Bildung begriffen. Ziel der Bildung ist es, dass das Subjekt sich die verschiedenen Kompetenzen so aneignet, dass es ein eigenständiges, „gutes, gelingendes und glückliches Leben führen kann.“ (Fuchs 2015, S. 13)

Liebau u.a. definieren Bildung als „die reflexive und performative Verknüpfung von Kultur und Individualität, die es den Menschen möglich macht, dass sie an ihren Erziehungs- und Bildungsbedingungen, mithin an ihren Selbst- und Weltverhältnissen selbst mitwirken.“ (Liebau u.a. 2009, S. 28) Im Gegensatz zur Erziehung benötigt Bildung im Sinne Humboldts als Auseinandersetzung des Subjektes mit der Welt keinen Erziehenden. Bildung als Selbstbildung erwächst aus dem Selbst, der Situation in die es sich hineinbegibt und dem Gegenstand, an den es sich aus Neugier immer weiter annähert. (vgl. Reinwand-Weiss 2012, S. 1 Online im Internet) Dabei ist ein ganzheitliches Lernen für das Überleben des Menschen und die freie Entfaltung seiner Möglichkeiten existenziell (vgl. Göhlich u.a. 2014, S. 7).

Der breit rezipierte Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki versteht Bildung als eine allgemeine Bildung im Zusammenhang von Fähigkeiten zur Selbst- und Mitbestimmung sowie zur Solidarität. Das Ziel von Bildung wird hier explizit mit dem Leben in einer sozialen Gesellschaft verbunden. Dieses Gut müsse allen Menschen zugänglich sein. (Vgl. Klafki 1992, S. 13). Kurz gesagt: Bildung soll eine Teilhabe an der Gesellschaft ermöglichen und Chancen zur Hinterfragung und Weiterentwicklung dieser bieten.

Bildung ist ein unabschließbarer Prozess, der den Menschen im Sinne des lebenslangen Lernens begleitet und die Persönlichkeit in der Auseinandersetzung mit sich selbst, in der sozialen Umwelt und in der Welt allgemein betrifft, sodass das Potenzial des Einzelnen entfaltet werden kann. Bildungsprozesse tragen das Lernen, Handeln und Verändern in sich, die jedes Individuum formt und ermächtigt. (Vgl. Liebau u.a. 2009, S. 21)

Forderung einer verstärkten Bildung im Sinne der Künste

Die Schulen haben den Auftrag diese Bildung grundzulegen. Dies geschieht über bestimmte Lerninhalte und vielfältige Methoden der Vermittlung. Schaut man auf das derzeitige Bildungssystem, wird Lernen häufig immer noch auf die kognitive Dimension reduziert (vgl. Fuchs 2015, S. 16-17). In der Didaktik gibt es bereits seit dem Anfang des 20. Jahrhunderts mit den verschiedenen reformpädagogischen Strömungen viele neue Konzepte, die ein ganzheitliches, entdeckendes und handlungsorientiertes Lernen mithilfe von Erfahrungen postulieren. Leider sind diese nur mehr oder weniger in die allgemeine Unterrichtspraxis integriert worden.

Die Bildung sollte nicht nur in einem theoretischen Bereich vollzogen werden, sondern auch die Bereiche der moralischen, praktischen und ästhetischen Bildung ansprechen (vgl. Liebau u.a. 2009, S. 93). Gegen die Reduktion fordern wir ein Lernen, indem ein Raum zum Erfahrungen machen, Sichausprobieren, Scheitern, Spielen ermöglicht und Zeit für die Erkundung einer neuen Welt gegeben wird. In der ästhetischen Bildung sind die beschriebenen Methoden des Lernens im Sinne eines Ermöglichungsraums inbegriffen. Außerdem wird ihr eine besondere Bedeutung aufgrund ihrer Transferwirkungen auf die schriftbezogenen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Literacies (Kompetenzen) in Folge des PISA-Schocks zugeschrieben (vgl. Kuschel 2015, S. 28). Nicht zuletzt braucht es eine ästhetische, soziale und politische Bildung, wenn der Mensch in Zukunft mit der wachsenden außerberuflichen Lebenszeit verantwortlich umgehen können soll. Dazu ist es nicht mehr wichtig, die SchülerInnen nur auf das Arbeitsleben vorzubereiten, sondern auch auf die anderen Lebensbereiche. Sie benötigen „die Wissenschaften, dafür brauchen sie die Künste: die freien Künste (Literatur, Bildende Kunst, Musik, Theater, Tanz, Sport, etc.), die praktischen und ökonomischen Künste (Arbeit, Technik, Haushalt) und die sozialen und

politischen Künste des Zusammenlebens (Öffentlichkeit, Rhetorik, Partizipation)“. (Liebau 2011, S. 86-87) Auch unsere Konzeption ist in der ästhetischen Bildung angesiedelt. Aber wie genau ist diese Art von Bildung zu fassen?

1.2 Ästhetische Bildung, Erfahrung und Erziehung

Wie sähe die Welt aus ohne Romane zum darin Schmökern, Theaterstücke über die man sich austauscht, die verschiedenen Religionen, das Design der Alltagsgegenstände, die diverse Architektur in den Städten und Ländern, den Tanz, die Lieder von denen man einen Ohrwurm mit sich herumträgt, die Fotografie, die Ausstellungen in Museen, ...? Was wäre der Mensch ohne das Vermögen all diese Sachen, die die Kulturen der Welt prägen, sinnlich wahrnehmen (*Aisthesis*), ohne es ästhetisch ausdrücken (*Poiesis*) und ohne es beurteilen (*Katharsis*) zu können (vgl. Hilger 2000, S. 201)?

Wurzeln und Eingrenzung

Mit dem Begriff „Ästhetik“ wird meist zuallererst „etwas Schönes“ assoziiert. Doch etymologisch hat das Wort im griechischen *Aisthesis* seinen Ursprung, welches viel allgemeiner die sinnliche Wahrnehmung in der Auseinandersetzung mit der Welt fasst (vgl. Dietrich u.a. 2012a, S. 16). Dazu gehört auch das Hässliche, das Obszöne und das Irritierende. Die *Aisthesis* zielt also allgemein auf eine emotionale Erregung, eine sich aufdrängende Beschäftigung mit dem, was sinnlich empfunden wurde, ein sich bewusstes in Bezug setzen durch eine Reflexion. Dazu gehören die Sinne des Sehens, Hörens, Schmeckens, Riechens, Tastens und des Gleichgewichts. Bei Aristoteles wird die Ästhetik als die Vollendung der *Aisthesis* begriffen (vgl. Liebau u.a. 2009, S. 95).

Die ästhetische Bildung zielt auf die Reflexion und Übung des Hervorbringens von Wirkungen bei Menschen (vgl. Liebau u.a. 2009, S. 96). Reinwand-Weiss verweist ausdrücklich darauf, dass nicht das Betrachten von Kunstwerken an sich die ästhetische Bildung ausmacht, sondern die Art des Blickes und der Auseinandersetzung mit den Gegebenheiten der Umwelt. Eine erhöhte *Aufmerksamkeit* bei der Wahrnehmung, die *Einordnung* in den kulturellen Kontext und die *reflektierende Äußerung* konstituieren die ästhetische Bildung sowie Erziehung. (Vgl. Reinwand-Weiss 2012, S. 1 Online im Internet) Eine Bildung im ästhetischen Bereich fasst somit die „Prozesse und Resultate derjenigen reflexiven und performativen Praxen, die sich aus der Auseinandersetzung mit kunstförmigen und als ästhetisch qualifizierten Gegenständen und Formen ergeben“ (Liebau u.a. 2009, S. 104).

„Kinder lernen immer dann am besten, wenn sie eigene Erfahrungen machen dürfen und immer dann am wenigsten, wenn jemand glaubt, ihnen etwas beibringen zu müssen.“ (Hüther 2009, S. 1 Online im Internet) Erst durch das Handeln im Sinne einer Verarbeitung der Wahrnehmung und einem Urteilen darüber, wird der besondere Blick und die sinnliche

Wahrnehmung an sich zu einer ästhetischen Erfahrung (vgl. Hilger 2000, S. 202). Das Ermöglichen ästhetischer Erfahrungen ist die Hauptaufgabe ästhetischer Bildung (vgl. Kramer-Länger 2016, S. 50).

Die verschiedenen Dimensionen unserer komplexen Wirklichkeit lassen sich mithilfe dieser Erfahrung besonders erschließen. Dabei bleibt auch in der Reflexion der Wahrnehmungen der Bezug zur Körperlichkeit erhalten, da die Wirklichkeit mit allen Sinnen erlebt wird. Es stellt sich von allein ein Wechselspiel zwischen Emotion und Kognition, „zwischen Bewusstsein und Unbewussten, zwischen Materialität und Zeichencharakter“ (Brandstätter 2012, S. 80) ein.

Die Bedeutung künstlerischer Tätigkeiten für die Bildung des Menschen erhielt ihre maßgebliche Prägung durch Friedrich Schiller (vgl. Hentschel 2003, S. 9). Für ihn ist das Wohlergehen einer Gesellschaft abhängig von dem Glück und der Zufriedenheit der Individuen (vgl. Schmidt 2016, S: 264). In Folge der gescheiterten demokratischen Bewegungen nach der französischen Revolution hatte er die Entfremdung von Vernunft und Sinnlichkeit beobachtet und formulierte 1795 unter dem Begriff der ästhetischen Erziehung des Menschen seine Idee des Wiedererlangens der Freiheit: „[E]s gibt keinen anderen Weg den sinnlichen Menschen vernünftig zu machen, als dass man denselben zuvor ästhetisch macht.“ (Schiller, zit. nach Dietrich 2012a, S. 40) Schillers Antwort auf die Frage, wie rationales Denken und sinnliche Wahrnehmung zusammengebracht werden können, fand er in der Kunst. Diese gibt den Menschen im Spiel Freiheit zurück und macht sie dadurch erst zu humanen Menschen, die ein politisch zeitgemäßes Zusammenleben in Form eines Staates gestalten können (vgl. Klepacki, Zirfas 2012, S. 1 Online im Internet).

Heute belegen Studien, dass eine Auseinandersetzung mit Phänomen der Künste im produktiven wie rezeptiven Sinne positive Auswirkungen auf das physische und psychische Befinden von Individuen hat. Besonders hervorzuheben sind eine Stärkung der Selbstwirksamkeit und eine Sensibilisierung für die Phänomene der Wirklichkeit. (Vgl. Hubert 2004, S. 6) Seit Schiller gehört die Erziehung in den Künsten in unserer Gesellschaft zur Allgemeinbildung. (Vgl. Reinwand-Weiss 2012, S. 1 Online im Internet)

Die ästhetische Erziehung, von der die Rede ist, hat ihren Fokus im Gegensatz zur ästhetischen Bildung auf der Alphabetisierung, bei der Jüngere von Älteren lernen. Ästhetische Bildung wird im Gegensatz dazu als die schon geschulte, lebenslange Auseinandersetzung mit ästhetischen Phänomenen verstanden, die durch Eigenaktivität und Selbstbestimmung gelenkt wird. (Vgl. Reinwand-Weiss 2012, S. 1 Online im Internet) Der Begriff der ästhetischen Erziehung wird seltener benutzt, da sich der Beigeschmack von Reproduktion und

Stabilisierung untermischt, obwohl er eigentlich für das Eröffnen eines Erfahrungsraumes sowie einer Partizipation an ästhetischen Prozessen stehen soll (vgl. Dietrich 2012b, S. 1 Online im Internet). Da für uns Verfasserinnen die beiden Prozesse von Bildung und Erziehung ineinandergreifen, wird im Weiteren nur von der ästhetischen Bildung im Sinne eines Containerbegriffes gesprochen. Wir sehen den Auftrag von Lehrkräften darin, den Menschen dazu zu erziehen, sich lebenslang selbst zu bilden. Durch offene Lernsettings kann auch in der Schule eine individuelle Selbstbildung in den ästhetischen Erfahrungsräumen ermöglicht werden.

Ästhetische Bildung lässt sich in das Schema der kulturellen Bildung (nach Fuchs 2013b, S. 42) wie folgt einordnen:

Die kulturelle Bildung gilt als „Gesamtheit der geistigen und materiellen Leistungen und Hervorbringungen des Menschen bzw. einer bestimmten Gemeinschaft“ (Schmidt 2016, S. 266). Sie fungiert als Oberbegriff und bezieht ganz im Sinne Klafkis Partizipation und gelingende Lebensgestaltung in gesellschaftlichen, sozialen und politischen Aspekten ein (vgl. Kuschel 2015, S. 46). Umfassende Kon-



Abbildung 1: Schema der kulturellen Bildung

zepte der kulturellen Bildung wurden in den Pilotprojekten der „Kulturschulen“ in den letzten Jahren in Baden-Württemberg, Thüringen, Nordrheinwestfalen, Berlin und Hamburg entwickelt. Sie zeichnen durch eine spezielle kulturelle Profilbildung aus, die in Kooperation mit KünstlerInnen und Kulturinstitutionen fächerübergreifend und nicht nur projektbezogen eine breite Umsetzung des Prinzips der Ästhetik im Schulalltag findet. Unter dem folgenden Link finden sich zahlreiche Pilotprojekte: www.kulturagenten-programm.de. Ganz im Sinne einer allgemeinen Bildung verschreiben sich auch die Kulturschulen dem Ziel, das Subjekt mit Kompetenzen auszustatten, die ein glückliches und gelingendes Leben ermöglichen.

Ästhetisches Lernen ist die Voraussetzung für die kulturelle Bildung. Der ästhetischen Bildung inhärent ist die aistische Bildung, die sich allein auf die Sinneswahrnehmung bezieht. Die ästhetische Bildung dazwischen zielt auf die Schulung der sinnlichen Wahrnehmung und deren Reflexion, also auf das in Bezug setzen der Wahrnehmungen mit der Welt (vgl. Kramer-Länger 2016, S. 51).

Die künstlerische Bildung meint hier die lernzielorientierte Ausbildung in den Künsten durch das Erlernen bestimmter Techniken (vgl. Kuschel 2015, S. 48).

Benefits ästhetischer Bildung

Ästhetische Erfahrungen sind immer sehr individuelle Prozesse. Aufgrund der wenig überprüfbareren Wirkfaktoren ist empirische Forschung in der ästhetischen Bildung schwer zu leisten und zugleich noch sehr jung. In diesem Themenfeld ist noch vieles offen. Es besteht dabei auch Forschungsbedarf in der Frage, wieso das ästhetische Lernen ein wichtiger Bestandteil der allgemeinen Bildung sein sollte. Dennoch sind Bereiche in der schulischen Bildung bekannt, die mithilfe dieser Art von Lernen gefördert werden.

Mit der Bildung „in, mit und durch die Künste“ (Eger 2015, S. 1 Online im Internet) wird die Persönlichkeitsbildung in besonderem Maße angeregt, da die Identität durch vielfältige Wahrnehmungs-, Ausdrucks- und Urteilsgelegenheiten ausdifferenziert wird. Zur Identität eines Menschen gehört immer auch seine ästhetische Existenz. (Vgl. Richter 2008, S. 12) Der Tendenz durch die Gestaltung des Unterrichts träges Wissen anzuhäufen, kann diese Art von Lernen mit ihrer Wahrnehmungs- und Erfahrungsorientierung entgegenwirken. Sobald SchülerInnen Erfahrungen machen, die eine persönliche Relevanz für sie haben, können tragfähige Wissenskonstrukte aufgebaut werden. (Vgl. Hilger 2000, S. 201)

Brenne kritisiert außerdem, dass in der Schule selten individuelle Bildungsprozesse möglich sind und die fachliche Zergliederung den Lernstrategien der SchülerInnen widerspricht, da Lernende naturgemäß verschiedenste Perspektiven nutzen, um einen Lerngegenstand zu erschließen. Die ästhetische Komponente ist beim Lernen ein integraler Bestandteil. (Vgl. Brenne 2008, S.22-24)

1.3 Ästhetisches Lernen

Im ästhetischen Lernen erstrecken sich die Absichten der Lernprozesse von der Imagination (1), der Ausbildung einer Genussfähigkeit (2) über die Sensibilität gegenüber anderen Menschen und Phänomen der Natur (3) bis hin zur Fertigkeit spielen und sich in einer Gesellschaft wohlfühlen zu können (4). In diesem Spektrum inbegriffen sind außerdem die Entwicklung verschiedener Möglichkeiten des Ausdrucks und des Handelns (5), die ästhetische Urteilsfähigkeit (6) und die Vermittlung zwischen dem Verstand und den Emotionen (7). (Vgl. Liebau u.a. 2009, S. 94)

Bereiche der Wahrnehmung

Ein besonderer Schwerpunkt im ästhetischen Lernen liegt in der Wahrnehmung. Diese lässt sich in drei Bereiche unterscheiden (vgl. Richter 2009, S. 13-14):

1. Das sinnliche, körperorientierte Wahrnehmen an sich

2. Das Wahrnehmen von Gegenständen und Ereignissen der Lebenswelt
3. Das Wahrnehmen von Objekten der Kunst.

„Kunst muss“ (Merkt 2011, S. 80-82) proklariert Merkt. Denn die Künste sind ein integraler Bestandteil des Lebens. Die Kunst fasst sich im engeren Sinne unter dem Begriff der freien Künste, die sich in die bildenden (Fotografie, Plastik, Malerei, Architektur und Grafik), darstellenden Künste (Tanz, Performance, Schauspiel), Musik und Literatur mit allen neuen Mischungen untergliedern lässt. Der gemeinsame Nenner der freien Künste ist die experimentell erforschende Auseinandersetzung mit der Welt, indem sie diese darstellen oder gestalten. (Vgl. Liebau 2011, S. 87)

Ursprung ästhetischer Gestaltungsmittel

Ästhetische Gestaltungsmittel haben ihre Wurzeln in der menschlichen Interaktion und in den Ritualen. Schon Säuglinge sammeln ohne das Betrachten von Kunstwerken präästhetische bzw. prämusikalische Erfahrungen im Verhältnis zu ihren Mitmenschen. Erwachsene kommunizieren mit den Neugeborenen vergleichsweise außergewöhnlich durch die Wahl ästhetischer Mittel: Wiederholung, Übertreibung von Mimik und Gestik wie auch Überraschung, Formalisierung, Elaboration. (Vgl. Merkt 2011, S. 80-81) Bollnow geht davon aus, dass sich die Sinnlichkeit des Menschen erst durch die Rezeption der verschiedenen freien Künste als Produkte menschlicher Gestaltung wahrhaft differenziert ausbilden kann (vgl. Bollnow 1988, S. 31-32). Also erst durch eine ästhetische Begegnung im Sinne einer sinnlichen Wahrnehmung, die emotional berührt, entsteht ein Zugang zur Kunst.

Auch in den Ritualen, in denen Menschen Sicherheit und Vertrauen durch „das Einssein mit sich und den anderen im gemeinsamen Ausdruck“ (Merkt 2011, S. 81) erleben, finden sich die selben Gestaltungsmittel wieder. Aus diesen Ritualen heraus – wie in der griechischen Antike bei den Festspielen zur Verehrung Dionysos – entwickelte sich die Kunst mit Masken, Tanz und all ihren anderen Formen.

Kennzeichen

Das ästhetische Lernen kennzeichnet sich durch die weiteren Merkmale (nach Kuschel 2015, S. 35-38):

- Es ist ein ganzheitliches, leibbezogenes Lernen, da es über die Sinne Emotion und Kognition miteinander verbindet, wie schon mit Dámasio in den Anforderungen an Bildung beschrieben wurde (siehe 1.1). Durch das handlungszentrierte Forschen mit dem eigenen Körper in einer Gruppe, wird Erfahrungslernen ermöglicht.
- Durch das sich in Bezug setzen mit der Welt findet eine Selbstreflexion statt, welche einen Perspektivenwechsel anregt.

- Durch den erfahrungsoffenen Ausgang werden das Scheitern und die Auseinandersetzung mit Hindernissen zu einem wichtigen Bestandteil der Erfahrung. Die methodische Reihenfolge ist nicht festgelegt, sondern arbeitet wie in anderen künstlerischen Prozessen mit „Loops and Spirals“ (Eger 2015, S. 1 Online im Internet) im Sinne eines Experiments mit Wiederholungen, Bruchstücken und Auslassungen.
- Da diese Art von Lernen überraschend ist, werden oftmals Lernziele erreicht, die so gar nicht geplant waren. Magische Momente, die ein Staunen auslösen und durch Emotionen ausgedrückt werden, sind diesem Prozess inhärent (vgl. Eger 2015, S. 1 Online im Internet). Es wird etwas erfahren, was noch nicht wahrgenommen wurde. Es tun sich neue Möglichkeiten für das Weltverständnis auf. Damit können Grenzen überschritten und gesprengt werden, neue Möglichkeiten tun sich auf, die nicht nur den Lernenden, sondern auch den Lehrenden zu neuen Sichtweisen verhelfen. Somit wechselt wird von dem Erziehungs- in den Bildungskontext gewechselt.(Vgl. Dudek 2016, S. 105-111)
- Ästhetisches Lernen ist an das kulturelle und soziale System gebunden. Es setzt sich mit den Zeichen und Symbolen auseinander, die kulturell entwickelt wurden. Die Kultur wird dabei sowohl reproduziert als auch weiterentwickelt.

2 Unruhe: Ästhetische Forschung in der Schule

2.1 Die Idee nach Kämpf-Jansen

Kämpf-Jansen versteht das ästhetische Forschen als einen Umbau von gewohnten Gedankenräumen, in denen aussortiert, eingeräumt und umgeordnet wird. Dieser Ansatz der ästhetischen Selbstbildung geschieht mithilfe von Erkunden, Auswählen, Bereichern, Dinge in eine neue Form bringen, Strukturieren, Verdichten und Präsentieren eines Lerngegenstands durch das Verweben von Wissenschaft, Alltag und Kunst. (Vgl. Kämpf-Jansen 2002, S. 7)

Der herkömmliche Kunstunterricht

Das Konzept „Ästhetische Forschung“ wurde von ihr im Jahre 2000 aufgrund ihrer Kritik am derzeitig realisierten Kunstunterricht entwickelt. Kämpf-Jansen beobachtet, dass der Unterricht in den bildenden Künsten sehr linear und lehrerzentriert verläuft. Individualität, Kreativität und Erleben der SchülerInnen kommen dabei kaum zum Zuge. Im Kunstunterricht werden zwar Techniken und Theorien der bildenden Künste gezeigt und gelehrt, doch nicht weiterbearbeitet bzw. weiterentwickelt. Eine kreative Auseinandersetzung ist somit nicht gegeben. Oftmals verläuft der Kunstunterricht so, dass die Lehrperson den SchülerInnen eine Technik, einen Künstler oder eine Theorie vorstellt und im Anschluss daran eine „Nachahmung“ deren mit allen durchführt. So kommt es dazu, dass alle Produkte der SchülerInnen beinahe identisch aussehen. Es findet keine individuelle Auseinandersetzung statt. Überspitzt gesagt, wird somit der Urgedanke der Kunst an den Schulen nicht vermittelt. (Vgl. Hubert 2004, S. 1-2) Pierangelo Maset bringt in seinem Artikel „Ästhetische Operationen und kunstpädagogische Mentalität“ die nicht gelebten Möglichkeiten des Kunstunterrichts sehr gut auf den Punkt:

„Der Kunstunterricht ist seinem Wesen nach eine experimentelle Situation, in der anhand von Auseinandersetzungen mit Material, Wahrnehmungen und Begriffen Welt- und Selbstreferenzen erprobt und erfahren werden können. Das könnte er jedenfalls sein, wenn die Kunst zentraler Gegenstand des Kunstunterrichtes wäre.“ (Maset 2005, S. 6)

Öffnung des Kunstunterrichts durch ästhetisches Forschen

Mit dem Konzept von Helga Kämpf-Jansen lässt sich der Kunstunterricht öffnen, Heterogenität und Individualität findet wieder Einzug in das kunstpädagogische Arbeitsfeld. Weg vom lehrerzentrierten, hin zum schülerzentrierten und somit auch handlungsorientierten Unterrichten sind dessen programmatische Schlüsselbegriffe. Ein tieferes und individuelleres Auseinandersetzen mit dem Material, über die Wahrnehmung, die Beobachtung, das Erleben und Erfahren, das Entdecken und Erforschen ist Ziel der ästhetischen Forschung. Das

geschieht nicht im Alleingang, sondern immer in der sozialen Interaktion. In der sozialen Gemeinschaft können die eigenen Grenzen erkannt, gebrochen und anschließend erweitert werden. Der kreative Prozess birgt immer auch das Scheitern in sich, bei dem die Frustrationstoleranz geschult werden kann. Da der Prozess offen und der Weg nicht definiert ist, wird das Aushalten von Unsicherheiten und das Offensein für neue Richtungen des Weges notwendig. (Vgl. Hubert 2004, S. 20)

Der Ausgangspunkt dieses vom subjektiven Interesse geleiteten Erkenntnisprozesses kann frei gewählt werden. Es kann sich aus allem ergeben, denn alles kann ästhetisch erforscht werden: der Schaukelstuhl des Großvaters, eine Performance von Marina Abramović oder das geliebte Haustier. Die thematische Einheit bildet den Rahmen für das eigenständige Nachgehen der einzelnen Fragen bzw. Spuren in wissenschaftlichen bzw. künstlerischen Kontexten und wird vom Anleitenden initiiert. In diesem Rahmen entwickeln die SchülerInnen eigene Leitfragen, die sie mehrperspektivisch verfolgen und so eigengesteuert lernen. Die einzige Voraussetzung der Frage ist, dass die Forschenden sich auch mit dieser Frage intensiv auseinandersetzen wollen. Um dies zu ermöglichen, muss der individuelle Zugang zur Frage im Vordergrund stehen. Was ist für mich eine interessante Frage bzw. eine Spur, der ich nachgehen will? Generell gilt, dass jede Spur oder Frage interessant sein kann, wenn ein individueller Zugang, bzw. eine individuelle Relevanz dafür besteht. Der Lernprozess ist eigengesteuert, welches eine gewisse Selbstorganisation und Selbstverantwortung der SchülerInnen bedarf. (Vgl. Hubert 2004, S. 3-4)

Kern des Prozesses ist die Verbindung von vorwissenschaftlichen Erfahrungen des Alltags, wissenschaftlichen Methoden und künstlerischen Strategien. Wer ästhetisch forscht, bezieht sich in seiner Forschung auf die verschiedenen Lernfelder. Die Verbindung verschiedener Systeme, die noch nicht miteinander vernetzt wurden, können neue Erkenntnisse hervorbringen. Ganzheitliches Lernen wird ermöglicht. Es öffnet sich automatisch das Blickfeld, bzw. das Handlungsfeld der Forschenden. Ästhetische Forschung bedingt somit von Haus aus eine interdisziplinäre Grundhaltung. Der Prozess versteht sich performativ, indem er Handlungen mit Sprache verbindet, um eine bewusste Wahrnehmung zu ermöglichen und eine Brücke zwischen Alltag und Kunst zu schlagen. Damit wird eine neue Wirklichkeit geschaffen. (Vgl. Hubert 2004, S. 12)

Die Selbstreflexion der Lernenden beispielweise mithilfe von Expertenforen oder Logtagebüchern begleitet den Forschungsprozess permanent und setzt ihn in Bezug zur Ausgangsfrage. Dies ist die Triebfeder des Forschens und ermöglicht es, neuen Impulsen folgen zu können. (Vgl. Kämpf-Jansen 2002, S. 274-277)

Der Arbeitsprozess gestaltet sich ergebnisoffen. Das Ziel ist eine Präsentation des Forschungsergebnisses, doch wie dieses genau aussehen wird, weiß am Anfang noch keiner. Festgelegt sind methodische Stationen, die Erfahrungen, Verwandlungen und neue Perspektiven erlauben. Das wirkliche Potential wird erst beim Begehen des Forschungsweges entfaltet. (Vgl. Hilliger 2009, S. 11) Das Ergebnis bilden individuelle Erkenntnisse, die ein anderes Begreifen der Welt innehaben. (Vgl. Kämpfer-Jansen 2000, S. 274-277)

Für Kämpfer-Jansen stand die Verbindung von künstlerischen, wissenschaftlichen und alltäglichen Methoden, Strategien und Verfahrensweisen im Mittelpunkt der Erarbeitung. Sie formulierte dazu 15 Thesen, die im Folgenden kurz skizziert werden (Kämpfer-Jansen 2002, S.274-277):

1. Sinnhaftes gegen unsinnig Verordnetes: Der Lerngegenstand wird nicht von außen verordnet, sondern muss einen individuellen Sinn erhalten.
2. Sinnreiches gegen unsinnliches Reduziertes: Wenn man persönlichen Interessen folgt, werden vielfältige ästhetische Handlungsweisen automatisch genutzt. Dadurch wird eine individuelle künstlerische Ausdrucksweise gefördert.
3. Eine Frage haben: Das persönliche Interesse ist der Motor und die Motivation etwas für sich zu erarbeiten und für andere zugänglich zu machen.
4. Alles kann Gegenstand und Anlass ästhetischer Forschung sein.
5. Die Vorgehensweise ist nicht additiv, sondern vernetzt: In der Lehre stehen Wissenschaft und Kunst nebeneinander. Zugunsten komplexer Erfahrungen ästhetischen Handelns, gilt es diese miteinander in Beziehung zu setzen.
6. Kern ästhetischer Forschung ist die Vernetzung vorwissenschaftlicher, an Alltagserfahrungen orientierter Verfahren, künstlerischer Strategien und wissenschaftlicher Methoden: Durch die Verbindung der drei Bereiche entsteht ein Mehrwert.
7. In Alltagserfahrungen sind bereits wesentliche Handlungs- und Erkenntnisweisen vorgegeben – man muss sich ihrer nur bewusst werden: Im Alltag lassen sich viele Erkenntniswege finden. So wird fragend und entdeckend mit Phänomenen umgegangen. Handlungsorientierte Vorgehensweisen sind sammeln, sortieren, ordnen und präsentieren. Die Alltagserfahrungen sind das Material, aus welchem Kunst und Wissenschaft ihre Zugänge zur Welt entwerfen.
8. Künstlerische Strategien und Konzepte aktueller Kunst bieten den Reichtum ästhetischen Handelns an: Die Entgrenzung der Künste hat die Vielfalt ästhetischer Sprache vergrößert (siehe 3.1).
9. Kunst darf lügen – zugunsten einer anderen Wahrheit: Im Rahmen ästhetischer Bildung ist durch die subjektive Komponente die Spannbreite zwischen Authentizität

und Fiktion undefinierbar. Mit Verfremdung wird eine subjektive Wirklichkeit geschaffen.

10. Wissenschaftliche Methoden beschreiben andere Wege und andere Ziele der Erkenntnis: Durch den Gebrauch wissenschaftlicher Verfahrensweisen wird die Kunst mit Alltagserfahrungen in einer neuen Dimension verbunden.
11. Text lesen und Text schreiben ist lustvoll: Durch den persönlichen Bezug ist die Motivation gegeben Texte zu entdecken und selber zu produzieren.
12. Ästhetische Forschung bedarf manchmal ungewohnter und ungewöhnlicher Orte: Kreativität braucht Raum und Platz. Dies ist in der Schule nicht immer vorhanden.
13. Ästhetische Forschung ist prozessorientiert und hat doch Ziele: Der Ausgang des Forschungsprozesses ist offen. Ständige Entscheidungen führen dennoch zu einem Ergebnis.
14. Selbstreflexion und Bewusstseinsprozesse erhalten neue Dimensionen.
15. Ästhetische Forschung führt zu anderen Formen der Erkenntnis: An den Bedürfnissen der SchülerInnen orientiert finden Lernprozesse auf individuelle Weise statt.

Die Thesen können als Leitfaden genutzt werden. Sie regen bewusst zur Diskussion an und haben deshalb keinen Anspruch zur dilettantischen Umsetzung. Im Folgenden haben wir uns unter Kapitel 4 damit auseinandergesetzt, welche Modelle sich aus diesen Thesen entwickelt haben und in wie weit diese in der Verknüpfung von Theaterpädagogik und Schule angewendet werden können.

2.2 Anknüpfungspunkte des ästhetischen Forschens in der Schule

Nicht nur im Kunstunterricht ist das ästhetische Forschen möglich. Dennoch sind lediglich einzelne fächerspezifische Projekte im Unterricht, in denen es Anwendung findet.

Stolpersteine

Wir vermuten, dass die Gründe für dieses Phänomen in der wenigen Verbreitung der Methode und in der Umsetzung des Erziehungs- und Bildungsauftrags im Lehrplan liegen. Der Bezugspunkt der Lehrpersonen für die Auswahl der Methoden zur Vermittlung der Lerngegenstände ist der umfassende Lehrplan, der erfüllt werden muss. Die zum Teil komplexen Lernziele gilt es zu erreichen, was die Lehrpersonen in den Unterrichtsinhalten einschränkt. Dies kann einschüchternd sein und ein systematisches Abarbeiten der einzelnen Lernziele begünstigen. Für Kreativität, individuelles Lernen und Erforschen bleibt dabei scheinbar kaum Platz. Ästhetische Bildung allgemein ist nur ein geringer Anteil der Kernfächer. Es wird am liebsten auf die musischen Fächer abgeschoben, die immer wieder Kürzungen aufgrund des Fachlehrermangels unterliegen (vgl. Kammler 2015, S. 15). Auf die Verortung

ästhetischer Bildung in den Lehrplänen Deutschlands und der Schweiz wird unter 5.1 näher eingegangen.

Die Lehrpläne bieten den Lehrpersonen auf der einen Seite Halt und Orientierung, auf der anderen Seite können sie jedoch auch einschränkend wirken und zu lehrerzentriertem Unterrichten verleiten. Gerade frisch ausgebildeten Lehrpersonen fällt es schwer einen Überblick über die Masse an Lernzielen zu erhalten, wobei schnell eine Drucksituation entstehen kann. Sobald das System durchblickt ist, bzw. die Lernziele zum Teil auch verknüpft und übergreifend betrachtet werden, schleicht sich die Gefahr der Routine ein. Es steigt die Tendenz lehrerzentrierten Unterricht zu halten. Was funktioniert, muss schließlich nicht mehr verändert werden. Die gewohnte Welt ist gut so wie sie ist. Die Schülerorientierung ist dabei jedoch fraglich. Aus unserer Sicht sollten Lehrpläne als Hilfestellung und Impulsgeber betrachtet werden. Die Inhalte sind bindend, die Methoden und die Vernetzung der Inhalte kann jedoch frei gewählt werden. Gerade weil der Lehrplan 21 der Schweiz und die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz in Deutschland auf den Kompetenzen aufgebaut sind, lässt sich das starre Systemdenken aufbrechen. Es ist nur eine Frage der Umsetzung, ob interdisziplinäres und ganzheitliches Arbeiten stattfinden kann. Gerade jetzt wird es für die Theaterpädagogik spannend sich im Bildungssystem einzubringen, denn mit ihr lassen sich die verschiedensten Kompetenzbereiche miteinander verbinden.

Ansätze des ästhetischen Forschens im Unterricht

Es gibt derzeit einige Konzeptentwicklungen, die Inhalte des Sachunterrichts ästhetisch forschend erschließen. Näheres dazu und aktuelle Schulprojekte in Deutschland finden sich auf der Internetseite www.kultur-forscher.de.

Das ästhetische Forschen ist als Konzept insgesamt eine Neuentwicklung. Die Methoden, die darin stecken, werden im Einzelnen im Unterricht schon lange praktiziert. Jedoch werden sie dort gezielt für kleine Übungsabschnitte eingesetzt und selten in einem größeren Kontext angewandt oder interdisziplinär verwendet.

Unsere Erfahrungen als Lehrpersonen zufolge lassen sich bestimmte Methoden im Unterricht finden: Fragen stellen an einen Lerngegenstand, Assoziieren zu einem Thema, mit Fragen Irritation auslösen und Lust auf den Lerngegenstand machen, an die Lebenswelt und das Vorwissen der SchülerInnen anknüpfen, Sammeln und Ordnen von Bezügen zum Unterrichtsgegenstand zum Beispiel mit Mind Maps oder Clustern, das schriftliche Festhalten von Zwischenergebnissen, Reflexionen über den Lernprozess, die Sozialformen der Einzel- und Gruppenarbeit, Ergebnisse präsentieren und die Selbst- und Fremdeinschätzung.

Die *Lernformen des handlungsorientierten und entdeckenden Lernens* finden oft gemeinsam statt, wobei beide auch für sich alleine stehen können.

Ersteres schafft einen Bezug zur Lebenswelt, in der Handlungen vollzogen werden. Diese Art des ganzheitlichen Lernens stellt die Schüleraktivität in den Vordergrund. Wissen kann damit leichter verinnerlicht werden, da ein Transfer zum Alltag geleistet wird. Es wird vor allem in den unteren Schulstufen genutzt, da Handlungen spielerisches Lernen hervorrufen. Diese Lernform bietet sich jedoch auch in den oberen Schulstufen an. Dort wird der Wissenserwerb vor allem auf symbolischer Ebene gewährleistet. Handlungsorientiertes Lernen jedoch eröffnet ein breiteres Verständnis für Vorgänge und Systeme.

Entdeckendes Lernen wird hingegen leider nur wenig im Unterricht eingesetzt. Über eine offene Problemstellung wird bei den SchülerInnen eine Handlungsproblematik ausgelöst. Die Informationen werden selbstständig gesucht und konstruiert. Damit wird die Welt eigenständig erschlossen.

In *Lerntagebüchern* können die SchülerInnen ihre Erfahrungen, Erkenntnisse und Lernfortschritte festhalten und sichern. Durch die individuelle Reflexion über den Lernprozess und das schriftliche Festhalten, können die Lernenden neue Erkenntnisse für sich gewinnen. Durch die rückblickende Auseinandersetzung mit den Lerninhalten und dem Lernprozess wird klar, welche Erfahrungen geblieben sind, was mitgenommen wird und wo noch Lücken bestehen, die allenfalls geklärt werden sollen. Durch das individuelle schriftliche Wiedergeben des Gelernten, wird gleichzeitig ein erweitertes Lernverständnis erhalten. Lerntagebücher können über alle Fächer, nur in einem Fach oder über ein einzelnes Thema eingesetzt werden.

Ein *Portfolio* kann über die gesamte Schulzeit angelegt werden. Die SchülerInnen entscheiden selber was in ihr persönliches Portfolio reinkommt. Meist werden dabei Arbeiten, auf die sie besonders stolz sind, die mit einem längeren Arbeits- und Lernprozess verbunden sind, ausgewählt. Im Portfolio geht es darum Stärken der Lernenden hervorzuheben und Lernfortschritte aufzuzeigen. Je länger diese Methode weitergeführt wird, umso breiter und umfassender kann sie werden. Durch die Wertschätzung der Lernprozesse, Lernfortschritte und Stärken der SchülerInnen, wird Selbstwirksamkeit erfahren.

Konkrete Anknüpfungspunkte in Unterrichtsformaten

Die im Folgenden beschriebenen Unterrichtsmethoden nehmen unter Berücksichtigung der individuellen Lernsituation ausgewählte Aspekte des ästhetischen Forschens auf.

Exkursionen werden außerhalb des Klassenzimmers durchgeführt. Indem die Lehrperson mit ihrer Klasse zu einem Thema an einen bestimmten außerschulischen Lernort geht, wie

beispielsweise: Wald, Museum, Polizei, Restaurant, Theater usw. Dort können die SchülerInnen direkten Einblick in dieses System erhalten. Vor Ort werden Eindrücke und Erfahrungen gesammelt, indem die Lernenden Beobachtungsaufträge erhalten, Interviews führen, Spuren verfolgen, Arbeitsaufträge lösen, Institutionsführungen erhalten, usw. Der Alltagsbezug einer Thematik kann durch Exkursionen sehr gut hergestellt werden. Meist sind die SchülerInnen sehr motiviert und engagiert dabei, da diese Unterrichtsform eine Abwechslung zum klassenzimmerzentrierten Alltag ist und zudem oft handlungsorientiert angelegt wird. Exkursionen lassen sich in allen Fächern durchführen, meist trifft man sie jedoch nur im Naturkundeunterricht, in Geschichte oder in den künstlerischen Fächern an.

In der *Werkstattarbeit* werden zu einem Thema verschiedenste Aufgaben mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden angeboten, welche von den Lernenden selbstständig gewählt und durchgeführt werden können. Meist wird von der Lehrperson definiert, welche Aufgaben in einer gewissen Zeit obligatorisch zu lösen bzw. zu erarbeiten sind und welche freiwillig gemacht werden dürfen. Die Lernenden haben die Möglichkeit die Aufgaben nach ihren Interessen zu wählen. Werkstattarbeit setzt eine gewisse Selbstständigkeit der SchülerInnen voraus und fördert diese zugleich. Die Lernenden üben sich in ihrer Selbstorganisation, da sie die Vorgehensweise der Erarbeitung selbst planen. Die Gefahr bei diesem Unterrichtsformat ist, dass Aufgaben teilweise nur oberflächlich und mit einem geringen Zeitaufwand gelöst werden, da das Abhacken möglichst vieler Aufgaben als individuelles Ziel der Teilnehmenden gesetzt wird. Zudem werden Aufgabenstellungen oftmals in einer Masse an Arbeitsblättern dargeboten, was einem handlungsorientierten Unterricht entgegenwirkt.

In der *Freiarbeit* gehen die SchülerInnen einem selbstgewählten Thema meist in einem Schulfach nach. Die Lernenden stellen sich selbst eine Lernaufgabe, die sie erlernen wollen. Sie bearbeiten diese so, dass sie in einer Präsentation münden kann. Die Selbstorganisation und die Recherche zum Thema steht dabei im Zentrum dieser Methode.

Eine *Lernumgebung* wird als offene Aufgabestellung zu einem Thema verstanden, die individuelle Problemlösungsstrategien zulässt. Die Ausgangsfrage muss dabei für alle Lernenden gleich sein und einen individuellen Zugang eröffnen, was bedeutet, dass sie eher einfach gehalten werden muss. Individuelle Lernprozesse werden durch selbstständige Problemlöseverfahren ermöglicht. Diese Unterrichtsmethode wird gerne im Mathematikunterricht eingesetzt, um so kreatives Problemlöseverhalten zu fördern. Durch den Austausch in der Gruppe über die individuellen Lösungswege erfahren die SchülerInnen verschiedene Perspektiven und Möglichkeiten, wie eine Problematik angegangen werden kann.

Die *partizipativen Lernlandschaften* ermöglichen fächerübergreifendes ganzheitliches Lernen. Zu einem Lerngegenstand wird mit den Schülerinnen partizipativ ein Thema so er- und aufgearbeitet, dass eine neue Wirklichkeit im Klassenzimmer entsteht. Das Klassenzimmer wird so umstrukturiert, umgebaut, verwandelt, dass ein anderes Lernsetting stattfinden kann und die SchülerInnen in die neue Welt eintauchen können. Dabei legen sie die Rolle des Schülers oder der Schülerin ab und nehmen eine Rolle, die in dieser Lernlandschaft agiert ein. Wenn zum Beispiel eine Lernlandschaft zum Thema Restaurant geschaffen wird, schlüpfen die SchülerInnen tatsächlich in die Rolle der Köchin, des Kellners, des Gastes oder der Geschäftsführerin. Auf spielerische Art sammeln die Lernenden alltagsnahe Erfahrungen, die ihr Handlungsspektrum im eigenen realen Leben erweitern können. In Lernumgebungen können verschiedenste Lerninhalte und -ziele aus beinahe allen Fächern eingebaut und verknüpft werden. Im Restaurant beispielsweise müssen Bestellungen schriftlich aufgenommen, Rechnungen geschrieben, Rückgeld berechnet, Speisen gekocht und Knigge Regeln angewandt werden. Das forschende Theater von Sibylle Peters, welches unter 4.2 näher erläutert wird, deckt sehr stark das Prinzip einer Lernlandschaft, fügt jedoch die Ebene der Präsentation hinzu, welche so in der Lernlandschaft nicht vorhanden sein muss. Zudem wird in einer Lernlandschaft nicht etwas generell Neues erforscht, sondern etwas Vorhandenes mit allen Sinnen entdeckt und erlebt.

Die Thematik des *Projektunterrichts* ist unabhängig vom Lehrplan wählbar. Ein von der Lehrperson, der Schule oder den SchülerInnen selbst gewähltes Thema wird über einen begrenzten Zeitraum allumfassend und wenn möglich interdisziplinär bearbeitet. In den meisten deutschen Bundesländern sowie auch in der Schweiz wird pro Schuljahr mindestens eine Projektwoche durchgeführt. Meist sind dabei alle Klassen einer Schule gleichzeitig am Projekt involviert. Es kommt oftmals auch vor, dass Projektwochen zum Anlass für eine Durchmischung der Klassen gesehen werden. Zudem werden normale Unterrichtsstrukturen für diese beschränkte Zeit meist aufgehoben, sodass fast schon automatisch ein fächerübergreifendes Arbeiten impliziert wird. In der Schweiz ist der Projektunterricht an der Oberstufe sogar als Fach im Stundenplan integriert. Er dient dazu individuelle Interessen zu erkennen und zu stärken, um so die Persönlichkeitsentwicklung voran zu treiben und lebenslanges Lernen anzuregen. Zudem soll einen Einblick in den Bereich des Projektmanagements gewährleistet werden.

Im Regelunterricht wird sonst selten ein interdisziplinäres Arbeiten in der Verbindung von Alltag, Kunst und Wissenschaft geleistet. Sich an einer eigenen Frage abzuarbeiten wird zugunsten der Lehrplaninhalte zurückgestellt. Oft wird fachbezogen im System eines Themas gedacht. Auch wenn ein fächerübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten in den Lehrplänen verankert ist, wird es zumeist aufgrund der schwierigen Organisation

vermieden. Es bedingt die Kooperation der verschiedenen Fachlehrkräfte, was wiederum einen Mehraufwand zur Unterrichtsgestaltung bedeutet.

Theaterprojekte sind eine Form der Präsentation von Ergebnissen, die in jeder Schulstufe anzutreffen sind. Dabei werden oft verschiedenste Ziele oder Zwecke verfolgt: Aufführungen für Eltern und Verwandte, Schuljahresabschluss oder Schuljahresbeginn, Theaterliteratur im Deutschunterricht, Schulung der Ausdrucksfähigkeit, soziale Interaktion, klassenübergreifende Projekte, Theater- und Zirkuswochen mit außerschulischen Kooperationen usw. Für die SchülerInnen sind Theaterprojekte ein Gemeinschaftserlebnis der besonderen Art. Je nachdem wie theaterpädagogisch sie angelegt sind, werden die Lernenden in der Selbst-, Sozial- und der Sachkompetenz gefördert und gefordert. Die Durchführung von Theaterprojekten ist meist abhängig von der Lehrperson und deren Zugang zur Theaterwelt. Oftmals wird damit ein großer Aufwand verbunden, was viele Lehrpersonen davor abschreckt. Meist ist nicht bewusst, wie viele Kompetenzbereiche und Lernziele des Lehrplans mit Theaterprojekten angerissen und sogar abgedeckt werden könnten. Daher kommt es oft vor, dass zugunsten der klaren Lernzielerreichung, welche vor allem messbar und überprüfbar sein muss, darauf verzichtet wird.

3 Ruf des Abenteuers: Erweiterung des ästhetischen Forschens durch die Theaterpädagogik

Ästhetisches Forschen kann in allen Künsten genutzt werden, um ästhetische Erfahrungen zu generieren und das Handwerkszeug der einzelnen Kunstsparten transparent für die Lernenden zu machen. Im Folgenden werden die ästhetischen Erfahrungen aufgeschlüsselt, die die Theaterpädagogik anzuregen versucht. Das ästhetische Forschen eignet sich hervorragend für die interdisziplinäre Arbeitsweise der Theaterpädagogik.

3.1 Potenziale der Theaterpädagogik

Was bedeutet die ästhetische Bildung für die theaterpädagogische Arbeitsweise? Die Kunstform Theater bietet sich in besonderem Maße als Mittel der Auseinandersetzung an, da sie interdisziplinär alle Künste in sich aufnehmen kann und sozial agiert. Zum Medium der Kunst gehören sowohl das Repertoire der Semiotik, mit dem die Kunst spielt, als auch das individuelle Ausdrucksvermögen des Subjektes. Für die Theaterpädagogik sind das auf der einen Seite die theatralen Mittel und auf der anderen Seite die Erfahrungen mit diesen im Gestaltungsprozess (vgl. Hentschel 2003, S. 11).

Da der Kern ästhetischer Bildung ästhetische Erfahrung ausmacht, ist die Theaterpädagogik dazu verpflichtet theatrale Erfahrungen in den Mittelpunkt zu stellen. Es geht nicht nur um das Diskutieren, sondern um das „Machen“ im Sinne eines aktiven theatralen Handelns. Besonders ist, dass das Subjekt sowohl Kunst als auch KünstlerIn in einem ist. An dieser Stelle unterscheidet sich das Theater von den anderen Künsten (Vgl. Langer-Krämer 2016, S. 51)

Hentschel eröffnet fünf Dimension der Erfahrungsmöglichkeiten durch Theater (Pinkert 2009, S. 12):

- Die *Mehrdeutigkeit der Spielsituation*. Die Agierenden befinden sich zugleich in einer realen und fiktiven Wirklichkeit.
- Die *Gleichzeitigkeit von Wahrnehmung und Ausdruck*. Während des subjektiven Erlebens in der Spielsituation wird eine schöpferische Tätigkeit ausgeführt.
- *Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen*. Während des Spiels ist es hinderlich die kritische Stimme anzuhören und daraufhin Impulse zu blockieren. Nur wer sich teilweise selbst vergisst, kann sich auf theatrale Prozesse einlassen.
- Es wird eine *neue Wirklichkeit* geschaffen und keine Quasi-Realität. Auch wenn die Zeichensysteme der Realität genutzt werden, wird immer eine neue Wirklichkeit konstruiert, die in sich selbst funktioniert.

- *Selbstreflexivität*. Der bewusste Einsatz des Körpers und seine Handlungsmöglichkeiten können nur durch eine verbalisierte Selbst- und Fremdwahrnehmung erweitert werden.

Das Spiel mit Wirklichkeitsdimensionen

Theatrales Lernen macht es möglich Wirklichkeiten zu erproben und zu ergründen. Diese Wirklichkeiten sind nicht im Sinne einer Quasi-Realität zu verstehen, sondern in einer Wirklichkeit, die im Spiel gilt. Zwischen den Darstellungsebenen kann gewechselt werden, was eine Differenzerfahrung ermöglicht. (Vgl. Hentschel 2011, S. 2 Online im Internet)

Im Sinne eines Probehandelns können Erfahrungen gemacht werden, die für die Realität keine Konsequenzen mit sich ziehen. Die Erfahrungen in dem Probehandeln sind von einer subjektiven Involviertheit geprägt, welche ein intensiviertes Erleben auslösen. Durch die Übertragung auf den Alltag werden sie nachhaltig wirksam (vgl. Pinkert 2009, S. 11). Es können so Schlüsse für das eigene Handeln in der Umwelt gezogen werden.

Es kann jemand hundertmal im Spiel sterben und ist nach der Probe dennoch lebendig. Um ästhetische Erfahrung im Spiel zu ermöglichen, braucht es im Medium des Theaters Freiräume, die durch das kommunikative Vakuum geschaffen werden können. Die Alltagsregeln werden gegenüber von Spielregeln des Theaters ausgetauscht. Daraus ergibt sich ein verwertungsarmer Raum, indem es kein richtig und kein falsch gibt. Das Spiel steht im Vordergrund. Hemmungen und Ängste werden abgebaut und das Vertrauen auf die inneren Impulse wird gefördert. Scheitern ist dann nicht mehr „schlimm“, sondern ein Spielanlass, indem weiter geforscht werden kann.

Das Spiel im kollektiven Raum

Die Erprobung von Wirklichkeit kann nicht alleine stattfinden, sondern nur in der sozialen Gemeinschaft. Wie unter den ästhetischen Erfahrungen schon erwähnt, ist die Körperlichkeit in der sozialen Interaktion das Ausdrucksmittel der Gestaltungsbedürfnisse von Individuen. Durch das Imaginieren und Erzeugen neuer Wirklichkeiten lassen sich Werthaltungen ausbilden. Mit den vielfältigen ästhetischen Zugängen wird eine offene Grundhaltung gegenüber Heterogenität, Pluralität und dem Unbekannten angestrebt. (Vgl. Schmidt 2016, S. 271)

Die Teilnehmenden erleben sich sozial eingebunden, da sie die Wirksamkeit ihres darstellerischen Handelns direkt spüren. Die sich einstellende Anerkennung des Einzelnen als wichtigen Teil der Gruppe hat positive Auswirkungen auf das Selbstkonzept. Gesellschaftliche Haltungen und Handlungen können außerdem abstrahiert und kommunikative Prozesse reflektiert werden (vgl. Pinkert 2009, S.10-12). Die soziale Wirklichkeit wird unter die Lupe genommen und ästhetisch verarbeitet. Ein Fremdverstehen und ein

Perspektivenwechsel wird möglich. Sich selber als kreativ zu erleben eröffnet die Möglichkeit des Einzelnen Einfluss auf seine Umwelt zu nehmen und die Welt mitzugestalten (vgl. Pinkert 2009, S. 11).

Der Ausdruck im Spiel

Da „menschliche Akteure Rollen verkörpern“ (Hoppe 2011, S. 19) rückt in der Theaterpädagogik die Ganzheit des menschlichen Körpers mit dessen Ausdrucksmöglichkeiten in das Zentrum der Auseinandersetzung. Für „die Entwicklung von ausdrucks- und gestaltungsfähigen Menschen als Übermittlungsträger (der menschliche Körper, seine Sprache, Stimme, Gestik, Mimik, seine Bewegung im Raum usw. [...]) hat das Theater ein Übungsrepertoire hervorgebracht [...]“ (Golpon 2003, S. 165), wodurch eine vielfältige Kommunikation ausgebildet werden kann. Die Schulung des bewussten Umgangs mit dem eigenen Körper und dessen Grenzen ermöglicht die Förderung der Selbstwahrnehmung und das Gewinnen einer Distanz zu sich selbst. Wahrnehmung, Ausdruck und Reflexion als die drei Säulen der Theaterpädagogik werden hier besonders greifbar.

Da Theaterspielen ein bewusst auf das Schauen ausgerichteter Vollzug von Handlung ist, braucht es sowohl Zuschauende als auch AkteurInnen. Die Definition von Theater hat seine etymologischen Wurzeln im antiken Griechenland, in dem das „Theatron“ als Zuschauer-raum fungierte (vgl. Liebau u.a. 2009, S. 57). Um die ästhetischen Mittel des Theaters kennenzulernen, braucht es beide Perspektiven (vgl. Plath 2017, S. 91). Durch das Zuschauen werden Wahrnehmungsprozesse bewusst initiiert, die eine Erweiterung des Handlungsrepertoires im Spiel ermöglichen.

Die Entgrenzung des Spiels im postdramatischen Theater

Die Verbindung von ästhetischer Bildung und Theaterpädagogik ist im Wandel, da es zu einem erweiterten Kunstverständnis gekommen ist. Die Entgrenzung untereinander wie auch das Aufbrechen zum Alltäglichen hin eröffnet neue Arbeitsweisen. Das führt zu ganz neuen ästhetischen Erfahrungsräumen.

Im zeitgenössischen Theater spielt die Postdramatik eine große Rolle, wodurch Grenzen der Fiktion zum Alltag immer mehr verschwimmen. Der Einbruch des Realen hält Einzug in die Welt des Scheins. Dabei werden die Produktionsweisen des Theaters offengelegt. Der Fokus wird weniger auf die Rolle gelegt, sondern auf ein Konstrukt von Wirklichkeit, mit der die Zuschauenden spielen dürfen und sich in Bezug setzen können. Das Erleben rückt in den Vordergrund. Durch die performanceorientierte Arbeitsweise wird der Bezug zur Realität immer wieder aufgezeigt und in der Theaterpädagogik das Methodenrepertoire erweitert. Recherche basierte Übungen, die den Alltag unter die Lupe nehmen, werden immer

vielfältiger. Darunter ist auch das ästhetische Forschen nach Kämpf-Jansen zu begreifen. (Vgl. Hentschel 2016, S. 158-159).

Dies erzeugt gegenläufige Tendenzen für das Theater und die Theaterpädagogik. Für das Theater ist diese Entwicklung ein Streitigmachen der Professionalität von Schauspielkunst. Die Experten des Alltags sind authentischer für ihr Themengebiet als die Schauspielenden. Hingegen ist dies für die Theaterpädagogik ein Gewinn, da die Arbeit mit Nicht-professionellen zu einer Arbeit mit Experten des eigenen Alltags ist. Wenn durch das echogestaltende Arbeiten ein Zugang zum Alltag geschaffen und dieser durch verschiedene Übungen erforscht und reflektiert wird, werden die AkteurInnen plötzlich professionell Handelnde auf der Bühne. Mithilfe der Sammlung von rohem Material des Alltags, welches szenisch aufgearbeitet wird, transformiert es sich zum gestalteten Material im Theater (Vgl. Hentschel 2016, S. 159) Diese Art des Arbeitens ist dieselbe wie beim ästhetischen Forschen.

3.2 Mehrwert der Theaterpädagogik

Durch das Erschaffen von Ermöglichungsräumen in der Theaterpädagogik kann eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung und eine selbstbestimmte Aneignung der Welt eröffnet werden. Dies rechtfertigt den Einsatz der Methoden in allen Schulfächern. Denn das Bewusstsein des Menschen für seine Leiblichkeit wird geschult, der sich als lebendig und gestaltend erlebt. Die Ebene erreicht eine schriftbasierte und verbale Vermittlung im gewöhnlichen Unterricht nur unzureichend. In der sozialen Praxis des gemeinsamen Theaterspielens wird die Leiblichkeit zu einem zwischenleiblichen Geschehen. Dies eröffnet ein Spiel in den verschiedenen Ebenen der Fiktion, welches von allen Regeln, Verbote und Fesseln des Alltags entbindet. (Vgl. Liebau 2009, S. 112-117)

Ziel dieser Arbeitsweise ist die Förderung des eigenverantwortlichen, reflektierenden, kreativ handelnden Menschen. Die Stärkung des Subjekts ist nicht das Ziel, sondern der Weg dahin. (Vgl. Degenhardt 2009, S. 79)

Da sich die Theaterpädagogik zwischen den beiden Dimensionen von Pädagogik und Theater befindet, ergeben sich je nach Zweck (autonom, didaktisch, selbst(wirksamkeits)bildend) andere Bezugsrahmen. Mit dem Ansatz der ästhetischen Forschung im Einsatzbereich des Fachunterrichts befinden wir uns im Bezugsrahmen des darstellenden Spiels. Dabei wird die Welt im Spiel erkundet, das Theater wird somit zum Raum in welchem Erfahrungen gesammelt werden können.

3.3 Fokus der Theaterpädagogik im Bezugsrahmen des darstellenden Spiels

3.3.1 Der Einfluss auf kreative Prozesse

Menschen in der heutigen Zeit der Globalisierung, die mit unsicheren sich ständig wandelnden Systemen einhergeht, ist das Gefühl, dass die Welt aus ihren Fugen gerät omnipräsent. Darauf wird mit einem Streben nach Quellen der Verbundenheit gesucht, die sich in Natur, Religion und Kunst wiederfinden. Besonders in der Kunst kann sich der Mensch als kreatives, schöpferische Individuum entfalten. Ästhetische Erfahrungen brechen den Alltag auf und setzen Kontrapunkte der Befreiung. (Vgl. Fauser 2015, S. 1 Online in Internet)

Kreativität gilt als zentrales Wesensmerkmal des Menschen, das Wissen generiert und die Persönlichkeit stabilisieren kann (Eder 2016, S. 113). Dies geht mit einem originellen Gebrauch der eigenen Fähigkeiten einher, die zu neuen Ausdrucksmöglichkeiten führen. (Vgl. Eder 2016, S. 113)

Kreativität ist nichts, was künstlerischen Prozessen vorbehalten ist, sondern findet da statt, wo ein Problem ansteht, welches nicht mit gewohnten Denkmustern gelöst werden kann. Dabei werden die gewohnten Denk- und Verhaltensmuster hinterfragt und aufgebrochen. (vgl. Jüdt 2013, S. 524) Etwas zu kreieren bedeutet neue Vorstellungen aufzubauen, die bisher noch nicht von dem Menschen persönlich, in einer Gesellschaft oder in der Menschheit allgemein gedacht wurde (vgl. Fauser 2015, S. 1 Online im Internet).

Voraussetzung für kreative Prozesse lassen sich im logischen, problemzentrierten und analytischen Denken finden. Außerdem benötigt man das Vorstellungsvermögen, denn nur das was planerisch erdacht werden kann, kann auch in der Realität umgesetzt werden (vgl. Fauser 2015, S. 1 Online im Internet)

Die Arbeit mit den Vorstellungen ist ein Ziel der ästhetischen Bildung und stellt in der Theaterpädagogik ein wichtiges Lernfeld dar. Es findet sich auch im Quinternio nach Janssens (dramatisches Vorstellungsvermögen) wieder (vgl. Wiese 2002, S. 4). Mithilfe der Phantasie können Lösungen ausprobiert werden. Durch das Wachrufen von Erinnerungen kann es leichter werden sich in andere hineinzusetzen. Erlerntes in Bildern zu verinnerlichen, intensiviert Lernprozesse. Die Theaterpädagogik bietet mit ihren Methoden und Übungen vielfältige Ansätze, um gewohnte Denkmuster zu durchbrechen, Imagination zu üben und Wirklichkeiten neu zu erschaffen. Durch das ständige Reproduzieren von Handlungen der Realität und das Übersetzen dieser in Form von Verfremdung, werden Handlungsmuster reflektiert und in neue Einsichten verwandelt.

Der Schlüsselmoment des Schaffensprozesses ist der Flow, ein endogener Rauschzustand begleitet von schöpferischer Freude, indem ästhetische Erfahrungen in Form einer Entgrenzung erscheinen. Dieser magische Moment wirkt motivierend und generiert Lebenslust.

(Eder 2016, S.113-114) Der Flow ist ein Aufgehen in der Welt mit sich selbst. Raum und Zeit geraten dabei in Vergessenheit. Das Selbst wird vollkommen verwirklicht in der vertieften Auseinandersetzung mit einer sinnlichen, praktischen oder geistigen Aktivität. Es bildet eine Einheit, alles entspricht einer Leichtigkeit. (Vgl. Eder 2016, S. 114-116)

Ein kreatives Leben zu führen, wird in der westlichen Welt idealisiert. Dies führt zu Leistungszwang und Druck, etwas immer besonders originell zu gestalten. Dieser Druck zeigt sich in einer Verbissenheit, die zu Blockaden des Denkens führen kann. Hemmend wirkt außerdem die innere kritische Stimme, Lustlosigkeit, Ablenkung und Überforderung (vgl. Hippe 2015, S. 36). Dadurch wird überhaupt nichts mehr kreiert. Um diesen Faktoren entgegenzuwirken bedarf es einer strikten Trennung zwischen der Schaffens- und Bewertungsphase (vgl. Hippe 2015, S. 54). Csikszentmihalyi fordert:

„Damit wir kreative Energie freisetzen können, müssen wir loslassen können und einen Teil der Aufmerksamkeit von den voraussagbaren Zielen abziehen, die von Genen und Memen in unsere Köpfe programmiert wurden, und diese Aufmerksamkeit stattdessen benutzen, um die uns umgebende Welt um ihrer selbst willen zu erforschen.“ (Csikszentmihalyi 2003, S. 492)

Das Vertrauen auf das Selbst ist die Voraussetzung die Welt zu entdecken und Probleme zu lösen. Das Vertrauen auf die Intuition äußert sich im spontanen Reagieren im hier und jetzt. Verlernt wird dieses Vertrauen durch den Anpassungsdruck der Gesellschaft und das ständige Vergleichen im Sinne des von anderen bewertet Werdens (gut oder schlecht).

Wenn das Urvertrauen in die Welt wiedergewonnen wird, kann dem Unbekannten frei entgegengetreten werden. Durch Spontanität bricht die Zeit der Entdeckung, der Erfahrung und des kreativen Ausdrucks an, in der die verschiedenen Aspekte der Persönlichkeit ein organisches Ganzes bilden. (Vgl. Spolin 2010, S.18) Im Theater wird mithilfe von Improvisationstechniken spontanes, auf Intuition basierendes Handeln geübt.

Das Ausprobieren verschiedenster Möglichkeiten, um ein Problem zu lösen, bedarf verwertungsarmer Räume und Zeit, in denen ästhetische Erfahrungen gemacht werden können. Durch Grenzerfahrungen in denen das Scheitern immanent ist, wird das Bedürfnis nach einer weiteren Auseinandersetzung verstärkt. Grenzerfahrungen im Sinne von Differenzenerfahrungen rufen starke Emotionen hervor. Ein Scheitern kann Frustration auslösen, weswegen häufig das bekannte Terrain bevorzugt und wenn möglich nicht verlassen wird. Es stehen individuelle Grenzen im Fokus, bei deren Überwindung auch gesellschaftliche Konventionen hinterfragt werden. Neue Erkenntnisse im Sinne einer Problemlösung werden durch die intrinsische Motivation erreicht. Notwendig sind dafür offene Aufgabenstellungen mit eigenen Zielen und Lernwegen. Die Lehrkraft muss Grenzen initiieren, aus denen Erfahrungen und Erkenntnisse gewonnen werden können. (vgl. Preuss 2016, S. 290-291)

Beim Stellen eigener Aufgaben und Ziele wird das menschliche Bestreben nach dem Vortreiben und dem Abschluss eines Prozesses viel leichter. Um eine ästhetische Erfahrung machen zu können, braucht es eine klare Ausgangssituation und im Prozess immer wieder Autonomieerfahrungen, die durch kleine Erfolgserlebnisse in einem schrittweisen Vorgehen generiert werden. (Vgl. Preuss 2016, S. 292)

Die Möglichkeiten einer Problemlösung addieren sich in sozialen Gruppen. Die Gemeinschaft, die das Theater spielen benötigt, fördert partizipative Lernkulturen, in denen verschiedene Erfahrungen aufeinandertreffen und die Erfahrungsräume des Einzelnen vergrößert werden. In der Wissenschaft werden Forscherteams gebildet, wodurch mehr Kombinationsmöglichkeiten vorhanden sind, aus denen etwas geschaffen werden kann. Dies entspricht dem Prinzip der Kooperation statt des Wettbewerbs. „Wettbewerb führt lediglich zu immer stärkerer Spezialisierung“ (Hüther und Haase 2009, S. 2), Kooperation hingegen schafft Anerkennung, Wertschätzung und eine gegenseitige Unterstützung. So können die Impulse der unterschiedlichen Individuen von anderen aufgegriffen und weiterentwickelt werden. Der Druck alleine kreativ sein zu müssen verringert sich. Do it together! (vgl. Plath 2017, S. 27-28)

Kreativ ist man nicht auf Knopfdruck. Voraussetzung für den kreativen Prozess ist ein Problem, welches man gestaltend lösen möchte. Trotz dieser Motivation ist man im Lösungsprozess nicht immer produktiv. Die Phasen zu Beginn des Prozesses (Problemstellung, Inkubation, Frustration) sind teilweise von Desillusionierung, Demotivation und langer Weile geprägt. In der Phase der Illumination wird mit dem intuitiven Sprung die Lösung gefunden, die versprachlicht werden kann. Auch in der letzten Phase, der Verifikation, können bei der Umsetzung der Idee neue Probleme auftreten. Für die Spielleitung heißt das, sich diesen Phasen bewusst zu werden und mit Geduld zu reagieren. Nur weil SchülerInnen gerade augenscheinlich nichts tun, muss das keine Arbeitsverweigerung bedeuten. (Vgl. Ulmann 2012, S. 1 Online im Internet)

3.3.2 Das Spiel als Lernform

In der Theaterpädagogik wird das Spiel als Lernform eingesetzt. Diese Lernform kann nur in Zusammenhang mit der Lernform des Denkens stehen. Man spricht auch vom Handeln neben dem Reflektieren. Denn „Erkenntnisse kann man nicht Unterrichten. Es bedarf individueller Erfahrungen, um aus Wissen Erkenntnis generieren zu können. Daraus leitet sich ab, dass Erkenntnisse nur in bestimmten Lernumgebungen möglich sind, die von Individuum zu Individuum differieren.“ (Preuss 2016, S. 291) Die Erfahrungen werden im Spiel gemacht, die in Kombination mit dem Denken reflektiert werden. Dadurch können

„Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse und Handlungsdispositionen eingeübt, ausgebildet und angeeignet werden.“ (Degenhardt 2009, S. 77)

Nach Schiller ist der Mensch nur da vollkommen, wo er spielt. Das setzt ein Anerkennungsverhältnis voraus. Das Spiel ist älter als jede Kultur der Welt. Auf das Phänomen des Spiels trifft man selbst in der Natur. Es ist dort ein Wechselspiel zwischen Gesetzmäßigkeiten und Zufall. Somit ist das Spiel Voraussetzung der Kulturentwicklung. Ohne das Spiel, an dem auch der „Homo ludens“ (nach Huzinga) als spielendes Wesen beteiligt ist, gäbe es nur Wiederholung und keinen Wandel in den Gesellschaften. (Vgl. Vogelsang 1994, S. 1)

Das Spiel ist Haupttätigkeit kindlichen Lebens, in der sich das Kind selbst vergisst und der Energieverlust nicht bemerkt wird. Die Ausdauer ist nirgends so hoch wie im Spiel, da die Handlungen intrinsisch motiviert sind. Oerter unterscheidet fünf Spielformen, die auch im Erwachsenenalter noch vorkommen. (Vgl. Wannack u.a. 2011, S. 8)

Das *Funktionsspiel* legt seinen Schwerpunkt auf die Senso- und Psychomotorik. Dabei werden Möglichkeiten des körperlichen Ausdrucks sowie die Materialität von Objekten erkundet. Im *Konstruktionsspiel* werden die Objekte verwendet, um Bauwerke zu erschaffen. Dabei werden die Möglichkeiten der Handhabe eines Rohmaterials in Verbindung mit einem Werkzeug ausgetestet. Im *Symbolspiel* wird eine Als-Ob-Situation verwirklicht und die verwendeten Gegenstände zweckentfremdet. Dabei werden Handlungsweisen der Realität als Ausgangspunkt genutzt und nachgespielt. Das *Rollenspiel* ereignet sich im Zusammenspiel mit anderen bei dem fiktiven Rollen eingenommen und über längere Zeit ausgeführt werden. *Regelspiele* definieren sich über festgelegte Regeln, welche dem Spiel eine Struktur geben. Darunter zählen Brett-, Sport- und Gesellschaftsspiele. (Vgl. Wannack u.a. 2011, S. 8)

In der Theaterpädagogik wird vor allem das Rollenspiel und das Symbolspiel genutzt, um ästhetische Erfahrungen zu initiieren. Das Regelspiel wird im Warming Up und zur Findung ästhetischer Bilder verwendet. Mit dem performativen Charakter des postdramatischen Theaters erhalten auch Funktions- und Konstruktionsspiel eine zentrale Funktion. Alle Spielformen können nun als inszenatorisches Mittel verwendet werden. Das Transferieren multifunktionaler Objekte durch die Spielformen vergrößert die Möglichkeiten des Rollenspiels. Es ergibt sich durch die unterschiedlichen Spielformen ein breiteres Spektrum des Zugangs. Menschen bevorzugen ganz verschiedene Spielformen, sodass die Öffnung der Vielfalt der Gruppe gerecht wird. (Vgl. Ulrich 2016, S. 134)

Das Spiel hat seinen Zweck nur in sich selbst und verfolgt somit keinen Nutzen außerhalb des Spiels. Im Spiel können durch die Dekonstruktion des Alltags neue Wirklichkeiten geschaffen werden. Die Realität wird darin verhandelt und die Spielenden begegnen dem

Fremden offener. (Vgl. Ulrich 2016, S. 133) Im Spiel können sowohl Realitäten erprobt als auch Spielidentitäten entwickelt werden, die in der Realität nicht mehr unbedingt ausgelebt werden müssen. Theaterspielen unterscheidet sich vom allgemeinen Spiel dadurch, dass am Ende daraus Szenen für eine Aufführung entstehen können. Wodurch sich das Spiel von seiner Zweckfreiheit löst, indem es sich in eine wiederholbare Szene verwandelt.

Wer das Spiel anleitet, muss sich auch Selbst immer wieder in die Suchbewegung des Spielens begeben. Wenn es Ziel der Arbeit ist, etwas Neues zu kreieren, so muss der/die Anleitende selbst offen und experimentierfreudig sein. Dies schafft ein Arbeiten auf Augenhöhe. (Vgl. Degenhardt 2009, S. 79)

4 Forschungsinstrument: theaterpädagogische Modelle der ästhetischen Forschung

An dieser Stelle sollen drei Modelle näher beschrieben werden, die ein theaterpädagogisches Arbeiten im Sinne der ästhetischen Bildung unter dem Fokus der ästhetischen Forschung verwirklichen.

Das erste Modell, welches die Idee der ästhetischen Forschung für alle Unterrichtsfächer und Kunstsparten öffnet ist kein speziell auf die Theaterpädagogik ausgelegtes Modell, wie die anderen beiden.

4.1 Fünf Phasen der ästhetischen Forschung bei den Kulturforschern

Die Öffnung der ästhetischen Forschung für den Einsatz in der Schule über den Kunstunterricht hinaus wurde 2008 von der deutschen Kinder- und Jugendstiftung und der PWC-Stiftung Jugend – Bildung – Kultur unter dem Namen „Kultur.Forscher!“ initiiert. Ziel war es, anhand von Pilotprojekten zu zeigen, forschendes Lernen nicht nur im naturwissenschaftlichen, sondern auch in den Bereichen von Kunst und Kultur in den Unterricht zu integrieren. Voraussetzung für ästhetisches Forschen bildet, wie bei Kämpf-Jansen angelegt, die Verbindung zwischen Alltag, Wissenschaft und Kunst. (Vgl. Roschker und Kahl 2015, S. 4)

Ästhetisch wird in dem Sinne die Frage nach dem „Wie?“ gestellt. Wie wird Material gesammelt und wie aufbereitet? Welche Emotionen kommen im Lernprozess auf? Welche Methoden werden genutzt, um Phänomene zu erforschen? Welche Assoziationen und Erinnerungen werden im Forschungsprozess wachgerufen? Damit diese Wahrnehmungen nicht sofort wieder vergessen werden, braucht es kommunikative, darstellerische und schriftbasierte Möglichkeiten zur Sicherung. Dazu wird das Forscherbuch genutzt. (Vgl. Blohm und Heil 2015, S. 6)

Mithilfe von fünf Phasen soll die Praktikierbarkeit ästhetischer Forschung in der Schule transparent gemacht werden. Die Phasen ähneln den Schritten der Stückentwicklung mit einer Gruppe im theaterpädagogischen Kontext, sind aber offener im Sinne der Kunstsparten zu betrachten (Leuschner 2015, S. 28):

1. Thema und Frage finden
2. Forschen, sammeln und erfahren
3. Material aufbereiten
4. Präsentieren
5. Reflektieren

Die Forschungsphasen sind dynamisch angelegt, sodass es gut vorkommen kann, dass beispielsweise neue Forschungsfragen beim Präsentieren entstehen und während der Materialaufbereitung noch neue Entdeckungen einfließen können. Die Balance zwischen von der Lehrkraft angeleiteten Teilen und der Freiheit im Lernprozess der SchülerInnen benötigt pädagogisches Fingerspitzengefühl. Die Balance muss bei jedem Forschungsprozess abhängig von den Vorerfahrungen mit offenen Arbeitsprozessen der SchülerInnen, ihrem Alter sowie der Klassenstruktur neu gefunden werden. Die Lehrkraft fungiert als BegleiterIn.

Grundvoraussetzungen für das Umsetzen der fünf Phasen sind die Partizipation und die Freiwilligkeit. Das geschieht durch das gemeinsame Suchen eines übergeordneten Themas und der Zielvereinbarung, die die methodischen Schritte den SchülerInnen transparent macht. Diese Art der Forschung ist subjektorientiert und unterscheidet sich in dem Sinne von der natur- und geisteswissenschaftlichen Forschung. Die eigenen Erfahrungen werden reflektiert und in Bezug zu Wissenschaft und Kunst gesetzt. Eine Qualität der Prozesse wird durch die immer wieder angelegte Reflexion sowie dem Austausch untereinander und mit Kulturpartnern hergestellt. (Vgl. Leuschner 2015, S. 28-29)

Der Forschungsprozess an sich ist offen und unplanbar. Einzig und allein die Vorgabe, dass etwas präsentiert wird, gibt Orientierung und Motivation. Für alle Beteiligten ist es dabei wichtig Vertrauen in die Forschungsarbeit zu haben, um die Motivation auch beim Scheitern aufrecht erhalten zu können. (Vgl. Leuschner 2015, S. 28-29)

1. Thema und Frage finden

Als erstes gilt es das gemeinsame Thema partizipativ zu finden. Dabei ist es wichtig, an das Vorwissen der SchülerInnen anzuknüpfen, wodurch ein persönlicher Bezug geknüpft wird. Es wird dabei unter anderem mit Mind Maps und stillen Diskussionen assoziiert. Um auf interessante Fragen zu stoßen, werden Irritationen gesetzt, die gewohnte Denkmuster aufbrechen und so Fragen generieren können. Methoden sind dabei Exkursionen an bestimmte Orte, Wahrnehmungs- und Perspektivenwechselübungen und die experimentelle Auseinandersetzung mit ungewöhnlichem Material. Aus dem Pool an Eindrücken und Fragen gilt es nun Fragen zu formulieren und zu präzisieren. Daraus entscheiden sich die Teilnehmenden für eine Frage, die sie interessiert. Es kann zur Bildung von Kleingruppen und Paaren kommen. Es ist genauso möglich, dass jemand sich dazu entscheidet, eine Frage alleine zu erforschen. (Vgl. Leuschner 2015, S. 30-31)

2. Forschen, Sammeln, Erfahren

Nun wird angestrebt möglichst viel Material in den Forschungsfeldern Alltag, Kunst und Wissenschaft zur Fragestellung zu generieren und dieses miteinander zu verknüpfen. Es

spielt hierbei auch die ästhetische Praxis eine Rolle, welche Verfahren und Vorgehensweisen der Kultur wie beispielsweise Basteln, Fotografieren, Nähen, Malen, Schreiben und Musizieren meint. Räume der Stadt, des privaten Umfelds, der Schule und von kulturellen Institutionen sind ein wichtiger Nährboden für das Sammeln des Materials. Dabei sollen die Wahrnehmungen und Erfahrungen immer wieder reflektiert werden. In dieser Phase ist es wichtig, Forschungsräume mit eigenständigem Arbeiten zu öffnen, Impulse aus den vier Forschungsfeldern zu setzen und auf der anderen Seite für einen regelmäßigen Austausch in der Gruppe zu sorgen. Außerdem ist es wichtig Zeiten einzuräumen, um Gefundenes im Forscherheft zu dokumentieren. Durch die Präsentation von Zwischenergebnissen wird Wertschätzung und Verbindlichkeit geschaffen. Die Produkte, die dabei entstehen können, müssen aber nicht zwangsläufig in die Präsentation am Ende einfließen. (Vgl. Leuschner 2015, S. 32-33)

3. Material aufbereiten

Ziel ist es das gefundene Material mit den Erfahrungen und Reflexionen so zu verdichten, dass ein künstlerisches Produkt entsteht. Erst sind die Sichtung und die Strukturierung des gesamten Materials an der Reihe. Danach muss eine Form für die Präsentation ausprobiert und gefunden werden. Dies benötigt Impulse von außen und einen künstlerischen Anspruch. Dafür benötigt es die Kooperationspartner in besonderem Maße. Mögliche Formen erstrecken sich über alle Kunstsparten, wie beispielsweise eine Performance im öffentlichen Raum, Installationen, Ausstellungen und Theateraufführungen. Wenn eine geeignete Präsentationsform gefunden ist, wird daran gefeilt und diese verdichtet. Dabei ist das kritische Hinterfragen der Ideen notwendig, die die SchülerInnen fordern. (Vgl. Leuschner 2015, S. 35)

4. Präsentieren

Bei der Präsentation steht der Forschungsprozess im Vordergrund und nicht das ästhetische Endprodukt. Die Organisation der Präsentation ist Teil dieser Phase und liegt im Verantwortungsbereich der SchülerInnen. Die einzelnen Aufgabenbereiche müssen hierfür aufgeteilt und Zwischenstände abgesprochen werden. (Vgl. Leuschner 2015, S. 36-37)

5. Reflektieren

Schon während des gesamten Forschungsprozesses wird gemeinsam und individuell reflektiert. Dieser letzte Schritt dient der Evaluation und dem Abschluss der ästhetischen Forschung (vgl. Leuschner 2015, S. 37).

4.2 Forschendes Theater nach Sibylle Peters

Sibylle Peters leitet das Forschungstheater-Programm in Hamburg am FUNDUS THEATER. Das Forschungstheater ist als szenisches Laboratorium zu betrachten, welches Kinder, Künstler und Wissenschaftler zusammenführt. Peters hat dort zahlreiche Projekte als Performerin und Regisseurin umgesetzt und so das forschende Theater mit Kindern geprägt und weiterentwickelt. (Vgl. Peters 2018, Online im Internet)

Peters geht davon aus, dass jeder Mensch mit einem natürlichen Forscherinstinkt, dem sogenannten „ursprünglichen Forschungssinn“ auf die Welt kommt und diese sich erst einmal damit zu eigen macht. Über die Jahre wird dieser Forschungssinn aber immer mehr zugunsten von komplexen Lerninhalten, die über vorgefertigte Wege erlernt werden können, verdrängt. Der ursprüngliche Forschungssinn verkümmert regelrecht und Forschen wird zu einer elitären Handlung, welche nur für die scheinbar bestgelehrten Menschen zugänglich ist. (Vgl. Peters 2016, S. 20) Peters erklärt die Absicht eines forschenden Theaters wie folgt:

„‘Forschungstheater’ zu machen, heißt für uns, die Mittel des Theaters und der Performance zu nutzen, um den ursprünglichen Forschungssinn, der von unserem Wünschen und Wollen geleitet wird, wach zu halten und vom individuellen Forschen spielerisch zum gemeinsamen Forschen überzugehen. Dabei gehören Forschungssinn und Möglichkeitssinn zusammen: Nur wenn man es weiterhin für möglich hält, dass das, was man sich wünscht, Wirklichkeit werden kann, wird man weiter forschen.“ (Peters 2016, S. 20)

Fünf-Phasen-Modell zur Entwicklung szenischer Forschungsprojekte

Peters hat im Laufe ihrer Arbeit am FUNDUS THEATER ein Fünf-Phasen-Modell zum forschenden Theater entwickelt. Die einzelnen Phasen werden hier im Folgenden näher erläutert. Zusätzlich konnte Peters durch ihre langjährige Forschungsarbeit häufige Schwierigkeiten der einzelnen Phasen herausarbeiten, welche wir hier auch erwähnen werden.

I. Wunschproduktion

Ausgangspunkt eines jeden Forschungsprojektes ist ein Wunsch. Diesen Wunsch gilt es mit den Teilnehmenden zu ersuchen. Peters hat dabei herausgefunden, dass die individuellen Wünsche der Erwachsenen viel homogener als die der Kinder sind. (Vgl. Peters 2016,

S. 21) Wenn die Wünsche von den Teilnehmern formuliert wurden, gilt es sich für einen Wunsch zu entscheiden, der für ein gemeinsames Forschungsprojekt geeignet ist. Es soll ein Wunsch gewählt werden, der den meisten Teilnehmern entspricht, bzw. der von großem Interesse ist. Zudem soll ein Wunsch gewählt werden, der sich in einem Unwahrscheinlichkeitsfeld befindet, bzw. der nicht mit einfachen Mitteln erreicht werden kann. Wenn ein Wunsch für das Forschungsprojekt gewählt wurde, hat die Spielleitung die Aufgabe eine Projektentwicklung anhand des Wunsch-Dreiecks, welches aus den drei Komponenten Wunsch der Kinder, Kunst und Wissenschaft besteht, zu konzipieren. Dabei sollen, wenn möglich alle Teile des Dreiecks durchdacht und gleichwertig im Projekt involviert werden. (Vgl. Peters 2016, S. 21)

Nach Peters ist es die Aufgabe der Erwachsenen ein Forschungsprojekt zu konzipieren. Dafür soll genug Zeit für die Planung einberechnet werden, denn es ist wichtig, im Voraus eine umfassende Recherche über die wissenschaftlichen Hintergründe und die ästhetischen Mittel durchgeführt zu haben. (Vgl. Peters 2016, S. 22)

Schwierigkeiten in dieser Phase können die folgenden beiden Punkte darstellen: Ein Projekt basiert nur auf Neugierde und nicht auf einem starken Wunsch oder das Forschungsprojekt wird zu offen angelegt. Ein Wunsch kann die intrinsische Motivation der Teilnehmenden viel länger bewahren als bloße Neugier. Dies liegt daran, dass die Frustrationstoleranz bei einem Wunsch viel grösser ist, als bei einer interessanten Fragestellung bzw. Spur. (Vgl. Peters 2016, S. 22) Ein Forschungsprojekt, dass keine klaren Rahmenbedingungen vorgibt, bzw. dass zu offen angelegt ist, überfordert die Teilnehmenden, da sie keinen klaren Ausgangspunkt erkennen können. Nach Peters ist es wichtig, das Forschungsprojekt als Performance zu sehen und nicht als bloße Spurensuche. „Forschung braucht Setzungen, braucht ein klares Vorhaben, eine klare Frage und einen Baukasten von Mitteln und sozialen Konstellationen, in denen sie stattfinden kann und soll.“ (Peters 2016, S. 22)

II. Das performative Rollenspiel im Unwahrscheinlichkeitsfeld

Wenn das Forschungs-Setup, was vergleichbar mit einer Lernumgebung ist, entwickelt wurde, kann sich das Unwahrscheinlichkeitsfeld entfalten. Was erst unmöglich erschien, wird möglich und dies nur durch die Zusammenarbeit von Erwachsenen und Kindern. (Vgl. Peters 2016, S. 22) Durch das performative Rollenspiel gelingt es, die Möglichkeiten in Wirklichkeiten zu transformieren. Ein performatives Rollenspiel ist klar von einem fiktiven abzugrenzen, denn es ist als wirkliches Spiel zu begreifen. Es wird sozusagen eine neue Rolle eingenommen, die einer Rolle des Alltags ähnelt (Schüler, Lehrer, Schwester, usw.) z. B. als Astronaut oder Forscher. Was die Teilnehmenden in dieser Rolle tun, tun sie auch

in Wirklichkeit. Für das Forschungsprojekt ist das performative Rollenspiel aller Beteiligten von großer Bedeutung, da es alle auf gleicher Augenhöhe agieren lässt, sprich Kinder, Künstler und Wissenschaftler sind gleichberechtigt und als Experten zu betrachten. Dadurch entstehen automatisch neue Regeln, die im Unwahrscheinlichkeitsfeld gelten. Mit dieser Phase wird das Forschungsprojekt körperlich und bietet so allen Teilnehmenden einen persönlichen Zugang. (Vgl. Peters 2016, S. 23)

Eine Schwierigkeit für das performative Rollenspiel stellt sich vor allem im schulischen Kontext. In der Schule herrschen oftmals klare Rollenverhältnisse und hierarchische Strukturen. Deshalb ist es besonders wichtig, die performative von der schulischen Rolle zu trennen. Nur so werden die Forschungsprozesse der Erwachsenen und der Kinder als gleichwertig betrachtet. Des Weiteren ist die Gefahr groß, beim performativen Rollenspiel zu stark in die Fiktion abzugleiten. Obwohl die performative Rolle unwahrscheinlich erscheint, soll sie möglichst real verkörpert werden. Das fiktive Spiel kann zur Findung der Rolle immer wieder genutzt werden, doch ist es wichtig mit den Teilnehmenden darüber zu reflektieren, was Wirklichkeit und was Fiktion ist. Aus diesen Reflexionsrunden lassen sich oftmals spannende Erkenntnisse für das Forschungsprojekt ableiten. (Vgl. Peters 2016, S. 23)

III. Der Forschungsprozess

Da das Forschungsprojekt an einen gemeinsamen Wunsch gebunden ist, verfolgt es auch das klare Ziel den Wunsch zu erfüllen. Diese Bedingung ist sehr wichtig, denn so können die Vorgehensweisen im Hinblick auf das Ziel oder auf Teilziele abgestimmt werden. In Austausch- und Reflexionsrunden wird jeweils gemeinsam besprochen, inwieweit der letzte Teilschritt das Forschungsprojekt vorangetrieben hat, zu welchen Erkenntnissen die Teilnehmenden gekommen sind und wie die nächsten Etappenschritte aussehen. Um diese Reflexionsrunden für alle Beteiligten gewinnbringend zu gestalten, ist es wichtig das Forschungsprojekt so didaktisch zu vereinfachen, dass es auch für die Kinder verständlich wird. Das erfordert von den Erwachsenen Klarheit in Sprache und Vorgehen. (Vgl. Peters 2016, S. 24) Je grösser das Forschungsprojekt angelegt ist, umso mehr Zeit wird dafür in Anspruch genommen. Dies bedingt wiederum, dass das Projekt in verschiedene Teilziele und Teilaufgaben unterteilt werden muss. Das beschreiten neuer Phasen wird jeweils mit allen Beteiligten bestimmt, ganz nach dem echogestaltenden Motto. In Forschungsprozessen wird dem Scheitern eine gewinnbringende Funktion zugeschrieben. Jedes Scheitern trägt auch eine Erkenntnis mit sich, die als Antrieb des weiteren Forschens gesehen werden kann. Überspitzt gesagt: Wer nicht scheitert, der forscht nicht. (Vgl. Peters 2016, S. 25)

Als Schwierigkeit im Forschungsprozess kann sich die Verwechslung von Forschung und Recherche erweisen. Recherche soll als Teil eines Forschungsprozesses verstanden werden, in welchem unterschiedlichste Spuren gesammelt werden. Die Forschungsarbeit besteht dann darin auf neue Erkenntnisse mit den recherchierten Spuren zu stoßen. Dies ist mit bloßer Recherche nicht möglich. (Vgl. Peters 2016, S. 25)

Wenn forschendes Theater betrieben wird, sind die Vorgehensweisen prozessorientiert zugleich aber auch zielorientiert angelegt, denn die Forschungsprozesse und Erkenntnisse münden immer in einer Präsentation. Peters sagt zum Verhältnis von Prozess und Präsentation Folgendes:

„Ohne Präsentationsmomente ist ein szenischer Forschungsprozess ohnehin nicht denkbar. Das macht ja gerade das Szenische der Forschung aus. Die Verkörperung des Forschungssetups im performativen Rollenspiel, die Durchführung von Versuchen im Sinne von sinnlichen Erfahrungen und konkreten Interaktionen, die gruppeninterne Vermittlung von Recherchen und Zwischenerkenntnissen; all dies sind bereits Präsentationsmomente, die im Prozess selbst erarbeitet werden.“ (Peters 2016, S. 26)

Im Forschungsprozess soll also immer auch für die Präsentation mitgedacht werden. Materialien, Rituale und Zwischenpräsentationen die im Forschungsprozess entwickelt wurden, können direkt für Präsentationen genutzt werden. So entsteht nach und nach eine Sammlung von szenischem Material, ein Schatz an Elementen für die Präsentation. Diesen Schatz gilt es nach einem zuvor klardefinierten und angepassten Dokumentationsformat festzuhalten. Dokumentieren sollen alle Teilnehmenden, denn durch das generieren von Dokumenten und Materialien erhalten die individuellen Sichtweisen und Erkenntnisse auch ihre verdiente Wertschätzung. (Vgl. Peters 2016, S. 27)

IV. Unwahrscheinliche Institutionen, andere Öffentlichkeiten

Nicht alle Wünsche können mit Hilfe von Kunst und Wissenschaft in Realität erfüllt werden, doch lassen sich aus dem Unwahrscheinlichkeitsfeld Kooperationsmodelle entwickeln, die von verschiedenen, auch außerschulischen und außertheatralen Institutionen getragen werden können. In diesen temporären Forschungseinrichtungen kann an neuen Wirklichkeiten und Lebenswelten geforscht werden, wodurch neue Formen von Zusammenleben hervorgebracht werden können. (Vgl. Peters 2016, S. 27) Den Kindern kommt dabei eine Schlüsselfunktion zu, denn durch das agieren im öffentlichen Raum, schaffen sie es Menschen zusammenzubringen, die sonst nie aufeinandergetroffen wären. Somit kann ein Forschungsprojekt gleichzeitig auch Öffentlichkeitsarbeit sein. Wenn Kinder in so eine Rolle im öffentlichen Raum schlüpfen dürfen, erfahren sie eine Teilhabe am öffentlichen und

erwachsenen Leben, die ihnen sonst meist verschlossen bleibt. Sie werden als gleichwertige Individuen wahrgenommen und erfahren dadurch große Wertschätzung von der Erwachsenenwelt. Dies stärkt natürlich maßgeblich ihr Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl. (Vgl. Peters 2016, S. 28) Es bewährt sich gewisse Partnerinstitutionen schon im Voraus für eine Kooperation anzusprechen, damit ein reibungsloser Start in die Forschungsarbeit geschehen kann. Es ist jedoch auch wichtig, während dem Forschungsprozess die Kinder zusätzliche Forschungspartner im öffentlichen Raum suchen zu lassen, denn dadurch wird das Projekt zu einem von allen Beteiligten getragenen. (Vgl. Peters 2016, S. 28)

Natürlich ist die Skepsis groß die Kinder im öffentlichen Raum agieren zu lassen. Das erfüllen der Aufsichtspflicht im öffentlichen Raum ist schwieriger zu gewährleisten als im Schulzimmer. Diese Herausforderung schreckt erstmal viele Lehrpersonen davor ab. Peters versucht mit Hilfe ihrer eigens erlebten positiven Erfahrungen die Lehrkräfte dafür zu ermutigen. Mit einer guten Organisation lassen sich die Ängste der hohen Verantwortung abbauen. Die Klasse soll in drei Kleingruppen unterteilt werden, welche jeweils von einem Erwachsenen begleitet werden. In diesen Gruppen werden allen Teilnehmenden individuelle Aufgaben verteilt, was dazu führt, dass jede/r sich für das Forschungsprojekt verantwortlich fühlt und so auch effizient im Sinne des Projektes im öffentlichen Raum unterwegs ist. (Vgl. Peters 2016, S. 28)

V. Forschungsergebnisse präsentieren – Versammlungen einberufen

Wie schon in der 4. Phase erwähnt ist es sehr hilfreich Prozess und Präsentation miteinander zu planen und zu verknüpfen. Das Präsentationsformat ist abhängig vom Projekt, wobei Peters von einer klassischen Theateraufführung abrät und stattdessen das vielseitige Format einer Versammlung vorschlägt. Eine Versammlung lockt ein an der Sache interessiertes Publikum an. Das Interesse liegt dabei tatsächlich an den Forschungsprozessen und -ergebnissen und nicht mehr nur an den süßen kleinen Kindern, die Theater spielen. So ein Publikum besteht, wenn möglich aus allen irgendwie am forschungsprozessbeteiligten Leuten, die dadurch auch wirklich an den herausgefundenen Erkenntnissen interessiert sind. Mit so einer Versammlung kann das Forschungsprojekt und das neu generierte Wissen gebührend gewürdigt werden. (Vgl. Peters 2016, S. 29) Es lohnt sich, schon im Voraus zu bedenken, welche Funktion die Abschlusspräsentation und das Publikum im Hinblick auf den Forschungsprozess zu erfüllen haben. Oberstes Ziel wäre es natürlich das Publikum in die neuentdeckte Wirklichkeit einzuführen und wenn möglich sogar teilweise im performativen Rollenspiel darin teilhaben zu lassen. (Vgl. Peters 2016, S. 31)

Häufig wird Forschen mit Lernen verwechselt, was nicht der Sinn des forschenden Theaters ist. Natürlich gehen vielseitige Lerneffekte mit dem Forschungsprozess einher, doch ist das wissensorientierte Lernen nicht als Hauptziel zu sehen. Forschendes Theater ist somit nicht gleich entdeckendes Lernen, wie es im schulischen Kontext schon betrieben wird. Der Unterschied liegt darin, dass beim entdeckenden Lernen über forschendes Handeln bereits bekanntes Wissen erarbeitet wird. Wirkliches Forschen, was bei szenischen Forschungsprojekten gemacht werden soll, setzt voraus, dass neues Wissen und Erkenntnisse gewonnen werden können. Nur so kann tatsächlich geforscht werden und die Beteiligten erfahren am Ende echte Würdigung des Forschungsertrags. (Vgl. Peters 2016, S. 29)

4.3 Ästhetische Expeditionen nach Ursula Ulrich

„Der Weg vom gestaltenden Individuum zum theatralen Gemeinschaftswerk könnte, so vermutete ich, ein Weg sein, auf dem jedes Kind durch spartenübergreifende Arbeitsweisen seine Ressourcen erfahren, erweitern und in der Auseinandersetzung mit den anderen als Teil eines gemeinsamen Ganzen einsetzen kann.“ (Ulrich 2016, S. 28)

Die ästhetischen Expeditionen sind ein Unterrichtsformat, das die Theaterpädagogin Ursula Ulrich im Rahmen ihrer Masterarbeit in Transdisziplinarität an der ZHdK 2016 entwickelt hat. Dabei stellte sie sich die Frage, wie sich das ästhetische Forschen nach Helga Kämpf-Jansen mit der Theaterpädagogik verbinden lässt. Ihre Antwort darauf lautet: „Theater als soziale Kunstform und Spiel als Werkzeug der Weltaneignung begegnen sich.“ (Ulrich 2016, S. 39)

Die Expeditionselemente bauen auf den Phasen der Spielentwicklung auf und öffnen so vielseitige Gestaltungs- und Spielräume für die Teilnehmenden. Durch diesen Ansatz wird gewährleistet, dass alle Teilnehmenden einen Zugang in diese Lern- und Spielumgebung finden, da das Spiel an sich den Teilnehmenden vertraut ist. Nach Ulrich kommen die SchülerInnen am einfachsten ins spielerische Gestalten über ein multifunktionales Material. Dies kann zum Beispiel Papier, Karton, Zeitungen, Textilien, Plastik, WC-Papierrollen, usw. sein. (Vgl. Ulrich 2016, S. 27)

Entstehung des Konzeptes

Ausgangspunkt für die Entwicklung der ästhetischen Expeditionen war die immer größer werdende Heterogenität in den Schulklassen und die damit verbundene Angst der Lehrpersonen vor Projekten außerhalb des Lehrplans. Da 2012 in der Schweiz die Inklusion und die integrierte Förderung in der Volksschule eingeführt wurde, kamen viele neue Herausforderungen auf die Lehrkräfte zu und so musste sich auch der Bildungsauftrag anpassen. Die Frage nach Methoden, die den individuellen Bedürfnissen der SchülerInnen gerecht

werden, trat mehr und mehr ins Zentrum, denn die gewohnten Rituale und Arbeitsweisen funktionierten plötzlich nicht mehr einwandfrei und mussten überdacht werden. Viele Lehrpersonen fühlten sich mit dieser großen Vielfalt überfordert und wussten nicht genau, wie sie darin ihre Klasse noch zusammenhalten können. So fand oftmals der klassische lehrerzentrierte Unterricht sowie der Unterricht mit einer Fülle von Arbeitsblättern wieder Einzug in die Klassenzimmer. Die Aufmerksamkeits- und Konzentrationsspanne der SchülerInnen würden scheinbar mit diesen Unterrichtsformaten mehr gewährleistet werden. (Vgl. Ulrich 2016, S.27)

Ulrich bemerkte, dass immer weniger Lehrpersonen vom theaterpädagogischen Angebot des Zentrums Theaterpädagogik der PH Luzern Gebrauch machten. „Gestaltungsräume, Spielräume, Freiräume und Bewegungsräume traten als anregende Unterrichtssettings oftmals in den Hintergrund. Projektprozesse im Sinne ästhetischer Bildung und damit verbundener Ergebnisoffenheit galten mehr und mehr als ‚nice to have‘.“ (Ulrich 2016, S.28). Doch genau diese offenen Settings würden der Vielfalt gerecht werden. So lange die Heterogenität als Defizit angeschaut wird, wird sie auch eine Herausforderung bleiben. Wenn sie jedoch als Ressourcenvielfalt betrachtet wird, treten die Stärken der Vielfalt hervor und sie kann gewinnbringend genutzt werden. Ulrich baute ihr Format auf diesem Selbstverständnis von Diversität auf. Über die individuellen Zugänge in den ästhetischen Expeditionen sammeln die SchülerInnen interdisziplinäre Erfahrungen und lernen ihre Stärken kennen, anwenden und erweitern. Das individuelle Lernen kann somit sogar intrinsisch motiviert stattfinden, weil alle SchülerInnen ihrer eigenen Frage bzw. Spur nachgehen können. Dadurch ist auch gewährleistet, dass eine Handlungsproblematik bei den SchülerInnen entstehen und nachhaltiges Lernen initiiert werden kann. Auch auf die Frage des Klassenzusammenhalts bzw. des Gemeinsamen im Individuellen bietet das Format einen passenden Lösungsansatz. Vom Individuellen wird mehr und mehr zum Gemeinschaftswerk gearbeitet. Das Einzelne wird im Austausch reflektiert, anerkannt und im gemeinsamen Ganzen aufgenommen. (Vgl. Ulrich 2016, S. 28) So wird das Format auch dem theaterpädagogischen Prinzip der Aleatorik gerecht.

Dieses Zitat von Ulrich aus ihrem Projekttagebuch beschreibt unseres Erachtens sehr schön den Mehrwert des Formates der ästhetischen Expeditionen:

„Die Auseinandersetzung mit Spielformen im Umfeld von Theater und der damit verbundene Weg ‚vom gestaltenden Individuum zum theatralen Gemeinschaftswerk‘ führt mithilfe von Methodenvielfalt und kunstspartenübergreifendem Arbeiten vom ‚Eigenen‘ zum ‚Gemeinsamen‘ und stärkt dadurch die Persönlichkeit, ermöglicht einen Positionswechsel, erschafft neue Erfahrungs- und Erlebnisräume, sensibilisiert die Wahrnehmung. Dieser Arbeitsweise liegt das Verständnis zugrunde, dass Verschiedenheit und Gleichheit sich in

Wechselwirkung gegenseitig bedingen. Ein möglicher Ansatz eines gemeinsamen Nenners (Gleichheit) erscheint mir in der kreativen Nutzung verschiedener, auf Spielentwicklungsphasen basierender Spielräume zu liegen, da es im Wesen des Menschen liegt, mithilfe des Durchlaufens der aufeinanderfolgenden Spielphasen sich die Welt anzueignen.“ (Ulrich 2016, S. 29)

Setting

In einer ästhetischen Expedition begeben sich die Forschenden (die Spielleitung und die Teilnehmenden) auf eine ästhetische Spurensuche, die mit den Mitteln des Spiels und Theater angereichert und kombiniert werden. Es werden wie in der ästhetischen Forschung künstlerische, wissenschaftliche und alltägliche Spuren gesammelt und in Verbindung gebracht. Das Format lässt sich dadurch nach Ulrich nicht nur in allen Schulfächern, sondern auch auf allen Schulstufen gewinnbringend durchführen. (Vgl. Ulrich 2017, S. 8)

Rolle des Spielleitenden

Die Rolle des Spielleitenden definiert Ulrich in den ästhetischen Expeditionen als die eines Begleitenden. Die Spielleitung hat die Aufgabe den Einzelnen Räume zu schaffen, in welchen sie ihre Ressourcen entdecken und weiterentwickeln können und gleichzeitig Anerkennung der Anderen erfahren. Dies sind wie unter 1.1 beschrieben die notwendigen Bedingungen des Lernens im sozialen Setting. Außerdem sind Räume in denen alle SchülerInnen Platz finden und auch gesehen werden können, wichtig. Die Spielleitung trägt die Verantwortung für die Verbindung vom Einzelnen zum Gemeinsamen. Es sollen vielseitige Austauschmöglichkeiten geschaffen werden, in denen die SchülerInnen gemeinsam über Gefundenes reflektieren können. (Vgl. Ulrich 2016, S.27) Und damit die gefundenen Schätze nicht auf dem prozessorientierten Weg verloren gehen, bietet es sich an, die SchülerInnen ein individuelles Logbuch führen zu lassen, in welchem sie ihre Lieblingsmomente bzw. ihre Spuren mit Fotos, Berichten, Skizzen, usw. festhalten können. Es bietet sich auch an als Spielleitung selbst ein Projekttagbuch zu führen, wo auch eigene Beobachtungen und Vermutungen Platz finden können. Die Haltung des Spielleitenden spielt in den ästhetischen Expeditionen eine zentrale und wichtige Rolle. Da die Prozesse offen gestaltet sind, muss darauf auch mit Offenheit reagiert werden. Die Lernbegleitung muss Leerläufe, Scheitern und Frustration aushalten können, denn wie in jedem kreativen Prozess, kann es dazu kommen (siehe 3.3.1). Dies soll den SchülerInnen auch transparent vermittelt werden.

Heterogenität

Auf Vielfalt mit Vielfalt reagieren. Über Heterogenität wird schon seit der Antike diskutiert. Ein Thema das die Menschheit über Jahrtausende begleitet und immer wieder

herausfordert. In Aristoteles Kategorienlehre erhält die Heterogenität eine positive Bedeutung, da sie das voneinander Verschiedene nur beschreibt und dabei nicht beurteilt, sondern das Heterogene von der Wertigkeit gleichsetzt, sodass das eine nicht dem anderen untergeordnet wird. (Vgl. Ulrich 2016, S. 34) Dieser Ansatz zeigt schon sehr klar, dass Diversität nicht ein Defizit, sondern eine Bereicherung ist. Durch die gleichwertige Verschiedenartigkeit können Perspektivenwechsel ermöglicht werden, das Eigene kann durch das Andere hinterfragt und so gleichzeitig bereichert werden, welches auch Klafki in seinem Bildungsbegriff verankert hat (siehe 1.1). Jedes Kind ist demzufolge gleichwertig, aber nicht gleich zu behandeln.

Die Identifikation des Einzelnen kann erst gegenüber dem anderen geschehen. Dabei gibt es immer Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu entdecken. Nach Prenzel kann das Verschiedene nur in Bezug zum Gleichen existieren. Diese Erkenntnis ist enorm wichtig im Bezug zur Inklusion. Inklusion kann nur erfolgreich geschehen, wenn das Eigene und das Andere verbunden wird. Wenn also das Gleiche und das Verschiedene nicht als „Feinde“ betrachtet werden. (Vgl. Ulrich 2016, S. 34) Schon in der ästhetischen Forschung wird diesem Aspekt eine hohe Bedeutung zugeordnet. Es wird immer wieder einen Bezug zur eigenen Handlungswelt geschaffen, um Neues entdecken zu können und in die eigene Welt integrieren zu können. In den ästhetischen Expeditionen wird darauf noch einen größeren Fokus gelegt: Ulrich baut die Elemente einer Expedition auf der Gewohnten Welt auf und schafft darin Unruhe, bzw. setzt Impulse so, dass die TeilnehmerInnen auf Spurensuche in eine neue, ihnen noch unbekannt Welt gehen wollen. Das Neugefundene jedoch muss am Ende einer ästhetischen Expedition unbedingt mit der gewohnten Welt verknüpft werden, denn nur so lassen sich die neuen Erkenntnisse und die gesammelten Erfahrungen im Alltag integrieren und festhalten. Ulrich fasst den Mehrwert von Heterogenität für ihre Arbeit wie folgt zusammen:

„Durch die gegenseitige Bedingtheit von Gleichheit und Verschiedenheit also ist ein anerkennender Umgang mit Heterogenität als Prinzip von Subjektbildung zu verstehen, indem das Eigene im Anderen und das Andere im Eigenen für den Bildungsprozess als grundlegend verstanden wird. Erst durch das In-Beziehung-Treten mit einem Gegenüber, dem Differenzen, kann das noch Unbekannte im Eigenen erkannt und somit hinterfragt und ergänzt, reflektiert und möglicherweise transferiert werden.“ (Ulrich 2016, S. 35)

Denkformel

Die Gewohnte Welt bzw. die individuelle Lebenswelt und alltägliche Sichtweise wird in der Denkformel mit der Variablen X bezeichnet. X ist bekannt, jedoch für jeden Teilnehmenden etwas anderes, denn jeder hat eine eigene individuelle Sichtweise auf die Dinge und einen anderen Erfahrungsschatz auf welchen er oder sie zurückgreifen kann. Die Denkformel soll

als Denkvereinfachung angesehen werden. Dadurch sollen Erkenntnisse und Sichtweisen klar und transparent werden. X ist X, von diesem Teil der Denkformel wird als erstes ausgegangen: Eine Zeitung ist eine Zeitung, meine Meinung ist meine Meinung, usw. Dieser Teil alleine ist natürlich noch wenig spektakulär, deshalb muss der Denkformel einen zweiten Aspekt hinzugefügt werden, sodass die ganze Formel wie folgt lautet: X ist X, ist nicht X. Dieses nichtX ist es, was zu entdecken ist, was die Teilnehmenden veranlassen soll auf eine Expedition, auf Entdeckungsreise zu gehen. Die Suche nach dem nichtX ermöglicht es auf neue Sichtweisen, Spuren, Handlungsweisen und Erkenntnisse zu stoßen. Was kann eine Zeitung noch sein? Die Denkformel soll dazu anregen aus gewohnten Denkmustern raus zu kommen, um so auf neue Sichtweisen zu stoßen, neue Verbindungen herzustellen und eigene Gewohnheiten zu überdenken. Die Denkformel ist als Ausgangspunkt einer jeden ästhetischen Expedition bzw. für eine forschende Haltung zu sehen und somit auch als ständige Begleiterin der Expedition zu betrachten. (Vgl. Ulrich 2017, S. 7)

Expeditionselemente

Ulrich hat acht Expeditionselemente für eine ästhetische Expedition definiert, die im Folgenden detaillierter vorgestellt werden. Ulrich hat die Elemente zwar in einer Reihenfolge angeordnet, hat jedoch betont, dass alle Elemente auch losgelöst und verschoben werden können. Als Spielleitung kann man bei Bedarf den Fokus auf ein spezielles Element setzen. Meist geschieht es jedoch, dass die Übergänge der einzelnen Elemente fließend erfolgen, sich die Elemente gegenseitig ergänzen oder sogar parallel ablaufen. In einer ästhetischen Expedition müssen nach Ulrich auch nicht zwingend alle Phasen durchlaufen werden. (Vgl. Ulrich 2017, S. 8)

1. Gewohnte Welt

Meist wird dieses Element als Expeditionsstart gewählt, da es an der Lebenswelt der Teilnehmenden anknüpft. Hier wird die persönliche gewohnte Welt in Bezug auf einen Forschungsgegenstand, eine Spur oder eine Frage besucht und untersucht. Die Teilnehmenden versuchen Anknüpfungspunkte zu ihrem individuellen Alltag herauszuarbeiten, umso X ist X nach der Denkformel definieren zu können.

Auf der theaterästhetischen Ebene werden eigene Wahrnehmungen mit anderen ausgetauscht, aus verschiedenen Perspektiven betrachtet und im Folgenden auch hinterfragt. Die Teilnehmenden setzen sich mit diesem Element bewusst mit ihrer eigenen Lebenswelt auseinander. (Vgl. Ulrich 2017, S. 9-10)

2. Unruhe

Bei diesem Expeditionselement geht es darum die gewohnte Welt in Unruhe zu versetzen. Dies geschieht am besten mit einer Frage, welche die zuvor beobachtete und befragte gewohnte Welt beunruhigt, bzw. die die eigene Lebenswelt irritieren kann. Hierbei ist es sinnvoll eine individuelle Spur zu verfolgen, welche die Neugier für einen forschenden Blick auf die Gewohnte Welt wecken kann. Die Unruhe ist insofern für die ästhetische Expedition wichtig, weil sie die treibende Kraft im Forschungsprozess darstellt. Durch sie werden die Teilnehmenden veranlasst sich auf neue Sichtweisen einzulassen, weg vom Gewohnten und Sicherem auf einen ungeplanten neuen Weg zu gehen, um ihren Erfahrungshorizont zu erweitern.

Auf der theaterästhetischen Ebene wird hier die intrinsische Motivation der Teilnehmenden geweckt, welche für die Weiterarbeit eine notwendige Bedingung ist. Durch eine Spur, eine Fragestellung oder ein neues Forschungsinstrument werden unterschiedliche Wahrnehmungszugänge geschaffen, wodurch das Gewohnte in einen anderen Blickwinkel fällt und so neue Sichtweisen und Sinneserfahrungen hervorrufen kann. Aus der Denkformel X ist X kann die Neugierde geweckt werden X ist nichtX zu finden. (Vgl. Ulrich 2017, S. 11)

3. Ruf des Abenteuers

In diesem Expeditionselement gehen die Teilnehmenden nun ihren zuvor bestimmten Spuren nach, sie folgen dem Ruf des Abenteuers und gehen auf individuelle Expedition. Hauptziel dieser Phase ist es, möglichst viele Erfahrungen, Erkenntnisse und Entdeckungen bezüglich der selbstgestellten Forschungsaufgabe zu sammeln und wenn möglich in einem Logbuch festzuhalten und zu dokumentieren.

Auf der theaterästhetischen Ebene gehen die Teilnehmenden nun ihren eigenen Impulsen nach, wobei die gefundenen Spuren noch nicht bewertet werden. Erst wird alles gesammelt, dokumentiert, erprobt und entdeckt. Dabei werden von Seiten der Spielleitung keine Grenzen gesetzt. Die Teilnehmenden entscheiden individuell, in welchen Bereichen sie forschen. Dabei sollen sie eigene und eigensinnige Fährten ausprobieren. Die Spielleitung hat während diesem Expeditionselement die Chance die Teilnehmenden neu kennenzulernen und intensiv zu beobachten, denn durch die offene Aufgabe agieren sie vernetzter und gehen auch unvorhergesehene Wege, die überraschen können. (Vgl. Ulrich 2017, S. 12)

4. Spuren legen

Alle zuvor gefundenen und gesammelten Spuren werden nun von den Teilnehmenden ausgelegt und nach verschiedenen individuellen Kriterien geordnet. Dadurch können sich die

Teilnehmenden einen Überblick über ihre eigenen, sowie die Spuren der anderen verschaffen. Es können wieder neue Erkenntnisse über die Denkformel $X \text{ ist } X \text{ ist nicht } X$ gefunden werden.

Auf der theaterästhetischen Ebene geht es in diesem Schritt vor allem um den Austausch zwischen den eigens gefundenen Fährten und denen der anderen Teilnehmenden. Dabei wird der Fokus auf das Hörbar- und Sichtbarmachen der Spuren gelegt. Im Austausch reflektieren die Teilnehmenden über ihre Erfahrungsprozesse, verbalisieren Zusammenhänge zwischen den Spuren, werden sich dadurch über neue Verbindungen bewusst und halten diese Erkenntnisse in ihren sogenannten Logbüchern fest. Zudem sollen die Spuren in diesem Element auch auf ihre Zeichen- und Symbolhaftigkeit befragt werden, welche in der theaterästhetischen Weiterarbeit weiterverfolgt werden können. (Vgl. Ulrich 2017, S. 13)

5. Forschungsinstrument

Das Forschungsinstrument, welches den Teilnehmenden in diesem Expeditionselement vorgestellt wird, ist wenn möglich von der bisherigen Forschungsarbeit losgelöst zu betrachten. Die Aneignung des Forschungsinstrumentes soll handlungsorientiert erarbeitet werden, damit die künstlerische Verfahrensweise allen Teilnehmenden zugänglich gemacht wird. Mithilfe der neuen Technik, Darstellungsform, Methode oder Ausdrucksweise aus der Wissenschaft oder der Kunst können die Spuren im Anschluss unter neuen Aspekten betrachtet und in andere Kontexte gesetzt werden.

Aus der theaterästhetischen Sicht lernen die Teilnehmenden ein Improvisationsmodell kennen, welches wieder neue Aspekte von $X \text{ ist nicht } X$ hervorrufen kann. In einem verwertungsarmen Raum kann das Forschungsinstrument erprobt und mit den gefundenen Spuren gekoppelt werden. (Vgl. Ulrich 2017, S. 14)

6. Experimentieren und Erfinden

In diesem Element treffen ausgewählte Spuren auf die neu gelernte Technik, Methode, künstlerische Verfahrensweise oder einfacher gesagt auf das Forschungsinstrument. Dazu wählen die Teilnehmenden individuell aus, welche Spuren sie wie kombinieren wollen und in was für eine Richtung ihr Experiment gehen soll. Die einzige Vorgabe ist dabei, das Forschungsinstrument miteinzubeziehen. Somit ist auch gleich ein gemeinsamer Nenner für alle Teilnehmenden definiert, was die Fülle an Diversität bündeln und wieder einrahmen kann.

Auf der theaterästhetischen Ebene soll sich in dieser Phase mehr und mehr eine Aussage zu den gefundenen Spuren und der Denkformel herauskristallisieren. Was wollen die Teilnehmenden transportieren, was ist jedem einzelnen wichtig zu erzählen über den Forschungsprozess und die Forschungsfunde. Diese Aussage lässt sich mit den Mitteln des Theaters in eine Zeichen- und Symbolhaftigkeit umwandeln. Um jedoch auf eine individuelle Aussage zu kommen, muss den Teilnehmenden ein freier Raum für Spielerfahrungen geboten werden. Darin können sie mit den theatralen Improvisationsmodellen experimentieren und ihrer Kreativität freien Lauf lassen. In dieser Phase finden sich zudem die einzelnen Teilnehmenden in Kleingruppen zusammen. Auch hier können die Gruppen nach Interesse oder Zufall zusammenkommen, wie es auch bei der Spurenauswahl der Fall ist. Auch bei diesem Element ergibt sich für die Spielleitung wieder ein großes und wertvolles Beobachtungsfeld: Durch das Experimentieren und das spielerische Erfinden von Szenen lassen sich Spielvorlieben der einzelnen Teilnehmenden erkennen, bzw. es werden Figuren und Situationen kreiert, die für eine Stückentwicklung von Belang sein könnten. Die Phase des Experimentierens und Erfindens kann beliebig lang ausgedehnt werden. Bei einer Stückentwicklung empfiehlt es sich immer wieder in diese Phase einzutauchen, denn es können immer wieder neue spannende Spuren entdeckt und erforscht werden. (Vgl. Ulrich 2017, S. 15)

7. Verwandeln

Bei diesem Expeditionselement geht es darum die Experimente bzw. die Erfindungen aus dem vorhergehenden Expeditionselement zu transformieren. Dafür ist es notwendig die gesammelten Spuren auf die ästhetischen Gestaltungsformen treffen zu lassen. So kann durch die transdisziplinäre Arbeitsweise etwas Neues geschaffen werden. Dies kann sich zum Beispiel in neuen Szenen, Installationsräumen oder Bildern zeigen.

Auf der theaterästhetischen Ebene finden beim Verwandeln besonders große Gruppeninteraktionen statt. Die individuellen Funde werden nun in einem Aktionsraum gemeinsam in ein Gemeinschaftsprojekt gebracht. Dabei gilt das aleatorische Prinzip. Mit Hilfe von ästhetischen Gestaltungsmitteln werden Szenen verdichtet und Übergänge geschaffen, so dass aus den vielen kleinen Elementen ein großes Ganzes werden kann, in welchem sich alle Teilnehmenden wiederfinden können. Die Aufgabe der Spielleitung ist nun zwischen den Beteiligten zu vermitteln und Raum für neue Ideen und Impulse zu schaffen, die ins Gemeinschaftswerk integriert werden können. Der Fokus soll nicht mehr wie zuvor auf dem Individuellen liegen, sondern auf dem Gemeinsamen. In einem demokratischen Sinne entscheiden die Teilnehmenden welche Spuren und Funde aufgenommen und welche wieder verworfen werden. (Vgl. Ulrich 2017, S. 16)

8. Gewohnter Ruf des Unbekannten

Dies ist meist als letztes Element einer Expedition zu verstehen, wobei es gleichzeitig auch wieder Ausgangspunkt einer neuen Expedition sein kann. Mit den gesammelten Erfahrungen und Erkenntnissen aus der Expedition bzw. aus der neu entdeckten Welt, kehren die Teilnehmenden wieder in den gewohnten Alltag zurück. Es gilt nun die neue Welt mit den neuen Ansichten in die Gewohnte zu integrieren, sodass eine neue gewohnte Welt entsteht. Neues Wissen wird in die eigene Lebenswelt eingebaut. Die gewonnenen Spuren und Erkenntnisse werden ein letztes Mal sichtbar und können dadurch wieder zu neuen Expeditionen verleiten.

Auf der theaterästhetischen Ebene befinden wir uns nun in der Reflexionsphase. Die neuen individuellen oder gemeinsamen Prozesse, Erkenntnisse und Handlungsmöglichkeiten werden reflektiert, hinterfragt und evaluiert, um sie im Alltag anschließend integrieren zu können. Dabei wird wieder die Denkformel $X \text{ ist } X, \text{ ist nicht } X$ zur Befragung der entwickelten Präsentation eingesetzt. So kann es sein das ein nicht X zu einem X wird und umgekehrt. (Vgl. Ulrich 2017, S. 17)

4.4 Die Modelle im Vergleich

4.4.1 Fazit zum ästhetischen Forschen

Das Model der Kultur.Forscher!, welches auf das Konzept von Kämpf-Jansen aufgebaut ist, kann als Ausgangspunkt für die theatralen Weiterentwicklung der beiden anderen Modelle gesehen werden.

Das Modell ist sehr frei angelegt und ermöglicht somit Auseinandersetzungen in allen Kunstsparten und Themenbereichen. Die transdisziplinäre Arbeitsweise eröffnet einen performativen Forschungsprozess, indem sich die Teilnehmenden mit den vier Forschungsfeldern gleichermaßen auseinandersetzen können. Durch die partizipative Vorgehensweise wird optimal am Vorwissen der Einzelnen angeknüpft und somit eine intrinsisch motivierte Teilhabe aller ermöglicht. Im Fokus des Forschungsprozesses steht das Nachgehen einer individuellen Frage, wobei nicht nur im Schulraum sondern auch im öffentlichen, wie privaten Raum geforscht wird. Dabei bezieht sich der Radius der Kreativität auf sich selbst und die Gruppe. Durch die handlungsorientierte forschende Vorgehensweise bleibt das Ergebnis offen.

Das Modell zielt auf die Selbstbildung und die Weltaneignung über einen forschenden Blick. Dabei werden überfachliche Kompetenzen geschult, welche in den Lehrplänen verankert sind. Die Lehrperson fungiert nicht mehr in der Rolle des Lehrenden sondern als

Lernbegleiter und setzt Impulse und Irritationen an geeigneten Stellen. Unseres Erachtens bietet das Modell eine praxisorientierte Struktur, die leicht für Lehrkräfte und Kooperationspartner umsetzbar ist.

Da in den Projekten der Kultur.Forscher! die Schulen mit kulturellen Kooperationspartnern zusammenarbeiten müssen, ist auf der einen Seite der künstlerische Anspruch gesichert, doch auf der anderen Seite stellt diese Kooperation auch einen zeitlichen Mehraufwand dar. Die Projekte werden in Projektwochen oder extra eingerichteten Schulstunden und im Wahlpflichtbereich durchgeführt, was zu außerordentlichen Absprachen im Team von Kooperationspartnern und Lehrpersonen führt. Dieses Modell hat weniger eine öffnende Wirkung für die Unterrichtsinhalte im Regelunterricht, da konkrete Unterrichtsinhalte des Lehrplans nicht offensichtlich abgedeckt werden.

4.4.2 Fazit zum forschenden Theater

Die genannten Punkte des Fazits von 4.3.1 gelten auch für das Modell des forschenden Theaters. Im forschenden Theater wird nicht mehr offen im Bezug auf verschiedene Kunstformen ästhetisch geforscht, sondern mit den Mitteln des Theaters.

Als Mehrwert sehen wir in diesem Modell den kollektiven Forschungsprozess, der nicht nur individuellen Fragen nachgeht, sondern einem gemeinsamen Wunsch die Wirklichkeit zu verändern. Im Fokus stehen gesellschaftliche Innovationsprozesse, die nicht nur von den Kindern und Jugendlichen selbst erforscht werden, sondern auch den öffentlichen Raum der Stadt aktiv miteinbeziehen. Die Kreativität nimmt einen größeren Radius ein, indem in Teilen der Gesellschaft nach Lösungen gesucht wird. Die Teilnehmenden agieren wirklich als Forschende und sind damit keine Forschende im Sinne des entdeckenden Lernens. Fraglich ist dabei das emanzipatorische und partizipative Moment des Modells. Denn der Alltag der Kinder und Jugendlichen liefert zwar den Wunsch, aber die Erwachsenen verwalten den künstlerischen und wissenschaftlichen Anteil. Dies beginnt schon bei der Projektplanung, bei welcher die Kinder und Jugendlichen keinen Einfluss haben. Positiv ist jedoch, dass alle Beteiligten durch das Einnehmen der performativen Forscherrolle auf Augenhöhe arbeiten und gemeinsam der Erfüllung des Wunsches nachgehen. Alle agieren als Forschende, aber nur in ihrem Metier.

Mit diesem Forschungsansatz wird eine neue „fiktive“ Wirklichkeit geschaffen, die sich trotz des Anspruchs nicht wirklich in die Realität übertragen lässt. Das Spiel bleibt im Forschungsprozess stets auf der performativen Ebene.

Ziel des Forschungsprojekts ist es den Wunsch zu erfüllen. Anstelle der Präsentation zum Abschluss tritt eine Versammlung, in welcher alle Beteiligten der Öffentlichkeit eingeladen werden. Dabei kann die Wunscherfüllung und das Forschungsergebnis erweitert werden.

In unseren Augen wirkt dieses Modell eher kompatibel für das Theater als für die Schule. Dieses Projekt wird zwar in Schulen angeboten, eignet sich jedoch unserer Meinung nach eher für Theatergruppen. Der didaktische Bezugsrahmen befindet sich in diesem Modell nicht mehr im darstellenden Spiel, sondern im darstellenden Verhalten.

4.4.3 Fazit zu den ästhetischen Expeditionen

Die ästhetischen Expeditionen sind dem Modell des ästhetischen Forschens nach Kämpf-Jansen entsprungen. Die Komponente des interdisziplinären Arbeitens von Alltag, Kunst und Wissenschaft ist diesem Modell inhärent. Hier werden wie beim forschenden Theater die ästhetischen Mittel des Theaters in den Vordergrund gestellt.

Das Modell setzt auf die heterogene Schülerschaft, die heute in den Klassen mehr denn je vertreten ist. Von der individuellen Spur ausgehend entsteht ein Gemeinschaftsprojekt, welches die Diversität der SchülerInnen als Ressource sieht.

Im Gegensatz zu den anderen Modellen steht hier nicht eine Frage oder ein Wunsch im Mittelpunkt, sondern das Nachgehen einer oder mehrerer Spuren. So wird ein kumulatives Lernen initiiert, welches assoziativ und vernetzt aufgebaut ist.

Der besondere Reiz am Modell ist unserer Meinung nach, dass man über die verschiedenen Spielformen (siehe 3.3.2) zu den Spuren gelangt. Begonnen werden kann mit einer Materialerkundung durch das Spiel. Spielerisch und handlungsorientiert wird so der Alltag in die Spurensuche integriert. Die Expedition ist als Forschungsreise angelegt, sodass von Beginn an klar ist, dass man sich auf unbekanntes Terrain begibt. Die Reise vom Material über das Erforschen und Experimentieren zum Spiel ist organisch angelegt. Stockt die Expedition, so kann die Lehrkraft durch Impulse neue Spuren freilegen. Durch das Setzen von gemeinsamen Spielimpulsen und das Zusammenbringen der individuellen Spuren wird die Klassengemeinschaft gestärkt.

Bei diesem Modell bedarf es keinen Kooperationspartner, was insofern als positiv zu erachten ist, dass es für die einzelne Lehrperson einfacher umsetzbar ist. Der künstlerische Anspruch wird über die Denkformel $X \text{ ist } X, \text{ ist nicht } X$ angestrebt, da so Denkmuster aufgebrochen und Kreativität freigesetzt wird. Da die ästhetische Expedition als Unterrichtsformat angelegt ist, kann sie prinzipiell in jedem Fachunterricht mit jedem Lerngegenstand angewandt werden.

Der methodische Aufbau der acht Expeditionselemente schreckt ab, da uns nicht immer klar ist, in wie weit sich die einzelnen Elemente voneinander unterscheiden. Auch wenn die Elemente flexibel und frei angewendet werden können, ist die Hemmschwelle groß ästhetische Expeditionen durchzuführen, ohne das Unterrichtsformat selbst einmal erlebt zu haben.

4.4.4 Begründung der Auswahl für die exemplarische Umsetzung

Da wir neue Wege der ästhetischen Bildung in der Schule umsetzen wollen, die im Fachunterricht realisierbar sind, bewegen wir uns im didaktischen Bezugsrahmen des darstellenden Spiels. Deshalb entscheiden wir uns für das Modell der ästhetischen Expeditionen. Wie in 4.3.1 schon erwähnt, bedarf es bei den Kultur.Forschern! kulturellen Kooperationspartnern, welche im regulären Schulalltag nicht immer zur Verfügung stehen. Zudem ist es zu wenig in den Fachunterricht implementierbar.

Auch das forschende Theater ist unserer Meinung nach zu wenig in den Schulalltag integrierbar. Der didaktische Zweck wird vernachlässigt und die selbstbildende Wirkung gerät in den Hintergrund.

5 Experimentieren und Erfinden: exemplarische Umsetzung

Getreu der 11. These (siehe S.17-18) des ästhetischen Forschens „Texte lesen und schreiben ist lustvoll“ (Kämpf-Jansen 2002, S. 267) wenden wir uns in der exemplarischen Umsetzung dem Thema „Texte verfassen“ zu, da es in verschiedenen Jahrgangsstufen und allen Lehrplänen verankert ist.

5.1 Verortung der ästhetischen Bildung in den Lehrplänen (Schweiz, Deutschland)

5.1.1 Schweiz: Lehrplan 21

Bisher waren in der Schweiz die Lehrpläne von Kanton zu Kanton unterschiedlich. Mit der Reform „Lehrplan 21“ soll erstmals eine für die deutschsprachigen Kantone verbindliche Einheit der Lerninhalte gewährleistet werden. Der Lehrplan ist kompetenzorientiert aufgebaut und erstreckt sich über die ganze Volksschulzeit (11 Jahre insgesamt: 2 Jahre Kindergarten + 9 Schuljahre). Die Kompetenzen sind im Sinne eines Spiralcurriculums angelegt. Im Lehrplan sind die Kompetenzniveaus in drei Zyklen aufgeschlüsselt. Dies ist sehr detailliert ausgearbeitet. Lehrkräfte kann der Umfang der zu leistenden Unterrichtsinhalte auch abschrecken. Da die Kindergartenzeit in den Lehrplan aufgenommen wurde, ist das Spiel ein fester Bestandteil. Es wird in Fachbereichen und nicht mehr in Fächern gedacht. Damit soll eine stärkere Verknüpfung der Fächer geleistet werden. (Vgl. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz 2017a, Online im Internet)

Die ästhetische Bildung liegt quer zu den einzelnen Fachbereichen. Sie hat ihren Platz in mehreren Fächern. In den kleinteiligen Lernzielen wird häufig auf ästhetische Erfahrungen und Wirkungen verwiesen. Im Fachbereich Deutsch wird unter den Bildungszielen zu „Sprachen im schulischen Kontext“ der Auseinandersetzung mit der Ästhetik ein hoher Stellenwert zugeschrieben. Ästhetische Erfahrungen sind dort die Voraussetzung für sprachliche Reflexionen und den Kompetenzaufbau, beides soll von Beginn an ermöglicht werden sollen.



Abbildung 2 Entwicklungsorientierte Zugänge und Fachbereiche Lehrplan 21

Die überfachlichen Kompetenzen sind in die Bereiche der personalen („Selbstreflexion“, „Selbstständigkeit“, „Eigenständigkeit“), sozialen („Dialog- und Kooperationsfähigkeit“, „Konfliktfähigkeit“, „Umgang mit Vielfalt“) und methodischen („Sprachfähigkeit“, „Informationen nutzen“, „Aufgaben/Probleme lösen“) Kompetenz eingeteilt (Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz 2017a, Online im Internet). Zugänge zu den überfachlichen Kompetenzen können über die in der Abbildung 2 dargestellten Bereiche erlangt werden. In der exemplarischen Umsetzung werden alle Zugänge bedient und die überfachlichen Kompetenzen können somit ausgebaut werden. (Vgl. Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz 2017a, Online im Internet)

Dem Schreiben im dritten Zyklus des Fachbereichs Deutsch lassen sich folgende Grobziele entnehmen (Vgl. Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz 2017b, S. 14-20):

- D.4B: Kennen von verschiedenen Textmustern sowie deren Aufbau und Merkmale, welche auf das Schreiben eigener Texte übertragen werden kann, zugeordnet. In den Feinzielen ist der Verweis auf vielfältige Textmuster wie z.B. Zeitungsberichte, Erzählungen, Blog-Einträge und Interviews aufgeführt.
- D.4C: Ideen finden und planen eines Schreibprozesses
- D.4D: Formulieren eines Textes
- D.4E: inhaltliches Überarbeiten eines Schriftstücks
- D.4G: Reflexion über Schreibprozesse sowie deren -produkte

Anhand dieser Ziele wird die exemplarische ästhetische Expedition geplant.

5.1.2 Deutschland: Beschlüsse der Kultusministerkonferenz und sächsischer Lehrplan

In Deutschland liegt die Kulturhoheit bei den Ländern, die sich bisher nicht auf einen gemeinsamen Lehrplan einigen konnten. Um dennoch dieselbe Richtung der Bildung beizubehalten treffen sich die Kultusminister der Länder regelmäßig auf der Kultusministerkonferenz. Dort werden Richtlinien verabschiedet, die die Vergleichbarkeit der Bildung und der Abschlüsse in den einzelnen Bundesländern sichern. Gemeinsam wird an der Qualitätssteigerung des Bildungssystems gearbeitet. Für die Primarstufe (Ende der 4. Klasse) wurden 2004 Bildungsstandards festgelegt, die Sach- und Methodenkompetenzen beinhalten, die mit Abschluss dieser Klassenstufe regulär erwartet werden können.

Die ästhetische Bildung lässt sich in der Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung finden. Es wird darauf aufmerksam gemacht, dass die Schule durch eine Öffnung im Sinne der kulturellen Bildung eine Chancengerechtigkeit schaffen muss. Dies soll mit Kooperationspartnern geleistet werden. Ganztagesangebote der Schulen im Bereich der kulturellen Bildung sind für diese Forderung eine oft genannte Maßnahme. Ziel ist es Kinder und Jugendliche für die Diversität zu sensibilisieren und Erfahrungsräume zu eröffnen durch ästhetische Wahrnehmung und Gestaltung. Dadurch soll

sowohl die individuelles wie auch gemeinschaftliches Lernen impliziert werden. (Vgl. Kultusministerkonferenz 2013, S.2-4 Online im Internet) In Bezug auf die kulturelle Bildung im Fach Deutsch wird in den Bildungsstandards auf die Grundlegung der Bildung hingewiesen, die zur selbstständigen Kulturaneignung führen soll (vgl. Kultusministerkonferenz 2004, S. 6).

In Reaktion auf den 2004 in Kraft getretenen Lehrplan wurde eine Reform dessen zur musisch-künstlerischen Bildung vom Comenius-Institut gefordert. Diese Institution unterstützt das Staatsinstitut für Bildung- und Schulentwicklung in Bildungsfragen. Die Forderung erweitert die ästhetische Bildung im sächsischen Lehrplan. Ästhetische Bildung wird vor allem in den musischen Fächern verortet. Außerdem wird auf den fächerverbindenden Unterricht verwiesen, durch welchen Unterrichtsinhalte der anderen Fächer eine ästhetische Dimension erhalten können. Des Weiteren wird auf Angebote der Schule außerhalb des Unterrichts verwiesen. Allgemein soll die kulturelle Bildung in allen Fächern gewährleistet werden. (Vgl. Comenius-Institut 2004, S. 3 Online im Internet)

Im sächsischen Lehrplan selbst gehört das ästhetische Empfinden den überfachlichen Kompetenzen an. Es steht neben der Lernkompetenz, der sozialen Kompetenz, der Medienkompetenz, der Methodenkompetenz und der Werteorientierung. Somit liegt die ästhetische Bildung auch hier quer zu den einzelnen Fächern. Im Lehrplan Deutsch gibt es immer wieder Verweise darauf. Der Lernbereich „für sich und andere schreiben umfasst das situationsangemessene und partnerbezogene schriftliche Sprachhandeln, die Technik des Schreibens sowie Verfahren zur Textüberarbeitung.“ (Lehrplan Grundschule Deutsch 2004/2009, S. 2) Für die dritte Klasse sind in diesem Bereich folgende Lernziele auf die exemplarische ästhetische Expedition anwendbar (Lehrplan Grundschule Deutsch 2004/2009, S. 20):

- Anwenden von Sprachwissen auf das Schreiben von Texten im Sinne von Erlebtes und Erfahrenes verschriftlichen können
- Textmuster zum Berichten mit deren Aufbau und Merkmalen kennen
- Beherrschen von Gebrauchsformen (unter anderen den Brief als Gebrauchsform)
- Kennen von Möglichkeiten zum Festhalten von Informationen
- Überarbeitung von eigenen und fremden Texten
- Anwenden von Präsentationsformen

In der entwickelten ästhetischen Expedition können neben den fachbezogenen Kompetenzen auch die überfachlichen spielerisch erweitert werden. Die Medienkompetenz ist dabei in unserer Umsetzung ausgenommen.

5.2 Umsetzung in der Grundschule (DE) und der Sekundarstufe I (CH)

Für die exemplarische Umsetzung im Deutschunterricht im Lernbereich Schreiben haben wir uns für das Ausgangsmaterial Zeitung entschieden. Das Material ist vielseitig einsetzbar, kostengünstig zu beschaffen und öffnet einen Zugang zu allen Spielformen. Da es aus dem Alltag bekannt ist, stellt sich der Lebensweltbezug schnell her. Die gewöhnliche Nutzung ist bekannt. Durch den Text, der in der Zeitung naturgemäß steht, wird die Verbindung zum schriftsprachlichen Handeln angeregt. Das Thema der Expedition ist das Verfassen und Überarbeiten von Texten, welches wie unter den vorangegangenen Punkten (5.1.1 und 5.1.2) beschrieben, in beiden Lernsettings den Inhalt des Curriculums darstellt. Die Forschungsinstrumente sind den Inhalten des Deutschunterrichts entnommen. Im Primarbereich ist es das Verfassen eines Textes in der Gebrauchsform Brief unter Anwendung der formalen Aspekte. Im Sekundarbereich I wird der Schwerpunkt auf das Schreiben in verschiedenen Textsorten und auf das inhaltliche Überarbeiten von Texten gelegt.

Der zeitliche Rahmen ist individuell bestimmbar. Es müssen mindestens sechs Unterrichtsstunden (á 45 min) aufgewendet werden, um einen Lernerfolg zu ermöglichen. Je mehr Unterrichtsstunden verwendet werden, umso mehr ästhetische Erfahrungen können gesammelt und der Lerninhalt spielerisch ergründet werden. Der zeitliche Rahmen ist außerdem abhängig von dem Vorwissen der SchülerInnen und dem Ausgang der Expedition (Stückentwicklung oder klasseninterne Präsentation).

Im Folgenden werden die Expeditionselemente mit den Lerninhalten tabellarisch verknüpft: (SuS steht hierbei für Schülerinnen und Schüler; LP für Lehrperson)

Expeditionsteil	Zyklus 2 Schweiz Grundschule Deutschland 3. Klasse	Zyklus 3 Schweiz Sekundarstufe I 7.-9. Klasse
1. Gewohnte Welt	Wie gebrauche ich in der gewohnten Welt eine Zeitung? Jeder SuS erhält eine Zeitung. Die SuS setzen sich an einen Ort ihrer Wahl und blättern in der Zeitung. Sobald ein SuS etwas Spannendes in der Zeitung findet, wird es der gesamten Gruppe mitgeteilt. Durch die verschiedenen Schlagzeilen, Übertitel, Textauszügen, Bilder, usw. entsteht ein Gespräch, wobei die SuS auch assoziativ aufeinander reagieren können. Die SuS gehen somit auf Spurensuche in der «Gewohnten Welt». Die Zeitung wird als Zeitung benutzt, bzw. X ist gleich X.	
2. Unruhe	Jeder SuS schreibt nun drei Schlagzeilen, die ihn besonders interessieren auf jeweils eine Karte auf. Anschließend klebt jeder SuS seine Karten an einen Platz im Raum. Die LP gibt dabei folgende Anweisung zur Platzierung: <ul style="list-style-type: none"> - Dies ist ein ganz besonderer Ort für eine Schlagzeile - Hier würde ich nie eine Schlagzeile erwarten 	

	<p>- Hier wird meine Schlagzeile bestimmt von allen gesehen Die „Unruhe“ in den SuS wird geweckt. Jeder SuS wählt Spuren aus, die ihn/sie individuell interessieren. Auf der Expedition werden die SuS diese Spuren bewusst oder unbewusst verfolgen können.</p>	
	Gefunden werden: Bilder, Schlagzeilen, Wörter	Gefunden werden: Berichtsausschnitte, Assoziationen, Schlagzeilen
3. Ruf des Abenteurers	<p>Ausgangslage ist ein sehr offener Auftrag mit einem definierten Material: Zeitungen und Klebeband. Die Frage, die der nun folgenden ästhetischen Expedition vorausgeht verbindet die SuS in einem gemeinsamen ästhetischen Forschungsprozess:</p> <p>Was macht das Material mit mir? Was mache ich mit dem Material?“</p> <p>Dabei sind Themen, Anliegen und Fragen zu beobachten, die sich über Konstruktionen, Installationen und entstandene Rollenspiele zu szenischem Material entwickeln können. Aus X ist X, kann nun X ist nichtX werden, bzw. eine Zeitung ist nicht gleich eine Zeitung, sie kann auch ein Teppich, ein Kleid, ein Stock, usw. werden. Dabei wird es auch Phasen der Langeweile geben, die jedoch nötig sind, um auf neue Ideen zu kommen. Die Spuren, die im Raum hängen (Schlagzeilen), können schon in dieser Phase genutzt werden. Ein gemeinsames Spiel wird sich hier nach einer gewissen Zeit entwickeln. Man erlebt in einer der fünf Spielformen einen Flow.</p>	
4. Spuren legen	<p>Die SuS ordnen die bisher gefundenen Spuren aus der gewohnten Welt und dem Ruf des Abenteurers. Durch die Verbindung dieser beiden Komponenten können sich neue Spuren ergeben. Mit allen wissenschaftlichen Methoden des Sortierens kann gearbeitet werden. Die SuS tauschen sich über die gefundenen Spuren z.B. in Form einer Ausstellung aus. Der Eintrag in das Logbuch dient der individuellen Dokumentation und Reflexion des Prozesses.</p>	
5. Forschungsinstrument	<p>Die SuS schreiben einen Brief an die Zeitung über eine oder mehrere Spuren auf ihrer bisherigen Expedition.</p> <p>Forschungsinstrument ist hier die Textform Brief, deren Merkmale eingeführt wird.</p> <p>Weiterführend kann auch ein Brief an die beste Freundin über eine Entdeckung geschrieben werden.</p>	<p>Die SuS schreiben einen Zeitungsbericht über eine oder mehrere Spuren auf ihrer bisherigen Expedition.</p> <p>Forschungsinstrument sind hier die Berichte, die in der Zeitung zu finden sind. Sie werden nach ihren Merkmalen und dem Aufbau untersucht und von anderen Textsorten abgegrenzt.</p> <p>Weiterführend kann der Bericht in andere</p>

		Textsorten übersetzt oder fortgesetzt werden
6. Experimentieren und Erfinden	In Partnerarbeit werden die selbstverfassten Briefe miteinander überarbeitet, verbunden, transformiert und weiterentwickelt. Z.B. können die SuS die Perspektive der Freundin/Zeitung einnehmen und auf den Brief mit ihren Spuren antworten (vgl. Hippe 2015, S. 151).	In Partnerarbeit werden die selbstverfassten Texte miteinander überarbeitet, verbunden, transformiert und weiterentwickelt. Dabei können verschiedene Methoden zur Textverbindung nach Lorenz Hippe verwendet werden. Motto dabei ist: Montage statt Konsens. (Vgl. Hippe 2015, S. 210)
	In einer Zwischenpräsentation werden die Texte einander vorgestellt und anschließend gemeinsam auf interessante Momente und neu gefundene Spuren untersucht und reflektiert. Der Eintrag in das Logbuch dient der individuellen Dokumentation und Reflexion des Prozesses.	
7. Verwandeln	In 4er-Gruppen werden die entstandenen Texte mit den gefundenen Spuren aus dem Spiel mit der Zeitung verbunden und in eine Szene verwandelt. Bedingung ist es die Zeitung in die Szene einzubauen.	In 4er-Gruppen werden die entstandenen Texte mit den gefundenen Spuren aus dem Spiel mit der Zeitung verbunden und in eine Szene verwandelt. Bedingung ist es die Zeitung in die Szene einzubauen. Karten mit Handlungen und theatralen Mitteln können als Impulse für die Szenengestaltung in die Gruppenarbeit gegeben werden.
	Wenn eine Präsentation der ganzen Klasse angestrebt wird, sind Zwischenpräsentationen der Szenen notwendig um Übergänge zu gestalten. Dafür können auch die Spuren dienen, die in Massenszenen verwandelt werden können. Das Stück könnte beispielsweise als lebende Zeitung auf die Bühne gebracht werden. Wie in einer Zeitung würden verschiedene Seiten umgeblättert und dadurch immer wieder neue Welten eröffnet werden.	
8. Gewohnter Ruf des Unbekannten	In einer Abschlusspräsentation der Szenen oder eines Gesamtwerkes wird die Expedition wertschätzend abgeschlossen. Die Reflexion schafft einen Raum, um den Transfer der gesammelten Erfahrungen und Erkenntnisse in die gewohnte Welt bzw. den Alltag zu leisten. Der Logbucheintrag dient der Ergebnissicherung und dem Aufwerfen von neuen Spuren.	

5.3 Ziele des ästhetischen Lernens und der Theaterpädagogik in der Realisierung

Zu der exemplarischen Umsetzung des Modells verknüpfen wir nicht nur die schulischen Lernziele, sondern auch die der ästhetischen Bildung und der Theaterpädagogik, welche sich unter den Punkten 1.3 und 3.1 finden lassen.

Die Absichten des ästhetischen Lernens nach Liebau lassen sich leicht in der Umsetzung wiederfinden. Die *Imagination* kann über das Schreiben eines fiktiven Briefs an die Zeitung und in der spielerischen Szenenentwicklung angeregt werden. Das *Genießen* kann im Spielflow des dritten Elements impliziert und in den jeweiligen Präsentationen erlebt werden. Die *Sensibilität gegenüber den anderen* kann in der Wertschätzung und im Austausch über die gefundenen Spuren initiiert werden. Die Fähigkeit in einem *sozialen Gefüge* spielen zu können wird im gesamten Prozess angeregt. Die *Wahrnehmung* und der *Ausdruck* erhält neue Möglichkeiten durch das Forschungsinstrument und die Szenenentwicklung. Mit Hilfe des Logbuchs kann die *ästhetische Urteilsmöglichkeit* gewährleistet werden.

Auch die Erfahrungsmöglichkeiten des Theaters nach Hentschel lassen sich im Modell finden. In der *fiktiven Welt* des Spiels können ästhetische Erfahrungen gesammelt werden, die für den *realen* Forschungsprozess wichtig sind. In den spielerischen Komponenten der Expedition sind *neue Wirklichkeiten* möglich, welche im letzten Expeditionselement reflektiert und in die gewohnte Welt übertragen werden können.

Darüber hinaus formulierte Lammers welche Bildungsziele mit der Theaterpädagogik erreicht werden können: Über das Format der Expedition selbst und das individuelle Verfolgen von unterschiedlichen Spuren kann die *Offenheit gegenüber Neuem* gestärkt werden. Über das Alltagsmaterial und die Verfolgung der Spuren können *unbewusste Denk- und Handlungsweisen sichtbar gemacht* werden. Dadurch kann die *Identitätsentwicklung* begünstigt werden. Durch das *ganzheitliche Lernen* während aller Expeditionselemente können persönliche Fragen und Spuren aufgeworfen und mithilfe des Körpers erkundet werden. (Vgl. Lammers 2010, S. 2-13)

5.4 Didaktische Einsichten zur Umsetzung

Im Lehrplan 21 der Schweiz sind ästhetische Erfahrungen die Voraussetzungen für sprachliche Reflexionen und den Aufbau von Kompetenzen. Dieser Erfahrungsraum wird mithilfe der Expeditionen verwirklicht.

In der Umsetzung wurden Expeditionselemente chronologisch angewandt. Dies ist kein Muss. Sondern es ist jederzeit möglich, die Elemente flexibel an die Bedürfnisse der Lerngruppe in Reihenfolge und Ausführung anzupassen. Es müssen nicht alle

Expeditionselemente Bestandteil des Unterrichtsformats sein. Ein Element kann auch mehrmals vorkommen. Dieses Modell ist nicht starr.

Besonders spannend ist, dass einmal entdeckte Spuren jederzeit wieder aufgegriffen und eingebaut werden können. Spuren die eine/einer gefunden hat, können im Kollektiv und auch individuell von anderen genutzt werden. Dies fördert die soziale Interaktion und Wertschätzung. Dieses Verfahren baut auf die kollektive Kreativität. Do it together!

Vielfalt ist eine Chance der Methode. Das Vorgehen ist in allen Schulstufen möglich und unterscheidet sich nur in Nuancen. Dieses Modell ist ein gelungenes Beispiel für das Arbeiten in jahrgangsübergreifenden Settings. Das Unterrichtsformat ist so offen, dass jeder Altersgruppe ein Zugang ermöglicht wird. Im Sinne des Echogestaltenden hat die Lehrkraft die Aufgabe die Impulse der SchülerInnen aufzunehmen und so die Expedition anzupassen.

Kreativität wird oft durch Beurteilungen im Kindes- und Jugendalter gehemmt oder ausgelöscht. Erwachsene sagen „Ich bin unkreativ. Ich kann nicht...“. Dies lässt sich oft auf die eingebrannten Aussagen von Autoritätsperson in den frühen Lebensjahren zurückführen (vgl. Hippe 2015, S. 37). Lehrkräfte müssen dauernd Leistungen beurteilen und bewerten. Doch um kreativ zu sein und Neues lernen zu können braucht es als erstes Freiräume, in denen Erfahrungen jeglicher Art gesammelt werden können (siehe 3.3.1). Dadurch dass die ästhetische Expedition auf der spielerischen Ebene mit dem Lerngegenstand umgeht, wird ein verwertungsarmer Raum geschaffen, der die SchülerInnen nicht beurteilt. Dies gilt auch für das Verfassen von Texten und deren Überarbeitung. Ohne Erwartungshaltung wird Raum zum Experimentieren und Entdecken geschaffen und das kann die SchülerInnen positiv prägen.

6 Gewohnter Ruf des Unbekannten: Fazit und Ausblick

Zu Beginn unserer Arbeit wagten wir als baldige Theaterpädagoginnen den Sprung in die Tiefen des Meeres der ästhetischen Forschung. Auf unserem Tauchgang trafen wir nicht nur auf drei verschiedene Modelle der ästhetischen Forschung, sondern konnten auch die ästhetische Bildung selbst und ihre Relevanz für das Bildungssystem näher betrachten. Wie auf einer Expedition folgten wir den Spuren der Theaterpädagogik in der ästhetischen Forschung und setzten sie in Bezug zu den Zielen der ästhetischen Bildung und den Lehrplänen Deutschlands und der Schweiz.

Doch was können wir konkret aus diesem Meer als Schatz für die Theaterpädagogik, die ästhetische Bildung und den Schulunterricht an Land ziehen? Was wollen wir in die gewohnte Welt tragen und vielleicht sogar übertragen? Um dies herauszufinden wollen wir auf unsere beiden Forschungsfragen, die wir zu Beginn im Expeditionsüberblick (siehe S. 2-3) gestellt haben, eingehen und diese mit den gefundenen Spuren versuchen zu beantworten.

Wie lässt sich das Konzept der ästhetischen Forschung mithilfe der Theaterpädagogik bereichern?

Dieser Frage konnten wir besonders in Kapitel 3 auf den Grund gehen. Gerade durch die spielerischen Komponenten, den verwertungsarmen Raum, dem Erschaffen und Ausprobieren neuer Wirklichkeiten und dem Umgang mit kreativen Prozessen lässt sich die Haltung der Theaterpädagogik als Mehrwert für das Konzept sehen. Hinzu kommt die kollektive Komponente der Theaterpädagogik, die uns vor allem im Modell der ästhetischen Expeditionen verankert erscheint. Der Diversität der Schulen wird es gerecht, wenn ein Prozess vom individuellen zum gemeinschaftlichen ästhetischen Forschen gestaltet wird. Das Motto lautet: Do it together! Denn auch wir als AutorInnen haben beim Verfassen dieser Arbeit am eigenen Leib erfahren, wie gewinnbringend, horizontweiternd und erkenntnisreich der Austausch in Forschungsprozessen sein kann.

Daraus leitet sich folgende These ab: Wenn die Kunstform Theater im Mittelpunkt der Verbindung zwischen Alltag und Wissenschaft steht, kann ein körperbasiertes, ganzheitliches Lernen in der sozialen Interaktion ermöglicht werden.

Die zweite Frage: Wie lässt sich das Konzept der ästhetischen Forschung als Methode der ästhetischen Bildung mithilfe der Theaterpädagogik erfolgreich in den Unterricht integrieren?

In der Auseinandersetzung hat sich in Bezug auf diese Frage ergeben, dass die Hauptziele der Theaterpädagogik als Schulung der Wahrnehmung, des Ausdrucks und der Reflexion deckungsgleich mit den Zielen der ästhetischen Bildung übereinstimmen. Der Unterschiede

besteht einzig und allein in der Festlegung auf eine Kunstform, die aber durch die Entgrenzung der Künste immer weiter verschimmt. Weil sich die Theaterpädagogik als Ermöglichungspädagogik versteht, eignet sie sich im besonderen Masse für die Weiterentwicklung der Idee Kämpf-Jansens. Denn es können spielerisch neue Wirklichkeiten eröffnet werden, die zum Ausprobieren, Erforschen, Hinterfragen und Entdecken anregen. Wie in unserer exemplarischen Umsetzung ersichtlich geworden ist (siehe Kapitel 5), lässt sich das Modell der ästhetischen Expeditionen, welches mit theaterästhetischen Aspekten angereichert ist, erfolgreich in den Unterricht integrieren und regt sogar an fächer- und jahrgangsstufenübergreifend zu arbeiten. Wir konnten aufzeigen, dass sowohl konkrete Lernziele als auch überfachliche Kompetenzen und Ziele der ästhetischen Bildung mit Hilfe der ästhetischen Expeditionen ganzheitlich geübt werden.

Da dies eine fachtheoretische Arbeit ist, konnte die Durchführung der Unterrichtsplanung nicht gewährleistet werden. So bleibt offen, ob sich unsere Annahmen in der Praxis tatsächlich bewahrheiten würden. Ein nächster Schritt wäre also die Erprobung des Modells mit verschiedenen Schulstufen und unterschiedlichen Lerninhalten der Lehrpläne. Die Initiierung eines empirischen Überprüfens unserer theoretisch entwickelten Erkenntnisse steht somit noch aus. Sie würde den wenigen Ergebnissen der Wirkungsforschung im Bereich der ästhetischen Bildung zuträglich sein.

Wir entwickelten zur Fragestellung die These: Durch die Ermöglichungsräume der Theaterpädagogik kann ästhetische Bildung als Teil der grundlegenden Bildung in jedem Fachunterricht integriert werden. Die Berechtigung liegt darin, Erfahrungen in Bezug auf die Lerngegenstände machen und Wirklichkeiten erproben zu können.

Wie es auf einer Forschungsreise üblich ist, sind wir im Meer der ästhetischen Forschung nicht nur auf Spuren im Hinblick unserer Fragestellung gestoßen. Über die spielerische und erforschende Weltaneignung, ist uns klar geworden, dass die Theaterpädagogik nicht nur Einzug in die Schulen halten muss, um ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen, sondern auch in die LehrerInnenausbildung. Wenn die Lehrkräfte über ein theaterpädagogisches Grundwissen und eine dementsprechende Spielleiterhaltung verfügen würden, wäre es zum einen möglich, die spielerische ästhetische Bildung in allen Fächern zu gewährleisten. Zum anderen wäre es eine Chance das Bildungssystem so zu verändern, dass der Schwerpunkt nicht mehr auf einem leistungsorientierten Systemdenken, sondern einem vernetzten, kreativen Denken und Handeln liegen würde, was im Zeitalter der Digitalisierung gefordert wird. Uns ist klar, dass dies ein visionärer und vielleicht sogar utopischer Gedanke ist. Doch vielleicht verleitet er dadurch umso mehr zu einer unvorhersehbaren Expedition in die Galaxien des Bildungssystems.

Zum Schluss möchten wir anmerken, dass es gerade in einer so jungen Pädagogik, wie es die Theaterpädagogik ist, von großer Wichtigkeit wäre, eine kooperative Arbeitsweise zu pflegen, die über nationale Grenzen hinausgehen muss. Denn wie schon oben erwähnt wurde, lohnt es sich gemeinsam die Theaterpädagogik weiter zu entwickeln.

Do it together!

Literatur

Bialecki, Martin (2016): Welche Jobs und Berufe künftig überflüssig werden. In: Welt veröffentlicht am 18.04.2016. Online im Internet: <https://www.welt.de/wissenschaft/article154474479/Welche-Jobs-und-Berufe-kuenftig-ueberfluessig-werden.html> [Stand: 27.06.2018].

Blohm, Manfred; Heil, Christine (2015): Was ist ästhetische Forschung? In: Leuschner, Chrisitna; Knoke, Andreas (Hrsg.): Selbst entdecken ist die Kunst. Ästhetische Forschung in der Schule. 2. Auflage. Münschen: kopaed, S. 6-10.

Bollnow, Otto Friedrich (1988): Zwischen Philosophie und Pädagogik: Vorträge und Aufsätze. Aachen: F.N. Weitz Verlag.

Brandstätter, Ursula (2012): Ästhetische Erfahrung. In: Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Vanessa-Isabella, Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed, S. 174-180.

Brenne, Andreas (2008): Ästhetische Forschung im Sachunterricht. Möglichkeiten einer integrativen ästhetischen Bildung. In: Kunst + Unterricht 320, S.22-24.

Bundesamt für Statistik (2014). Bildungsausgaben pro Schüler/in für die obligatorische Schule. Schweizerische Eidgenossenschaft. Online im Internet: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/grafiken.assetdetail.1667960.html> [Stand 15.06.2018].

Comenius-Institut (2004): Eckwerte zur musisch-künstlerischen Bildung. Reform der sächsischen Lehrpläne. Online im Internet: https://www.schule.sachsen.de/download/download_smk/eckwerte_musisch-kuenstlerische_bildung.pdf [Stand: 26.07.2018].

Crowther, Ingrid (2005): Im Kindergarten kreativ und effektiv lernen - auf die Umgebung kommt es an. Weinheim: Beltz.

Csikszentmihalyi, Mihaly (2003): Kreativität. Wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden. Stuttgart: Klett Cotta Verlag.

Damásio, António; Damásio, Hanna (2006): Brain, Art and Education. UNESCO Conference on Arts and Education. Online im Internet: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/AntonioDamasio-SpeechRevised.pdf> [Stand: 27.06.2018].

Degenhardt, Lisa (2009): Sichtweisen auf eine künstlerisch verstandene Theaterpädagogik. In: Hilliger, Dorothea (Hrsg.): Freiräume der Enge. Künstlerische Findungsprozesse der Theaterpädagogik. Berlin: Schibri, S. 71-85.

Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2017a): Lehrplan 21. Online im Internet: <https://www.lehrplan.ch> [Stand: 26.07.2018].

Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2017b): Lehrplan 21 Fachbereichslehrplan Deutsch 3. Zyklus. Online im Internet: https://lu.lehrplan.ch/lehrplan_print-out.php?k=1&z=3&ekalias=0&fb_id=1&f_id=11

Dietrich, Cornelia; Krinninger, Dominik, Schubert, Volker (2012a): Einführung in die ästhetische Bildung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Dietrich, Cornelia (2012b): Ästhetische Erziehung. Online im Internet: <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erziehung> [Stand: 05.07.2018].

Dudek, Antje (2016): Irritationen und Veränderung. Magische Bildungspotenziale von Performance Art Education. In: Meyer, Torsten; Dick, Julia; Moormann, Peter; Ziegenbein, Julia: where the magic happens. Bildung nach der Entgrenzung der Künste. München: kopaed, S. 105-111.

Eder, Johanna (2016): Die Magie des Flow oder das Perpetuum Mobile der Kreativität. In: Meyer, Torsten; Dick, Julia; Moormann, Peter; Ziegenbein, Julia: where the magic happens. Bildung nach der Entgrenzung der Künste. München: kopaed, S.113-121.

Eger, Nana (2015): What works? Arbeitsprinzipien zum Gelingen kultureller Bildungsangebote an der Schnittstelle von Kunst und Schule. Online im Internet: <https://www.kubi-online.de/artikel/what-works-arbeitsprinzipien-zum-gelingen-kultureller-bildungsangebote-schnittstelle-kunst> [Stand: 10.07.2018].

Fauser, Peter (2015): Lernen heißt erfinden“. Über Kulturelle Bildung und die Bedeutung von Kunst und Imagination für Lernen und Schule. Online im Internet: <https://www.kubi-online.de/artikel/lernen-heisst-erfinden-ueber-kulturelle-bildung-bedeutung-kunst-imaginatio-n-lernen-schule> [Stand: 20.07.2018].

Fuchs, Max (2013a): Kulturpädagogik: Begriff und Grundlagen. In: Braune-Krickau, Tobias; Ellinger, Stephan; Sperze, Clara (Hrsg.): Handbuch Kulturpädagogik für benachteiligte Jugendliche. Weinheim: Beltz Juventa Verlag, S. 37–60.

Fuchs, Max (2013b): Kulturpädagogik: Begriff und Grundlagen. In: Braune-Krickau, Tobias; Ellinger, Stephan; Sperzel, Clara (Hrsg.): Handbuch Kulturpädagogik für benachteiligte Jugendliche. Weinheim: Juventa/Beltz, S. 37-60.

Fuchs, Max (2015): Zur Einführung. Die Konzepte der Kulturschule und der kulturellen Schulentwicklung. In: Fuchs, Max; Braun, Tom (Hrsg.): Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen und Kritik, Band 1 Schultheorie und Schulentwicklung. Weinheim: Juventa/Beltz, S. 13-22.

Göhlich, Michael; Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (2014): Pädagogische Zugänge zum Lernen. Eine Einleitung. In: Göhlich, Michael; Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. 2. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa Verlag, S. 7–22.

Hentschel, Ulrike (2003): Ästhetische Bildung. In: Gerd Koch, Marianne Streisand (Hrsg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin: Schibri, S.9-11.

Hentschel, Ulrike (2011): Theaterspielen als ästhetische Bildung – Zur bildendenden Wirkung des Theaterspielens. Vortrag bei der Fachtagung des tps in Bern, 20. November 2011. Online im Internet: http://www.assitej.ch/fileadmin/images/Fachveranstaltungen/Hentschel_Theaterspielen_als_%C3%A4sthetische_Bildung_Referat_Fachtagung_111120.pdf [Stand: 22.07.2018].

Hentschel, Ulrike (2016): Ästhetische Bildung – gibt's die noch? Theaterpädagogik und Praktiken des zeitgenössischen Theaters. In: Meyer, Torsten; Dick, Julia; Moormann, Peter; Ziegenbein, Julia: where the magic happens. Bildung nach der Entgrenzung der Künste. München: kopaed, S.155-163.

Hilger, Georg (2000): Wahrnehmen und gestalten: Ästhetisches Lernen. Online im Internet: <https://mthz.ub.uni-muenchen.de/MThZ/article/view/2000H3S201-210/3672> [Stand: 01.06.2018].

Hilliger, Dorothea (2009): Theaterpädagogische Inszenierung. Beispiele – Reflexionen – Analysen. Berlin: Schibri.

Hippe, Lorenz (2015): Und was kommt jetzt? Szenisches Schreiben in der theaterpädagogischen Praxis. 2. Auflage. Weinheim: Deutscher Theaterverlag.

Hubert, Christian NoËl (2004): Ästhetische Forschung – Ein relevantes kunstpädagogisches Konzept für den Unterricht mit Schülern einer Schule für Gehörlose? Aachen: Shaker Verlag.

Hüther, Gerald (2009): Lernen macht Spaß! Online im Internet: www.win-future.de/downloads/lernenproffdrhuetherclaudiahaase.pdf [Stand 20.06.2018].

Hüther, Gerald; Haase, Claudia (2009): Wie funktioniert das Lernen aus Sicht der Hirnforschung. Claudia Haase im Gespräch mit Prof. Dr. Gerald Hüther. Online im Internet: www.win-future.de/downloads/lernenproffdrhuetherclaudiahaase.pdf [Stand 20.06.2018].

Hoppe, Hans (2011): Theater und Pädagogik. Grundlagen, Kriterien, Modelle pädagogischer Theaterarbeit. Münster: Lit.

Jüdt, Norbert (2013): Ästhetik und Lehrerbildung. Ein ästhetisch orientierter Beitrag zum Diskurs „Gute Lehrer – gute Schulen“. Diss. Karlsruhe: Karlsruher Institut für Technologie.

Kammler, Chrisitan (2015): Auf dem Weg in die Schule der Zukunft: Forschendes Lernen in Kunst und Kultur. In: Leuschner, Chrisitna; Knoke, Andreas (Hrsg.): Selbst entdecken ist die Kunst. Ästhetische Forschung in der Schule. 2. Auflage. Münschen: kopaed, S. 13-15.

Kramer-Länger, Mathis (2016): Felder der Theaterpädagogik. In: Felder, Marcel; Kramer-Länger, Mathis; Lille, Roger; Ulrich, Ursula: Studienbuch Theaterpädagogik. Grundlagen und Anregungen. 3. Auflage. Zürich: Publikationsstelle der Pädagogischen Hochschule Zürich, S.35-54.

Kämpf-Jansen, Helga (2002): Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. 3. Auflage. Köln: Salon.

Klafki, Wolfgang (1992): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: Lauterbach, Roland u.a. (Hrsg.): Brennpunkte des Sachunterrichts. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts Bd. 3. Kiel: IPN, S. 11-31.

Klepacki, Zirafs (2012): Die Geschichte der Ästhetischen Bildung. Online in: <https://www.kubi-online.de/artikel/geschichte-aesthetischen-bildung> [Stand: 15.07.2018].

Kultusministerkonferenz (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Online im Internet: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf [Stand: 26.07.2018].

Kultusministerkonferenz (2013): Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung. Online im Internet: https://www.kmk.org/fileadmin/Daten/pdf/Themen/Kultur/2007_02_01-Empfehlung-Kulturelle_Bildung.pdf [Stand: 26.07.2018].

Kuschel, Sarah (2015): Ästhetisches Lernen – eine Standortbestimmung. In: Fuchs, Max; Braun, Tom (Hrsg.): Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen und Kritik, Band 1 Schultheorie und Schulentwicklung. Weinheim: Juventa/Beltz. S. 26-87.

Lammers, Katharina (2010): Bildung mit Theater(pädagogik) – auf dem Weg zu einem „Curriculum des Unwägbaren“? In: Johann Bischoff, Bettina Brandi (Hrsg.): Räume im Dazwischen. Lernen mit Kunst und Kultur. Merseburger Medienpädagogische Schriften. Band 6., Aachen: Shaker Verlag, S.1-26.

Leuschner, Christina (2015): Die fünf Phasen des Forschungsprozesses. In: Leuschner, Christina; Knoke, Andreas (Hrsg.): Selbst entdecken ist die Kunst. Ästhetische Forschung in der Schule. 2. Auflage. München: kopaed, S. 28-39.

Liebau, Eckart (2011): Mit Kunst und Kultur Schule gestalten. Teilhabe ermöglichen. In: Braun, Tom (Hrsg.): Lebenskunst lernen in der Schule. Mehr Chancen durch kulturelle Schulentwicklung. Kulturelle Bildung vol. 23. München: kopaed, S. 85-92.

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

Merkt, Irmgard (2011): Kunst muss. Zur lebensnotwendigen Bedeutung ästhetischem Ausdruck. In: Braun, Tom (Hrsg.): Lebenskunst lernen in der Schule. Mehr Chancen durch kulturelle Schulentwicklung. Kulturelle Bildung vol. 23. München: kopaed, S. 80-84.

Peters, Sibylle (2016): Szenisches Forschen mit Kindern. Forschungsprojekte zwischen Theater und Schule, Wunsch und Wirklichkeit. In: FOKUS Schultheater. Zeitschrift für Theater und ästhetische Bildung. 17. Jahrgang, S. 20-31.

Peters, Sibylle (2018): wishful thinking. About. Online im Internet: <https://www.wishfulthinking.eu/about-1/> [Stand: 07.07.2018].

Pinkert, Ute (2009): Jenseits von Heilsversprechungen – Über die Wirkungen des Theaterspielens. In: infodienst. Das Magazin für Kulturelle Bildung. Nr. 92 Juli 2009, S.10-12.

Plath, Maike (2017): Befreit euch! Anleitung zur kleinen Bildungsrevolution. Theorie und Praxis. Norderstedt: Books on Demand.

Prengel, Annedore (1995): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske und Budrich.

Preuss, Rudolf (2016): Der Moment der Erkenntnis – Oder: Welchen Sinn macht grenzüberschreitendes Arbeiten in der Schule? In: Meyer, Torsten; Dick, Julia; Moormann, Peter; Ziegenbein, Julia: where the magic happens. Bildung nach der Entgrenzung der Künste. München: kopaed, S. 287-297.

Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2012): Künstlerische Bildung – ästhetische Bildung – kulturelle Bildung. Online im Internet: <https://www.kubi-online.de/artikel/kuenstlerische-bildung-aesthetische-bildung-kulturelle-bildung> [Stand: 16.07.2018]

Richter, Dagmar (2009): Ästhetisches Lernen. In: Reeken, Dietmar von (Hrsg.): Handbuch Methoden im Sachunterricht. 2., unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 12-21.

Roschker, Lutz; Kahl, Heike (2015): Über das Programm Kultur.Forscher! In: Leuschner, Chrisitna; Knoke, Andreas (Hrsg.): Selbst entdecken ist die Kunst. Ästhetische Forschung in der Schule. 2. Auflage. Münschen: kopaed, S. 4.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2004/2009): Lehrplan Grundschule Deutsch. Online im Internet: https://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/lp_gs_deutsch_2009.pdf [Stand: 26.07.2018].

Spitzer, Manfred (2014): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum Akademischer.

Spolin, Viola (2010): Improvisationstechniken für Pädagogik, Therapie und Theater. 8. Auflage. Paderborn: Junfermann.

Statistisches Bundesamt (2017): Bildungsausgaben. Ausgaben je Schülerinnen und Schüler 2014. Wiesbaden: Destatis. Online im Internet: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/BildungKulturFinanzen/AusgabenSchueler5217109147004.pdf?__blob=publicationFile [Stand: 12.06.2018].

Ulmann, Gisela (2012): Kreativität und Kulturelle Bildung. Online im Internet: <https://www.kubi-online.de/artikel/kreativitaet-kulturelle-bildung> [Stand: 25.07.2018].

Ulrich, Ursula (2016): Spuren einer Denkformel in ästhetischen Expeditionen. Masterarbeit. Zürich: ZHdK.

Ulrich, Ursula (2017): Expeditionslogbuch. Begleitheft für Spielleitende. Luzern: Zentrum für Theaterpädagogik der PHLU.

Wannack, Evelyne; Arnaldi, Ursula; Schütz, Annalise (2011): Das freie Spiel im Kindergarten. In: 4 bis 8. Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe. 7. Jahrgang, Spezialausgabe, S. 7-9.

Wiese, Hajo (2002): Die Didaktik des theatralen Lernens als eigenständiges Fach. Online im Internet: <https://www.theaterwerkstatt-heidelberg.de/wp-content/uploads/2016/09/Didaktik-des-theatralen-Lernens.pdf> [Stand: 23.07.2018].

Abbildungen

Abbildung 1: Schema der kulturellen Bildung nach Fuchs 2013b, S. 42

In: Kuschel, Sarah (2015): Ästhetisches Lernen – eine Standortbestimmung. In: Fuchs, Max; Braun, Tom (Hrsg.): Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen und Kritik, Band 1 Schultheorie und Schulentwicklung. Weinheim: Juventa/Beltz. S. 45.

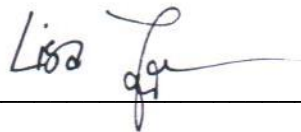
Abbildung 2: Entwicklungsorientierte Zugänge und Fachbereiche Lehrplan 21.

In: Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2017a): Lehrplan 21. Online im Internet: <https://sh.lehrplan.ch/index.php?code=e|200|5&hilt=101e200xd95nhZSa9hJ45ac2UEdeLw#101e200xd95nhZSa9hJ45ac2UEdeLw> [Stand: 26.07.2018].

Eidesstaatliche Erklärung

Hiermit erklären wir an Eides statt, dass wir die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt haben. Die aus fremdem 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, 26.07.2018



Unterschriften