

Keine Angst vor Postdramatik!

Chancen zeitgenössischer Theaterformen in der Theaterarbeit mit Primarschüler*innen



Abschlussarbeit

Im Rahmen der Ausbildung Theaterpädagogik BuT ®

Vorgelegt von Nadine Erne

Eingereicht am 25.07.2019 an Wolfgang G. Schmidt (Ausbildungsleitung)

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	2
2	Theaterpädagogik an der Schule	4
2.1	Pädagogische Bedeutung	4
2.2	Schweizer Bildungsziele und Theaterpädagogik	6
2.3	Theaterpädagogische Haltungen	8
3	Zeitgenössische Theaterformen.....	12
3.1	Vom Drama zum «Postdramatischen Theater»	12
3.2	Merkmale postdramatischen Theaters.....	14
3.3	Vier Beispiele	16
3.3.1	Erzähltheater.....	16
3.3.2	Zeitgenössisches Figuren-, Objekt- und Bildtheater	17
3.3.3	Biografisches Theater	17
3.3.4	Chorisches Theater.....	18
4	Zeitgenössische Theaterformen in der Primarschule.....	19
4.1	Plädoyer für postdramatische Theaterformen.....	19
4.2	Chancen und Voraussetzungen.....	20
4.3	Risiken	23
5	Umsetzung chorischer Theaterarbeit mit Primarschüler*innen	26
5.1	Entscheidungsgründe	26
5.2	Lernziele	27
5.3	Grobplanung	29
5.4	Herausforderungen	33
6	Fazit	33
7	Abkürzungsverzeichnis	35
8	Quellenverzeichnis.....	35
9	Eigenständigkeitserklärung	38
10	Anhang.....	38

1 Einleitung

«Es gibt keinen Grund, einem Zuschauer Komplexität zu ersparen und sei er noch so jung.»¹ Wir leben in einer sehr komplexen, vielschichtigen Welt. Weshalb also sollten SuS der Primarschule von der Komplexität gegenwärtiger Theaterformen verschont bleiben? Mit der vorliegenden Arbeit möchte ich Chancen und Möglichkeiten postdramatischer Herangehensweisen aufzeigen und dazu ermutigen, zeitgenössische Theaterformen sowohl rezeptiv als auch partizipativ in die Theaterarbeit miteinzubeziehen.

Während meiner Praktikumszeit in der Schweiz sah ich mir das neue Stück «Totart, Tatort» von Herbert Fritsch am Schauspielhaus Zürich an. Allein schon der Titel und der Stückbescrieb ließen eine postdramatische Inszenierung ohne klaren Handlungsablauf erahnen. Dies bestätigte sich, da im Stück collageartig verschiedenste archetypische Tatort- bzw. Krimielemente aufgegriffen, und diese durch Bewegungs- und Sprechchöre zum Ausdruck gebracht wurden. Die Inszenierung lebte vom Gestus und körperlichen Einsatz der Schauspieler*innen, die alleine oder im Chor Krimiklischees parodierten. Es wurde keine Geschichte erzählt, sondern viel mit Körper und Stimme gearbeitet, meist chorischi. Der Text bestand aus einschlägigen Dialogen stereotypischer Tatort-Sätze, welche wie aus der Pistole geschossen aneinandergereiht wurden. Manch einer mag den Inhalt, die Handlung in diesem Stück vermisst haben, mich aber faszinierte genau das. Durch das Weglassen der konkreten Handlung, sogar des Dialogs, rückte wie selbstverständlich der Körper, das im Grunde genommen wichtigste Mittel der Schauspieler*innen, in den zentralen Fokus. Damals fragte ich mich, warum mit SuS an Primarschulen nicht vielmehr in diese Richtung gearbeitet wurde. Woher kommt die Angst vor Postdramatik?

Meine Beobachtungen zeigen, dass in der schulischen Theaterarbeit nach wie vor sehr klassisch inszeniert wird. Man geht von einer Textvorlage oder einer Geschichte aus und bringt diese auf die Bühne. Meiner Meinung nach ist es jedoch unabdingbar, dass zeitgenössische Theaterformen auch in Primarschulen Einzug finden und nebst eher konventionellen Formen auch gegenwärtige Theaterformen praktiziert werden. Demzufolge möchte ich in meiner Arbeit folgenden Fragen nachgehen:

Welche Chancen bieten zeitgenössische Theaterformen im Vergleich zu den sehr traditionellen, obsoleten Formen in der Theaterarbeit mit Primarschüler*innen? Und inwiefern lassen sich diese neuen Formen auch mithilfe des Lehrplans auf der jeweiligen Schulstufe begründen?

¹ Kultur Ruhr 2013b: S.12.

Da dem Theater in der Grundschule in der Schweiz kein eigenes Fach zukommt und Theater-AGs eine Seltenheit darstellen, werde ich das **Kapitel 2** meiner Arbeit dem Thema Theaterpädagogik an der Schule widmen. Ich werde versuchen aufzuzeigen, wie sich die Theaterarbeit im aktuellen Bildungsdiskurs und auch unter dem neuen Lehrplan 21 verorten lässt und welche Ziele damit erreicht werden können. Im **Kapitel 3** meiner Arbeit werde ich auf den Begriff der Postdramatik eingehen; ein Versuch von Hans-Thies Lehmann, diese neu auftauchenden Theaterformen seit den 60ern zu beschreiben. Welche gemeinsamen Merkmale lassen sich in zeitgenössischen Theaterformen erkennen? Inwiefern und ob sich diese gegenwärtigen Formen des Theaters für die Primarschule eignen, versuche ich im **Kapitel 4** zu beleuchten. Ich zeige auf, welchen Mehrwert diese modernen Formen des Theaters in der schulischen Theaterarbeit mit Grundschüler*innen im Gegensatz zur Arbeit mit den klassischen Formen haben. Das **Kapitel 5** widme ich der Planung einer möglichen chorischen Theaterarbeit mit Primarschüler*innen. Auch hier möchte ich eine Brücke zum Lehrplan 21 schlagen und aufzeigen, welche curricularen Lernziele damit verfolgt werden können. Ich werde erläutern, wie sich ein solches Projekt mit einer Mittelstufenklasse (4.-6. Klasse im Kanton Zürich) angehen ließe und welchen Herausforderungen man begegnen könnte.

Die Theaterpädagogik ist ein relativ junges Feld und sogenannte «Erfolgsmeldungen» über die Wirkungsweisen des Theaterspiels sind schwer zu erforschen, es ist bisher nur möglich auf subjektive Rückmeldungen, Interviews und Kurzevaluationen mit Beteiligten zurückzugreifen. In meiner Arbeit werde ich mich einerseits auf einen quantitativen Fragebogen stützen, den ich dafür erstellt habe, und andererseits meine These mit vorhandener Literatur zu diesem Thema untermauern.

2 Theaterpädagogik an der Schule

2.1 Pädagogische Bedeutung

Wenn es um die Begründung theaterpädagogischer Arbeit an der Schule geht, stößt man bald auf den Begriff der «Kulturellen Bildung». Was aber bedeutet er eigentlich und inwiefern lässt sich Theaterpädagogik im schulischen Kontext damit rechtfertigen?

«Kulturelle Bildung ist ein Sammelbegriff für Prozesse und Aktivitäten in unterschiedlichen künstlerischen Sparten.»² Dazu gehören u.a. Musik, Literatur, Medien, Theater, Tanz, Bildende Kunst, Architektur, Film, Fotografie, Video, Spielpädagogik, Zirkusarbeit, Museumspädagogik, Tontechnik. Es handelt sich bei Kultureller Bildung um ein lebenslanges Lernen «mit den Künsten und in den Künsten» und beinhaltet das, was sich ein Mensch im Verlaufe seines Daseins ästhetisch, medial, körperlich, sensorisch, symbolisch, emotional, spirituell, sprachlich und kulturell aneignet.³ Sie ist allgemeinbildend und ermöglicht es dem Menschen in einer Gesellschaft mitzuwirken und teilzuhaben und trägt somit zu seiner Persönlichkeitsentwicklung bei. Der Zugang zu Kultureller Bildung ist gemäß UNESCO ein allgemeingültiges Menschenrecht.⁴ Kulturelle Bildung an der Schule sollte möglichst viele Sparten der kulturellen Bildung abdecken, weshalb sich Theaterpädagogik in besonderem Masse dafür eignet, weil sie vieles miteinbezieht und vereint. Auch wenn Theater als eigene Sparte gilt, beinhaltet es immer auch Bereiche anderer Sparten wie beispielsweise Musik, Literatur, Medien, Tanz, Video, Film, oder Bildende Kunst. Soll Kulturelle Bildung an der Schule möglichst alle Bereiche einmal streifen, so bietet theaterpädagogisches Arbeiten die besten Voraussetzungen dafür.

Liebau erklärt «Die fünf fundamental pädagogischen Bedeutungen aktiven Theaterspielens» wie folgt:

Erstens eröffnet das Spiel mit den Fiktionen und den Möglichkeiten auf inszenatorischer, performativer und semiotischer Ebene höchst komplexe Erfahrungs- und Bildungsmöglichkeiten, die nur im Theater und in keiner anderen Kunstform (schon gar nicht in den Wissenschaften) gewonnen werden können.⁵

Diese vielfältigen Erfahrungsräume, welche durch die Auseinandersetzung mit ICH und einer fiktiven Welt - der theatralen Welt - gemacht werden können, bietet kein anderes Kunst- oder Schulfach. Hentschel nennt diese Erfahrungsräume «Differenz- und

² Dt. Kulturrat 2009 in: Kulturelle Bildung in Schule u. Jugendarbeit NRW 2014, S.16

³Vgl. Kulturelle Bildung in Schule u. Jugendarbeit NRW 2014, S.16

⁴ UNESCO Menschenrechtskonvention; Artikel 22ff.

⁵ Liebau 2008, S.22

Ambiguitätserfahrungen»⁶ und betitelt sie als magische Eigenschaften der Kunstform Theater. Im Kapitel 2.3 gehe ich darauf näher ein.

Zweitens eröffnet dieses Spiel auf einer Meta-Ebene Erfahrungen mit dem Bildungsprozess selbst, also die Erfahrung der Möglichkeit von Bildung als Bildung, und das heißt zugleich: der Möglichkeit der Gestaltung von Ich und Welt in ihrer gerade nicht kalkulierbaren, kontingenten und genau dadurch bildenden Wechselwirkung.⁷

Wenn Schule nicht nur erzieherischen, sondern auch bildenden Charakter haben soll, sind eben solche Erfahrungen der Bildung als Bildung, also der Selbstbildung, essenziell. Durch das Nachdenken über das Spiel und durch die Auseinandersetzung mit der eigenen Wirklichkeit werden nach Liebau solche individuellen, eben nicht steuerbaren Bildungsprozesse in Bewegung gesetzt.

Drittens integriert Theater als «unreine» Kunstform Sprache, Musik, bildende Kunst, Video, Medien, Sport, Tanz etc. Die damit verbundene inhaltliche und kulturelle Komplexität und genuine Interdisziplinarität bieten kein anderes Schulfach.⁸

In keinem Fach können demnach gleichzeitig so viele verschiedene Ansätze aufgegriffen, gegenübergestellt oder auf semiotischer Ebene verstärkt werden. Die Komplexität, die sich durch diese Interdisziplinarität der unterschiedlichen Kunstformen ergibt, hilft den SuS, sich in der realen Komplexität der Welt zurechtzufinden; womit wir wieder beim Einstiegszitat angekommen sind.

Viertens erfordert die Kunstform Theater für ihr Gelingen eine strikte Aufgabenorientierung und damit eine Fülle unterschiedlichster Fähigkeiten und Fertigkeiten, die hier gleichsam nebenbei erworben werden und erworben werden müssen.⁹

Hier ist bereits ein Link zum Lehrplan 21 ersichtlich, welcher sich nicht mehr nur auf Wissen, sondern auf Fähigkeiten und Fertigkeiten ausrichtet, die es zu erlernen gilt. Im Theater werden nebst künstlerischen Fähigkeiten und Fertigkeiten auch soziale, organisatorische und emotionale Kompetenzen erworben.

Fünftens eröffnet die Kunstform Theater Erfahrungsmöglichkeiten mit dem Spiel als einer anthropologisch und kulturell fundamentalen Dimension menschlicher Existenz. Damit kommt ihm zentrale Bedeutung für die Bildung insgesamt zu.¹⁰

⁶ Hentschel 2010, S.238ff.

⁷ Liebau 2008, S.22

⁸ Ebd.

⁹ Ebd.

¹⁰ Ebd.

Treffend dazu auch Schiller: «... der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.»¹¹ Das Spiel ist also Kern oder Ausgang von allem, ist Grundbedürfnis des Menschen, sich selbst und die Welt zu entdecken und zu verstehen, es ist Ausgangspunkt jeglicher Lernprozesse.

2.2 Schweizer Bildungsziele und Theaterpädagogik

Theater als Schulfach existiert in der Schweiz nicht, weder auf der Primar- noch auf der Oberstufe. In meiner Arbeit möchte ich insbesondere auf die Primarstufe eingehen, da ich auf dieser Stufe einige Jahre Berufserfahrung mitbringe. Das Schulsystem in der Schweiz variiert je nach Kanton, so umfasst beispielsweise die Primarstufe auch nicht in allen Kantonen dieselben Klassenstufen. Im Kanton Zürich, wo ich acht Jahre als Lehrerin tätig war, dauert sie von der 1. bis zur 6. Klasse. Theater-AGs sind auf dieser Stufe eher eine Seltenheit. Theaterkurse werden hauptsächlich außerschulisch besucht. Ist man in der Stadt Zürich als Lehrperson angestellt, so hat man die Möglichkeit, sich eine TP ins Klassenzimmer zu holen, um mit deren fachlichen Hilfe ein Theaterprojekt auf die Beine zu stellen. Diese Option steht einer Lehrperson einmal pro Klassenzug (1 Klassenzug = 3 Jahre) zur Verfügung und wird über die Schulkultur der Stadt Zürich finanziert. Ein solches Projekt bleibt jedoch meist die Ausnahme, weil die Lehrperson dafür einige Unterrichtsstunden hergeben muss und der Stoffdruck sehr groß ist. Obwohl sich TPs und viele Lehrer*innen über die positiven Wirkungen der Theaterarbeit einig sind, werden derartige Projekte eher als besonderes Extra und nicht als Regel gesehen.

Wie nun steht der neue Lehrplan 21 zur theaterpädagogischen Arbeit und lässt sie sich durch diesen begründen? Dazu muss aber erst geklärt werden, was der neue Lehrplan überhaupt bezweckt und welche Merkmale ihn ausmachen.

Seit 2006 besteht ein verfassungsmäßiger Auftrag an die Kantone, ihre kantonalen Bildungssysteme zu harmonisieren. Artikel 62 der Bundesverfassung verpflichtet die Kantone zur Harmonisierung der Dauer und der Ziele der Bildungsstufen. Der Lehrplan 21 dient der Harmonisierung dieser Ziele.¹²

Zu den Hauptmerkmalen des Lehrplans 21, der zurzeit sukzessive eingeführt wird, gehört die «Kompetenzorientierung». Dieser Begriff fasst die Haltung des neuen Bildungsverständnisses zusammen, welches die Grundlage des neuen Lehrmittels darstellt. Wo im alten Lehrplan hauptsächlich Inhalte aufgeführt wurden, welche die Lehrer*innen in den einzelnen Fachbereichen unterrichten sollen, werden im neuen Lehrplan Fähigkeiten und Fertigkeiten beschrieben, welche die SuS zu erlernen haben.

¹¹ Schiller 1989, S.618

¹² D-EDK 2017a: www.lehrplan21.ch/rechtliche-grundlagen (abgerufen am: 22.7.2019)

Kompetenzorientierung bedeutet auf die Lernziele bezogen «Die SuS können...». Demnach ist ein Thema nicht abgeschlossen, wenn dessen Inhalt behandelt wurde, sondern erst dann, wenn die SuS über die Kompetenzen verfügen, diesen Inhalt zu verstehen und auch anzuwenden. Der Fokus verschiebt sich beim Unterrichten von der reinen Inhaltsvermittlung zur Kompetenzförderung; die Fähigkeiten und Fertigkeiten, sich das neue Wissen anzueignen, werden trainiert. Dies bedeutet aber keinesfalls eine Abwendung von Wissen und Inhalten, welche nach wie vor die Basis für den Erwerb neuer Fertigkeiten darstellen. Auch überfachliche Kompetenzen wie soziale, personale und methodische Kompetenzen werden im Lehrplan 21 integriert und gleichberechtigt behandelt.¹³ Zu den personalen Kompetenzen gehören Selbstreflexion, Selbständigkeit und Eigenständigkeit. Die sozialen Kompetenzen setzen sich aus Dialog- und Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und dem Umgang mit Vielfalt zusammen. Unter den methodischen Kompetenzen werden die Sprachfähigkeit, das Nutzen von vorhandenen Informationen und das Aufgaben- oder Problemlösen erwähnt. Wie anhand der Abbildung ersichtlich wird, bedingen sich die fachlichen und überfachlichen Kompetenzen und speisen sich gegenseitig.¹⁴



Abb.1 Kompetenzerwerb

Obwohl das Wort Theater oder Theaterspielen im Lehrplan 21 nicht mehr namentlich erwähnt wird, finden sich in den Fachbereichen «Gestalten», «Deutsch» und «Bewegung und Sport» kompetenzbasierte Lernziele, die als Argumente für theaterpädagogisches Arbeiten fungieren können.

Die Schülerinnen und Schüler können:

- ihren Körper wahrnehmen, gezielt steuern und in ihrer Wahrnehmung korrigieren.
- sich mit ihrem Körper und Materialien ausdrücken, eine Bewegungsfolge choreografieren und präsentieren.

¹³ Vgl. D-EDK 2017b: <https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=e|200|2> (abgerufen am 22.07.2019)

¹⁴ Vgl. D-EDK 2017b: <https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=e|200|3> (abgerufen am 22.07.2019)

- Spiele spielen, weiterentwickeln und erfinden, indem sie gemeinsam Vereinbarungen treffen und einhalten.¹⁵
- spielerisch und kreativ gestaltend mit literarischen Texten umgehen.
- erfahren, erkennen und reflektieren, dass literarische Texte in Bezug auf Inhalt, Form und Sprache bewusst gestaltet sind, um eine ästhetische Wirkung zu erzielen.
- ihre Sprechmotorik, Artikulation, Stimmführung angemessen nutzen.
- ihr Sprech-, Präsentations- und Gesprächsverhalten reflektieren.¹⁶
- bildhaft anschauliche Vorstellungen aufbauen, weiterentwickeln und darüber diskutieren.
- ästhetische Urteile bilden und diese begründen.¹⁷
- ihre Stimme und deren klanglichen Ausdruck wahrnehmen, entwickeln und formen.
- ihren Körper sensomotorisch differenziert wahrnehmen, einsetzen und musikbezogen reagieren. Sie können sich zu Musik im Raum und in der Gruppe orientieren.
- ihren Körper als Ausdrucksmittel einsetzen und in Verbindung mit Materialien und Objekten zu Musik in Übereinstimmung bringen und in der Gruppe interagieren.¹⁸

Nebst den oben erwähnten stufenübergreifenden Grobzielen lassen sich je nach Schulstufe oder Theaterform weitere Feinziele ausarbeiten. Auf diese werde ich im Kapitel 5 am Planungsbeispiel chorischer Theaterarbeit mit Primarschüler*innen weiter eingehen. Im Gegensatz zum alten Lehrplan liegt der Fokus heute stark auf dem ästhetischen und kreativen Gestalten, was durch theaterpädagogische Arbeit in hohem Masse gefördert werden kann. Außerdem fördert das Theaterspielen, obwohl nicht empirisch belegt, auch überfachliche Kompetenzen wie beispielsweise Kritik-, Empathie-, Argumentations-, Sprach- und Teamfähigkeit,¹⁹ welche im neuen Lehrplan besonders hervorgehoben und den Fachkompetenzen gleichgestellt werden.

2.3 Theaterpädagogische Haltungen

Die Debatte um die Ziele der Theaterpädagogik ist bis heute nicht abgeschlossen. Man bleibt sich uneinig, ob die Theaterpädagogik soziale, pädagogische oder ästhetische Ziele verfolgen soll. Darf Theater Mittel zum Zweck sein? Diese Frage stellt sich im schulischen Kontext von selbst, weil es hier immer auch um die Vermittlung von Wertvorstellungen, Inhalten, Fähigkeiten und Fertigkeiten geht.

¹⁵ D-EDK 2017b: <https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=b|9|0&la=yes> (abgerufen am 22.07.2019)

¹⁶ D-EDK 2017b: <https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=b|1|11> (abgerufen am 22.07.2019)

¹⁷ D-EDK 2017b: <https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=b|7|1> (abgerufen am 22.07.2019)

¹⁸ D-EDK 2017b: <https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=b|8|0&la=yes> (abgerufen am: 22.07.2019)

¹⁹ Vgl. Lille 2013, S.15

Im Hinblick auf die Entwicklung des Schulspiels oder der Theaterpädagogik wird ersichtlich, dass Veränderungen bezüglich theaterpädagogischer Haltungen meist auf Entwicklungen im Profitheater für junges Publikum zurückzuführen sind. Wo in den 50er Jahren Theater vor allem erzieherischen Charakter hatte und Absichten wie Teamgeist, Sprachfertigkeiten, Konzentration und Körperkontrolle im Zentrum standen, wird seit Ende des 20. Jahrhunderts der Fokus wieder vermehrt auf die Ästhetik von Theater gelegt. Das Aufkommen neuer Theaterformen wie z.B. das Erzähltheater, performative Inszenierungen, Chorisches, Vermischung von Fiktion und Realität, Tanztheater usw. sprengte gängige Formen und beeinflusste auch die Theaterpädagogik. Die Aufführung wurde wieder in den Fokus gerückt und der Gruppenprozess war zweitrangig.²⁰ Weintz plädiert für «Ablehnung (übertriebener) pädagogischer Instrumentalisierung des Theaters und (Wieder-)Entdeckung seiner ästhetischen Qualitäten.»²¹ So soll also Theater nach Weintz nicht länger Mittel sein, sondern vor allem Zweck. Ästhetisches Lernen steht demnach im Zentrum. Hentschel sieht dies ähnlich:

Theaterpädagogen und -pädagoginnen wollen also ästhetisch ansprechende, eigene den Möglichkeiten der Mitspielenden entsprechende Wege beschreiten und eigene Formen einbringen. Wenn dabei auch Persönlichkeitsentwicklung und Gruppendynamik eine positive Einflussnahme haben, so wird dies als 'Nebenprodukt' gerne in Kauf genommen.²²

So sollte ihres Erachtens die Förderung der Sozialkompetenz und die der Persönlichkeitsentwicklung in der theaterpädagogischen Arbeit nicht im Vordergrund stehen, sondern höchstens als erfreuliche Nebenwirkung auftreten. Der Fokus der TPs liege in der Auseinandersetzung mit den ästhetischen Besonderheiten der Kunstform Theater; das Theater solle nicht als Mittel dienen, um dezidierte Ziele zu erreichen. In ihrer theoretischen Arbeit «Theaterspielen als ästhetische Bildung» untersucht Hentschel unter anderem die Besonderheiten ästhetischer Bildung durch theaterpädagogische Arbeit, wobei sie ästhetische Bildung wie folgt definiert: «Ästhetische Bildung wird verstanden als Auseinandersetzung des Subjekts mit sich selbst im Medium der Kunst.»²³ Das Spezielle oder «Magische» ästhetischer Bildung durch Theater, so konstatiert sie, sei die Differenzerfahrung selbst. Mit Differenzerfahrung meint sie das gleichzeitige Nebeneinander eines Akteurs in der Realität (als Spieler*in) und in der theatralen Wirklichkeit (als Figur), wodurch ebendieses «Dazwischen» entsteht. Das Feststellen dieses Dazwischenstehens, die Wahrnehmung des ‚Sowohl-als-auch‘, auf der Bühne sowohl Subjekt als auch Objekt zu sein, ist eine Ambiguitätserfahrung. Im Sinne

²⁰ Vgl. ebd., S.30f.

²¹ Weintz 2004, S.284

²² Hentschel 2007, S.5

²³ Hentschel 2010, S.19

ästhetischer Bildung sollen also Differenz- und Ambiguitätserfahrungen durch die theaterpädagogische Arbeit ermöglicht und benannt werden. Nach Hentschel kann durch ästhetische Bildung nicht ein bestimmtes inhaltliches Ziel erreicht werden, da die spezifischen Geschichten der Einzelnen richtungsweisend sind und jede*r Spielende sich ihre oder seine eigene theatrale Wirklichkeit schafft. Zusammenfassend nennt Hentschel die Selbstbildung als Ziel ästhetischer Bildung durch Theaterspielen.²⁴

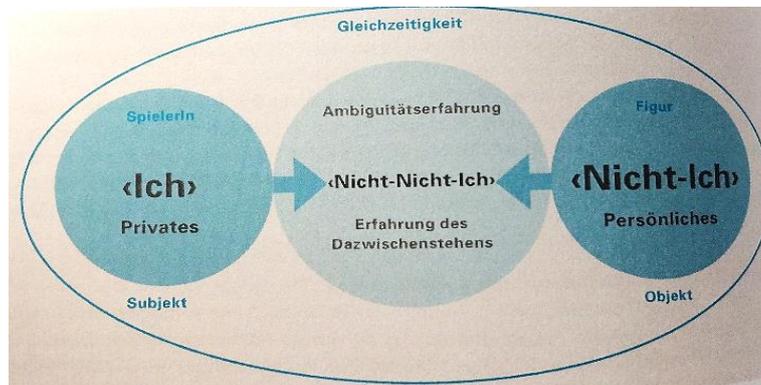


Abb.2: Ambiguitätserfahrungen nach Hentschel 2010, S.238ff.

Eine komplette Abkehr von der Pädagogik in der Theaterpädagogik empfinde ich hingegen als unpassend. Als gelernte Primarlehrerin und angehende TP bin ich der Meinung, dass Theater sowohl Mittel als auch Zweck sein darf. Theater als Mittel schließt meiner Ansicht nach Ästhetik nicht aus. Als viel wichtiger empfinde ich es, sich als Anleiter*in bewusst zu sein auf welchen Bezugsrahmen²⁵ man sich für das jeweilige Projekt stützt. Und dieser ist immer abhängig vom Arbeitgeber. Bewege ich mich im Bereich des darstellenden Verhaltens, des darstellenden Spiels oder der darstellenden und performativen Kunst? Die Frage nach dem Bezugsrahmen hat großen Einfluss auf die Art und Weise wie ich plane und arbeite. Aus ästhetischer Perspektive fände ich es jedoch fatal, wenn Theater nur erziehen und Inhalte vermitteln soll. Für mich persönlich stehen ästhetische Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit der Kunstform Theater im Zentrum theaterpädagogischer Arbeit. Insbesondere im schulischen Kontext, wo heutzutage künstlerische Fächer je länger je mehr an Wichtigkeit verlieren, weil sie nicht über die Einteilung in höhere Schulstufen entscheiden. Umso bedauerlicher scheint mir, wenn über die Theaterpädagogik nur soziale oder inhaltliche Ziele verfolgt werden. So würde ich als TP an einer Schule in Bezug auf den Lehrplan 21 nicht auf die Sozial- und Selbstkompetenz, sondern viel mehr auf die ästhetischen Ziele in den Bereichen Musik, Bewegung und Sport, Gestalten und Deutsch eingehen wollen. Dies in der Annahme, dass sich sogenannte Nebenwirkungen wie positive Gruppendynamik und Stärkung der eigenen Persönlichkeit tatsächlich nebenbei und wie

²⁴ Vgl. Hentschel 2010, S.238ff.

²⁵ Meyer, Unterrichtsmaterialien Theaterwerkstatt Heidelberg, Folie 10

von selbst einstellen. Für die ästhetische und kulturelle Bildung an der Schule eignet sich Theaterspielen in besonderem Masse, weil es als einzige Kunstform viele verschiedene Künste miteinbezieht und dadurch den SuS vielseitige ästhetische Erfahrungen ermöglicht. Auf den Lehrplan 21 bezogen können dadurch gleich mehrere Kompetenzen aus unterschiedlichen Fachbereichen geübt und erworben werden. Und genau darin liegen auch die Chancen neuer Theaterformen, wie sie im letzten Jahrhundert nebst dem klassischen Drama entstanden sind. Diese bieten neue ästhetische Möglichkeiten und Erfahrungsräume, welche eine klassisch dramatische Inszenierung nicht abdecken kann. In Rezeption und Produktion zeitgenössischer Theaterformen liegt das Augenmerk auf den theatralen Mitteln, die sich gerade durch ästhetische Vielfalt auszeichnen. Was gegenwärtige Theaterformen ausmacht und inwiefern sie sich über Merkmale definieren lassen, ist Bestandteil des nächsten Kapitels.

3 Zeitgenössische Theaterformen

3.1 Vom Drama zum «Postdramatischen Theater»

Um den Begriff Postdramatik zu verstehen, bedarf es zuerst einer Begriffserklärung des Dramas. Selbst wenn dieser geklärt ist, wird der der Postdramatik nur ansatzweise definiert werden können, weil sich die Theaterwissenschaftler bis heute um die Bezeichnung uneinig sind.

Drama leitet sich aus dem griechischen Verbalabstraktum *drän* ab, welches so viel bedeutet wie «tun» oder «handeln». Die Handlung, welche bereits bei Aristoteles im Zentrum der Tragödie stand, gilt deshalb in einigen Gattungsdefinitionen als zentrales Kriterium des Dramas.²⁶ Ebenfalls handelt es sich beim Drama um eine Darstellung und keinen Bericht; das heißt Erzählteile, wie sie beispielsweise im epischen Theater zu finden sind, fallen weg.²⁷ Weitere Merkmale des Dramas sind das dialogische Sprechen zwischen Figuren, die Behandlung eines Konflikts und dessen Lösung.²⁸ Da sich unsere Praxis der Darstellenden Kunst hauptsächlich aus dem Theater der Antike entwickelt hat, gehe ich im Folgenden auf das aristotelische Drama ein. Dies forderte eine Einheit von Ort, Zeit und Raum sowie eine klare, stringente Handlung. Das aristotelische Drama ist in fünf bzw. drei Akte aufgegliedert, die den Spannungsbogen bilden.

Aristotelisches Drama in 5 Akten²⁹	
Erster Akt	Einleitung/Exposition Wer? Wo? Was?
Zweiter Akt	Der Konflikt entsteht
Dritter Akt	Der Konflikt ist eskaliert
Vierter Akt	Die Suche nach einer Lösung
Fünfter Akt	Der Konflikt ist gelöst
Aristotelisches Drama in 3 Akten³⁰	
Erster Akt	Einleitung/Exposition und Hinführung zum Konflikt
Zweiter Akt	Eskalation und Höhepunkt des Konfliktes
Dritter Akt	Suche nach Lösung/Retardierung und Auflösung

²⁶ Vgl. Schössler 2012, S.53

²⁷ Vgl. Ebd., S.1

²⁸ Vgl. Szondi 1963

²⁹ Vgl. Hippe 2019, S.217

³⁰ Vgl. ebd.

Ein weiteres Erkennungsmerkmal des geschlossenen, aristotelischen Dramas ist die Katharsis, was so viel wie Reinigung oder Lösung bedeutet. Aristoteles hatte die Absicht, die Zuschauenden von all ihren schlechten Gedanken zu befreien, indem er sie mitfiebern ließ. Die Wirkung auf das Publikum sollte allerdings nicht durch das Zeigen, durch das Spiel, sondern durch die Sprache erfolgen. Die verwendete Sprache war gehoben und hatte einen Rhythmus inhärent, sie war in Versen und Melodien gestaltet. Diese Grundstrukturen des geschlossenen Dramas wurden lange Zeit als verbindlich angesehen. Erst William Shakespeare begann von dieser geschlossenen Form abzuweichen und gilt deshalb bis heute als Vorbild für Theatermacher und Autoren. Seit der Avantgarde entstanden durch ein völlig neues Kunstverständnis weitere Formen des Theaters, welche sich teils klar vom aristotelischen Drama absetzten.³¹

Die Entwicklungen des Dramas und der Darstellenden Künste führen uns automatisch zum Begriff der Postdramatik, welcher von Lehmann 1999 in seinem Buch «Postdramatisches Theater» erstmals festgehalten wurde. Er löste schon damals unter den Theaterwissenschaftler*innen große Diskussionen auf und bleibt bis heute unklar, da er nur einen Teil, der seit den 1960er Jahren neu auftretenden Theaterformen, beschreibt. Dem stimmte sogar Lehmann in einem Gespräch mit Pia Janke, Karen Jürs-Munbay, Monika Meister und Artur Pelka zu.³²

Hans-Thies Lehmann: Die Bezeichnung «postdramatisch» ist sehr allgemein und umfassend oder, wie Herr Pelka meinte, schwammig. Allerdings finde ich den Begriff «dramatisch» nicht viel weniger schwammig. Wenn wir Aischylos, Sarah Kane und Ibsen, Diderot und das Barocktheater unter dem Schlagwort Drama zusammenfassen, ist das ein ziemlich weiter Begriff.³³

Unter Verwendung des Adjektivs «postdramatisch» sprach Lehmann damals in seinem Essay von einem Theater, das jenseits des Dramas operierte, also einem Theater, das nach dem Drama folgte. Nicht gemeint war damit, dass postdramatisches Theater das Drama ablösen würde, nein, viel mehr sollte es die Gegenwart in die Wiederaufnahme oder das Weiterwirken älterer Ästhetiken miteinbeziehen.³⁴ Damit wies er darauf hin, dass beide Formen des Theaters heute ko-existieren und das eine das andere nicht ausschließt. Wenn man also auf die Merkmale des Dramas zurückblickt, so bedeutet postdramatisch so viel wie «nach der Handlung». Die Geschichte zwischen Figuren und deren Konflikte in Form von Dialogen stehen nicht mehr im Mittelpunkt dieser neuen Theaterformen. Der Text wird

³¹ Hippe 2019, S.214ff.

³² Vgl. Janke und Kovacs 2015; S.33

³³ Ebd.

³⁴ Vgl. Lehmann 2005; S.30f.

im postdramatischen Theater nicht priorisierend behandelt, sondern den anderen Theaterzeichen gleichgesetzt.

Der Status des Textes im neuen Theater ist [...] mit den Begriffen Dekonstruktion und Polylogie zu beschreiben. [...] Die Sprache erfährt, wie alle Elemente des Theaters, eine De-Semantisierung.³⁵

Lehmann weist darauf hin, dass im Gegenwartstheater die Sprache nicht mehr als sinntragendes Element fungiert, sondern vielmehr den Zerfall des Sinns anstrebt. In aktuellen Debatten über den Begriff Postdramatik wird Lehmann vorgeworfen, dass er mit dem Begriff Postdramatik nicht klar zwischen Text und Inszenierung unterscheidet.³⁶ So benutzt beispielsweise Gerda Poschmann den Begriff vom «nicht mehr dramatischen Theater»³⁷, wenn es um den Theateran sich geht.

3.2 Merkmale postdramatischen Theaters

Geht es nun um die Inszenierung, um die Arte und Weise ein Stück zu betrachten, so beschreibt Lehmann in seinem Essay die Stilzüge des postdramatischen Theaters mithilfe von elf Theaterzeichen:

1. Parataxis/Non-Hierarchie, 2. Simultaneität, 3. Spiel mit der Dichte der Zeichen, 4. Überfülle, 5. Musikalisierung, 6. Szenographie, visuelle Dramaturgie, 7. Wärme und Kälte, 8. Körperlichkeit, 9. »Konkretes Theater«, 10. Einbruch des Realen, 11. Ereignis/Situation³⁸

Im Schulbuch Darstellendes Spiel für die Oberstufe werden Lehmanns postdramatische Zeichen auf folgende sechs Punkte verständlich zusammengefasst und damit der Unterschied zum Drama verständlich gemacht.

1 - Themen statt Geschichten

In postdramatischen Inszenierungen werden keine stringenten Geschichten erzählt, vielmehr geht es darum sich einem Thema, einem Phänomen oder einer Fragestellung anzunähern. Die kleinen Geschichten oder Fragmente werden aus unterschiedlichsten Perspektiven erzählt.³⁹

2 - Realität statt Repräsentation

Lehmann fasst dies unter dem Begriff «Einbruch des Realen» zusammen. Es geht nicht mehr darum eine Handlung «als ob» darzustellen, sondern reale Handlungen auf der Bühne

³⁵ Lehmann 2005, S.263

³⁶ Vgl. Janke und Kovacs 2015; S.17ff.

³⁷ Vgl. Poschmann 1997

³⁸ Vgl. Lehmann 2005, S.146ff.

³⁹ Vgl. List und Pfeiffer 2009; S.186f.

zu vollziehen. Damit werden Bezüge zum Alltag hergestellt. Im Biografischen Theater bilden Geschichten aus dem Alltag die Grundlage der Stücke.⁴⁰

3 - Offenes Ereignis, statt abgeschlossenes Werk

Das Live-Ereignis steht im Vordergrund des postdramatischen Theaters. Jede Vorführung unterscheidet sich von der anderen, immer auch abhängig davon, wie das Publikum auf die Akteure reagiert und umgekehrt. Manchmal passiert auch einfach gar nichts, es wird mit der Dichte der Zeichen gespielt. «Zufälle, Überforderung durch Risiko und Improvisation werden Teil der Aufführung.»⁴¹

4 - Irritation statt Eindeutigkeit

«Postdramatische Theaterformen verzichten auf Eindeutigkeit», schreibt Lehmann. Vielmehr spielen sie mit Irritationen und setzen dazu die unterschiedlichsten theaterästhetischen Mittel ein: Brüche, abrupte Wechsel, Verfremdungseffekte, Medieneinsatz, Aufteilung eines Vorgangs auf mehrere Spieler*innen, Rollensplitting. Dadurch haben die Stücke keine ihnen innewohnende Bedeutung mehr, sondern müssen vom Publikum selbst interpretiert werden.⁴²

5 - Bühnensubjekt statt Figuren

Es gibt keine klar erkennbaren Rollen mehr, vielmehr entstehen theatrale Subjekte, die nur über gewisse Verhaltensweisen und in bestimmten Situationen erkennbar sind. Figurenfragmente werden vom Zuschauer über Kostüme, Text und Aktionen identifiziert.⁴³

6 - Vielschichtigkeit statt Einheit

Postdramatische Theaterformen sind geprägt von «ästhetischer Vielfalt und Heterogenität». Theatrale Zeichen wie Kostüme, Requisiten, Musik, Raum, Medien, Sprache, Spielformen, Körper, Aktionen usw. werden gleichwertig eingesetzt. Lehmann nennt dies «Parataxis oder Non-Hierarchie»⁴⁴. Aus dieser Vielfalt entsteht ein Gesamtkunstwerk, welches alle Sinnebenen verbindet. Häufig werden Fragmente von

⁴⁰ Vgl. List und Pfeiffer 2009, S.186f.

⁴¹ Vgl. ebd.

⁴² Vgl. ebd.

⁴³ Vgl. ebd.

⁴⁴ Vgl. Lehmann 2005, S.146ff.

Szenen gleichzeitig, sich überschneidend oder nebeneinander im Raum gezeigt, wodurch der Fokus zerteilt wird.⁴⁵

3.3 Vier Beispiele

Im Folgenden beschreibe ich vier zeitgenössische Theaterformen, die sich aufgrund von Lehmanns Definition als postdramatisch bezeichnen lassen. Die Auswahl ist nicht zufällig, sondern umfasst diejenigen Theaterformen, die ich für die Primarstufe als geeignet empfinde. Am Ausführlichsten werde ich auf das chorische Theater eingehen, weil ich im 5. Kapitel eine mögliche Durchführung mit einer Grundschulklasse anhand dieser Theaterform schildere.

3.3.1 Erzähltheater

Die Vorformen des Erzähltheaters gehen bis in die Antike zurück, wo bereits rhapsodisches und dithyrambisches Erzählen gepflegt wurden. Im Mittelalter wurde es von den fahrenden Spielleuten, den sogenannten Bänkel- und Minnesängern, gebraucht. Das Erzähltheater beinhaltet, anders als das Drama von Aristoteles, das Epische. Beim aristotelischen Drama wurde inzwischen Geschehenes mithilfe von Botenberichten vermittelt, welche aber immer als eigene Rollen fungierten. Das Erzähltheater ist auch nicht mit dem Epischen Theater Brechts zu verwechseln, auch wenn dies ein Vorläufer des heutigen Erzähltheaters ist. Typisch fürs Erzähltheater ist die Verbindung von Erzählrede, Figurenrede und szenischer Darstellung, wobei die drei Elemente keiner Hierarchie unterliegen.⁴⁶ Bayerdörfer beschreibt dies wie folgt:

Basierend auf dem Modell der abstrahierenden Raumbühne (...) entwirft es eine visuelle Stilistik von Bewegung und Körper, auf welcher sich das Verhältnis von Text, Körper-Erzählungen und Stimme so entfalten lässt, dass die impersonierenden und erzählenden Passagen ihre Zusammengehörigkeit ästhetisch zur Geltung bringen.⁴⁷

Das heißt, anders als beim Drama steht hier nicht der Inhalt der Geschichte im Mittelpunkt, sondern die ästhetischen Strategien für dessen Umsetzung. Ein*e Darsteller*in kann gleichzeitig Erzähler*in, Darsteller*in und Figur sein und seine oder ihre Rolle im Stück immer wieder wechseln. Dies fordert große Konzentration und Ambiguitätstoleranz von Seiten der Zuschauer*innen. Das Erzähltheater hat einen Anspruch an poetisch anspruchsvolle Sprache, wiederum hält es sich in der Ausstattung ans Arme Theater, reduziert auf das Nötigste und ist keinesfalls illusionistisch.⁴⁸

⁴⁵ Ebd.

⁴⁶ vgl. Wardetzky 2003 in: www.archiv-datp.de/worterbuch-erzahltheater/ (abgerufen am: 06.07.2019)

⁴⁷ Bayerdörfer 2011, S.176f.

⁴⁸ Vgl. Wardetzky 2003 in: www.archiv-datp.de/worterbuch-erzahltheater/ (abgerufen am: 06.07.2019)

3.3.2 Zeitgenössisches Figuren-, Objekt- und Bildtheater

Das Figurentheater hat in den letzten Jahrzehnten eine große Wandlung durchlaufen. Wo man in den 1980ern und 1990ern noch von Puppentheater sprach und sich dies hauptsächlich an Kinder richtete, so umfasst es in der Gegenwart Figuren-, Bilder- und Objekttheater und ist für alle Altersgruppen ausgelegt. Das Figurentheater hat seit der Gründung des internationalen Figurentheaterfestivals Erlangen – Nürnberg – Fürth – Schwabach 1979 durch Karl Manfred Fischer großen Aufschwung und Anerkennung erlebt. So vermischen sich an diesem Festival die verschiedenen Formen mit Tanz, Performance und Bildender Kunst, wobei auch interaktive Technologien auf der Bühne eingesetzt werden. Das Festival findet seither im zweijährigen Turnus jeweils im Mai statt und zählt heute zu den bedeutendsten Festivals spartenübergreifenden Figuren-, Bilder- und Objekttheaters und gleichzeitig spartenübergreifenden zeitgenössischen Theaters in Deutschland. Das moderne Figurentheater ist an seiner offenen Spielweise, das heißt der*die Spieler*in ist auf der Bühne sichtbar, und einem hohen Abstraktionsgrad zu erkennen.⁴⁹

3.3.3 Biografisches Theater

Hier bildet biografisches Material der Teilnehmenden den Ausgangspunkt. Persönliche Meinungen, Erfahrungen und Erlebnisse sind der Kern dieser Inszenierungen, was sehr faszinierend und berührend auf die Zuschauenden wirken kann. Die Nähe der Akteur*innen zum Thema wird dadurch sichtbar, denn schließlich erlauben uns diese Einblicke in ihr Leben. Dadurch wird der Vergleich zum eigenen Leben, zur eigenen Biografie vereinfacht. Die Zuschauenden können leichter Parallelen zum eigenen Leben schlagen, als wenn etwas ausschließlich fiktiver Natur ist. Im biografischen Theater werden persönliche Inhalte mithilfe von theatralen Mitteln verändert oder gar verfremdet, womit der*die Akteur*in Distanz zu seiner*ihrer eigenen Geschichte gewinnen kann. Durch die theatrale Veränderung oder Verfremdung der biografischen Inhalte ist die Grenze zwischen Realem und Fiktivem nicht mehr eindeutig auszumachen.⁵⁰

Sting macht darauf aufmerksam, dass durch performative Theaterformen zentrale Aspekte von ästhetischer Bildung wieder ins Zentrum theaterpädagogischer Arbeit gerückt werden, nämlich Wahrnehmung, Raumerfahrung, Körper-, Bewegungs- und Präsenztraining, Improvisation, Auftritt und Präsentation. Biografisches Theater, das sich oft performativen Elementen bedient, «schärft demnach ästhetische Wahrnehmung und Kompetenz».⁵¹

⁴⁹ Vgl. Plätzer 2015, S.130ff.

⁵⁰ Vgl. List und Pfeiffer 2009, S.193.

⁵¹ Vgl. Sting 2009, S.152

3.3.4 Chorisches Theater

Im Theater spricht man von einem Chor, wenn eine Gruppe von Spielern gemeinsam und gleichzeitig auf der Bühne agiert oder spricht und dabei die gemeinsame Aktion, das gleiche Ziel verfolgt.⁵²

Der Chor hat seinen Ursprung in der griechischen Tragödie, wo er eine führende Rolle einnimmt und in einem Wechselspiel mit den Solisten auftritt. Die Aufgabe des Chors bestand darin die Protagonisten zu belehren, zu trösten, zu verhöhnen und zu kommentieren. Auch zeitgenössische Regisseure wie Einar Schleef, Christoph Marthaler, Nicolas Stemann, Frank Castorf, Volker Lösch und andere experimentieren mit chorischen Theaterformen. Chorisches Theater bezeichnet eine zeitgenössische Theaterform, welche sich dem chorischen Sprechen bedient. Man kann Chorisches als postdramatisch bezeichnen, weil keine Rollen als solche mehr sichtbar sind und mit dem Klang der Sprache gespielt wird («Musikalisierung» nach Lehmann⁵³). Chorisches Sprechen kann sowohl als Gestaltungselement in einzelnen Szenen vorkommen, aber auch theaterpädagogisches Verfahren sein. Das chorische Theater ist nicht nur auf den Sprechakt reduziert, sondern enthält vor allem auch im nicht professionellen Theater chorische Bewegungen, wozu auch Mimik und Gestik gehören. Der Sprechchor unterscheidet sich von einem musikalischen Chor, das chorische Sprechen ist demnach kein Sprechgesang. Der Sprechchor bedient sich in Bezug auf die Gestaltungsmittel weniger der Sprechmelodie und der Sprechtonhöhe, sondern viel mehr dem stetigen Wechsel zwischen Teilchören, Einzelsprecher*innen, der Variation des Sprechausdruckes, der Phrasierung des Textes und dem Einsatz von Pausen. In der Erarbeitung von chorischen Szenen sollen TPs keine Vorgaben bezüglich der Gestaltungsmittel machen. Durch Ausprobieren können eigene Möglichkeiten gefunden werden, auch mimische und gestische Elemente sollen Teil chorischen Theaters sein.⁵⁴

⁵² Ebd., S.106f.

⁵³ Vgl. Lehmann 1999, S.155ff.

⁵⁴ Vgl. Rora 2003 in: <http://www.archiv-datp.de/worterbuch-chorisches-sprechen-sprechchor/> (abgerufen am: 06.07.2019) und List und Pfeiffer 2009, S.106f.

4 Zeitgenössische Theaterformen in der Primarschule

4.1 Plädoyer für postdramatische Theaterformen

«Theaterspielen mit Kindern und Jugendlichen ist postdramatisch.»⁵⁵

Im Artikel «Postdramatisches Theater mit Kindern» begründet und belegt die Autorin Stephanie Vortisch mit Beispielen, dass Postdramatik mit Kindern sehr wohl möglich ist. Sie sei nicht nur möglich, Vortisch behauptet sogar, dass Theaterspielen mit Kindern immer postdramatisch sei. Obwohl die Kinder es lieben so zu tun «als ob» sie eine Figur wären und liebend gerne in andere Rollen schlüpfen, würden sie es sehr wohl verstehen Formen des epischen und des postdramatischen Theaters anzuwenden. So ermöglicht das epische Theater eine Distanzierung der Rolle über die Erzählung einer Handlung oder das Begründen derer, indem die Kinder sich direkt ans Publikum richten. Beim postdramatischen Theater, welches fernab des strikt Narrativen beheimatet ist, wird jedes Ereignis auf der Bühne zum Zeichen. So können Kinder auf der Bühne sogar Rollen wechseln, der Wechsel selbst wird dadurch zum Zeichen. Dieses Hin und Her zwischen dem «tun als ob», dem Zitieren einer Figur im Stück, sowie dem Wechseln einzelner Rollen, verlaufe bei Kindern ganz natürlich. Als Performer*in eine Bühne zu betreten, um beispielsweise einen Ballon aufzublasen und ins Publikum zu blicken, werde von Kindern ebenso verstanden. Sie wissen, dass sie dabei ein Zeichen setzen, eine Stimmung erzeugen oder etwas Komisches machen. Kinder erleben sich dabei spielerisch und stellen die theatrale Erfahrung keinesfalls in Frage.⁵⁶

Der These von Vortisch stimme ich aufgrund eigener Erfahrungen mit Kindern in der Grundschule zu. Obwohl ich selbst nie ausschließlich postdramatisch inszeniert habe, jedoch häufig mit Ansätzen der Stückentwicklung oder partizipativen Herangehensweisen gearbeitet habe, entstanden immer wieder einzelne Szenen, die postdramatischen Charakter aufwiesen. Zu keinem Zeitpunkt musste ich als Anleiterin anmerken, dass die Kinder nun keine Rolle spielten, sondern eher sich selbst, oder dass sie auf einmal in der Rolle eines Chors fungierten. Auch eine abstrakte Szene, in der beispielsweise ein Gedicht mit Bewegungen untermalt und simultan dazu gesprochen wurde, führte nicht zu Unverständnis, sondern wurde von den Kindern gleichwertig ins Stück integriert. Auch Szenen, in denen eine Handlung aus verschiedensten Perspektiven von einzelnen erzählt wurde, nahmen die SuS mit einer Selbstverständlichkeit an und brachten sogar weitere abstrakte Erzählebenen mit ein. So erzählte beispielsweise ein Junge aus der Perspektive eines Blindenstocks, wie er, der Blindenstock, entzwei geteilt wurde. Diese Skurrilität

⁵⁵ Vortisch 2009, S.6.

⁵⁶ Vgl. ebd.; S.6f.

verstanden meine damaligen Fünftklässler*innen sehr wohl und sie hatten großen Spaß, diese abstrakten Rollen einzunehmen.

Wollten wir uns diesen «neuen» anderen Theaterformen und –schulen verschließen, würden wir die Entwicklung der letzten 30 Jahre und die Veränderung in dieser Zeit ignorieren.⁵⁷

Vortisch meint, dass man sich als TP nicht von den Entwicklungen des Theaters, des zeitgenössischen Theaters, abwenden kann. Genauso wenig sollte man die Kinder und Jugendlichen in der Schule davon abhalten, sich mit modernen Formen des Theaters zu beschäftigen. Postdramatische Theaterformen erweitern die Vorstellungen der SuS vom «richtigen Theater». Durch das Ausprobieren neuer ästhetischer Formen lernen sie sich von der konventionellen Vorstellung, wie Theater sein sollte, zu lösen. Sie erfahren den Minimalismus mit seinen Abstraktionen nicht als defizitär, sondern als bewusst eingesetztes theatrales Mittel. Weiter erleben sie die Sprache und den Text nicht als ausschlaggebendes Kommunikationsmittel, sondern als gleichwertig einsetzbar, nebst vielen weiteren theatralen Mitteln wie Körper, Bewegung, Stimme, Ton, Licht und Raum. Es geht um Binnendifferenzierung, denn Klassen sind nie heterogen, was die Sprachkompetenzen angeht; auch unabhängig von der jeweiligen Stufe. In den Klassen finden sich stets SuS mit unterschiedlichen Begabungen und Talenten - erfreulicherweise. Durch die Aufhebung der Sprache und des Textes als tragende Kraft werden im postdramatischen Theater andere theatrale Mittel relevant. Somit können auch den unterschiedlichen Begabungen der SuS Rechnung getragen werden.⁵⁸ All diesen Aspekten kann ich sowohl aus der Perspektive einer angehenden TP als auch aus der Sicht einer Grundschullehrerin nur zustimmen. Welche Chancen nun die einzelnen Theaterformen der Gegenwart bieten, möchte ich im nächsten Unterkapitel aufzeigen.

4.2 Chancen und Voraussetzungen

SuS in der Primarschule lieben Abenteuergeschichten, sie sprechen insbesondere auf Heldengeschichten der Antike, zum Beispiel die der Odyssee oder andere griechische Mythen in großer Masse an. Gerade solche Geschichten sind aber aufgrund ihrer Länge kaum klassisch zu inszenieren, weshalb sich dafür das **Erzähltheater** besonders eignet. Dieses ermöglicht die Zusammenfassung oder gar Weglassung einzelner Teile, ohne Verständniseinbußen. Da das Erzähltheater vom Wechsel epischer und dialogischer Sequenzen lebt und jede*r sowohl Spieler*in als auch Erzähler*in sein kann, müssen sich

⁵⁷ Ebd., S.6

⁵⁸ Vgl. ebd., S.8f.

die SuS nicht für eine Rolle entscheiden, sondern haben beide Möglichkeiten zur Verfügung. Damit werden auch Streitigkeiten um die Rollenverteilung verhindert; sogenannte Hauptrollen können von mehreren Spieler*innen abwechselnd gespielt werden. Außerdem erhalten die SuS durch das Spielen verschiedener Rollen einen tieferen Einblick in das Innenleben der Figuren einer Geschichte, was sich wiederum positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung auswirken kann, da sich der*die Spieler*in mit den unterschiedlichen Perspektiven auf eine Situation auseinandersetzt. Das Erzähltheater fordert außerdem den Einsatz von unterschiedlichen theatralen Mitteln und Zeichensetzungen, womit man auch dem Anspruch auf ästhetische Bildung gerecht wird. Auch wenn es anfänglich hauptsächlich um den Inhalt der Geschichte geht, steht alsbald die Frage nach dem Wie im Raum. Wie wird das Erzählte nun theatral umgesetzt? Zu diesem Zeitpunkt werden sich die SuS mit den unterschiedlichsten theatralen Mitteln auseinandersetzen, ein Hauptziel theaterpädagogischer Arbeit.

Figurentheater ist fester Bestandteil des gegenwärtigen Kinder- und Jugendtheaters, umso verwunderlicher ist es, dass es in der Schule noch nicht Einzug gehalten hat. Und wenn doch, dann nur in seiner alten Erscheinungsform anhand von Stabpuppen oder Kasperlefiguren und mit dem Fokus auf dem handwerklichen Herstellen ebendieser. Das zeitgenössische Figurentheater, welches Bild- und Objekttheater miteinschließt, bietet jedoch weitaus mehr. Durch das Verfremden von Objekten wird beispielsweise die Imagination geschult und dadurch Kreativität gefördert. SuS bis zu zwölf Jahren können ohne Probleme und Hinterfragen annehmen, dass ein Objekt plötzlich eine andere Bedeutung bekommt. Ein Grund, weshalb sich das Objekttheater für die Grundschule in besonderer Weise eignet. Ein weiterer Vorteil des Figurenspiels ist die einfache Art der Darstellung von außergewöhnlichen Handlungen, die im Schauspiel schwer darzustellen sind. Sterben oder Fliegen beispielsweise sind im Objekt- oder Figurenspiel ein Leichtes. Das Figurenspiel umfasst zudem viele zeitgenössische Theaterformen wie Tanz, Performance und Bildende Kunst, es bedient sich verschiedener theatraler Mittel für die Darstellung und ist daher interdisziplinär. Das Wechseln zwischen Spieler*in und Figur fördert mitunter die Konzentration. Außerdem eignet sich Figurentheater besonders in Klassen mit eher schüchternen SuS, weil sie hinter der Figur oder dem Objekt Schutz finden und nicht ihr eigener Körper im Vordergrund steht.

In der theaterpädagogischen Arbeit mit Grundschüler*innen erachte ich das **biografische Theater** frühestens ab der Mittelstufe (4. – 6.Klasse) als geeignet, wahrscheinlich würde ich es sogar erst ab der 6.Klasse als sinnvolle Theaterform empfehlen. Dies, weil das Arbeiten und sich Auseinandersetzen mit der eigenen Biografie jeweils eine distanzierte Betrachtung der SuS auf ihr eigenes Leben fordert. Die SuS müssen außerdem in der Lage sein

zwischen Persönlichem und Privatem zu unterscheiden, weil im biografischen Theater von Anfang an darauf hingewiesen wird, dass Privates nicht auf die Bühne gehört. Ob etwas privat oder persönlich ist entscheidet jede*r Spieler*in für sich und um das eine vom anderen zu trennen ist eine gewisse Reife erforderlich. Außerdem bedingt das biografische Arbeiten mit den SuS eine sensible Herangehensweise des*der TP. Es gilt herauszufinden, was die Jugendlichen der jeweiligen Altersspanne beschäftigt, und dies in einen größeren Kontext zu setzen, der sowohl für die SuS selbst als auch für die Zuschauer von Bedeutung sein könnte.

Sind Alter und Entwicklungsgrad der SuS den Voraussetzungen entsprechend, so kann biografisches Theater enorm zur persönlichen Bildung des*der Einzelnen beitragen. Die abstrakte, künstlerische Darstellung der persönlichen Geschichten ermöglicht mithilfe von theatralen Gestaltungsmitteln und durch die Auseinandersetzung mit den fremden Perspektiven der Außenwelt eine gesunde Distanzierung zur eigenen Biografie ermöglichen. Und dies, so fasst Plath zusammen, könne man mit gutem Gewissen als «Bildung» betiteln.⁵⁹ Biografisches Theater geht von den SuS aus, ist also partizipativ, und behandelt Themen aus der Lebenswelt der Jugendlichen. Aus meiner Sicht als TP sollte ein Theaterunterricht immer partizipative Elemente enthalten, weil ich mich nicht nur als Lehrende, sondern stets auch als Lernende verstehe. Biografisches Theater ermöglicht mittels künstlerischer Auseinandersetzung mit sich und der Welt Differenz- und Ambiguitätserfahrungen, welche auf einzigartige Weise zur Selbstbildung beitragen.

Im **chorischen Theater** verfolgen die Akteure eines Chors immer ein gemeinsames Ziel. Das Gemeinschaftliche eignet sich, wie ich finde, besonders für den schulischen Kontext. Will man in der Primarschule durch die Theaterarbeit nicht wie sonst im Schulunterricht üblich selektionieren, so bedingt dies einer anderen Form des Theaters, einer Form, die partizipativ von den Ressourcen der SuS ausgeht oder einem Verfahren, das nicht das Können einzelner SuS, sondern die ganze Gruppe in den Vordergrund stellt. Dies konstatiert auch Kurzenberger:

Wo Gleichheit und Gleichberechtigung formale Voraussetzungen des Theaterlernens und Theaterspielens sind und nicht die Leistung des Einzelnen im Vordergrund steht, liegt es nahe, sich chorischer Formen zu bedienen, sie zu erproben und zu untersuchen.⁶⁰

Bedient man sich dem **chorischen Sprechen** als Ansatz und nicht nur als Stilmittel in der schulischen Theaterarbeit, eröffnet dies viele neue Möglichkeiten. Der Text, von dem ausgegangen wird, kann, muss aber nicht mehr Fokus sein, das heißt Inhalt oder Handlung

⁵⁹ Vgl. Plath 2014, S.45

⁶⁰ Kurzenberger 2009, S.70.

stehen nicht zwangsläufig im Vordergrund. Im Sinne von Lehmanns postdramatischen Theaterzeichen der Musikalisierung könnte ein Text auf seinen Rhythmus und seine Musikalität geprüft werden. Die SuS von heute sind aufgrund der populären Musik, wie zum Beispiel Hip-Hop oder Rap, mit dem chorischen Sprechen bereits vertraut. So kann, wie Ernst dies in einem Essay zum chorischen Sprechen feststellt, von der sozialen Realität der Kinder oder Jugendlichen ausgegangen werden, um eben nicht nur die Illusion eines Kunsttheaters wiederzugeben. Obwohl die Figurenrede in einer Geschichte im chorischen Sinne teils von mehreren Spieler*innen gesprochen wird, löst sich die Figur selbst keineswegs auf. Wird sie in der 1. Person Singular gesprochen, so bleiben Identifikationsprozesse weiterhin erhalten. Durch den Einsatz des chorischen Sprechens erhält die Sprache jedoch eine zusätzliche Dimension, sie wird zur Kunstsprache, die die musikalische Kreativität in besonderem Masse anregt.⁶¹In diesem Sinne kann sowohl auf der sprachlichen wie auch auf der musikalischen Ebene gearbeitet werden. Für den Einsatz von chorischen Elementen oder eines chorischen Ansatzes sollte also immer eine soziale Relevanz für die Spieler*innen vorhanden sein. Will man mit einer Klasse chorisch arbeiten, so bedingt das also einen Text, der sich rhythmisch anbietet. Dies kann ein lyrischer oder ein zeitgenössischer Text sein, welcher eher einem Klangteppich gleicht und bei dem die Rollen nicht mehr klar zuordenbar sind. Oder aber man wählt als TP einen Text aus, der die unterschiedlichen Gefühle einer Figur oder beispielsweise die Geschlechterrollen im „Sommernachtstraum“ in chorischer Form gut darstellen lässt. Chorische Theaterarbeit ist des Weiteren immer partizipativ, da die Art und Weise, wie gesprochen wird, stets von den SuS selbst erarbeitet wird. Durch das gemeinsame Kreieren von chorischen Sequenzen werden unterschiedliche Sprechweisen geübt und deren Wirkungsweisen erprobt. Zudem werden Körper, Mimik und Gestik als weitere Vermittlungsträger nebst der Sprache sichtbar gemacht und deren Wichtigkeit verdeutlicht. In Anbetracht der Theaterarbeit an Primarschulen sehe ich das chorische Sprechen als Ansatz eher auf der Mittelstufe (4.- 6. Klasse), chorisches Sprechen als bewusst eingesetztes Gestaltungsmittel jedoch bereits in der Unterstufe (1.- 3. Klasse) als geeignet.

4.3 Risiken

Kürzlich besuchte ich vom Theater Heidelberg ein **BarCamp** für Spielleiter*innen, welches dazu diente, Fragen, die in der Praxis auftauchen, zu diskutieren und zu klären. In meiner Gruppe setzten wir uns mit «nicht narrativen Theaterformen im Schultheater» auseinander. Diese, so stellte eine Spielleiterin fest, seien an den Schultheatertagen eine Ausnahme, was auch mit meinen Beobachtungen, dass postdramatische Theaterformen im

⁶¹ Vgl. Ernst 2015, S.34f.

schulischen Kontext nur selten angewendet werden, übereinstimmt. Mögliche Gründe dafür wurden im gemeinsamen Austausch besprochen und sind in der nachfolgenden Tabelle festgehalten.

Eigene Seherfahrungen	In der Region werden viele narrative Theaterformen gezeigt, die SuS kommen also selten in den Genuss von postdramatischen Stücken. Dadurch können sie mit postdramatischen Verfahrensweisen wenig anfangen.
Entwicklungsstufen	Vor allem Kinder zwischen 10-12 Jahren hegen den Anspruch etwas «richtig» zu machen. Postdramatische Verfahrensweisen lösen bei diesen SuS Unbehagen aus, weil möglicherweise nicht alles verstanden und interpretiert werden kann. Sie wollen Geschichten erzählen, die zu 100% verstanden werden. Bei jüngeren Kindern steht das Spielen und Entdecken im Vordergrund, was mit postdramatischen Ansätzen problemlos einhergeht.
Zeit	Ästhetisches Forschen braucht Zeit, und die hat man als Spielleiter*in häufig nicht. Außerdem bedingt eine postdramatische Herangehensweise eine Vertrauensbasis, die man als Spielleiter*in erst aufbauen muss. Wer nur für eine Blockwoche Theater in die Schule kommt, hat Mühe diese Vertrauensbasis aufzubauen; neue, noch unbekannte Verfahrensweisen werden von SuS und Lehrpersonen häufig abgelehnt.

Doch was hat dies nun mit den Risiken gegenwärtiger Theaterformen zu tun? Die Gründe für eine Minderheit postdramatischer Theaterformen im Schultheater sind meines Erachtens eng gekoppelt mit den Nachteilen dieser zeitgenössischen Theaterformen. Der Faktor Zeit, die Entwicklungsstufen und die gewohnten Sehmuster spielen dabei eine große Rolle. „Wer spielt, schaut anders Theater, wer Theater schaut, spielt anders“⁶² so Lille. Auf diese Faktoren habe ich als TP, wenn ich von einer Schule für ein Projekt angestellt werde, nur geringen Einfluss. Ob die Lehrperson sich mit den SuS regelmäßig zeitgenössische Stücke im Theater anschaut und diese auch vor- und nachbespricht, liegt nur bedingt in meiner Hand. Was den Zeitfaktor anbelangt, so bietet eine Textvorlage oder klassische Dramaturgie die Möglichkeit mit relativ wenig zeitlichem Aufwand und unter guter Regie eine Geschichte mit Spannungsbogen zu erzählen, die alle verstehen. Der Anspruch an die

⁶² Lille 2009, S.14

Eindeutigkeit einer Handlung ist wiederum eng gekoppelt mit den Entwicklungsstufen. Wie bereits in der obenstehenden Tabelle festgehalten, gestaltet sich ein postdramatischer Ansatz auf der Mittelstufe (4. – 6.Klasse) daher bestimmt als schwieriger. Die SuS müssen bereit sein, sich auf etwas Neues einzulassen, und dies setzt ein gewisses Maß an Vertrauen voraus. Bin ich als TP jedoch nur für eine Intensivwoche an der Schule, so kann es gut sein, dass die Vertrauensbasis nicht wie erforderlich aufgebaut werden kann. Kennen SuS also eine Theaterform nicht, so können bald einmal Fragen auftauchen wie Wattenhofer und Wurster sie im vorliegenden Fragenbogen auf den Punkt gebracht haben: «Wann fangen wir an 'richtig' Theater zu spielen?»⁶³ oder «Das ist doch kein richtiges Theater?».⁶⁴ «Aber genau dieses Scheitern und das Eingehen eines Risikos kann ja auch Antrieb sein»,⁶⁵ betont Stolzenburg zu recht. Künstlerische Prozesse, das sehe ich genau so, befinden sich immer in einem Spannungsfeld. Meine Haltung als TP, die Wünsche und Ziele der auftraggebenden Institution, in meinem Fall die Schule, und damit verbunden auch die Bildungsziele, sowie die Erwartungen der SuS werden nie zu hundert Prozent übereinstimmen. Aber genau dies macht unsere Arbeit aus; sich immer wieder auf neue, unbekannte Wege einzulassen und sowohl das eigene «Scheitern» wie auch das der TN als Quelle zu nutzen.

⁶³ Wattenhofer 2019, S.1

⁶⁴ Wurster 2019, S.1

⁶⁵ Stolzenburg 2019, S.2

5 Umsetzung chorischer Theaterarbeit mit Primarschüler*innen

5.1 Entscheidungsgründe

«Die Bewegung weg vom Text als «Herrscher» über die szenische Gestaltung bedeutet ja nicht die generelle Verabschiedung des Textes im postdramatischen Theater.»⁶⁶, stellt Karen Jürs-Munby in einer Email an Artur Pelka in einem Diskurs um den Begriff Postdramatik fest. Auch mir ist wichtig zu betonen, dass es in meiner Arbeit keinesfalls darum geht eine auf Text basierte Inszenierung als minderwertig zu bezeichnen, sondern darum, die Möglichkeiten neuer Theaterformen aufzuzeigen. Das chorische Theater bietet genau dafür die besten Prämissen. Man kann von einer Textvorlage ausgehen, ohne dabei den Inhalt des Textes ins Zentrum zu stellen. Wird beispielsweise mit einem «nicht mehr dramatischem Text» wie von Sara Kane oder Jelinek gearbeitet, so fällt das Hauptmerk gezwungenermaßen auf den Rhythmus der Sprache und die Sprache selbst. Hat eine Sprache lyrischen oder rhythmischen Charakter, so bleiben die Sätze auch viel besser im Gedächtnis hängen. Dies zeigt sich auch darin, dass SuS aktuelle Popsongs ohne weitere Schwierigkeiten auswendig vorsingen können. Unter diesem Aspekt würden bei chorischen Verfahrensweisen auch leistungsschwächere SuS profitieren. Bei einer Inszenierung eines klassischen Dramas mit stringenter Handlung und klarem Spannungsaufbau, geht es in erster Linie darum, den Text auswendig zu lernen, dies meinen zumindest die meisten SuS. Sie glauben, dass ohne Text niemand die Handlung versteht. Sie vergessen dabei, dass Theater sich noch unzähligen weiteren dramatischen Mitteln bedient, nämlich denen des Körpers, der Gestik, der Mimik und der Art des Sprechens. Ist der Fokus nicht mehr auf der Handlung, so gewinnt das dramatische Instrument automatisch wieder an Wichtigkeit. Ein weiteres Argument, das in der Schule von großer Bedeutung ist, ist das Miteinander. Durch chorische Verfahrensweisen, werden keine SuS aufgrund ihrer Leistung in den Vordergrund gestellt, wie es bei der Inszenierung eines klassischen Dramas aufgrund von Hauptrollen so oft geschieht. Ein guter Sprechchor resultiert erst aus einer guten Zusammenarbeit. Nur wenn ein Text auch wirklich chorisch gesprochen wird, entfaltet dieser seine Wirkung. «Die sozialen Kompetenzen werden automatisch mitgeschult», stellt Wurster in diesem Zusammenhang fest. Auch in Anbetracht an die schüchternen SuS bietet das chorische Theater Vorteile, da sie « [...] in der Masse Schutz finden», konstatiert Wattenhofer.⁶⁷ Es ist ein sehr einfaches und effektives Gestaltungsmittel, das sofort große Wirkung erzeugt.⁶⁸ Durch das chorische Theater wird ebenfalls ein Diskurs mit dem

⁶⁶ Janke und Kovacs 2015, S.18

⁶⁷ Wattenhofer 2019, S.2

⁶⁸ Ebd., S.2

Publikum möglich, der Chor kann sich direkt als solcher ans Publikum wenden und durchbricht damit die vierte Wand, ein weiteres Merkmal des postdramatischen Theaters.

Entscheidet man sich für chorisches Theater als Ansatz theaterpädagogischer Arbeit, so bieten sich «nicht mehr dramatische Texte» als Grundlage an. Dies, weil die Rollen nicht mehr klar zuordbar sind und der Text eher einer Textfläche gleicht und keine klaren Dialoge erkennbar sind. Nicht nur im Erwachsenentheater, nein, auch im Kinder- oder Jugendtheater, lassen sich solche Stücke oder Textvorlagen finden. Für ein mögliches Theaterprojekt mit einer Primarschule habe ich mich für den Text «Die Kuh Rosmarie»⁶⁹ von Andri Beyeler entschieden, der meines Erachtens einen hohen literarischen Wert besitzt. Beim Lesen des Textes wird durch die vielen Wiederholungen automatisch ein Rhythmus erkennbar und die «Musikalisierung» des Textes liegt deshalb nahe.

Die Geschichte handelt von der nörgelnden Kuh Rosmarie, die an allen auf dem Bauernhof lebenden Tieren und Menschen etwas auszusetzen hat, sogar am Bauern selbst. Ständig weist sie alle zurecht, bis eines Tages der Bauer die Nase voll davon hat und die Kuh mit dem nächsten Flugzeug nach Afrika schickt. Aber auch dort fährt Rosmarie fort mit dem Nörgeln und vertreibt damit den Löwen, das Krokodil, den Elefanten, die Giraffe und das Äffchen, welche folglich auf dem Bauernhof auftauchen. Die Geschichte endet damit, dass der Bauer die Verantwortung für Rosmarie übernimmt, indem er die Tiere wieder nach Afrika schickt und Rosmarie zurück auf den Hof holt. Die nörgelnde Rosmarie hat viel zu erzählen und die Tiere auf dem Bauernhof, welche in der Zwischenzeit von ihrer mühsamen Art Abstand gewinnen konnten, lauschen gespannt ihren Abenteuer.⁷⁰

Aufgrund der Länge der Textvorlage und dem chorischen Sprechen als Ansatz sehe ich dieses Projekt für eine 4./5. Klasse als geeignet. Dadurch, dass von einer Geschichte ausgegangen wird, wird dem Risiko der Ablehnung dieser neuer Theaterform, entgegengewirkt. Nichts desto trotz kann durch die Verfahrensweise das Augenmerk auf andere theaterästhetische Mittel gelegt werden.

5.2 Lernziele

Aus der Perspektive der TP lässt sich chorisches Theater anhand der Chancen im Kapitel 3.3.5 begründen. Inwiefern es nun mit Zielen im Lehrplan 21 einhergeht, möchte ich in diesem Unterkapitel überprüfen. Da ich mich für eine 4./5.Klasse entschieden habe, betrifft dies den Zyklus 2, aus welchem ich die Feinziele des Lehrplans 21 auf der folgenden Seite entnommen habe. Gleichzeitig werde ich die Lernziele den fünf Feldern des «Quinternios»⁷¹

⁶⁹ Beyeler 2002

⁷⁰ Vgl. Beyeler 2002

⁷¹ Vgl. Janssens in: Unterrichtsmaterialien Methodik/Didaktik

nach Janssens zuordnen, welche die Kernstruktur theaterpädagogischer Arbeit bilden. Die fünf Lernfelder beschreiben Kompetenzen, welche durch theaterpädagogische Arbeit gefördert werden können. Die einzelnen Lernfelder werden jedoch nie isoliert behandelt. Je nach Phase des Projektes wird der Fokus auf das ein oder andere Lernfeld gelegt. Idealerweise sollten jedoch immer alle fünf Felder in einer Unterrichtseinheit vorkommen.

- 1 Die **dramatische Vorstellung** fördert die sinnliche Wahrnehmungskompetenz.
- 2 Das **dramatische Instrument** fördert die motorische Kompetenz.
- 3 Das **dramatische Zusammenspiel** fördert die soziale und emotionale Kompetenz.
- 4 Die **dramatische Gestaltung** fördert die kognitive Kompetenz.
- 5 Die **dramatische Einsicht** fördert die kreative Kompetenz.⁷²

Die Schüler*innen können:

Dramatische Vorstellung

- sich in Figuren hineinversetzen, ihr Handeln sowie mit Unterstützung deren Absichten und Motive nachvollziehen und diese mit der eigenen Lebenswelt in Verbindung bringen.⁷³

Dramatisches Instrument

- ihre Stimme für unterschiedliche Ausdrucksformen und Stimmexperimente einsetzen (z.B. Beatbox, Vocal-Percussion).⁷⁴
- mit ihrer Stimme unterschiedliche Klangfarben erzeugen.⁷⁵
- musikalische Formen und Gestaltungsprinzipien mit Bewegung ausdrücken.⁷⁶
- Körperteile gezielt steuern.

Dramatisches Zusammenspiel

- nonverbale (z.B. Gestik, Mimik, Körperhaltung) und paraverbale Mittel (z.B. Atmung, Intonation, Sprechfluss) angemessen verwenden.⁷⁷

Dramatische Gestaltung

- wesentliche Eigenschaften der Figuren, Orte und Handlungen in altersgerechten Geschichten oder einzelnen Szenen erkennen und auf folgende Arten damit umgehen: gestaltend vorlesen (z.B. Lesetheater), szenisch darstellen (z.B. Standbild, Pantomime, Stegreiftheater), schreibend umsetzen (z.B. Textanfang/-schluss ergänzen, aus der Sicht einer Figur schreiben), zeichnerisch umsetzen (z.B. Figurengalerie).⁷⁸
- Bewegungen verbinden und ausdrucksvoll gestalten.

⁷² Vgl. Janssens in: Unterrichtsmaterial Methodik/Didaktik

⁷³ D-EDK 2017b in: <https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=a|1|11|2|3|1> (abgerufen am 20.07.2019)

⁷⁴ D-EDK 2017b in: <https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=a|1|11|3|1|1> (abgerufen am 20.07.2019)

⁷⁵ D-EDK 2017b in: <https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=a|8|0|1|2|1> (abgerufen am 20.07.2019)

⁷⁶ D-EDK 2017b in: <https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=a|8|0|3|2|1> (abgerufen am 20.07.2019)

⁷⁷ D-EDK 2017b in: <https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=a|1|11|6|1|1> (abgerufen am 20.07.2019)

⁷⁸ D-EDK 2017b in: <https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=a|1|11|6|1|1> (abgerufen am 20.07.2019)

- eine Bewegungsfolge nach den Kriterien Raum, Zeit und Energie variieren und gestalten.⁷⁹
- das Zusammenspiel von Verbalem, Paraverbalem und Nonverbalem gestalten.⁸⁰
- Bewegungsanweisungen verstehen und umsetzen.
- auf die Qualität der Bewegung und auf die Körperhaltung achten (Wie stehe ich? Wie fühlt sich die Bewegung an?).⁸¹
- Gefühle darstellen und dazu eigene Bewegungen finden.⁸²

Dem Lernfeld **dramatisches Zusammenspiel** kann nur ein Lernziel, dem der **dramatischen Einsicht** gar kein Lernziel des Lehrplans 21 zugeordnet werden. Wie sich diese beiden Kompetenzen jedoch fördern lassen, darauf werde ich in meiner Grobplanung genauer eingehen. Ein spezielles Augenmerk gilt der dramatischen Einsicht, da dies die Königsdisziplin der Theaterpädagogik darstellt.

Anhand der oben aufgeführten Lernziele lässt sich das chorische Sprechen jedoch sowohl als Ansatz als auch als Gestaltungselement durch die theaterpädagogische Arbeit an der Primarschule im Zyklus 2 eindeutig verorten. Auffallend ist, dass sich durch den chorischen Ansatz der Fokus auf die Gestaltung der Sprache in Form eines literarischen Werkes verschiebt und es nicht mehr um die reine Vermittlung eines Inhaltes, geht. Genau in diesem Punkt sehe ich den Vorteil postdramatischer Theaterformen, welche sich den verschiedenen theatralen Zeichensetzungen im Theater annehmen und diese nicht hierarchisch behandeln. Aus der Sicht des chorischen Theaters stehen dann Sprache, Stimme und Körper gleichberechtigt nebeneinander und erzeugen durch den simultanen Einsatz eine eigene Wirkung.

5.3 Grobplanung

Wie im Kapitel 2.2 festgehalten, dauern die meisten theaterpädagogischen Projekte auf der Primarschule in der Stadt Zürich zwischen fünf bis sieben Schultage. In der folgenden Grobplanung gehe ich von fünf Tagen aus und beziehe mich sowohl auf den Workshop-Aufbau von Christa Wolf (1. Einführung, 2. Warm-up (körperlich, mental, interaktiv), 3. Hinführung, 4. Durchführung, 5. Auswertung und Ergebnissicherung, 6. Abschluss)⁸³ als auch auf das eben erwähnte Quinternio von Janssens.

⁷⁹ D-EDK 2017b in: <https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=a|9|0|3|2|1> (abgerufen am: 20.07.2019)

⁸⁰ Vgl. ebd.

⁸¹ D-EDK 2017b in: <https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=a|9|0|3|1|1> (abgerufen am: 20.07.2019)

⁸² D-EDK 2017b in: <https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=a|9|0|3|1|1> (abgerufen am: 20.07.2019)

⁸³ Wolf 2016 in: Unterrichtsunterlagen Methodik/Didaktik

Tag	Inhalt
1	<p>Kennenlernen und Einstieg ins Thema</p> <p>Da das chorische Sprechen als Ansatz für dieses Projekt benutzt wird, ist es essenziell, dass die Aufwärm- oder Kennenlernübungen bereits chorische Elemente enthalten. Somit kann das Verfahren spielerisch eingeführt werden und muss als solches nicht erklärt werden. Weiter macht es Sinn die TN bereits in der Warm-up-Phase mit dem Thema mittels theatraler Übungen vertraut zu machen. So können Themen der Geschichte wie Toleranz, Individualität und die Charakteristika der Tiere durch darauf ausgerichtete Übungen thematisiert werden. Methoden und daraus resultierende Übungen in der Einstiegs- und Warm-Up-Phase dienen dazu, die Theater-Basics, das heißt dramatische und theatrale Mittel erfahrbar zu machen, damit sie zu einem späteren Zeitpunkt auch gezielt von den TN selbst gestalterisch eingesetzt werden können. Dazu gehören Übungen im Bereich der Wahrnehmung und des Vorstellungsvermögens. In Bezug auf das chorische Theater ist das Kennenlernen des Körpers und der Stimme als dramatisches Instrument weiter elementar. Bedienen wir uns des Quinternios, so bewegen wir uns in dieser Phase fokussiert im Lernfeld 1 und 2.</p> <p>Folgende Methoden eignen sich für diese Phase:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Spiele im Kreis mit chorischem Sprechen und Bewegungen (z.B. Namensspiel) ❖ Raumlaf um die Imagination anzuregen, für die Einführung der Theaterbasics (Freeze, Tempis, Raumbenen, ...) und des Themas (Tiere) ❖ Stimmübungen (einfach Lieder oder Gedichte chorisch erarbeiten) ❖ Führen und Folgen
2	<p>Hinführung an den Text und ans Thema</p> <p>Nach der Einstiegs- und Warm-up-Phase wird es darum gehen, mit den Kindern den Text zu lesen, um sowohl den Inhalt als auch den Sprachduktus des Textes kennenzulernen. Dabei können folgende Fragen als Anstoß helfen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Worum geht es in der Geschichte?</i> • <i>Welche Figuren kommen in der Geschichte vor?</i> <i>Welche Charakteristika besitzen diese?</i> • <i>Was ist auffällig an der Erzählerrolle? Warum ist dies wohl so?</i> • <i>Wie ist der Text geschrieben? Was macht ihn speziell?</i> <p>Diese Fragen sollten nicht nur erfragt und beantwortet, sondern mittels Übungen erfahrbar gemacht werden. Folgende Übungen könnten sich eignen:</p>

- ❖ Kugellager
- ❖ Assoziationskreis mit Ball > Was sind Themen der Geschichte?
- ❖ Zusammenfassen der Geschichte über Standbilder

An den Sprachduktus sollten sich die SuS ausprobierend und improvisierend herantasten können. Anfänglich kann man die Gruppe einen einfachen Text, den sie auswendig können, chorisch vortragen lassen. Ein*e Dirigent*in zeigt der Gruppe spontan mittels Gesten an, wie sie den Text zu sprechen haben. Eine weitere spannende Übung ist der Dialog zwischen zwei Chören. Was gesagt wird, ist jedoch nicht abgesprochen, sondern entsteht durch gemeinsame Impulse innerhalb eines Chors. Dadurch können das gemeinsame Impulsaufnehmen und Wahrnehmen in der Gruppe geschärft werden. In einem nächsten Schritt könnten in Kleingruppen einzelne Textpassagen der verschiedenen Tiere chorisch einstudiert werden. Dazu müssten Gestaltungsmittel des Sprechens vorgängig aufgefrischt und besprochen werden. Dazu gehören:

- Einsatz von Pausen
- Phrasierung
- Sprechhaltung (Emotion)
- Sprechtempo
- Wiederholung
- Echo

Spätestens in dieser Phase soll die Zuschauerebene etabliert werden. Die Kleingruppen müssen das Ausprobierte vorzeigen können, damit die Zuschauenden über die Wirkungsweisen reflektieren können. Erst durch die «Dramatische Einsicht» kann das Erfahrene zukünftig bewusst eingesetzt werden. In einem letzten Schritt könnten die Kleingruppen ihre einstudierten chorischen Textpassagen mit einem Bewegungschor untermalen. Durch passende Bewegungen, welche die einzelnen Tiere charakterisieren, erhält die Sprache eine weitere Unterstützung und das Gesprochene je nach dem eine neue Bedeutung. Der Fokus dieser Phase gilt demnach den Lernfeldern 3 und 5 des Quinternios.

<p>3</p>	<p>Gestalten einzelner Textabschnitte</p> <p>Das Wissen über die Geschichte, deren Themen, der ihr inhärenten Sprachduktus und die theatralen Mittel sollen nun den TN in der nächsten Phase bei der Erarbeitung einzelner Szenen oder Textabschnitte helfen. Da der Text von Andri Beyeler nicht in einzelne Szenen oder Akte unterteilt ist, macht es Sinn diesen als TP in verschiedene Abschnitte zu gliedern. Diese Abschnitte können nun von Kleingruppen erarbeitet werden, wobei folgende Fragen zur Erarbeitung beigezogen werden sollen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Welche Figuren kommen im Abschnitt vor?</i> • <i>Welche Figurenabschnitte werden chorisches gesprochen, welche einzeln? Was bezwecken wir damit? Was sagt dies aus?</i> • <i>Welche Tätigkeiten kommen im Textabschnitt vor? Wie können wir diese mit Bewegungen darstellen?</i> • <i>Wie können wir Eigenschaften oder Charakteristika einer Figur als Chorkörper mittels Bewegungen verstärken?</i>
<p>4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Welche Sprechmittel setzen wir ein?</i> • <i>Wie nutzen wir den Raum und die Ebenen auf der Bühne?</i> • <i>Wie kommen wir vom einen ins andere? Wie gestalten wir die Rollenwechsel möglichst fließend und verständlich?</i> <p>Mithilfe der Fragen sollen bewusst gestalterische Entscheidungen getroffen werden, welche jedoch immer wieder auf die tatsächlichen Wirkungsweisen überprüft werden sollen. Dies erreicht man wiederum durch das Präsentieren des Erarbeiteten und eines Feedbackgesprächs. Aufgrund des Feedbackgesprächs können Szenen danach weiterentwickelt und präzisiert werden. Zum Schluss wird es noch darum gehen, passende Übergänge zu finden. Dadurch, dass aber niemand eine klar definierte Rolle hat, sondern alle sowohl Kuh als auch Bauer oder plötzlich Erzähler*in sein könnten, lassen sich auch die Übergänge dem entsprechend gestalten und stellen für die Zuschauenden keine zusätzliche Herausforderung mehr dar. In dieser Phase wird das Lernfeld 4 und 5 des Quinternios fokussiert.</p>
<p>5</p>	<p>Proben und Aufführung</p>

5.4 Herausforderungen

Nebst all den positiven Aspekten, welche ich in der Auseinandersetzung mit der chorischen Theaterarbeit verbinde, habe ich mir auch über die Nachteile oder mögliche Herausforderungen Gedanken gemacht. Das Einführen von chorischen Ansätzen oder Chorischem Theater braucht Zeit, weil das meiste übers Ausprobieren geschieht und zuerst ein Umdenken stattfinden muss. Nicht «wer spielt welche Rolle?», sondern «wie gestalten wir als Chorkörper die einzelnen Figuren?», steht am Anfang dieser theaterpädagogischen Arbeit zur Diskussion. Einen weiteren Punkt, welchen ich bereits unter 4.3 erwähnt habe, ist das Alter und die damit verbundene Entwicklungsstufe. Die Abgrenzung vom anderen Geschlecht, welche typisch für dieses Alter ist, könnte sich als Hindernis für Gruppenarbeiten herausstellen, wobei dies immer stark von der Klasse und der Lehrperson abhängt. Es lohnt sich auf jeden Fall, dies vorgängig zu klären. Eine weitere Herausforderung könnte sein, dass die SuS in diesem Alter den enormen Drang haben, alles richtig machen zu wollen und ständig überprüfen müssen, wie sie wirken. In der theaterpädagogischen Arbeit ist es aber äußerst relevant, sich eben von diesen Wertungen des Alltags erstmals zu verabschieden, damit überhaupt kreative und ästhetische Entwicklungsprozesse in Gang gesetzt werden können. Ein verwertungsarmer Raum, welcher durch die TP geschaffen wird, bildet die Voraussetzung dafür. Verwertungsarm heißt aber auf keinen Fall, dass nicht gewertet wird. Sogenannte Feedbackgespräche, in welchen es um die Wirkungsweise von Präsentationen geht, sind enorm wichtig. Jedoch muss diese positive Art der Feedbackkultur eingeführt und trainiert werden, womit wir wieder beim Faktor Zeit angelangt sind.

6 Fazit

Wer hat nun noch Angst vor Postdramatik? Ich erhoffe mir, mit dieser Arbeit aufgezeigt zu haben, welche Chancen zeitgenössischen Theaterformen bergen, und dass solche auch auf der Primarstufe zielführend eingesetzt werden können. Aufgrund der intensiven Auseinandersetzung mit zeitgenössischen Theaterformen stellt sich nun für mich nicht mehr die Frage, ob man diese mit Primarschüler*innen ausprobieren sollte, sondern viel mehr wie diese modernen Formen eingesetzt werden können: Arbeite ich mit einer Textvorlage? Setze ich komplett auf Partizipation und bediene mich der Stückentwicklung als methodischen Ansatz? Lasse ich die SuS selbst Texte schreiben? Diese Fragen sind abhängig von der Zeit, die mir zur Verfügung steht, und dem Alter, sprich der Entwicklungsstufe der Kinder. Je nach zeitlichem Rahmen und Alter ist mehr oder weniger Partizipation möglich und eignet sich eine andere zeitgenössische Theaterform besser oder weniger gut. Fest steht für mich jedoch, dass all die von mir aufgegriffenen gegenwärtigen Theaterformen mit Primarschüler*innen realisierbar sind und bezüglich klassischer

Inszenierungsformen viele Vorteile mit sich bringen. In der Theaterarbeit an der Primarschule geht es mir nicht grundsätzlich um die Verabschiedung einer Textvorlage, jedoch darum, den Text nicht mehr als Heiligtum einer Inszenierung zu betrachten. Diesen Text bei Bedarf auch nur assoziativ zu verwenden oder auf das Rhythmische oder das Sprachliche zu fokussieren, scheint mir unabdingbar. Der Körper als dramatisches Instrument, der Einsatz von paraverbalen Mitteln, das Zusammenspiel und das Gestalten einer Szene durch verschiedenste theatrale Mittel muss und soll im Fokus theaterpädagogischer Arbeit stehen. Die Verfahrensweisen gegenwärtiger Theaterformen machen Inszenierungen im Schultheater nicht per se besser oder sehenswerter, jedoch richten sie den Fokus auf alle im Theater einsetzbaren Zeichen und Mittel und erweitern dadurch den künstlerischen Horizont. In Bezug auf den Lehrplan bedeutet das, dass durch den Einsatz von zeitgenössischen Theaterformen mehrere Fähigkeiten und Fertigkeiten zugleich von unterschiedlichen Fachbereichen geschult werden. Zumindest ließe sich so gegenüber Primarlehrer*innen und Schulleiter*innen zugunsten eines modernen Ansatzes argumentieren. Den SuS selbst sollte aber ein Theaterprojekt nicht mit Zielen des Lehrplans begründet werden müssen. Dazu konstatierte Vassen:

Für eine erfolgreiche Begegnung zwischen Schule und Theater ist es essenziell, dass das Theater sich nicht der Schule angleicht, also sich nicht an den Kompetenzrahmen oder an ein Curriculum anpasst, sondern den Unterschied zum Ausgangspunkt der Begegnung macht.⁸⁴

Theaterarbeit mit zeitgenössischen Theaterformen an der Primarschule muss meines Erachtens vor allem ästhetische Erfahrungen, also Selbstbildung durch ästhetische Bildung ermöglichen. Das Zweckfreie im Spielen und das lustvolle Ausprobieren und Scheitern fördern die Entfaltung und kreative Entwicklung jedes einzelnen.

Was die Risiken dieser zeitgenössischen Theaterformen mit Primarschüler*innen anbelangt, so sehe ich es als Aufgabe der TP, diese immer wieder in Kauf zu nehmen, damit überhaupt Veränderungen in Gang gesetzt werden können. Das Theaterverständnis der SuS kann sich nur dann transformieren, wenn sie Neuland und unbegangene Wege betreten. Die Produktion, sprich das Ausprobieren zeitgenössischer Theaterformen, auf der einen Seite, und die Rezeption von gegenwärtigen Theaterformen auf der anderen Seite, bilden den Schlüssel zur Lösung. Um der Minderheit zeitgenössischer Theaterformen in der Schule entgegenzuwirken, braucht es demnach mutige TPs, die trotz Zeitmangel und möglichen Hindernissen sich diesen Formen bedienen, aber auch eine bessere Zusammenarbeit der Theater und Schulen, damit die Sehgewohnheiten der SuS durch Rezeption und Reflexion zeitgenössischer Stücke geschult werden können.

⁸⁴ Vgl. Vassen 2005, S.6f.

7 Abkürzungsverzeichnis

TN = Teilnehmer*innen

SuS = Schüler und Schülerinnen

TP = Theaterpädagog*in

TPs = Theaterpädagog*innen

8 Quellenverzeichnis

(D-EDK) Deutschschweizerische Erziehungsdirektoren-Konferenz (2017a): Lehrplan 21. In: www.lehrplan21.ch. (letzter Abruf am 24.7.2019)

(D-EDK) Deutschschweizerische Erziehungsdirektoren-Konferenz (2017b): Lehrplan Volsschulamt Kanton Zürich. In: <https://zh.lehrplan.ch/> (letzter Abruf am 24.7.2019)

Arbeitsstelle "Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW" (2014): Werkbuch.06: Lernen mit Kunst und Kultur. Methoden kultureller Bildung im Fachunterricht. Remscheid: Arbeitsstelle "Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW".

Bayerdörfer, H.-P. (2011): Zurück zu den "grossen Texten"? Dramaturgie im heutigen Erzähltheater. In: A. Pelka, & S. Tigges (Hg.): Das Drama nach dem Drama. Verwandlungen dramatischer Formen in Deutschland seit 1945. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 159-181.

Beyeler, A. (2002): Die Kuh Rosmarie. München: Theaterstückverlag.

Ernst, W.-D. (2015): Chorisches Sprechen. In: O. Ralph, & G. Paule (Hg.): Vielfalt im Theater. Hohengeren: Schneider Verlag, S. 27-35.

Hentschel, U. (2007): "Theater" in der Schule gibt es nicht! In: Siemens Arts Program (Hrsg.): kiss. Kultur in Schule und Studium. Theater und neue Dramatik in der Schule. München: Siemens Arts Program, S.5.

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

Hippe, L. (3. Auflage 2019): Und was kommt jetzt? Szenisches Schreiben in der theaterpädagogischen Praxis. Weinheim: Deutscher Theaterverlag.

Janke, P., & Teresa, K. (2015): "Postdramatik" Reflexion und Revision (Bd. 11). Wien: Praesens Verlag.

- Janssens, L. In: Meyer, J.: Unterrichtsmaterial Methodik/Didaktik. Kernstrukturen für theaterpädagogische Arbeit im Unterricht. Theaterwerkstatt Heidelberg.
- Kultur Ruhr (2013): ruhr/triennale. No Education (Programmheft).
- Kurzenberger, H. (2009): Der kollektive Prozess des Theaters. Chorkörper-Probengemeinschaften-theatrale Kreativität. Bielefeld: transcript Verlag.
- Lehmann, H.-T. (3. veränderte Auflage 2005): Postdramatisches Theater. Frankfurt am Main: Verlag der Autoren.
- Liebau, E. (2008): Was Schultheater für die Schüler und die Schule leistet. Dimensionen theatraler Bildung. In: Jurké, Volker; Linck, Dieter & Reiss, Joachim (Hrsg.): Zukunft Schultheater. Das Fach Theater in der Bildungsdebatte. Hamburg: edition Körber-Stiftung, S.19-25.
- Lille, R. (2. korrigierte Auflage 2014): Einführung in die Theaterpädagogik. In: M. Felder, M. Kramer-Länger, R. Lille, Ullrich, & Ursula (Hrsg.): Studienbuch Theaterpädagogik. Grundlagen und Anregungen. Zürich: Publikationsstelle an der Pädagogischen Hochschule Zürich, S.19-32.
- Lille, R. (2009): Fundus. Das Theater Wörter Blätter Buch. Aarau: BKS.
- Meyer, J.: Folien: Vorbereitung und Unterricht A/B Kurs. Theaterwerkstatt Heidelberg.
- Pfeiffer, M., & List, V. (2009): Kursbuch Darstellendes Spiel. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Plath, M. (2014): Partizipativer Theaterunterricht mit Jugendlichen. Praxisnah neue Perspektiven entwickeln. Weinheim und Basel: Beltz.
- Plätzer, C. (2015): Zeitgenössisches Figurentheater - Entwicklung und didaktisches Potential. In: R. Olsen, & G. Paule (Hrsg.): Vielfalt im Theater. Hohengeren: Schneider Verlag, S. 130-142.
- Poschmann, G. (1997): Der nicht mehr dramatische Theatertext. Aktuelle Bühnenstücke und ihre dramaturgische Analyse. Tübingen: Niemeyer.
- Rora, C. (2003): Deutsches Archiv für Theaterpädagogik. Wörterbuch der Theaterpädagogik. In: <http://www.archiv-datp.de/worтерbuch-chorisches-sprechen-sprechchor/> (letzter Abruf am 24.7.2019).
- Schiller, F. (1989): Sämtliche Werke, hrsg. v. G. Fricke/H.G. Göpfert, 5 Bde, Bd V: Erzählungen. Theoretische Schriften. 8. Auflage. München.

- Schössler, F. (2012): Einführung in die Dramenanalyse. Stuttgart: J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung.
- Sting, W. (2009). Performance als Perspektive. Schultheater und Theaterpädagogik. In: W. Schneider (Hg.): Theater und Schule. Ein Handbuch zur kulturellen Bildung. Bielefeld: transcript Verlag, S. 149-155.
- Stolzenburg, I. (2019): Fragebogen. Chancen Zeitgenössischer Theaterformen in der Theaterarbeit mit Primarschüler*innen.
- Szondi, P. (1963): Theorie des Modernen Dramas (1880-1950). Berlin: Suhrkamp Verlag.
- UNESCO Menschenrechtskonvention (10. Dezember 1948): Artikel 22ff.
- Vassen, F. (2005): "Ganztagsschulen- Den ganzen Tag Theater? Perspektiven und Probleme der Ganztagsschulen". Zeitschrift für Theaterpädagogik. Korrespondenzen 46, S. 6-10.
- Vortisch, S. (2009): Postdramatisches Theater mit Kindern. In: Spiel&Theater. Die Zeitschrift für Theater von und mit Jugendlichen. 61.Jahrgang, Heft 183. Weinheim: Deutscher Theaterverlag, S. 6-9.
- Wardetzky, K. (2003): Deutsches Archiv für Theaterpädagogik. Wörterbuch der Theaterpädagogik. In: www.archiv-datp.de/worterbuch-erzahltheater/ (letzter Abruf am 24.7.2019).
- Wattenhofer, M. (2019): Fragebogen. Chancen Zeitgenössischer Theaterformen in der Theaterarbeit mit Primarschüler*innen.
- Weintz, J. (2008): Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. Berlin, Milow, Strasburg: Schibrig-Verlag.
- Wolf, C. (2016): Unterrichtsunterlagen Methodik/Didaktik. Didaktik der Theaterpädagogik. Theaterwerkstatt Heidelberg.
- Wurster, R. (2019): Fragebogen. Chancen Zeitgenössischer Theaterformen in der Theaterarbeit mit Primarschüler*innen.

Abbildungen

Abbildung 1: Kompetenzerwerb. In: <https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=e|200|2> (letzter Abruf am: 24.07.2019)

Abbildung 2: Ambiguitätserfahrungen nach Hentschel (2010), S.238ff. in: Kramer-Länger, M. (2013), 2. korrigierte Auflage 2014). 5.5 Szenisches Gestalten. In M. Felder, M. Kramer-Länger, R. Lille, Ullrich, & Ursula, Studienbuch Theaterpädagogik. Grundlagen und Anregungen (S. 159-169). Zürich: Publikationsstelle an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

9 Eigenständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten und nicht veröffentlichten Schriften entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit ist in gleicher oder ähnlicher Form im Rahmen einer anderen Prüfung noch nicht vorgelegt worden.

Heidelberg, 25.07.2019

Unterschrift:

A handwritten signature in black ink, consisting of a circular loop followed by a few strokes, likely representing the initials 'KE'.

10 Anhang

Fragebogen

Keine Angst vor Postdramatik!

Chancen zeitgenössischer Theaterformen in der Theaterarbeit mit Primarschüler*innen

Lieber Theaterpädagoge/ Liebe Theaterpädagogin

Im Rahmen meiner Abschlussarbeit in der Ausbildung zur Theaterpädagogin in Heidelberg möchte ich untersuchen, welche Chancen zeitgenössische Theaterformen im Vergleich zu klassisch dramatischen Inszenierungen in der Theaterarbeit mit Primarschüler*innen bieten. Dabei werde ich versuchen einen Bezug zum Lehrplan 21 herzustellen, um zu überprüfen, ob moderne/postmoderne Theaterformen sich durch diesen auch abstützen lassen. Da es in der Theaterliteratur leider so gut wie gar keine Forschungsergebnisse zu diesem Thema gibt, bin ich auf Erfahrungswerte aus der Praxis angewiesen. Für das Ausfüllen und Zusenden des Fragebogens bedanke ich mich herzlich (zurück an: nadinerne@gmail.com).

Zu den zeitgenössischen Theaterformen zähle ich z.B. Chorisches Theater, Biografisches Theater, Erzähltheater, Tanztheater, Performatives Theater, (Performance), modernes Figurentheater, Stückentwicklung, ...

Mit welchen Theaterformen arbeiten Sie mit Primarschüler*innen am häufigsten und warum?

Klassische Grundstruktur – eine Story gemeinsam erfinden, Szenen improvisieren, dann texte draus ableiten und einüben und aufführen – Anteile aus dem 'Chorischen Theater' sowie Choreografien und nonverbale Momente mit allen SuS habe ich immer auch mit dabei – dito: Musiktheater-Formen..... also ein MIX aus allem – aber aufgebaut auf "bestehenden Strukturen einer Geschichte"

Arbeiten Sie mit Primarschüler*innen mit zeitgenössischen Theaterformen? Wenn ja, mit welchen?

Ja, es gibt meist eine Grundsituation aus der "Maike Plath-Puppentanz-Idee" heraus, wo alle SuS durcheinandergehen und sich formal zu Musik im Raum begegnen und gehen, sitzen, stehen, liegen, handeln, tanzen oder fiktiv agieren

Welche Vorteile hat das Arbeiten mit diesen modernen Theaterformen aufgrund ihrer Erfahrungen? Nennen Sie die Theaterformen und ihre Vorteile.

Nachteile: Die Kids kennen die Form nicht und fragen oft "wann fangen wir an 'richtig' Theater zu spielen?" (also braucht es ZEIT!, um die Kids heranzuführen)

Vorteile: Die Kids, die mitziehen (auch wenn sie es mal von Aussen sehen konnten) sind bereit noch weiter zu gehen – und es hat viel Platz um in der Gesamtgruppe aufzutreten und bietet witzige, abstrakte Elemente, die auch das Publikum meist sehr toll findet.

Leider überwiegen meist die Nachteile, und es benötigt gewisses Fingerspitzengefühl, grosse Überzeugungsfähigkeit (also grosses Vertrauen der Kids in die TP) und meist viel Erfahrung seitens der/des TPs – aber ich finde es sehr wichtig, dass es passiert – immer und immer wieder, Stück für Stück, Schritt für Schritt...- am Einfachsten ist es meiner Meinung nach, wenn eine Klasse bereits ein Stück mit der/dem entsprechenden TP gemacht hat, und beim zweiten Mal nun schon deutlich bereit ist, einen Schritt Richtung "modernes Theater" zu gehen.

Gibt es auch Nachteile oder Risiken, welche die modernen Theaterformen in der Arbeit mit Primarschüler*innen mit sich bringen?

Risiko: die Verweigerung, das "nicht abgeholt, nicht ernst genommen" zu werden

Nachteile: Viel Zeit (im Vrgl zu klassischen Sprechszenen, die schnell improvisiert sind) dafür aufwenden...

Erachten Sie das chorische Sprechen als sinnvolles theaterpädagogisches Verfahren um mit Primarschüler*innen zu arbeiten? Wenn ja, warum? Welche Chancen sehen Sie?

Unbedingt! Das Chorische Sprechen & handeln auf der Bühne ist wohl eine der wirkungsvollsten und einfachsten Formen – einzelne, unsichere Kids können in der Masse Schutz finden und ob 1 Pers eine Zeitung aufschlägt, oder 10 gleichzeitig, hat erst noch eine grössere Publikumswirkung

Haben Sie chorisches Sprechen als Verfahrensweise auf der Primarschule schon mal benutzt? Wenn ja, wie sind Sie vorgegangen?

Ja, das benutze ich jedes Mal! Ich mache aus dem Kreis-Spiel, wo jede und jeder sich zeigt eine "wir machen es ihr/ihm nach" Form, die ich dann auf die Bühne setze und inhaltlich anpasse.

Was braucht es Ihrer Meinung nach, damit zeitgenössische Theaterformen auch vermehrt in der Primarschule Einzug finden?

Die Sehgewohntheit müsste geschult werden (= mehr Rezeption in der Klasse von zeitgenössischen Formen) – denn, wer wenig zeitgenössisches Theater sieht und dies dann noch "unbegleitet", der oder die verliert die Lust dazu, oder hat kaum Phantasien dafür.

Der Film, (respektive das Fernsehen und die Games) hinterlassen einen derart grösseren Eindruck (weil die SuS ja mittlerweile gleichviel Bildkonsum haben wie Schulstunden – auf die Woche gesehen! (was tragisch ist!!).

Dem entgegen zu wirken ist enorm wichtig, aber auch enorm schwierig!

Liebe Gruess

Marcel

Keine Angst vor Postdramatik!

Chancen zeitgenössischer Theaterformen in der Theaterarbeit mit Primarschüler*innen

Lieber Theaterpädagoge/ Liebe Theaterpädagogin

Im Rahmen meiner Abschlussarbeit in der Ausbildung zur Theaterpädagogin in Heidelberg möchte ich untersuchen, welche Chancen zeitgenössische Theaterformen im Vergleich zu klassisch dramatischen Inszenierungen in der Theaterarbeit mit Primarschüler*innen bieten. Dabei werde ich versuchen einen Bezug zum Lehrplan 21 herzustellen, um zu überprüfen, ob moderne/postmoderne Theaterformen sich durch diesen auch abstützen lassen. Da es in der Theaterliteratur leider so gut wie gar keine Forschungsergebnisse zu diesem Thema gibt, bin ich auf Erfahrungswerte aus der Praxis angewiesen. Für das Ausfüllen und Zusenden des Fragebogens bedanke ich mich herzlich (zurück an: nadinerne@gmail.com).

Zu den zeitgenössischen Theaterformen zähle ich z.B. Chorisches Theater, Biografisches Theater, Erzähltheater, Tanztheater, Performatives Theater, (Performance), modernes Figurentheater, Stückentwicklung, ...

Mit welchen Theaterformen arbeiten Sie mit Primarschüler*innen am häufigsten und warum?

Performances, als Form die Partizipation, inhaltlich und ästhetisch sehr gut zulässt.

Erzähltheater, da die Geschichte sich besser erzählen lassen

Eigenproduktion mit literarischer Vorlage

Collagen

Arbeiten Sie mit Primarschüler*innen mit zeitgenössischen Theaterformen? Wenn ja, mit welchen?

Postdramatik, da diese Form grosse ästhetische Freiheiten zulässt.

Welche Vorteile hat das Arbeiten mit diesen modernen Theaterformen aufgrund ihrer Erfahrungen? Nennen Sie die Theaterformen und ihre Vorteile.

Siehe oben

Gibt es auch Nachteile oder Risiken, welche die modernen Theaterformen in der Arbeit mit Primarschüler*innen mit sich bringen?

Sie entsprechen im ersten Moment nicht den Erwartungen der Schüler*innen, «Das ist doch kein richtiges Theater»... diese ästhetischen Zugänge müssen erlernt werden, am besten mit vielen Produktionen pro Schullaufbahn

Erachten Sie das chorische Sprechen als sinnvolles theaterpädagogisches Verfahren um mit Primarschüler*innen zu arbeiten? Wenn ja, warum? Welche Chancen sehen Sie?

Ich erachte das chorische Sprechen als eine sehr gute Form für Grundschüler*innen, da sie die Kompetenzen in Texte rhythmisieren, sprechen und hören fördern, ohne dass die einzelne Schülerin einen Solopart hat. Die sozialen Kompetenzen werden automatisch mitgeschult.

Haben Sie chorisches Sprechen als Verfahrensweise auf der Primarschule schon mal benutzt? Wenn ja, wie sind Sie vorgegangen?

Texte direkt beim Machen aufteilen und durchsprechen

Was braucht es Ihrer Meinung nach, damit zeitgenössische Theaterformen auch vermehrt in der Primarschule Einzug finden?

Innovative Lehrpersonen, kreative Schulleiter*innen und Theaterpädagog*innen, die sich für den schulischen Kontext bewusst entscheiden....

Keine Angst vor Postdramatik!

Chancen zeitgenössischer Theaterformen in der Theaterarbeit mit Primarschüler*innen

Lieber Theaterpädagoge/ Liebe Theaterpädagogin

Im Rahmen meiner Abschlussarbeit in der Ausbildung zur Theaterpädagogin in Heidelberg möchte ich untersuchen, welche Chancen zeitgenössische Theaterformen im Vergleich zu klassisch dramatischen Inszenierungen in der Theaterarbeit mit Primarschüler*innen bieten. Dabei werde ich versuchen einen Bezug zum Lehrplan 21 herzustellen, um zu überprüfen, ob moderne/postmoderne Theaterformen sich durch diesen auch abstützen lassen. Da es in der Theaterliteratur leider so gut wie gar keine Forschungsergebnisse zu diesem Thema gibt, bin ich auf Erfahrungswerte aus der Praxis angewiesen. Für das Ausfüllen und Zusenden des Fragebogens bedanke ich mich herzlich (zurück an: nadinerne@gmail.com).

Zu den zeitgenössischen Theaterformen zähle ich z.B. Chorisches Theater, Biografisches Theater, Erzähltheater, Tanztheater, Performatives Theater, (Performance), modernes Figurentheater, Stückentwicklung, ...

Mit welchen Theaterformen arbeiten Sie mit Primarschüler*innen am häufigsten und warum?

Chorisches Theater: 1. um Gruppendynamische Prozesse zu fördern, zur Ensemblebildung, um zu lernen, aufeinander zu hören; 2. um gleichberechtigt Theater zu machen und im Chorisches sieht man besonders jeden einzelnen Teilnehmer (bei Gruppenszenen trauen sich auch die leiseren oft, viel mehr zu zeigen) 3. als ästhetische Form, die kraftvoll ist und allen die Möglichkeit bietet sich zu zeigen, zu spielen, Text zu sprechen

Biografisches Theater + Stückentwicklung: weil der persönliche Zugang zu einem Thema einfach ganz besonders ist und sich die Spieler dann viel mehr mit dem Produkt identifizieren; weil es auch für die Zuschauer spannend ist, die Meinungen der Kinder zu hören und das ganze szenisch verpackt und abstrahiert

Tanztheater: weil Kinder so viel über ihren Körper ausdrücken können und häufig zu viel geredet wird (Bewegung/Bilder können häufig viel mehr erzählen)

Arbeiten Sie mit Primarschüler*innen mit zeitgenössischen Theaterformen? Wenn ja, mit welchen?

s.o.

Welche Vorteile hat das Arbeiten mit diesen modernen Theaterformen aufgrund ihrer Erfahrungen? Nennen Sie die Theaterformen und ihre Vorteile.

Selbst wenn ich ein klassisches Stück inszeniere mit fertigen Rollen und fertig geschriebenem Text, lasse ich im Probenprozess alle gemeinsam eine Rolle oder einen Dialog einstudieren (chorisches Theater). So sehe ich zum einen, wem welche Rolle liegen könnte und zum anderen durften sich alle mal in einer Rolle ausprobieren. Auch der Text wird dadurch sehr viel schneller gelernt.

Zudem baue ich häufig Körperbilder/Bewegungsbilder parallel zu einer Szene (Tanztheater/Erzähltheater). Dadurch sind alle in einer Szene involviert und nicht bloß die, die den Text sprechen und es reichert die Szene ästhetisch an. Als Zuschauer bin ich gefordert die Spielszene (beispielsweise Dialog oder eine Erzählung) in Verbindung zu setzen zu dem Bewegungsbild. Dadurch bin ich aktiv dabei.

Gibt es auch Nachteile oder Risiken, welche die modernen Theaterformen in der Arbeit mit Primarschüler*innen mit sich bringen?

Ein Risiko ist vielleicht, dass die Kinder es nicht annehmen und lieber ganz klassisch spielen mit schönem Kostüm und fertigem Text. Aber als Nachteil würde ich das nicht betrachten, das kann einem natürlich in jeder Theaterarbeit passieren, dass man „scheitert“ und mit dem Ergebnis oder dem Prozess nicht zufrieden ist. Aber genau dieses „Scheitern“ und das Eingehen eines Risikos kann ja auch Antrieb sein. Denn jede Theaterarbeit ist doch ein Ausprobieren dessen was man machen will, mit der jeweiligen Gruppe und in dem Rahmen, den man zur Verfügung hat.

Beim Biografischen oder der Performance kann es sein, dass die Distanz zu dem Stoff/Thema fehlt und dass die Unterscheidung zwischen spielen/als ob und zeigen/„authentisch“ noch nicht so leicht fällt.

Erachten Sie das chorische Sprechen als sinnvolles theaterpädagogisches Verfahren um mit Primarschüler*innen zu arbeiten? Wenn ja, warum? Welche Chancen sehen Sie?

Ja, s.o.

Haben Sie chorisches Sprechen als Verfahrensweise auf der Primarschule schon mal benutzt? Wenn ja, wie sind Sie vorgegangen?

Nicht an einer Grundschule, aber mit Kindern im Grundschulalter.

Meist beginne ich mit gemeinsamem Raumlaf, lass die Teilnehmer dabei durch verschiedene Emotionen wandern, verschiedene Positionen im Raum in Gruppenbildern besiedeln und arbeite mit verschiedenen Tempi. Auch fertige Texte studiere ich meist in der Gruppe ein.

Was braucht es Ihrer Meinung nach, damit zeitgenössische Theaterformen auch vermehrt in der Primarschule Einzug finden?

Theaterlehrer, die es machen. Offene Kollegen. Die Kinder sind meist sehr experimentierfreudig.