

Theaterpädagogische Akademie der Theaterwerkstatt Heidelberg

Berufsbegleitende Ausbildung Theaterpädagogik BuT ®
Jahrgang BF19-1

Das Potential von Theaterpädagogik für die Vermittlung politischer Themen an Kinder und Jugendliche in Schulen

Abschlussarbeit
im Rahmen der Ausbildung Theaterpädagogik BuT ®
an der Theaterwerkstatt Heidelberg

Vorgelegt von **Laura Naomi Sonja Ekl**

Eingereicht am 01.02.2023 an Wolfgang G. Schmidt (Ausbildungsleitung)



Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
2	Politische Bildung.....	3
2.1	Politik und Politische Themen.....	3
2.2	Politische Bildung und Neutralität.....	4
2.3	Politische Bildung in der Schule.....	8
3	Theaterpädagogik als Bildungsinstrument.....	10
3.1	Kulturelle Bildung.....	10
3.2	Ästhetische Bildung.....	11
3.3	Theatrale Bildung.....	12
3.4	Erwartungen an Theaterpädagogik als Bildungsinstrument in Schulen.....	14
4	Methoden und Vordenker theatraler politischer Bildung.....	15
4.1	Bertolt Brechts Lehrstücke.....	16
4.2	Augusto Boals Theater der Unterdrückten.....	18
4.3	Biografisches Theater.....	19
4.4	Argumentationstrainings gegen Stammtischparolen.....	20
4.5	Ästhetisches Forschen.....	21
5	Praxisbeispiele.....	23
5.1	Klassenzimmerstück #RESPEKT!.....	24
5.2	Klassenzimmerstück König Justus.....	27
5.3	Lehrprobe Klimawandel.....	29
6	Fazit.....	30
8	Literaturverzeichnis.....	32
9	Eidesstattliche Erklärung.....	36

1 Einleitung

Ich kann mich gut an die Schulstunde erinnern, als meine Sozialkundelehrerin ein Arbeitsblatt mit den Wegen der Gesetzgebung im Föderalen Rechtsstaat Deutschland austeilte. Auf dem DIN-A-4 Blatt waren die Worte „Bundestag“ „Bundesrat“, „Regierung“ und „Bundespräsident“ zu lesen. Zwischen allen Instanzen führten Pfeile hin und her. Manche davon wieder zurück. Ein „Vermittlungsausschuss“ kam noch dazu. Ein Stöhnen ging durch die Klasse. Die Worte der Lehrerin: „Keine Angst, es ist nicht so schlimm, wie es aussieht“, halfen da wenig. Die Köpfe hatten schon dicht gemacht. *Augen zu und durch* war die allgemeine Einstellung. Auswendig lernen ohne Sinn. Verständnis wurde keines geweckt und „die Politik“ rückte noch ein Stückchen weiter weg.

Schon damals dachte ich mir, dass das doch auch anders gehen müsse. Ich fand die politischen Themen, mit denen wir uns beschäftigen sollten, eigentlich interessant. Aber meinen Klassenkameraden teilten mein Interesse größtenteils nicht, was mich bei der Präsentation des Lernstoffes auch nicht wundert. Dabei ist ein gewisses Maß an politischer Bildung unverzichtbar, wenn man dem, was *die da oben* so regeln und anordnen, nicht ausgeliefert sein möchte und die Welt, in der wir leben, zumindest ein bisschen verstehen will. Noch dazu befinden wir uns in Deutschland glücklicherweise einem demokratischen politischen System, in dem Mitbestimmung vorgesehen ist, was ein Grundverständnis für die Abläufe und inhaltliche Themen erfordert. Politische Bildung ermöglicht es, gesellschaftliche Veränderungen einzuordnen, Phänomene wie Flucht und Asyl oder Europäische Zusammenarbeit zu verstehen und kann Angst vor der als unberechenbar wahrgenommenen Welt nehmen. Wie wichtig politische Bildung ist, darin bin ich mir mit vielen Anderen einig (Lehrplan Bayern Grundschule 2023; Lösch 2012; Sander 1999).

Ich habe trotz meiner Erfahrungen damals in Sozialkunde Politikwissenschaft studiert. Die Neugierde, wie die Welt funktioniert und wir unsere Gesellschaften organisieren, war zu groß, als dass die ungünstige Präsentation dieses Wissens mich abschrecken konnte.

Aber wie geht es denn nun anders? Wie können politische Themen so an Kinder und Jugendliche vermittelt werden, dass sie diese als wichtigen Teil ihrer Lebenswelt

annehmen können, nicht aus Überforderung von sich wegschieben und von da an aus der Ferne wahlweise als langweilig oder bedrohlich wahrnehmen? Ein hervorragender Weg dafür ist die Theaterpädagogik. Das Theater ermöglicht den Menschen emotionale, körperliche und intellektuelle, ja ganzheitlichen Erfahrungen. Theater vermittelt zwischen diesen emotionalen, körperlichen und intellektuellen Erfahrungen, es hat die Kraft, diese zu vereinigen. Theater vermittelt zwischen Menschen und: Theater vermittelt Informationen. Diese Kraft zu nutzen wussten schon die alten Griechen, für die das Theater aus dem Erzählen von Geschichten hervorging. Viele andere Kulturen haben seither das Theater als Lernraum verstanden und in ihrem Sinne anzuwenden versucht (Simhandl 2001). Dabei wohnt dem Theater immer noch eine eigene, inherent emanzipatorische Kraft inne.

Wie in der Forschung zu Ästhetischer Bildung deutlich wird, wirkt diese emanzipierende Kraft besonders dann, wenn Theater nicht nur konsumiert, sondern auch selbst praktiziert wird: In der Theaterpädagogik (Klepacki und Zirfas 2009). Darum beschäftige ich mich in dieser Arbeit mit der Vermittlung von politischen Themen in der Schule mittels Theaterpädagogik. Die Theaterpädagogik oder besser, das Theater hat eine lange Geschichte mit der Politik, die beiden sind sich in vielen Teilen ähnlich und eng miteinander verwoben. Man könnte sagen, sie sind miteinander groß geworden. Zur Politik gehört das Theater, das sie betrachtet, spiegelt und verspottet und teils auch zu verändern versucht. Einige behaupten, Theater und Theaterpädagogik seien schon von sich aus immer politisch (Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten 2018, 40; Meyer 2009).

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Frage, wie Theaterpädagogik eingesetzt werden kann, um politische Bildung von Kindern und Jugendlichen im schulischen Kontext voranzubringen.

Zunächst folgt eine Begriffsklärung der Politischen Bildung, wobei ein Schwerpunkt auf der Unterscheidung von emanzipatorischer Bildung und Indoktrination liegt. Anschließend untersuche ich Theaterpädagogik auf seine Eignung als Bildungsinstrument für Politische Bildung und stelle im Anschluss einige Vordenker und Methoden von Politischer Bildung durch Theaterpädagogik vor. In dieser Arbeit möchte ich somit Chancen aber auch Risiken der Theaterpädagogik in der politischen Bildung aufzeigen und zum Abschluss mit drei Praxisbeispielen, zum Teil aus meiner eigenen Erfahrung, illustrieren, wie politische Bildung mittels Theaterpädagogik an Schulen erfolgt.

Zu den Begriffen:

Ich möchte nicht mit einem kommunikativen Vakuum beginnen und alles neu definieren. Andererseits sind in der Wissenschaft und Theorie so viele Begriffe unterwegs, die mit so vielen unterschiedlichen Bedeutungen belegt sind, dass es mir unmöglich ist, alle ihres Ursprungs nach zu (er-)klären, bevor ich sie benutze, ohne dass diese Arbeit ihren Rahmen sprengt und aus Versehen zum Lexikon gerät. Ich versuche, einen guten Mittelweg zu finden, und dem geeigneten Leser so wenig wie möglich und so viel wie nötig zu erläutern und zu definieren.

2 Politische Bildung

Um deutlich zu machen, was politische Bildung ist, was sie bewirken und was sie anrichten kann, gebe ich in diesem Abschnitt einen Einblick in Bildungsarbeit allgemein, und zwar in die Unterscheidung von emanzipatorischer und indoktrinierender Bildung/Erziehung. Anschließend möchte ich kurz klären, was mit politischen Themen gemeint ist und auf die Erwartungen an und die Praxis von politischer Bildung in Schulen eingehen.

2.1 Politik und Politische Themen

Über was spreche ich, wenn ich *Politik* oder *Politische Themen* sage? Das soll in diesem Abschnitt kurz geklärt werden.

Politik bezeichnet „Staatskunst, das Öffentliche bzw. das, was alle Bürgerinnen und Bürger betrifft und verpflichtet, i. w. S. das Handeln des Staates und das Handeln in staatlichen Angelegenheiten“, „die aktive Teilnahme an der Gestaltung und Regelung menschlicher Gemeinwesen“ bzw., auf das moderne Staatswesen bezogen, „ein aktives Handeln, das a) auf die Beeinflussung staatlicher Macht, b) den Erwerb von Führungspositionen und c) die Ausübung von Regierungsverantwortung zielt“, soweit die Bundeszentrale für Politische Bildung (BPB) in ihrem Politiklexikon (Schubert und Klein 2016). Diese Definitionsversuche geben eine gute Vorstellung davon, was mit dem großen Wort *Politik* gemeint ist: Es geht um staatliche Strukturen, die Ausübung von Macht und die Gestaltung menschlichen Zusammenlebens.

Um zu sehen, was sich hinter diesen großen Vorgängen verbirgt, hilft es, sie aufzugliedern und zu sortieren: In der Vergleichenden Politikwissenschaft wird meiner Meinung nach treffend unterschieden zwischen:

- *Polity*: dem Ordnungsrahmen, also Institutionen, Normen, Regeln (institutionelle Dimension),
- *Politics*: den Akteuren, Verfahren und Mustern des politischen Prozesses (prozesshafte Dimension) und
- *Policy*: die Inhalte, Aufgaben, Ziele und Stile von politischer Problemlösung (inhaltliche Dimension) (vgl. Rohe 1994, 61)

All das sind also politische Themen: Der Aufbau und die Organisation z.B. eines Staates, der tatsächliche Umgang mit Gestaltungsmacht, sowie die inhaltlichen Themen, mit denen sich die Akteure auseinandersetzen (sollen).

2.2 Politische Bildung und Neutralität

Darüber, ob und wie neutral Bildung und vor allem politische Bildung sein sollte und sein kann, gibt es eine große aktuelle Debatte. Hentges und Lösch schreiben: „Es herrscht derzeit einige Unsicherheit darüber vor, ob Bildung politisch „neutral“ sein müsse“ (Hentges und Lösch 2021, 132) und fragen sich, wie z. B. Lehrkräfte auf demokratie- oder menschenfeindliche Positionen reagieren sollen. Hierbei wird oft auf den „Konsens à la Beutelsbach?“ Bezug genommen, der drei Grundsätze anbietet: 1. Überwältigungsverbot (Lehrer dürfen keine unsachliche Kritik an politischen Positionen oder Personen üben oder diese offen bevorzugen), 2. Kontroversitätsgebot (Was in der Gesellschaft kontrovers diskutiert wird, sollte auch im Unterricht kontrovers diskutiert werden), 3. Orientierung an den Interessen der Schüler und Schülerinnen und deren Operationalisierbarkeit (Wehling 2016). Hentges und Lösch kommen zu dem Schluss, dass die politische Bildung den Menschenrechten und der Demokratie verpflichtet ist, „aber darüber hinaus und ganz grundsätzlich inhaltlich unabhängig von staatlichen Behörden und Ministerien sein“ muss (Hentges und Lösch 2021, 146).

Aus der politisch linken Richtung kommt die Kritische Pädagogik. Sie möchte möchte vor allem Individuen zu möglichst viel Selbstbestimmung und möglichst wenig Fremdbestimmung erziehen. Sie ist insofern eine politische Erziehungsform, da sie die kritische Betrachtung der jeweils gegebenen gesellschaftlichen Umstände miteinbezieht und Kinder so bilden möchte, dass sie fähig sind, diese verantwortungsvoll umzugestalten (Adam 2018, 1).

Kritik wird bei Adam (2018) vor allem im Sinne von *Sozialkritik* und noch konkreter *Kapitalismuskritik* verstanden. In der kritischen Pädagogik steht der Wert des Menschen an sich im Vordergrund. Der Kapitalismus steht dem entgegen, da seine Mechanismen, vor allem der Zwang zur Produktivität, die freie Entfaltung eines Menschen verhindern. Nicht der Wert des Menschen, sondern sein Humankapital, sein Potential für die Wirtschaft zählen im Kapitalismus. So wird folgerichtig Bildung mit dem Ziel, möglichst gut in den Arbeitsmarkt einsteigen zu können, abgelehnt. Stattdessen wird *Emanzipatorische Bildung* angestrebt. Emanzipation wird dabei im Sinne von *Befreiung aus unterdrückenden Machtstrukturen* gebraucht (vgl. ebd., 2ff).

Ideale Bildung geht „immer über die bloße Vermittlung von Wissen hinaus. Sie stellt die freie Entwicklung eines die Persönlichkeit beengenden gesellschaftlichen Verhältnisses grundsätzlich in Frage“ (ebd., 9). Und das Ideale Ergebnis dieser Bildung sind mündige, emanzipierte Individuen, die sich selbst und die Gesellschaft reflektieren und verändern können und sie letztlich in Richtung Humanismus, Demokratie, Gleichheit umgestalten (vgl. ebd.).

Somit bleibt das Konzept der Emanzipatorischen Bildung nicht neutral, sondern setzt sich ganz klar für bestimmte Werte ein. Bettina Lösch (2012) bettet diese Werte in eine gegenseitige Abhängigkeit ein: „Demokratisch verfasste Gesellschaften bedürfen einer aufklärenden, emanzipatorischen politischen Bildungsarbeit, um politische Meinungs- und Willensbildung zu gewährleisten und Gründe zum politischen Handeln erkennbar zu machen. Politische Bildung wiederum benötigt demokratische Prinzipien, um nicht als Erziehung zur Unmündigkeit missbraucht zu werden“ (Lösch 2012, 1). Sie beschränkt sich hier explizit auf die *politische* Bildung, wobei die von ihr geschilderten Bedingungen auch für Bildung an sich zutreffen. Nach Lösch (2012) geht es bei der kritischen politische Bildung nicht nur darum, zum Beispiel die soziale Marktwirtschaft oder die Strukturen eines demokratischen Staates und jeweils alternative ökonomische oder politische Systeme kennenzulernen, sondern eben zusätzlich darum, das gelehrt Idealbild mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit zu vergleichen und Zustände beurteilen zu lernen.

Woran kann man nun Bildung erkennen, die nicht im besprochenen Sinne neutral ist? Den Extremfall würde man wohl als Indoktrination bezeichnen: „eine gezielte, massive Manipulation der Einstellung, Meinung oder Werthaltung von Individuen oder (gesellschaftlichen) Gruppen durch gesteuerte, einseitige Information, unter Einsatz

psychologischer Techniken oder unter Zwang. Ziel ist die Unterdrückung selbstständigen Denkens, die Verhinderung (politischer) Kritik und/oder eine ideologische Gleichschaltung“ (Schubert und Klein 2020) so das Politlexikon der Bundeszentrale für politische Bildung.

Das klingt im ersten Moment eindeutig. Drerup (2018) stellt jedoch fest, dass sich Erziehung, als angeblicher Gegensatz von Indoktrination, formell gar nicht so leicht unterscheiden lässt.

Auch eine freiheitliche Erziehung folgt schließlich, wie oben gesehen, bestimmten Werten. Bildung erfolgt durch vorsortierte Information (beispielsweise durch Lehrpläne), Schulen versuchen, „psychologische“ Techniken anzuwenden, um Kindern das Lernen zu erleichtern.

Drerups (2018) Versuch, den Begriff der Indoktrination scharf vom Begriff der Erziehung abzugrenzen, lässt ein tieferes Verständnis zu. Er stellt vier Merkmale auf, anhand derer sich Indoktrination nicht eindeutig definieren lässt, kommt aber doch näher an den Begriff heran:

- **Praktiken:** Indoktrination lässt sich nicht über bestimmte Praktiken definieren. Aber vielleicht durch ein System von Praktiken, das in einem bestimmten Sinne angewendet wird, nämlich um den Prozess der Indoktrination zu verschleiern.
- **Absicht:** Indoktrination lässt sich nicht über die Absicht, zu indoktrinieren, definieren, da man nie genau wissen kann, ob jemand frei diese Absicht gewählt hat. Möglicherweise geschieht das oft unbewusst. Aber in den Rechtfertigungssystemen könne die Abgrenzung liegen. Diese und vorsortierte Informationen, die das Hinterfragen des Lerninhalts systematisch verhindern sollen.
- **Inhalte:** Es geht auch nicht um den Lerninhalt selbst, dass dieser nachweisbar falsch oder nicht nachweisbar richtig wäre. Sondern mit dem Umgang dieser Untersuchbarkeit und Falsifizierbarkeit. Diese soll nicht möglich sein, das Wissen soll nicht hinterfragt werden können. Auch wenn nach dieser Definition Indoktrination auch mit nachweislich richtigen Inhalten betrieben werden könne, sollte man darüber aber nicht vergessen, dass im historischen Kontext von zum Beispiel totalitären Regimen tatsächlich oft verzerrte oder falsche Informationen vermittelt, indoktriniert, wurden.

- Konsequenzen: Drerup stellt die Frage, ob versuchte Indoktrination erst dann als Indoktrination gilt, wenn sie erfolgreich war, was sich sehr schwer nachprüfen lässt. Denn wie definiert oder misst man diesen Erfolg? Wie langfristig muss die Wirkung anhalten? Da Lernerfahrung niemals vollständig kontrollierbar ist, wird auch Indoktrination niemals vollständig erfolgreich sein (Drerup 2018)

Welche Vorteile würde eine solche Art der politischen „Bildung“ oder besser „Beeinflussung“ einem Staat bringen? Der Gesellschaftskritiker Neil Postman bemerkt:

„Würden wir unseren Kindern gestatten, sie sogar dazu ermuntern, kritisch zu denken, wäre fast mit Sicherheit eine Folge, dass sie die bestehenden Autoritäten in Frage stellen würden. Man könnte geradezu davon sprechen, dass kritisches Denken, also Skepsis, sich als Unterminierung des Gedankens von der Bildung als nationaler Ressource auswirkt, weil eine freie[,] denkende Bevölkerung die Ziele ihres Nationalstaats ablehnen und das reibungslose Funktionieren seiner Institutionen stören könnte“ (Postman 1999, 201).

Damit beschreibt er die Befürchtung, dass kritisch denkende Kinder und Jugendliche mit dem System, in das sie hineingeboren wurden, nicht einverstanden sein und daraufhin sein Fortbestehen gefährden könnten. Er sieht das Infragestellen von Autoritäten sogar als zwingende Folge kritischen Denkens an. Zweifelsohne müssen die infrage gestellten Autoritäten hohen Ansprüchen genügen, wenn Menschen zum Denken und Hinterfragen erzogen werden. Wenn kritisch denkenden Menschen bestimmte Werte als erstrebenswert dargestellt oder erfahrbar gemacht werden, werden sie die Ordnung um sie herum darauf prüfen, ob sie diesen Werten genügt. Vielleicht kann man die Güte einer Gesellschaftsordnung ja daran messen, wie weit sie sich in der Bildung an das Bilden des kritischen Denkens heranwagt und nahe sie dann diesen Werten in ihrer gesellschaftlichen Organisation, ihrer Politik, kommt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Beeinflussung in der Bildung gar nicht zu vermeiden ist. In Deutschland gilt auch kein reines Neutralitätsgebot. Paradoxerweise sollen genau dadurch Vorteile für extreme politische Positionen verhindert und unser demokratisch organisiertes System geschützt werden.

2.3 Politische Bildung in der Schule

Politische Bildung in der Schule ist also nicht wertfrei, wie wir oben gesehen haben, und sollte es auch nicht sein. Hier sollen unbedingt Werte vermittelt werden. Es geht nicht nur um das Wissen über und Verständnis für Politik auf der Sachebene, sondern offensichtlich um die Beeinflussung der zu Bildenden in eine bestimmte Richtung. Jeder Staat, jede Regierung möchte „seine“ Kinder so erziehen, dass sie das eigene System stützen und erhalten und organisiert sein Bildungssystem dementsprechend. Das beschränkt sich natürlich nicht nur auf den Politikunterricht (den es in manchen Ländern und Systemen nicht einmal gibt), sondern zeigt sich auch beim Sport, in der Schüler:in-Lehrer:in Beziehung, den geltenden Regeln und Konventionen in der (staatlichen) Erziehung und der Ausgestaltung des Schul- und Erziehungssystems an sich.

So gab es im sozialistischen System der DDR, in dem Gleichheit nominell einen wichtigen, wenn nicht den wichtigsten Wert darstellte, zunächst eine 8-Jährige, dann sogar eine 10-Jährige Gesamtschule, in der alle Schüler:innen gemeinsam ausgebildet wurden (Köhler und Stock 2003). Der Politikunterricht bestand aus den Fächern Geschichte und Staatsbürgerkunde, im letzteren Fach sollte „den Schülern die Verwirklichung des Sinns des Sozialismus als große humanistische Aufgabe, als erstrebenswertes persönliches Ziel und zugleich als gesellschaftlichen Auftrag“ nahegebracht werden (Grammes 2011, 76).

In der USA können Schüler:innen schon ab der 5. Klassen Kurse selbst auswählen. Darin zeigt sich der leitende Wert in diesem Staat: Freiheit. Die politische Bildung erfolgt über die Fächer Geschichte und Sozialkunde. In Geschichte werden viele Ereignisse, wie die Eroberung des Landes, der Landraub von den Ureinwohnern und die Sklaverei und Unterdrückung der schwarzen Gesellschaft immer noch nicht ausreichend unterrichtet. In vielen öffentlichen (also nicht-privaten) Schulen, wird im Zuge des Morgenrituals täglich gemeinsam der *Pledge of Allegiance*, also der Treueschwur auf die US-Amerikanische Flagge hergesagt. Hier zeigt sich deutlich der Patriotismus, der Nationalstolz, der für die Nordamerikanischen Staaten eine große Rolle spielen und die damit gestärkt werden sollen. Nicht nur politische Bildung, sondern Bildung an sich ist also politisch.

In Deutschland ist Bildung föderal organisiert, das heißt, jedes Bundesland hat sein eigenes Bildungssystem. Im Bayerischen Lehrplan steht für alle Schularten:

„Politische Bildung basiert auf der Kenntnis und Akzeptanz von Demokratie und freiheitlich-demokratischer Grundordnung sowie dem Wissen um den föderalen, rechtsstaatlichen und sozialstaatlichen Aufbau der Bundesrepublik Deutschland. Die Schülerinnen und Schüler achten und schätzen den Wert der Freiheit und der Grundrechte. Auf der Grundlage einer altersgemäßen Fähigkeit und Bereitschaft zur Teilhabe am politischen Prozess tragen sie zu einer positiven wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung der Gesellschaft und zum Erhalt des Friedens bei. Sie nehmen aktuelle Herausforderungen an, etwa im Zusammenhang mit der Entwicklung eines europäischen Zusammengehörigkeitsgefühls oder mit zentralen gesellschaftlichen und politischen Veränderungen von der kommunalen und Landesebene bis hin zu prägenden Tendenzen der Globalisierung“ (Lehrplan Bayern Grundschule 2023)

Hier sind die drei Dimensionen der Politik abgedeckt: Es geht um die *Grundordnung* und den *Aufbau, Werte und Rechte* (Polity, die Institutionelle Dimension), *Teilhabe am Prozess* (Politics, die prozesshafte Dimension) und *Entwicklung, Frieden, Europäisches Zusammengehörigkeitsgefühl*, weitere inhaltliche *Veränderungen, positive wirtschaftliche Entwicklung* und *Globalisierung* (Policy, die inhaltliche Dimension). Schüler:innen sollen also neben den Werten und dem Wissen über die Institutionen auch ihre Möglichkeiten zur Beteiligung kennen. Darunter fallen zum Beispiel Wahlen, Volksbegehren, Mitgliedschaften in Parteien aber auch zivilgesellschaftliche Beteiligung wie etwa Demonstrationen. Drittens sollen Schüler:innen über aktuelle Inhalte Bescheid wissen und sich in der Debatte orientieren können, unterschiedliche Standpunkte kennen (Kontroversitätsgebot) und sich begründet eine eigene Meinung bilden können.

Dies funktioniert in der Realität mit mehr oder weniger großem Erfolg. Lösch kritisiert 2012, das Fach Politik in der Schule sei „seit jeher mit mangelnder Wertschätzung konfrontiert“, es würde „in seiner länderspezifischen und schulstufenabhängigen Ausprägung [...] oft fachfremd unterrichtet, hat die höchste Ausfallquote und fristet an Schulen häufig eine marginale Existenz“ (Lösch 2012, 2). Auch 2020 gilt diese Kritik, politische Bildung werde viel zu wenig ernst genommen, noch immer (Albrecht u. a. 2020).

Es gibt zwar viele positive Berichte über projektbezogene politische Bildung, im regulären Unterricht scheint das Fach jedoch immer noch zu kurz zu kommen (Behr, Kulaçatan, und Sitzer 2021; Hentges und Lösch 2021).

3 Theaterpädagogik als Bildungsinstrument

Nachdem im vorherigen Abschnitt das *Was* besprochen wurde, kommen wir nun zum *Wie* der Vermittlung von politischen Themen: durch Theaterpädagogische Methoden. Theaterpädagogik ist eine Form der Kulturellen Bildung und funktioniert über den Weg der Ästhetischen Bildung. Hierüber soll zunächst ein Überblick gegeben werden, um im Anschluss die Erwartungen zu erläutern, die Seitens der Schulen in die Theaterpädagogik gesetzt werden.

3.1 Kulturelle Bildung

Der Begriff *Kulturelle Bildung* wird nicht einheitlich verwendet. Manche nutzen ihn im Sinne von *Enkulturation*: „Schule und in ihr die Lehrkräfte eröffnen im Zuge der Enkulturation Möglichkeiten des Weltzuganges und der Teilhabe“ (Timm und Scheunpflug 2020, 148). Gemeint ist damit Kultur im weitesten Sinne inklusive der Regeln des Zusammenlebens, der kulinarischen Kultur und so weiter, also im Grunde eine Art der gelenkten und absichtlichen Sozialisation. Andere greifen auf einen engeren Kunstbegriff zurück und meinen damit die Hochkultur, also künstlerische Disziplinen von Malerei über Fotografie, Bildhauerei, zu Gesang, Theater und Tanz (Timm u. a. 2020).

Im Kinder- und Jugendplan des Bundes wird Kulturelle Bildung als Zugang zur Gesellschaft und Gelegenheit zum Erwerb von Fähigkeiten gesehen:

„Angebote kultureller Bildung schaffen für junge Menschen aktive und rezeptive Zugänge zu ästhetischen, künstlerischen und kulturellen Ausdrucksformen, fördern ihre eigene ästhetisch-kulturelle Praxis und befähigen sie, sich die Welt über Kunst und Kultur differenziert zu erschließen sowie sich aktiv gesellschaftlich zu engagieren. Sie fördern die gesellschaftliche Teilhabe junger Menschen sowie gleichermaßen personale, soziale und methodische Kompetenzen“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2017, 813)

Hier kann man drei Aspekte der Kulturelle Bildung herauslesen. Der erste beinhaltet, bildende und performative Künste und ihre Ergebnisse kennen und schätzen zu lernen (rezeptiver Zugang). Der zweite, selbst diese Künste zu erproben und ihre Techniken (beispielsweise Ölmalerei, Noten lesen oder Schauspielerei) zu erlernen und anzuwenden; also selbst Kunst zu probieren und zu produzieren (aktiver/produktiver Zugang) (Timm u. a. 2020). Der dritte meint Bildung *durch* Kunst. Vor allem wird erwartet, dass sich personale und soziale Softskills entwickeln.

3.2 Ästhetische Bildung

Dem Ursprung des Wortes nach, meint *Ästhetik* (von *Aisthesis*) zunächst einmal nicht *Schönheit*, wie im aktuellen allgemeinen Sprachgebrauch, sondern *Sinneswahrnehmung*. Daher ist die Ästhetische Bildung am ehesten eine Ausbildung der Sinne oder eine Ausbildung mittels Sinneswahrnehmungen und nicht eine Ausbildung im oder durch das Schöne, auch wenn der Begriff auch schon in diesem Sinne verwendet wurde (Ritter 2013, 30). Dabei geht es nicht nur darum, Eindrücke von außen zu registrieren, sondern auch um den Prozess des Wahrnehmens selbst, also eine Wahrnehmung des Wahrnehmens – eine Selbstreflexion im Bezug auf die eigene Umwelt (Massek, Miller, und Josting 2021, 203).

Interessant ist Schillers Auffassung von Ästhetischer Bildung, die Ritter (2013) folgendermaßen zusammen fasst: Diese Art der Bildung erst ermögliche es, tatsächliche Erfahrungen zu machen, denn alles bestehe aus Form und Inhalt. Die Form könne durch die Sinne wahrgenommen werden, der Inhalt mit dem Verstand. So brauche es beides, um zu Erkenntnissen zu gelangen. Um die Form wahrnehmen zu können, bedarf es einer Schulung der Sinne, um sie zu deuten, den Verstand. Schiller bezieht sich hier hauptsächlich auf die Wahrnehmung von Kunst (Ritter 2013, 31). Später weitete sich die Bedeutung wieder und wurde nun auch auf alltägliche Wahrnehmungen angewendet.

Heute wird der Begriff der Ästhetischen Bildung immer noch nicht eindeutig verwendet. Manche fassen unter Ästhetischer Bildung die gesamte hochkulturelle Kulturelle Bildung, also künstlerische Bildung, wie im vorangegangenen Abschnitt beschrieben, zusammen. Andere beziehen sich auf die Lernerfahrung und Verortung der eigenen Person im Verhältnis zur Welt durch die sinnliche Erfahrung der Umwelt (Massek, Miller, und Josting 2021, 201). Immer mehr wird im schulischen Bildungskontext erkannt, wie wichtig und hilfreich es ist, verschiedene Sinne anzusprechen, um den Lernprozess zu fördern. Zur Ästhetischen Bildung gehört dabei auch eine aktive Komponente, in der Themen durch eine Einmischung und Gestaltung erfahren werden, wodurch sich der Lernprozess vertieft (Massek, Miller, und Josting 2021, 202).

Man könnte Ästhetische Bildung als Wahrnehmungsschulung durch gestaltete Gelegenheiten beschreiben. Die Wahrnehmung führt zur Aneignung der Welt. Der oder die Schüler:in bekommt Gelegenheit, sich als Subjekt in der Welt wahrzunehmen

und sich seiner selbst bewusst zu werden (Ritter 2013, 37f). Liebau et. al beschreiben Ästhetische Bildung als: "was die Sinne beschäftigt, was den Menschen mit Empfindungen und Gefühlen verknüpft und mit Bewusstsein - nicht das reflexive Durchdringen eines Sachverhaltes, sondern - als eine Form des Beteiligtseins" (Liebau, Klepacki, und Zirfas 2009, 95). Der Mensch soll sich selbst in der Welt und als Teil der Welt erfahren, nicht nur über das Denken, sondern durch die erfahrenen Empfindungen, die ihn selbst Teil der Welt werden lassen.

Wichtiges Element in der Ästhetische Bildung scheint die „Diskontinuität“ zu sein, die immer wieder erwähnt wird: die „Überraschungsqualität“, denn Irritation macht Lernen möglich (Duncker 2020). Aus eigener Erfahrung kann ich berichten, dass es in der Schule oft schon reicht, die Stühle wegzuräumen und die Kinder oder Jugendlichen in einen Stehkreis zu bitten. Schon ist die erste Irritation hergestellt und eine größere Offenheit und Aufmerksamkeit für das Folgende ist erreicht. Laut Duncker (2020) dient dies als „Anstoß“ für die Ästhetische Erfahrung, die sich über Staunen und Genuss zum Verständnis entwickeln kann.

Möglicherweise besteht in der Bewusstwerdung des Subjekts in der Welt die emanzipatorische Kraft der Ästhetischen Bildung. Auch wenn die Gelegenheiten zur Ästhetischen Erfahrung gestaltet, also vorgegeben, sind, können die Erfahrungen nicht vollkommen gelenkt werden. Im Gegenteil wird das Vertrauen in die eigene Wahrnehmung gestärkt, wodurch eigenständiges Denken und kritisches Hinterfragen gefördert werden kann.

3.3 Theatrale Bildung

"Erzähle mir und ich vergesse, zeige mir und ich erinnere, lass es mich tun und ich verstehe." Dieses Zitat wird Aristoteles zugeschrieben. In der Theaterpädagogik wird erzählt, gezeigt *und* getan. Theatrale Bildung ist eine Form der Ästhetischen Bildung mit einigen Besonderheiten. Sie eignet sich als interaktive und niedrigschwellige Herangehensweise besonders dafür, sich mittels der Kunst an weitergehende gesellschaftliche Themen anzunähern.

Wenn wir Theaterpädagogik als Theaterarbeit mit Laien verstehen, drängen sich, ähnlich wie bei der Kulturellen oder der Ästhetischen Bildung zwei große Möglichkeiten auf: Theaterpädagogik als Vermittlungsweg und Theater als eigenständiges Fach. Letzteres zielt meist auf das Erlernen von Softskills ab, wie auch oben im Abschnitt

„Kulturelle Bildung“ schon für künstlerische Fächer im Allgemeinen beschrieben oder auf die Vermittlung von dramatischer Literatur. Hinzu kommen beim Theater, zum Beispiel in einer Theater-AG oder dem Fach Darstellendes Spiel (DS) die Faktoren der Reflexion zwischen Rolle und ich .

„Theatrale Spielsituationen können als [...] Schwellensituationen, verstanden werden, da sie zwischen artifizieller Wirklichkeit und sozialer Realität angesiedelt sind. [...] Im Spiel kommt daher nicht nur das unbekannte Fremde der Rolle zum tragen, dass sich vom Spieler angeähnlicht werden muss, sondern insbesondere auch das eigene Fremde, also der innere Widerstand, die Scham usw. Das Bildungspotential des Theaterspiels resultiert gerade aus diesen Erfahrungen der Fremdheit und der sinnlich-reflexiven und leiblich-performativen Auseinandersetzung mit ihnen“ (Klepacki und Zirfas 2009, 135).

Es werden also beim Theaterspielen immer die eigenen Gefühle und Positionen und gleichzeitig die der Rolle wahrgenommen. Durch diese sogenannte *Differenzerfahrung* wird es möglich, eigene Positionen mit Abstand zu betrachten und zu reflektieren (Wrentschur 2014).

Dieser Effekt wird auch in der Theaterpädagogik außerhalb des spezifischen Fachs Theater genutzt. Somit eignet sich diese Art der Bildung besonders dazu, sich in andere Positionen hineinzusetzen und damit Toleranz zu fördern. Gleichzeitig wird durch die Überwindung des „inneren Widerstands“ Selbstvertrauen gefördert (Klepacki und Zirfas 2009).

Weiterhin wird das Besondere in der Theatralen Bildung darin gesehen, dass Handlungen ausprobiert werden können. Innerhalb des Theaterraumes und mit dem Schutz einer Rollenfigur können neue Haltungen und Handlungen ohne die sonst drohenden Konsequenzen im alltäglichen Sozialgefüge ausagiert, anprobiert, reflektiert oder eingeübt werden (Wrentschur 2014). Theaterpädagogik als Vermittlungsweg greift viele dieser Aspekte auf, nutzt aber vor allem auch den Ästhetischen Zugang um andere Themen greifbarer, tiefer erfahrbar und damit besser verständlich zu machen.

Somit bietet Theaterpädagogik einen reichen Pool an Möglichkeiten, politische Themen ganzheitlich mit Schüler:innen zu bearbeiten und sie nachhaltig zu vermitteln. Sie führt „nicht nur zu einer tiefen und nachhaltigen Verankerung des Lernstoffes, sondern auch - und das scheint sehr wesentlich - zu einem tiefen Verständnis des Lerngegenstands“ (Linck 2008, 74) Sie eignet dadurch sich hervorragend für Politische Bildung. Mit

Sicherheit kann man Methoden der Ästhetischen bzw. Theatralen Bildung auch nutzen, um zum Beispiel Naturwissenschaftliche Themen zu bearbeiten und es würde ein tieferes Verständnis für das Thema entstehen (siehe ästhetisches Forschen), aber gerade bei zwischenmenschlichen Themen macht es Sinn, diese zwischen Menschen auszuagieren und auszuprobieren. Und hier nicht nur eindeutig zwischenmenschliche Beziehungen wie Respekt, Mobbing, (Paar-)Beziehung, bei denen der Rahmen das „ich und du“ darstellt. Sondern die Chance besteht gerade darin, größere und ferner erscheinende Themen ganz nah ran zu holen, erfahrbar, greifbar zu machen, zu zeigen, wie nah sie eigentlich wirklich sind. Denn die Trennung zwischen „der Politik“ und „dem Alltag“ ist nur eine Gedachte. Sie lässt sich durchbrechen, und muss auch durchbrochen werden, um zu erkennen: Politik betrifft mich jeden Tag. Sie formt mein Leben, lenkt es in Bahnen, die erkannt und reflektiert werden wollen. Und ich kann Politik beeinflussen. Es ist wichtig, die Angst vor diesem großen Unbekannten zu nehmen. Die Distanz zu reduzieren und es nahbar zu machen. Richtig angewendet begleitet Theaterpädagogik damit junge Menschen zu mündigem Denken.

3.4 Erwartungen an Theaterpädagogik als Bildungsinstrument in Schulen

Seit dem 17. Jahrhundert soll Theater in der Schule Kinder in der Gesellschaft handlungsfähig machen. Das Spiel sollte „Selbstsicherheit, Selbstbewusstsein und Redegewandtheit als auch Körper- und Sprachbewusstsein ausbilden“ (Ritter 2013, 10).

Es sollte weiterhin „tugendhafte“ Werte ausbilden und gewann später noch die Gesellschaftspolitik als wichtigen Bestandteil hinzu. Es wurden sich zunehmend auch gruppenspezifische Effekte versprochen, während das Künstlerische etwas mehr in den Hintergrund rückte (ebd.).

Wie sieht es heute aus? Der Anspruch an Theaterpädagogische Interventionen in der Schule ist jedenfalls nicht weniger komplex geworden. Aus eigener Erfahrung hier ein Auszug aus den Ergebnissen, die sich der Klassenlehrer einer 7. Klasse in einer Mittelschule in einem kleinen Dorf in Bayern von einem einwöchigen Theaterworkshop verspricht:

- Schülerinnen und Schüler selbstbewusster machen, sodass sie ohne Scheu vor der Klasse und anderen Menschen sprechen und präsentieren können

(Stichworte: Selbstbewusstsein, Selbstsicherheit)

- Schülerinnen und Schüler fähig machen, dass sie Sachinhalte nach kurzer Vorbereitungszeit in einem Kurzreferat bzw. einer Gruppenpräsentation präsentieren können (Stichworte: Selbständigkeit, Selbstorganisation, Leseverstehen, Teamfähigkeit)
- Schauspielerische Mittel kennen lernen, wie sich verschiedene Gefühle in Gedicht und Balladen darstellen lassen: Angst, Wut, Trauer, Freude etc. (Stichwort: Ausdruck)
- Situationen und Gefühle in Gedichten klang-gestaltend darstellen können (Stichworte: Ausdruck, Leseverstehen)
- Den Einsatz des Ipads für den Unterricht nutzbar machen (Stichwort: Medienkompetenz)

Theater wird hier offensichtlich als Übungsraum für das alltägliche Leben und auch für den sonstigen Unterricht verstanden. Es sollen theaterspezifische, aber auch soziale und fachliche Kompetenzen erlernt werden. Grundsätzlich können alle diese Ziele mittels Theaterpädagogik erreicht werden. In diesem Fall war die Sammlung der Anforderungen aber sehr vielfältig, sodass für die betreffende Projektwoche Schwerpunkte gelegt werden mussten.

4 Methoden und Vordenker theatraler politischer Bildung

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit sollen in diesem Kapitel exemplarisch einige Vordenker und Methoden der theatralen politischen Bildung vorgestellt werden.

Theater und Politik hängen schon lange eng zusammen. Und schon seit den alten Griechen wird auf der Bühne gezeigt, wie Mensch sich zu verhalten, oder nicht zu verhalten hat, werden Vorbilder und Machthaber, politische Themen und Akteure im Theater kommentiert. So lang gibt es die Diskussion, ob auf der Bühne nur gewünschtes Verhalten gezeigt werden soll, oder ob zum Zwecke der Reflexion, Abschreckung oder auch nur Unterhaltung das ganze Leben mit seinen (teils überspitzten) Schrecken und Abgründen gespielt werden darf. Es wurde also offensichtlich davon ausgegangen, dass das Theater die Zuschauenden auf die eine oder andere Weise beeinflussen konnte und diese Kraft wurde einerseits genutzt, andererseits gefürchtet (Simhandl 2001).

In der Neuzeit war Christian Weise (1642-1708) der erste, der politische Stücke schrieb und diese mit Laien einübte, um sie politisch zu bilden und ihnen die Reflexion über ihre eine Rolle zu ermöglichen (Sätze 1987).

Anfang des letzten Jahrhunderts rückte an den Schulen mit der Reformbewegung in Deutschland das gemeinsame Spiel und die ästhetische und soziale Erfahrung in den Mittelpunkt. Dies wurde bald politisch aufgegriffen und sein gemeinschaftsbildender Effekt zur Stärkung des Nationalgefühls und in den Weltkriegen zur politischen Beeinflussung der Kinder und Jugendlichen genutzt. Im Nationalsozialismus steht die Vermittlung der zentralen Ideologie unter strikter Staatlicher Kontrolle im Vordergrund (Klepacki 2005).

In der Zwischenkriegszeit arbeitet Asja Lacin (1891–1971) mit ihrem Proletarischen Kindertheater, das unter kommunistischen Gesichtspunkten ganzheitlich erziehen soll. Darin unterstützt sie der Deutsche Walter Benjamin, der formuliert, dass Theater in einem begrenzten Rahmen doch das ganze Leben abbildet und sich darum für ganzheitliche Bildung am besten eignet (Benjamin 1991). Gleichzeitig ist auch Erwin Piscator (1893–1966) tätig, der Theater (auch mit Laien) größtenteils als Mittel sieht, die politische Wirklichkeit zu verändern. Er setzt seine Fähigkeiten vor allem ein, um kommunistisches Gedankengut zu propagieren (Simhandl 2001, 238ff).

Ein weiterer Zeitgenosse, der jedoch seine Ziele weniger in einer bestimmten politischen Richtung, sondern eher im Geist der Aufklärung sieht, ist Bertolt Brecht (1898-1956). Seine Methode der Lehrstücke soll als erster großer Name der politischen Bildung mit theatraler politischer Bildung vorgestellt werden.

4.1 Bertolt Brechts Lehrstücke

Bertolt Brechts (1898-1956) Grundsätze; das epische Theater, das Abstand nimmt vom Geschehen, die Desillusionierung, die das Theaterpublikum weg von der Immersion, hin zur Reflektion führen soll, und der Verfremdungseffekt, der gesellschaftliche Umstände und Handlungswege, die als selbstverständlich angenommen werden, in einem neuen Licht erscheinen lassen, sollen das Vorhandensein der Möglichkeit zur Veränderung aufzeigen (Wrentschur 2014).

Brechts Lehrstücke verhandeln „gesellschaftliche Macht-, Herrschafts- und Gewaltverhältnisse“ (ebd., 4) exemplarisch und in verdichteter Form. Brecht will durch die Arbeit mit seinen Lehrstücken die Spielenden, Laien, dazu ermächtigen, ihr Leben

und ihr Umfeld selbst mitzugestalten, statt nur ihre gesellschaftliche Rolle zu erfüllen. Im Gegensatz zu anderen Theatermachern, wie beispielsweise Erwin Piscator, verzichtet er dabei ganz bewusst auf Indoktrination (Steinweg 1976).

Zweck der Lehrstücke war es nicht, sie zu aufzuführen. Stattdessen standen die Proben, das Durchspielen und Durchprobieren der Möglichkeiten und die Beschäftigung mit dem jeweiligen Thema im Vordergrund. Durch diesen Prozess sollte die Veränderung im Denken und Handeln der Spielenden bewirkt werden:

„Das Lehrstück lehrt dadurch, daß es gespielt, nicht dadurch, daß es gesehen wird. Prinzipiell ist für das Lehrstück kein Zuschauer nötig, jedoch kann er verwertet werden. Es liegt dem Lehrstück die Erwartung zugrunde, daß der Spielende durch die Durchführung bestimmter Handlungsweisen, Einnahme bestimmter Haltungen, Wiedergabe bestimmter Reden und so weiter gesellschaftlich beeinflußt werden kann“ (Steinweg 1976, 164).

Brechts Ansatz, Menschen ihre gesellschaftliche Rolle bewusst zu machen, halte ich für sehr aktuell. Gerade im gegenwärtigen kapitalistischen System in einer immer noch immer schneller werdenden Welt, in der sogar in Demokratien manchmal Entscheidungen als alternativlos dargestellt und ohne große Diskussion gefällt werden. Gerade da, wo der Platz und die Zeit für Reflexion gar nicht mehr gegeben zu sein scheint. Da könnte es vielleicht sinnvoll sein, hin und wieder einmal innezuhalten und Alternativen zu überlegen.

Unsere gesellschaftliche Rolle heutzutage ist prall gefüllt mit Erwartungen und Aufgaben: Produktiv sein und der Wirtschaft ja nicht schaden, dem Staat ja nicht auf der Tasche liegen, ist im Moment das bestimmende Element der Deutschen und auch vieler weiterer Gesellschaften. Gleichzeitig: Immer freundlich und höflich sein, ehrenamtlich tätig sein, die Lücken des Sozialstaates schließen. Dabei das Gesundheitssystem nicht zu sehr belasten. Nicht durch körperliche und auch nicht durch psychische Erkrankungen. Selbst vorbeugen und schon rechtzeitig psychotherapeutische Hilfe suchen, bevor das Burn Out kommt. Sich bilden, Karriere machen, sich fortbilden, sich selbst optimieren (Fachkräftemangel). Sich fortpflanzen (Fachkräftemangel), sich im Elternbeirat engagieren (Zivilgesellschaft). Den Kindern Bildung ermöglichen. Dabei gleichzeitig um jeden Preis wirtschaftlich produktiv bleiben und Einkommen erwirtschaften, Umsatz machen. Und dabei über alle politischen Themen gut informiert bleiben, um bei der nächsten Wahl mündig und weitsichtig für

die richtigen Parteien und Personen für die Lösung der aktuellen Probleme abzustimmen.

Brechts Lehrstücke sollten dabei helfen, zu erkennen, was dem Einzelnen wirklich wichtig ist und nicht einfach den Maßgaben und Erwartungen der Gesellschaft zu folgen. Gleichzeitig ging es ihm darum, zu reflektieren, was eine gute Gesellschaft wirklich braucht und welche ethisch richtigen Handlungen dorthin führen könnten.

4.2 Augusto Boals Theater der Unterdrückten

Augusto Boal (1931-2009) entwickelte in den 1970er Jahren in Lateinamerika das *Theater der Unterdrückten*. Es wurde geboren aus der Notwendigkeit, einen Weg zu finden, sich gegen gesellschaftliche Missstände auszusprechen, und zwar durch diejenigen, die unter den Missständen zu leiden hatten. Diese Gruppen, Bauern und Arbeiter, Studenten und Künstler, die keine Stimme hatten, die angehört wurde, die unterdrückt und misshandelt wurden, waren extrem frustriert. Boals Ziel war vor allem die Veränderung der Umstände, die Beendigung der Unterdrückung. Mit seinem Theater wollte er den Unterdrückten die Gelegenheit geben, ihre Geschichte zu erzählen, ihre Handlungsmöglichkeiten zu erkennen und zu erproben, sodass sie letztlich umgesetzt werden. Das Theater bildet hier eine Brücke zwischen der aktuellen Situation und der Zielvorstellung (vgl. Boal 2013; Boal und Spinu 1989). Für seine Arbeit wurde Boal für den Friedensnobelpreis vorgeschlagen.

Zwei Grundsätze prägen Boals Theater: Das Publikum soll aktiv am Theaterprozess mitwirken - vom Untätigen zum Tätigen, vom Machtlosen zum Ermächtigten werden – und der Blick nach vorne, nicht nur zurück, soll im Fokus sein (vgl. ebd.).

Boals Theater enthüllt und thematisiert Machtungleichgewichte und sucht nach den Machtressourcen um ein Gleichgewicht und damit Handlungsfähigkeit herzustellen. Indem das *Theater der Unterdrückten* faktisch Machtverhältnisse verändert, mischt es sich in die Politik ein. Theater und Politik haben also nicht nur einen indirekten, sondern einen direkten Berührungspunkt (vgl. ebd.).

Wichtige Formen, die Boal entwickelt hat sind:

- Das *Forumtheater*: Themen – Probleme und Konflikte – aus dem Publikum werden aufgegriffen, erzählt und von Freiwilligen vorgespielt. Nun sollen Lösungen gefunden werden. Wieder ist das Publikum intensiv miteingebunden,

unterschiedliche Lösungsansätze können ausagiert und reflektiert werden, unterschiedliche Rollen und damit Standpunkte eingenommen werden.

- Das *Legislative Theater*: Ähnlich wie im *Forumtheater* werden Lösungsansätze erarbeitet, hier in Form von Gesetzentwürfen, die zum Teil direkt erfolgreich in Stadtparlamenten umgesetzt wurden.
- Das *Unsichtbare Theater* kommt von den kommunistischen Theatergruppen der Zeit zwischen dem 1. und 2. Weltkrieg. Augusto Boal hat das Prinzip übernommen und an die Situation in Lateinamerika angepasst. Bei dieser Form des Straßentheaters werden realistische Situationen in der Öffentlichkeit nachgespielt und die Reaktion des (unfreiwilligen und unbewussten) Publikums beobachtet. Nur die eingeweihten Personen wissen, dass es sich um Theater handelt. Das Publikum wird nicht aufgeklärt. Ziel ist es wieder, Strukturen der Unterdrückung aufzuzeigen und die Menschen zum Handeln zu animieren.
- Weiterhin gibt es noch das *Zeitungstheater*, das kreativ mit aktuellen schriftlichen Meldungen arbeitet und ihnen dadurch mehr Klarheit, Tiefe und Dringlichkeit verleiht und das *Statuentheater*, welches Situationen oder Zustände in Standbildern sichtbar macht und eine Lösung sowie einen Lösungsweg sucht. (vgl. ebd.).

Nach einem Besuch in Europa entwickelte Boal den *Regenbogen der Wünsche*. Er ist für Situationen, Systeme und Personen geeignet, in denen Unterdrückung nicht offensichtlich von außen stattfindet, sondern verinnerlicht wurde. Mithilfe von Stellvertretern werden innere Widersprüche und Wünsche sichtbar, verhandel- und verwandelbar gemacht (Boal 2006).

In meinen Praxisbeispielen unten wird deutlich, wie gut umsetzbar Boals Konzepte auch heute noch sind. Wir finden das *Forumtheater* in den bildenden Klassenzimmertheaterstücken wieder und das *Zeitungstheater* in meiner Lehrprobe. Boals Entwicklungen und Prinzipien werden in einer Vielzahl von Ländern kopiert, modifiziert und auf unterschiedlichste Situationen angewendet.

4.3 Biografisches Theater

Der Begriff des *Biografischen Theaters* beschreibt eine Vielzahl an Möglichkeiten. Gemeinsam unter das Dach des Biografischen Theaters passen alle Theaterformen, die sich mit der eigenen Biografie der Spielenden auseinandersetzen. Auch

beispielsweise Boals *Forum Theater* oder die Methoden aus dem *Regenbogen der Wünsche* können als Biografisches Theater betitelt werden, da dort Themen und Situationen verhandelt werden, die jeweils das Leben der teilnehmenden Personen direkt betreffen. Es bietet den Spielenden die Gelegenheit, Ereignisse aus dem eigenen Leben mit Abstand zu betrachten, sie sich spiegeln zu lassen, sie durch das Prisma der ästhetisch-theatralen Veränderung brechen zu lassen, neu zu sehen und zu bewerten und dadurch zu neuen Handlungsperspektiven zu gelangen. Der Blick von außen auf das eigene Leben oder Stationen davon kann also emanzipatorisch wirken. Wo ist das politisch? Überall, wo Biografien, persönliche Geschichten also, politische Themen berühren: Ständig. Bündeln lässt sich das durch den Themenfokus eines Biografischen Theaterprojekts, indem meist ein Policy-Thema, also ein Inhaltliches, als Kristallisationskeim für Geschichten vorgegeben oder erarbeitet wird. Aber auch durch seine emanzipatorische Wirkung, die einen Menschen handlungsfähiger, selbstständiger machen kann, ihn also im Sinne der Werte-Erziehung bildet.

Abzugrenzen ist das *Autobiografische Theater* von Marcel Cremer, dessen Methode es ist, mittels Geschichten aus der eigenen Geschichte Figuren zu entwickeln und Inszenierungen entstehen zu lassen (Gäbler 2003).

4.4 Argumentationstrainings gegen Stammtischparolen

Eine ganz konkrete Form der politischen Bildung in Theaterform sind Argumentationstrainings, zum Beispiel gegen *Stammtischparolen*. Damit sind vereinfachende, meist rechtsextremistische, misogynen oder anders menschenverachtende Aussagen gemeint, mit denen man sich im Alltag unversehens konfrontiert sehen kann. Die Argumentationstrainings schulen ihre Teilnehmer im Umgang damit im Sinne einer freiheitlich-demokratischen Grundhaltung und motivieren sie dazu, sich zu engagieren (Boeser-Schnebel und Wenzel 2019, 6; Frech und Metzger 2006). Neben vielen spezifischen Workshops wurde sogar schon ein „Argumentationstraining gegen Politik(er)verdrossenheit“ entwickelt (Boeser-Schnebel und Wenzel 2019, 7). Dazu werden „Methoden konstruktiver Konfliktbearbeitung“ (Frech und Metzger 2006, 40) vermittelt und eingeübt.

Prof. Dr. Klaus-Peter Hufer hat das Konzept um das Jahr 2000 herum entwickelt. Seine Ziele sind zunächst die Verortung der politischen Bildung in der Gesellschaft mit einer ganz praktischen Anwendbarkeit zu verknüpfen. In den Argumentationstrainings gegen Stammtischparolen möchte er weiterhin die Anwendung von Rhetorik schulen und Selbstbewusstsein und Mut stärken, für eine streitbare, demokratische Kultur

einzutreten. Dazu soll in den Workshops Gelegenheit sein, ein Repertoire an Verhaltensweisen für den Ernstfall zu entwickeln (Boeser-Schnebel und Wenzel 2019, 10ff).

Dies geschieht durch Austausch über eigene Erfahrungen, Analyse von Stammtischparolen, inhaltlichem Input zu psychologischen, soziologischen Hintergründen, Erarbeiten von Gegenargumenten, und, zentral, durch Rollenspiele. Hier können Situationen nachgespielt, nachempfunden, reflektiert und neue Routinen und Reaktionsvarianten eingeübt werden (Frech und Metzger 2006, 43ff). Durch die Differenzerfahrung entsteht auch ein neues Verständnis für die Gesprächspartner.

Das ist essentiell, denn: Wichtig ist es, dabei jegliche Gesprächspartner auf Augenhöhe zu behandeln und sie wirklich ernst zu nehmen, auch und besonders, wenn sie andere Meinungen und Weltbilder vertreten. Das ist einerseits essentiell für den Erfolg einer Intervention. Denn Belehrung von oben provoziert eher Abwehr als Verständnis oder Einsicht. Andererseits wird ja aufgrund des demokratischen Menschenbilds gehandelt, wobei Meinungen kontrovers diskutiert werden können, dafür jedoch niemals der Mensch selbst abgewertet werden darf (Boeser-Schnebel und Wenzel 2019, 27).

Grenzen, die der Entwickler aus eigener Erfahrung bei seiner Methode sieht: Es kommen hauptsächlich Menschen zu den Argumentationstrainings, die schon demokratische Kultur leben und verteidigen. Neue Zielgruppen werden damit nicht erschlossen. Außerdem ist das Argumentationstraining schwierig in Schulklassen durchzuführen, aufgrund des engen zeitlichen Rahmens und des eingespielten sozialen Gefüges, das fruchtbare Diskussionen verhindere (Boeser-Schnebel und Wenzel 2019, 10ff). Das zuletzt gesagte kann ich aus eigener Erfahrung nur zum Teil bestätigen. Oft sind die Themen für Schüler:innen neu und interessant und die Kinder und Jugendlichen sind bereit, auch von einander zu lernen.

4.5 Ästhetisches Forschen

Eine Erwähnung wert ist außerdem das *Ästhetische Forschen* als eine besondere Form der Theaterpädagogik. Es befindet sich an der Grenze zur Bildenden Kunst aber auch an der Grenze des Präsentierbaren, da der Schwerpunkt stark auf der inneren Erfahrung der Teilnehmenden liegt. Dadurch eignet es sich aber auch wieder

besonders für die Beschäftigung mit allen möglichen Themen, die uns im Alltag und in der Kunst begegnen.

Definiert hat dieses Konzept Helga Kämpf-Jansen (1939-2011). Sie war Kunstpädagogin, Pädagogik Professorin, und 14 Jahre lang Mitherausgeberin der Zeitschrift Kunst + Unterricht (Wikipedia, 2023). Die Theaterpädagogik hat das Konzept des Ästhetischen Forschens aufgegriffen und es im Rahmen des postdramatischen Theaters in sein Repertoire aufgenommen. Damit ist es eine relativ junge Form des Theaters und der Theaterpädagogik.

In ihrer Veröffentlichung von 2000, formuliert Kämpf-Jansen 15 Thesen des Ästhetischen Forschens. In These sechs fasst sie zusammen: „Kern ästhetischer Forschung ist die Vernetzung vorwissenschaftlicher, an Alltagserfahrungen orientierter Verfahren, künstlerischer Strategien und wissenschaftlicher Methoden“ (Kämpf-Jansen 2000). Ausgangspunkt und Gegenstand der Forschung kann alles mögliche sein, „[...] ein Gedanke, eine Befindlichkeit; ein Gegenstand, eine Pflanze, ein Tier; ein Phänomen, ein künstlerisches Werk, eine Person [...]“ (ebd). Hier steht die gesamte Umwelt offen und auch gesellschaftliche und politische Themen können bearbeitet werden oder im Laufe der Forschung berührt werden.

Das ausgewählte Thema dient als Kristallisationspunkt, an dem zunächst eine Frage entwickelt wird, die der Forschung eine Richtung gibt. An diesem Thema und der Frage entlang werden nun Erfahrungen und Dinge angesammelt, denn „Sammeln ist für die ästhetische Forschung konstitutiv“ (Kämpf-Jansen und Neuhaus 2013, 111). Was erfahren, herausgefunden und gefunden wird, soll dann nicht reine Erfahrung bleiben, sondern in irgendeiner Form festgehalten und präsentiert werden.

Kämpf-Jansen (2000) beschreibt das Ästhetische Forschen als Prozess- und gleichzeitig Zielorientiert. Im Theater, der Theaterpädagogik, bedeutet das, dass der Punkt des Präsentierens viel Raum einnehmen darf. Resultat des Ästhetischen Forschens können hier neben den subjektiven Erkenntnissen während des Forschungsprozesses äußerliche Präsentationsformen sein wie Performance, Stationentheater, interaktives Theater oder Stückentwicklungen. Angewendet wird das Ästhetische Forschen als Theaterpädagogische Praxis zum Beispiel von der freien Regisseurin Katja Fillmann, hier im Kontext des postdramatischen Theaters und dem Theaterpädagogen Harald Volker Sommer, der das Konzept zum Beispiel als Ansatz für Stückentwicklungen nutzt.

Das Ästhetische Forschen ist gleichzeitig sehr nach außen und sehr nach innen gerichtet. Nach außen interessiert es sich für alles, was in der Welt vorgeht, alles, was wahrgenommen werden kann, alle Zusammenhänge, die hergestellt werden können. Nach innen sind alle Regungen interessant, die die äußeren Eindrücke in den Forschenden auslösen. Mit allen Gefühle und Assoziationen kann weitergearbeitet werden.

An der traditionellen Kunstpädagogik kritisieren Kämpf-Jansen und Neuhaus (2013), dass im Kontrast zum ästhetischen Forschen „[...] von Seiten der Lehrenden aus kein Interesse, Kinder und Jugendliche zu einer bestimmten Thematik in Prozessen mit mehreren Zugängen, Ergebnissen und experimentellen Vorformen arbeiten zu lassen“ bestehe (ebd. 112). Somit würde auch kein echter, offener Lernprozess stattfinden.

Das selbe lässt sich über politische Bildung in Schulen sagen, wenn sie nicht gut gemacht wird. Im Gegensatz dazu tun sich durch die vernetzte und gleichzeitig subjektiv-sinnliche Arbeitsweise in der Ästhetischen Forschung viele neue Fragen auf und lassen sich unzählige neue Perspektiven entdecken. Es eignet sich dazu, einen neuen Standpunkt einzunehmen. Seine Umwelt mit neuen Augen zu erforschen. Dinge aus einem nicht gewohnten Blickwinkel zu betrachten.

Vorgefertigte Meinungen und gar vorgefertigte inhaltliche Lernziele werden von dieser Vielfalt und Offenheit geradezu weggefegt. Somit sind zu einseitige Betrachtungsweisen und beispielsweise Indoktrination mittels Ästhetischer Forschung gar nicht möglich. Denn alles Wissen, wurde selbst erfahren und gesammelt. Seine Herkunft zu verschleiern ist unmöglich. Es zeigen sich Zusammenhänge auf allen Ebenen, wodurch vereinfachte, vorgedachte Problem- und Lösungswege, Alternativen bekommen und an Macht und Dringlichkeit verlieren. Sie können nicht mehr genutzt werden, um die Welt auf eine bestimmte, gefärbte Art und Weise zu erklären und damit Meinung und Stimmung zu beeinflussen. Im Gegenteil fördert das Ästhetische Forschen emanzipierendes Denken, die Fähigkeit, Fragen zu stellen, Zusammenhänge zu entdecken und die Welt als neu denkbar und veränderlich zu begreifen.

5 Praxisbeispiele

In diesem Abschnitt möchte ich drei Praxisbeispiele von Politischer Bildung mittels Theaterpädagogik in der Schule aufzeigen. Zwei davon sind

Klassenzimmertheaterstücke mit Theaterpädagogischer Nachbearbeitung, die jeweils zwei Schulstunden umfassen. In einem davon wirke ich regelmäßig mit. Das dritte Beispiel ist Teil eines fiktiven Projekts, das für den Einsatz in der Schule entwickelt wurde. Eine dreiviertelstündige Einheit daraus habe ich praktisch in meiner Lehrprobe durchgeführt.

Warum sollte Politische Bildung durch Theaterpädagogik (auch) im Klassenzimmer stattfinden? Ich sehe vor allem diese Vorteile: Die Schule bestimmt einen Großteil des Lebens der meisten Kinder und Jugendlichen. Wir sind somit mitten in ihrer Lebensrealität. Zum Teil zeigen und spielen wir auch Situationen aus dem Klassenzimmer *im* Klassenzimmer. So bietet sich für die Schüler:innen die Gelegenheit, direkt neue Handlungsoptionen auszuprobieren. Zum zweiten bietet das Klassenzimmer einen geschützten Raum für sensible Themen. Ich habe schon oft bemerkt, dass es in der Bearbeitung von sensiblen Themen deutliche Unterschiede gibt, ob eine oder zwei Klassen gemeinsam gebucht sind und ob wir uns im Klassenzimmer oder einem anderen Raum, z.B. Musikraum, oder im schlimmsten Fall, einer offenen Aula befinden. Die besten Ergebnisse, das heißt, die offensten Antworten, das fruchtbarste Gespräch oder mutige Interventionen fanden immer im Klassenzimmer und mit nur einer Klasse statt. Hier scheinen sich die Kinder und Jugendlichen am sichersten zu fühlen: Im gewohnten Raum und mit ihren vertrauten Klassenkamerad:innen. So wurde eine vertrauensvolle Öffnung möglich.

5.1 Klassenzimmerstück #RESPEKT!

Das Klassenzimmertheaterstück #RESPEKT! Wird seit einigen Jahren beim Kinder- und Jugendtheater Chapeau Claque Bamberg angeboten. Ich selbst spiele seit 2021 mit. Wir sind immer zu dritt in einem Team. Zielgruppe sind Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene zwischen 12 und ca. 20 Jahren. Wir spielen es in Mittel- Real- und Berufsschulen sowie Gymnasien ab der 7. Klasse. Normalerweise arbeiten wir mit einer Klasse in ihrem Klassenzimmer, manchmal sind es aber auch zwei oder mehr Klassen, was es für Schulen preisgünstiger macht, uns die Arbeit aber etwas erschwert und der Zielgruppe etwas Qualität nimmt. Das Stück selbst dauert ca. 30 Minuten, darauf folgen 60 Minuten Nacharbeit.

Wir zeigen drei Szenen mit problematischem Inhalt: Die erste Szene spielt in einem Klassenzimmer. Ein:e Schüler:in (Hanna/Hannes, Figur A) erfährt durch zwei andere (Michi und Andi, Figuren B und C), andere aufgrund ihres sozioökonomischen Hintergrunds und dessen sichtbare Auswirkungen (wenig Freizeit, keine

Markenkleidung, altes Handy) verbale Gewalt. Auch ihre nationalistische Gesinnung wird angesprochen. Die Figur erhält Gelegenheit, ihren Frust über die Behandlung und eine Erklärung ihres Hintergrunds in einem Monolog zu äußern: Der Alltag mit wenig Einkommen, eine Mutter, die aufgrund der Arbeit viel abwesend ist, Verantwortung für ein kleines Geschwisterkind sowie die Projektion der eigenen frustrierenden Erfahrungen und Probleme auf geflüchtete Menschen als ihr gegenüber zu Unrecht bevorzugte Gruppe. Dieser Monolog findet jedoch „in ihren Gedanken“ statt und kann von den anderen beiden nicht gehört werden.

In der zweiten Szene, die auf einem Schulhof spielt, wird Figur A von einer weiteren Mitschülerin (Julia, Figur D) mit Falschinformationen aus der rechten Szene über die Privilegien von Geflüchteten in Deutschland versorgt. Darauf hin wird sie (Figur A) körperlich gewalttätig gegenüber einer weißen Mitschülerin (Figur E), die ein Kopftuch trägt. Diese drückt sich anschließend in einem Rapp-Lied aus, in dem sie erklärt, keine Schuld an dem Konflikt zu haben, ihrem Schmerz über die Gewalt Ausdruck verleiht und gegen Falschinformationen sowie für die Gleichheit aller Menschen nach dem Grundgesetz plädiert.

In der dritten Szene outet sich eine Figur vor der Klasse als homosexuell. Sie erklärt ihre Ängste und ihren Weg zur Selbstakzeptanz.

Im Anschluss sprechen wir mit den Schüler:innen über Diskriminierung und von welchen Faktoren sie abhängt. Wir unterscheiden zwischen „Mobbing“ und institutioneller Diskriminierung. Weiterhin geht es um die Gleichheit aller Menschen vor dem Gesetz und um den Einsatz, der von allen in der Gesellschaft notwendig ist, um diese Prinzipien im täglichen Leben durchzusetzen.

Das Herzstück des Klassenzimmertheaters bildet nun die Gelegenheit für die Schüler:innen, sich selbst einzumischen. Angelehnt an das Forumtheater von Augusto Boal, dürfen die Schüler:innen selbst in das gespielte Geschehen eingreifen und ihre eigenen Vorstellungen von Lösungen und Prävention ausprobieren. Aus Zeitgründen müssen wir den Schwerpunkt meist auf eine Szene legen. Daher können die Schüler:innen im ersten Schritt entscheiden, mit welcher Szene sie sich auseinandersetzen möchten. Hier werden meist die erste oder zweite Szene gewählt. Die Abstimmung erfolgt über Handzeichen. Nun fordern wir dazu auf, in die Hände zu klatschen, wenn in den Augen der Schüler:innen etwas „schief läuft“ und spielen die

Szene noch einmal. Wenn geklatscht wird, stoppen wir das Spiel und fragen zunächst nach, was der Grund dafür war. Hier werden nun wahrgenommene Misstände benannt, oft direkt in Reflexion mit den eigenen Moralvorstellungen. Typisch wäre die Äußerung: „Sie hat hinter dem Rücken über sie gelästert, das macht man nicht, das ist nicht okay“ oder „Naja, das ist jetzt schon Gewalt, das ist eine Straftat. Und sie hat ja auch gar nichts gemacht“.

Nun fragen wir nach, ob es Ideen für das Eingreifen gäbe, wenn diese Situation „bei euch im Klassenzimmer“ oder „hier auf dem Schulhof vor deinen Augen“ passieren würde und fordern den/die Schüler:in auf, nach vorne zu kommen und uns direkt in den Rollen anzusprechen. Das kostet meist etwas Überzeugungsarbeit, die oben angesprochene „Scham“ (Klepacki und Zirfas 2009, 135) muss beiseite geschoben werden, was besonders Jugendlichen oft nicht leicht fällt. Meist ist die Bereitschaft größer, wenn ein:e Freund:in mitgenommen werden darf und die Intervention zu zweit durchgeführt wird.

Nun schlüpfen wir mit Ankündigung zurück in die Rollen und spielen die Szene erneut an. Die Schüler:innen können nun direkt verbal und körperlich in das Geschehen eingreifen. Wir reagieren in unseren Rollen, bis sich eine Lösung abzeichnet oder ergibt, oder bis anderweitig eine Unterbrechung oder Unterstützung nötig scheint. Anschließend reflektieren wir die Wirkung aus Sicht der Figuren und auch die Zuschauer und natürlich die Freiwilligen haben Gelegenheit, zu reflektieren.

Oft wird die Stelle gewählt, an der Figur D Figur A teils falsche Informationen über den Umgang mit Geflüchteten in Deutschland vorliest. Wenn diese Stelle ausagiert wird, kommen wir in eine ähnliche Situation wie die des *Argumentationstrainings gegen Stammtischparolen*. Argumente können ausprobiert und unterschiedliche Herangehensweisen an den vorhandenen Konflikt auf Erfolg getestet werden.

Partizipation und Zivilcourage werden unmittelbar vor Ort geübt. Verknüpft mit dem vermittelten Wissen für den Kopf und eingebettet in den größeren Kontext des Politischen Systems sowie seiner Aufgaben. Der Zugang wird erleichtert oder erst ermöglicht durch Szenen aus der Lebensrealität der Schüler:innen.

Eigene Erfahrungen werden geteilt. Auch wenn, wie geschildert, erfahrungsgemäß gezögert wird, wenn selbst gespielt werden soll, wird doch dieser Teil in der Schlussreflexion meistens als das intensivste und sinnvollste Element genannt. Wir betonen natürlich, dass sich „echte“ Reaktionen von denen unterscheiden können, die

wir als Schauspieler bieten und weisen auf den wichtigen Grundsatz hin, sich nie unnötig in Gefahr zu begeben, im Ernstfall Hilfe dazuzuholen u.A.

Durch den Wechsel auf die Bühne können sich Dinge getraut, ausprobiert werden, die im alltäglichen Kontext nicht möglich sind durch die Einbindung in die Klassengemeinschaft, festgelegte Rollen und Dynamiken. Diese können durchbrochen werden und neue Verhaltensweisen getestet werden.

Durch eigenes Handeln wird erfahrbar, wie die Institutionelle Komponente der Demokratie mit den Werten Gleichheit, Freiheit und Solidarität sowie der zivilen Courage, diese auch im Alltag zu Leben und zu verteidigen Hand in Hand gehen muss.

An Aspekten der Politischen Bildung berührt das: Policy: Inhalte und Stile von politischer Problemlösung (inhaltliche Dimension), hier beispielsweise Menschenrechte und Umgang mit Geflüchteten. Polity: Ordnungsrahmen (Institutionen, Normen, Regeln) Kenntnis des Grundgesetzes, vor allem Artikel 1.

5.2 Klassenzimmerstück König Justus

Die Zielgruppe für das Klassenzimmertheaterstück König Justus sind Grundschul Kinder und Schüler:innen der 5./6. Klasse, also 6-11 Jährige.

Es wird die Geschichte eines Königs erzählt, der sein Amt an eines seiner drei Kinder abgeben möchte. Diese verkörpern drei extreme Typen: Prinz Tausendschön, der erste, macht viele Versprechungen, die er nicht halten kann, dreht Videos und stellt sich selbst an erste Stelle. So möchte er z.B. ein teures Gewand für ein Fest finanzieren, indem er Geld aus dem Volk, d.h. von den Schüler:innen einsammelt und andere Projekte unterfinanziert.

Prinzessin Rigorosa, die zweite, erklärt, dass Herrscher von ihrem Volk gefürchtet werden müssten, installiert Spione in ihrem Volk, indem sie freiwillige Schüler:innen dazu ernennt und stellt drei Regeln auf: 1. Alle im Winter geborenen werden bevorzugt. 2. Die Königin muss gefürchtet werden. 3. Keine Anträge.

Der dritte, Prinz Fridolin, fragt sich, wie er die besten Entscheidungen für das Volk treffen kann und nimmt den Hinweis des Beraters des Königs an, die Leute doch direkt

selbst zu fragen. Er stellt drei Regeln auf, die er Grundrechte nennt: 1. Alle Bürger sind vor dem Gesetz gleich. 2. Teilhabe der Bürger. 3. Jede Stimme zählt. Davon inspiriert beschließt der Berater des Königs, nicht allein zu entscheiden, sondern die Kinder abstimmen zu lassen, wer der (oder die) neu:e König:in wird. Aufgrund der Drohung von Rigorosa, diejenigen zu bestrafen, die nicht für sie stimmen, führt der Berater den Wahlgrundsatz der geheimen Wahl ein. Dann bekommt jedes Kind eine Murmel, die es zur Abstimmung in ein Glas legen darf. Wenn jedes Kind abgestimmt hat, werden die Stimmen ausgezählt, der Sieger ausgerufen und gekrönt.

Im Anschluss wird die Wahl und Wahlgrundsätze gemeinsam besprochen und dann das Stück rekapituliert: Was ist passiert? Welche Charaktere kamen vor? Es wird besprochen, welchen Regierungsstil die Kandidaten hatten und was regieren überhaupt bedeutet, welchen Grundsätzen eine Demokratie folgt und welche Regierungsformen es noch gibt. Dann wird ein Schwerpunkt auf Menschen- und Kinderrechte gelegt. Hier wird das Gleichheitsrecht hervorgehoben und im Rückblick auf das Stück und die Regel von Prinzessin Rigorosa, alle im Winter geborenen zu bevorzugen, Diskriminierung aufgrund bestimmter Merkmale reflektiert.

Im Stil von Augusto Boals *Legislative Theater* dürfen die Kinder selbst Kinderrechte erarbeiten und es wird verglichen, welche es schon gibt. Demokratische Institutionen an der Schule, wie die Klassensprecherwahl, werden besprochen. Damit erfolgt eine Rückbindung an das unmittelbare tägliche Leben der Schüler:innen. Anschließend wird darauf eingegangen, dass eine Demokratie von ihren Bürgern getragen werden muss, wie wichtig dafür die Achtung der Gleichheitsrechte und die Partizipation ist und dass es auch in Deutschland Strömungen gibt, die gegen die Demokratie arbeiten (Chapeau Claque 2020).

An Politischen Themen werden hier vor allem Polity (die institutionelle Dimension) und Politics (die prozesshafte Dimension) angesprochen bzw. vermittelt. Policy, die Inhalte, sind hauptsächlich illustrierend. Es werden die Institutionen Regierung, Regeln, bzw. Grundgesetz und Rechte vermittelt. Prozesshaft ist vor allem der Wahlprozess, an Akteuren werden die drei Gewalten (Legislative, Exekutive, Judikative) und die Bürger/Wähler und ihre Beziehung zueinander vorgestellt.

Durch die spielerische und bildliche Darstellung und vor allem die unmittelbare Beteiligung der Kinder an den Gesprächen, der Wahl und der Gesetzgebung, wird das vermittelte Wissen besser und weniger oberflächlich verstanden (Linck 2008, 74).

5.3 Lehrprobe Klimawandel

In einem Experiment habe ich mich auch in meiner Lehrprobe an der Theaterwerkstatt Heidelberg 2020 mit der Vermittlung von Politischen Inhalten durch Theaterpädagogische Mittel beschäftigt. Mit den Inhalten war dabei ganz klar die Policy gemeint, also der Problemlösungsaspekt und die Themen der Tagespolitik. Als inhaltliches Thema habe ich dabei den Klimawandel gesetzt. Die Bewertung des Themas habe ich jedoch den Teilnehmer:innen überlassen. Damit ist gemeint, dass ich die Problemstellung nicht mit meiner eigenen Meinung geprägt habe. Die Fragestellung war ganz offen: Wie möchtest du dich mit dem Thema Klimawandel beschäftigen, was ist dir wichtig, wie gehst du mit dem Thema um? So war theoretisch Platz für den Ausdruck von Sorge, warum die Politik nicht genügen unternimmt bis zum Ausdruck von Genervtheit, warum dieses Thema so viel in den Medien behandelt wird. Denn auch diese Stimmen gibt es in unserer Gesellschaft. Diese Offenheit beschränkt sich natürlich soweit, dass keine nachweislich falschen Behauptungen aufgestellt werden und keine undemokratischen oder menschenfeindlichen Ideologien vertreten werden. In meiner Gruppe herrschte eine sehr homogene Meinung über das Thema: Der Klimawandel wurde eindeutig als eine menschengemachte Klimakrise mit hohem Handlungsbedarf gesehen.

Die Lehrprobe fand nicht im typisch schulischen Kontext statt, sondern im Rahmen der Lehrproben an der Theaterwerkstatt Heidelberg. Sie ist aber für die Durchführung im Rahmen einer AG oder eines Nachmittagsangebots an einer Schule konzipiert. Auch meine Teilnehmer:innen waren deutlich älter, als die eigentliche Zielgruppe des Workshops; Jugendliche und junge Erwachsene zwischen 14 und 20 Jahren. Die Lehrprobe bestand aus 45 Minuten eines eigentlich eineinhalbstündigen Termins, den man sich wiederum als zweiten Termin einer vierteiligen Workshopreihe vorstellen muss. Die Kennenlern- und Gruppenbildungsphase wäre schon vollzogen, anschließend ginge es an die Verdichtung sowie das Einüben für eine Präsentation des Erarbeiteten. Inhalt der Lehrprobe war der vertiefte Einstieg in das Thema Klimawandel sowie eine erste Generierung von Material.

Mit einem Stimmungsbarometer sollten sich die TN zunächst räumlich zu einigen einleitenden Fragen zum Thema im Raum positionieren und sich, wenn sie wollten, anschließend kurz zu ihrer Position äußern. Schon bei der zweiten Frage nach der eigenen Einschätzung, wie klimafreundlich der eigene Lebensstil sei, wurden, von mir unerwartet, nicht nur sachliche Schilderungen, sondern vor allem Entschuldigungen

und Erklärungen vorgebracht. Die dritte Frage dazu, wie viel Sorge das Thema bereite, berührte die TN so sehr, dass die Positionierung im Raum der Gruppe schon alles abverlangte und sich niemand mündlich dazu äußern wollte. Es war deutlich zu spüren, dass die Stimmung emotional aufgeladen war. Es folgte noch eine körperlich-thematische Aufwärmübung (Maschine bauen), danach wurde das als „Hausaufgabe mitgebrachte“ Material, bestehend aus Bildern, Zeitungsartikeln, Plakaten, Broschüren, Gegenständen, Tonaufnahmen und Liedern gesichtet. Im Anschluss wurden die Bearbeitungsmöglichkeiten vorgestellt: 1. Texte schreiben, 2. Standbilder entwickeln, 3. eine Choreografie entwickeln. Dazu wurden nun Arbeitsgruppen gebildet, die sich mit dem ausgewählten Material und einer Bearbeitungsform in die Gruppenarbeit begaben. Die Zwischenergebnisse wurden im Anschluss vorgestellt, mit Applaus anerkannt und kurz reflektiert. Zum Abschluss leitete ich die Übung „Geräuschkulisse“ an. Die TN verteilten sich im Raum, durften die Augen schließen und zuerst alles Negative und Belastende ausdrücken, was sie mit dem Thema verbanden. Zuerst auch mit Worten, dann nur noch mit Geräuschen. Darauf folgten in einer zweiten Runde positive Gedanken und Lösungsideen oder Hoffnungen, die ebenfalls zuerst einschließlich Worten, dann ausschließlich mit Geräuschen ausgedrückt werden sollten. Daraus entstand eine etwas leichtere, positivere Stimmung zum Abschluss des Workshops, die jedoch nicht über die Sorgen der TN hinweg sah, sondern einen konstruktiven Aspekt besaß.

Wie schon erwähnt, ging es hierbei hauptsächlich um die Beschäftigung mit der Policy (inhaltliche Dimension). Es gab Raum, sich mit dem Thema Klimawandel, aber auch mit der Performance unseres politischen Systems oder einzelnen Politikern in Bezug auf den Klimawandel zu beschäftigen und Gedanken und Gefühle Ausdruck zu verleihen.

Zum Einsatz kam ein Mix an Methoden, um jede:r Teilnehmer:in einen möglichst niedrigschwelligen Zugang zum Thema zu ermöglichen. Vorlage für diese Überlegung waren dabei die Lerntypen nach Frederic Vester (Vester 1975). Die Arbeit mit Texten war inspiriert von der Methode des *Zeitungstheaters* von Augusto Boal (Boal und Spinu 1989) und Lorenz Hippe's Ansatz des kreativen Schreibens (Hippe 2011).

6 Fazit

In dieser Arbeit beschäftige ich mich mit dem Potential von Politischer Bildung mittels Theaterpädagogik in Schulen. Politische Bildung in Schulen, das heißt, Kindern und

Jugendlichen zu ermöglichen, zu mündigen, ja emanzipierten Menschen zu werden. Sie sollten sie sowohl über Institutionelle Gegebenheiten, aktuelle inhaltliche Diskussionen und Partizipationsmöglichkeiten Bescheid wissen, als auch gleichzeitig den Status Quo als veränderbar ansehen und Lust haben, sich einzusetzen. Das sind wichtige Voraussetzungen für den Erhalt unserer Demokratie und die Stärkung der Menschenrechte (Adam 2018; Hentges und Lösch 2021; Lehrplan Bayern Grundschule 2023; Lösch 2012; Sander 1999).

Um dies zu erreichen braucht es Informationen und Lernräume. Dass diese nicht ausreichend in Schulen zur Verfügung gestellt werden, haben mir meine eigenen frustrierenden Erfahrung zu Schulzeiten angedeutet. Diese Unzulänglichkeit der politischen Bildung in der Schule, sowohl inhaltlich als auch methodisch, findet sich in der Fachliteratur bestätigt. Hier ist noch viel Raum nach oben. Gerade nicht nur beim projekthaften Arbeiten, sondern vor allem bei der Einbindung in den regulären Unterricht (Albrecht u. a. 2020; Behr, Kulaçatan, und Sitzer 2021; Hentges und Lösch 2021; Lösch 2012).

Theaterpädagog:innen sind Spezialist:innen darin, solche Lernräume zu eröffnen. Theatrales Lernen bietet einen ganzheitlichen Ansatz, bei dem mehr Sinne angesprochen werden, Differenzerfahrungen gemacht und genutzt werden können und durch das Lernen im Handeln ein viel tieferes Verständnis erreicht werden kann, als es mit herkömmlichen Methoden möglich ist (Klepacki und Zirfas 2009; Linck 2008; Wrentschur 2014).

Theatrales Lernen hat das Potenzial, junge Menschen dazu anzuregen, eine eigene, emanzipierte Haltung zu entwickeln und den gefühlten großen Graben zur weit entfernten Politik durch Handeln zu überbrücken.

8 Literaturverzeichnis

- Albrecht, Achim u. a. 2020. „Jetzt erst recht: Politische Bildung! Bestandsaufnahme und bildungspolitische Forderungen“. *Jetzt erst recht: Politische Bildung*: 7–26.
- Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten. 2018. „Politische Bildung in Bewegung“. In: Jahresbericht 2017
- Behr, Harry Harun, Meltem Kulaçatan, und Peter Sitzer. 2021. „Extremismusprävention in der Schule am Beispiel des Präventionstheaters“. *in Deutschland*: 83.
- Benjamin, Walter. 1991. „Programm eines proletarischen Kindertheaters“. *Benjamin, Walter: Gesammelte Schriften. Bd 2*: 763–69. Frankfurt Suhrkamp Verlag.
- Boal, Augusto. 2006. *Der Regenbogen der Wünsche: Methoden aus Theater und Therapie*. Schibri-Verlag.
- . 2013. *Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*. Suhrkamp Verlag.
- Boal, Augusto, und Marina Spinu. 1989. *Theater der Unterdrückten*. Suhrkamp Frankfurt am Main.
- Boeser-Schnebel, Christian, und Florian Wenzel. 2019. „Qualitätsstandards für Argumentationstrainings gegen Stammtischparolen“. Uni Augsburg.
- Drerup, Johannes. 2018. „Zwei und zwei macht vier.‘ Über Indoktrination und Erziehung“. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 13(1). Verlag Barbara Budrich: 5–6.
- Duncker, Ludwig. 2020. „Exemplarität und Anschauung – : Eine Rückbesinnung auf didaktische Fragen der Auswahl und Bestimmung von Lerninhalten“. *Pädagogische Rundschau* 74(6): 565–76.
- Frech, Siegfried, und Renate Metzger. 2006. „NEIN zu Stammtischparolen!– Argumentationstrainings in der politischen Bildung“ hrsg. Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB). „Team Z“ (Z = *Zivilcourage*) ein Modellprojekt der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. *Konzeption – Praxismodelle – Arbeitshilfen*.
- Grammes, Tilman. 2011. „Kommentar–Staatsbürgerkunde in der ehemaligen DDR“. *Journal of Social Science Education* 10(1): 70–80.
- Hentges, Gudrun, und Bettina Lösch. 2021. „Politische Neutralität vs. politische Normativität in der politischen Bildung“. In *Politische Bildung für die digitale Öffentlichkeit*: 131. Springer-Verlag
- Hippe, Lorenz. 2011. „Und was kommt jetzt?“ Szenisches Schreiben in der theaterpädagogischen Praxis. Deutscher Theaterverlag; 1. Edition.
- Helga Kämpf-Jansen. 2000. „Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag Kunst und Wissenschaft – Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung“. Salon Verlag Köln: 274-277.

- Kämpf-Jansen, Helga, und Daniela Neuhaus. 2013. „Wie man in der Kunstpädagogik auf den Hund kommt“. In *Kind - Kunst - Kunstpädagogik: Beiträge zur ästhetischen Erziehung*, Heidi Richter und Georg Peez (Hg.) BoD – Books on Demand.
- Klepacki, Leopold. 2005. „Die Geschichte des Schultheaters in Deutschland“. *Eckart Liebau ua (Hg.): Grundrisse des Schultheaters. Weinheim/München: Juventa: 9–30.*
- Klepacki, Leopold, und Jörg Zirfas. 2009. „Ästhetische Bildung: Was man lernt und was 30 man nicht lernt“. In: *Die Kunst der Schule; Ästhetik und Bildung | Hg. von Eckart Liebau und Jörg Zirfas : 111 | Band 3. Transcript-Verlag.*
- Köhler, Helmut, und Manfred Stock. 2003. *Bildung nach Plan?: Bildungs- und Beschäftigungssystem in der DDR 1949 bis 1989.* Springer-Verlag.
- Liebau, Eckart, Leopold Klepacki, und Jörg Zirfas. 2009. „Theatrale Bildung“. *Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule. Weinheim/München.*
- Linck, Dieter. 2008. „Lernen mit allen Sinnen. Zur Theorie der Unterrichtsmethode Szenisches Lernen“. *Volker Juke/Dieter Linck/Joachim Reiss (Hg): Zukunft Schultheater. Das Fach Theater in der Bildungsdebatte. Hamburg: edition Körber-Stiftung: 71–78.*
- Lösch, Bettina. 2012. „Warum ist eine kritische politische Bildung nötig?“ *e-Newsletter Wegweiser Bürgergesellschaft 9: 2012.*
- Massek, Corinna, Susanne Miller, und Petra Josting. 2021. „(Literar-)ästhetisches Lernen und Kulturelle Bildung: Zentrale Begrifflichkeiten und ihre Relevanz für die Lehrer*innenbildung“. *Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion 4(1): 196–213.*
- Meyer, Tania. 2009. „Theaterpädagogik als politische Bildung“. In: *Außerschulische Bildung, Materialien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung: 257. 3-2009.* Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V.
- Postman, Neil. 1999. *Die zweite Aufklärung: vom 18. ins 21. Jahrhundert.* Berlin-Verlag Berlin.
- Ritter, Caroline. 2013. *23 Darstellendes Spiel und ästhetische Bildung: eine empirische Studie zur Theaterarbeit in der Grundschule.* kassel university press GmbH.
- Rohe, Karl. 1994. *Politik: Begriffe und Wirklichkeiten; eine Einführung in das politische Denken.* Kohlhammer.
- Sander, Wolfgang. 1999. „Wozu politische Bildung?, Vom Sinn politischen Lernens in der Schule“. *Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften (Hrsg.), Antrittsvorlesungen I. Jenaer Universitätsreden, Bd 6: 177–213.*
- Säße, Günter. 1987. „Die Theatralisierung des Körpers: Zu einer Wirkungsästhetik für Schauspieler bei Christian Weise und Bertolt Brecht“. *Maske und Kothurn 33(3–4): 55–74.*

- Schubert, Klaus, und Martina Klein. 2016. „Das Politiklexikon. 6., aktual. u. erw.“. *Aufl., Bonn: Dietz.*
- Simhandl, Peter. 2001. *29 Theatergeschichte in einem Band.* Henschel.
- Steinweg, Reiner. 1976. *Brechts Modell der Lehrstücke: Zeugnisse, Diskussion, Erfahrungen.* Suhrkamp.
- Timm, Susanne, Jana Costa, Claudia Kühn, und Annette Scheunpflug. 2020. *Kulturelle Bildung: Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde.* Waxmann Verlag.
- Timm, Susanne, und Annette Scheunpflug. 2020. „Orientierungen im Feld kulturellen Professionshandelns“. In *Kulturelle Bildung: Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde*, Waxmann Verlag.
- Vester, Frederic. 1975. *Denken, Lernen, Vergessen: was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann läßt es uns im Stich?* Deutsche Verlags-Anstalt Stuttgart.
- Wehling, Hans-Georg. 2016. „Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch“. *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der Politischen Bildung: 19–27.*

Internetquellen:

- Adam, Horst. 2018. „*Kritische Pädagogik und emanzipatorische Bildung (Zum 60. Geburtstag von Armin Bernhard)*“. <https://schulheft.at/beitraege> abgerufen am 26.01.2023
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, hrsg. 2017. „*Richtlinien des Kinder- und Jugendplans (KJP) des Bundes - gültig 01. Januar 2017*“ <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/111964/2f7ae557daa0d2d8fe78f8a3f9569f21/richtlinien-kjp-2017-data.pdf> abgerufen am 12.01.2023.
- Chapeau Claque Bamberg. 2020. *König Justus* <https://chapeau-claque-bamberg.de/2020/04/15/theaterpaed2/> abgerufen am 26.01.2023.
- Gäbler, Claudia. 2003. „Wörterbuch – Autobiographisches Theater“. *Deutsches Archiv für Theaterpädagogik*. <https://www.archiv-datp.de/worterbuch-autobiographisches-theater/> abgerufen am 26.01.2023.
- „LehrplanPLUS - Grundschule - Übergreifende Bildungs- und Erziehungsziele“. 2023. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/uebergreifende-ziele/grundschule> abgerufen am 10.01.2023.
- Schubert, Klaus, und Martina Klein. 2020. „Indoktrination“. *bpb.de*. <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/politiklexikon/296382/indoktrination/> abgerufen am 26.01.2023.

Wikipedia, „Helga Kämpf-Jansen“ https://de.wikipedia.org/wiki/Helga_K%C3%A4mpf-Jansen, abgerufen am 10.02.2023

Wrentschur, Michael. 2014. „Politisch-partizipative Theaterarbeit: ästhetische Bildung und politische Beteiligung. Die Theater- und Kulturinitiative InterACT als Beispiel“. *Magazin erwachsenenbildung.at* (22).
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-91769> abgerufen am 8.01.2023.

9 Eidesstattliche Erklärung

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

A handwritten signature in blue ink, reading "Laura Naomi Sonja Ekl". The signature is written in a cursive style with a large, stylized initial "L".

Laura Naomi Sonja Ekl
Bamberg, 01.02.2023