

**Theater als Unterrichtsfach –
Didaktische Überlegungen
und Konstituenten für ein Konzept für Theaterunterricht**

Dissertation im Fach Germanistik
Bereich Theaterpädagogik

eingereicht in der Philosophischen Fakultät der Universität Siegen
zur Erlangung des akademischen Grades
des Doktors der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt von
Volker List

betreut von Prof. Dr. André Barz

35625 Hüttenberg, 01.07.2018

Gedruckt auf alterungsbeständigem holz- und säurefreiem Papier.

Impressum

Inhalt

1	FORSCHUNGSSTAND	6
1.1	Theaterpädagogische Konstituenten des Unterrichtsfachs Theater/ Darstellendes Spiel.....	6
1.2	Unterrichtskonzepte	15
1.2.1	... für die Grundstufe: Ritter 2013 - Czerny 2010	18
1.2.2	... für die Mittelstufe: Loidl 2003 – Plath 2014 – Hess 2012 – Müller/ Schafhausen 2000 usw. ...	27
1.2.3	... für die Oberstufe: Herrig/ Hörner 2012 – Mangold 2006/ 07/ 10/ 12 - List 2000/ 09/ 12	43
1.3	Zusammenfassung der Ergebnisse der Analyse des Forschungsstandes	63
2	FORSCHUNGSKONTEXT	67
2.1	Theatertheoretische Rahmung	67
2.2	Bildungspolitische Implikationen.....	70
2.3	Ästhetisches Lernen im Theaterunterricht	72
2.4	Die Rolle der Spielleitung	81
2.5	Konstituenten einer Didaktik für Darstellendes Spiel/ Theater.....	91
2.6	Curricula.....	105
2.7	Fazit der Untersuchung des Forschungskontextes.....	108
3	FORSCHUNGSGEGENSTAND	109
3.1	Entwurf eines Unterrichts-Konzeptes als Schülerarbeitsbuch für die Mittelstufe.....	109
3.1.1	Modul 1: Erstes Treffen gestalten	116
3.1.2	Modul 2: Vertrauen aufbauen.....	123
3.1.3	Modul 3: Themen finden	131
3.1.4	Modul 4: Figuren entwickeln.....	142
3.1.5	Modul 5: Spielformen finden	151
3.1.6	Modul 6: Vision beschreiben.....	160
3.1.7	Modul 7: Handwerk kennen lernen.....	163
3.1.8	Modul 8: Raum und Zeit	170
3.1.9	Modul 9: Primäres Mittel und Techniken – Der Körper	177
3.1.10	Modul 9.1 Gestik.....	179
3.1.11	Modul 9.2 Mimik	189
3.1.12	Modul 9.3 Stimme, Sprache, Text.....	191

3.1.13	Modul 10: Sekundäre Mittel und Techniken	196
3.1.14	Modul 10.1: Requisit.....	197
3.1.15	Modul 10.2: Kostüm.....	201
3.1.16	Modul 10.3: (Schmink-) Maske	205
3.1.17	Modul 10.4: Licht	207
3.1.18	Modul 10.5: Ton	209
3.1.19	Modul 10.6: Kulisse	211
3.1.20	Modul 11: Kompositionsmethoden nutzen.....	215
3.1.21	Modul 12: Dramaturgie festlegen.....	218
3.1.22	Modul 13: Regie führen und proben	227
3.1.23	Modul 14: Proben organisieren	233
3.1.24	Modul 15: Ästhetische Gestaltungskategorien	236
3.1.25	Modul 16: Werkschau.....	242
3.1.26	Modul 17: Kompetenz-Checks/ Bildungsstandards	249
3.1.27	Wörterbuch theaterpraktischer Begriffe.....	258
3.2	Evaluierung	260
3.2.1	Die Rekrutierung der Befragungsteilnehmer.....	263
3.2.2	Die Kriterien der Befragung.....	263
3.2.3	Erstellung der Items.....	263
3.2.4	Der standardisierte Fragebogen (siehe Anhang Kap. 5.3.4).....	264
3.2.4.1	Gebundenes unipolares Itemformat mit Ratingskala	264
3.2.4.2	Ordinalskala	265
3.2.4.3	Univariate Statistik.....	265
3.2.4.4	Gerade Zahl von Antwortmöglichkeiten ohne neutralen Mittelwert	265
3.2.4.5	Antworttendenzen zur soz. Erwünschtheit und Verfälschungen durch Antworttendenzen	266
3.2.5	Pretest.....	266
3.2.6	Die Einladungen zur Beantwortung der Fragebögen.....	266
3.2.7	Rücklaufquote.....	267
3.2.8	Die Auswertung der Notiz- und der Fragebögen	267
3.2.9	Zusammenfassung der Ergebnisse der Studie.....	337
4	ERKENNTNISGEWINN UND SCHLUSSFOLGERUNGEN.....	339
5	ANHANG	342
5.1	Kompetenzbereiche (BVTs).....	342
5.1.1	Kompetenzüberprüfung – Definition des Bundesministeriums für Bildung und Forschung....	345
5.1.2	Beispielhafte Kriterien für Leistungsbewertung.....	346
5.2	Beispielaufgaben und Bewertungsmöglichkeiten.....	349

5.2.1	1. Beispielaufgabe.....	350
5.2.2	2. Beispielaufgabe.....	352
5.2.3	3. Beispielaufgabe.....	354
5.2.4	4. Beispielaufgabe.....	356
5.2.5	Entwurf für Bildungsstandards zum Modul „Requisit“	358
5.2.6	Kompetenzüberprüfung Kostüm – spielpraktische Prüfung.....	360
5.2.7	Entwurf für Bildungsstandards zum Modul „Kostüm“.....	363
5.3	Ausschreibung zur Studie und Anschreiben an Teilnehmer	365
5.3.1	Ausschreibung	365
5.3.2	Einladung an die TeilnehmerInnen vom 01.06.2014.....	366
5.3.3	Notizbogen zur Evaluation der Arbeit mit dem Kursbuch	367
5.3.4	Der Online-Fragebogen.....	372
5.4	Literaturverzeichnis	382

Einleitung

Geht man von der Annahme aus, dass Theaterspielen eine bildende Wirkung für den Menschen hat und aus evolutionärer Sicht ein wesentlicher Bestandteil kultureller und ästhetischer Entwicklung von Menschen in Gesellschaften ist, dann stellt sich aus bildungspolitischer Sicht die Frage, ob Theaterspielen fester Bestandteil eines staatlichen Bildungsangebotes für alle Schüler sein sollte. Diese Frage ist inzwischen in Deutschland weitgehend positiv beantwortet und das Unterrichtsfach Theater/ Darstellendes Spiel beginnt sich seit den 1990er Jahren in Deutschland zunehmend zu etablieren (vgl. u.a. Körber Stiftung/ Bundesarbeitsgemeinschaft für das Darstellende Spiel e.V. (Hg)(2000); Jurké/ Linck/ Reiss (Hg) (2008); Hentschel, U./ Ritter (2003); Nix/ Sachser/ Streisand (Hg) (2012); Hesse (2005), Reiss (2003, 2008a, 2008b, 2015)). Diese Konstituierung als Unterrichtsfach wirft Fragen nach seiner didaktischen Konzeption auf:

- Was sollten die Inhalte des Theatermachens bzw. Theaterspielens im Unterricht sein?
- Wie sollte das Theatermachen bzw. Theaterspielen unterrichtet werden?
- Welche theoretischen Überlegungen gehen einem Konstrukt und einer Strukturierung eines Unterrichtsfaches Theater/ Darstellendes Spiel voraus?
- Welche Impulse und welches Material scheinen geeignet, Schüler in eine Theater-Praxis zu führen, die sie gleichermaßen lernen, kompetent zu reflektieren?

Die folgende Studie stellt das Schülerarbeitsbuch „Kursbuch Theater machen“ (List (2014a)) in den Fokus und untersucht, inwiefern es als Konzeptentwurf für Theater-Unterricht zur Beantwortung der o.g. Fragen beitragen kann. Mit diesem Konzeptentwurf wird ein theatrales Lernangebot für Schüler formuliert, das sie befähigen soll, Theatralität als kulturbildendes Element sensibler wahrzunehmen, Funktionsmechanismen von Theaterkunst zu erkennen und selbst zu erproben. Durch die unterrichtliche Arbeit in theaterästhetischen Prozessen sollen sie ihre Wahrnehmungskompetenz schulen, um qualifiziert über Theaterkunst reflektieren und sich mündlich und schriftlich angemessen dazu äußern zu können. Sie können lernen theatrale Vorgänge in ihrer Zeichenhaftigkeit, ihrer Performativität und sinnlichen Qualität zu erkennen und zu beschreiben. Dem Lernprozess liegt dabei der Kompetenzbegriff zugrunde, wie er in den Kapiteln 5.1, 5.1.1 und 5.1.2 ausgeführt ist. Er wird hier nicht weiter umfassend theoretisch reflektiert.¹

¹ Die vorgelegte Arbeit orientiert sich grundlegend an dem von Weinert definierten Kompetenzbegriff, ohne diesen tiefergehend zu untersuchen: Kompetenzen sind demnach „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen [die willentliche Steuerung von Handlungen und Handlungsabsichten] und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. (Weinert (Hg) 2001: 27-28)

Die vorgelegte Studie will einen zu diskutierenden Beitrag leisten, das noch junge Unterrichtsfach Theater/ Darstellendes Spiel auf der Basis der bisher geleisteten theoretischen Arbeiten und der vielfältigen Praxiserfahrungen weiter zu entwickeln bezüglich ihres theaterästhetisch bildenden Anspruchs. Darüber hinaus lassen sich aus den gewonnenen Erkenntnissen Anregungen für die Aus-, Weiter- und Fortbildung von Theater-Pädagogen und -Lehrkräften ableiten.

In einem ersten Schritt (Kapitel 1) wird ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand zu den Fragen gegeben, welche bedeutsamen Konzepte für Theaterunterricht es gibt, wie sie ihr Vorgehen theoretisch begründen, wie sie aufgebaut sind und welche Ziele sie mit welchen Mitteln anstreben. Da es aufgrund der hohen Komplexität des Phänomens und des hohen Aufwandes vermutlich kaum möglich sein wird, eine angemessene bzw. repräsentative Menge tatsächlich gehaltenen Theaterunterrichts wissenschaftlich zu untersuchen und auszuwerten, werden hier in einem ersten Schritt die augenscheinlich bedeutsamsten schriftlich verfassten Unterrichtskonzepte für Theaterunterricht untersucht, die als Publikationen zugänglich sind.

In einem zweiten Schritt (Kapitel 2) wird der Forschungskontext umrissen, um relevante Konstituenten einer Theater-Didaktik zu erfassen. Dies erscheint insbesondere für die Formulierung eines zukunftsfähigen Konzepts für Theaterunterricht und seine Weiterentwicklung notwendig, da sich die Erweiterung des Theaterbegriffs jenseits von Drameninszenierungen durch die postdramatisch-performativen Spielweisen seit den 1990er Jahren auch in theatralen Lehr- und Lernkonzepten für Schulen und Theaterunterricht auswirkt. Dies führt zu einer Gleichzeitigkeit von traditionellen Konzepten von Drameninszenierungen mit einer Engführung des Theaterbegriff einerseits und andererseits zur teilweise unvorbereiteten Konfrontation von Schülern mit avantgardistischen Theaterformen und generiert nach Vaßen „die Gefahr von Beliebigkeit und Vagheit“, der nur dadurch zu begegnen sei, dass „die jeweilige künstlerische und theaterpädagogische Praxis exakt situiert und in ihrer Arbeitsweise, Form und Funktion konkretisiert wird.“ (Vaßen 2015: 141)

In einem dritten Schritt (Kapitel 3) rückt der Forschungsgegenstand in den Fokus. Es wird ein Konzept für Theaterunterricht in Form des o.g. Schülerarbeitsbuches ausgebreitet, das einen systematischen Aufbau von Theaterkompetenzen anstrebt. Dieses Konzept wurde einer Selbstevaluation unterzogen, indem eine nicht-repräsentative Auswahl von 46 ausgebildeten Theater-Lehrkräften in acht Bundesländern im Schuljahr 2014/15 in der Sekundarstufe 1 ihren Theaterunterricht auf der Grundlage dieses Schülerarbeitsbuches gestaltete.

In einem vierten Schritt (Kapitel 4) werden die erarbeiteten Erkenntnisse zusammengefasst, kritisch reflektiert und mögliche Schlussfolgerungen entwickelt.

Der besseren Lesbarkeit wegen wird auf unterschiedlicher Geschlechtsformen verzichtet. Rechtschreibungs-, Zeichensetzung- und Grammatikfehler in Zitaten wurden behutsam korrigiert, ohne die inhaltliche Aussage zu verfälschen.

1 Forschungsstand

1.1 Theaterpädagogische Konstituenten des Unterrichtsfachs Theater/ Darstellendes Spiel

Die theaterdidaktische Rahmung für Konzepte für Theaterunterricht in Schulen konstituiert sich zumeist durch Aussagen von Theaterwissenschaftlern, Bildungstheoretikern/ -politikern und professionellen Theaterpraktikern, Regisseuren, Schauspiellehrer, Schauspielern, Theaterpädagogen und -lehrkräfte und Fachdidaktikern. Aber auch philosophische, (lern-/ sozial-)psychologische und politische und angrenzende Bereiche beeinflussen die Argumentation und den Diskurs. In der vorliegenden Arbeit können nicht alle Aspekte berücksichtigt und umfassend aufgearbeitet werden.

Die vorliegende Untersuchung konzentriert sich auf das Kernthema, eine didaktische Rahmung und Konzeption von Theaterunterricht in Schulen am Beispiel des o.g. Schülerarbeitsbuches.

Im Rückblick lässt sich eine an den Veränderungen des professionellen Theaters orientierte Entwicklung theaterpädagogischer Arbeit in Schulen nachvollziehen. Diese Entwicklung ist gekennzeichnet durch mehrere parallel verlaufende Diskussions- und Diskurslinien mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten, die hier in ihren wesentlichen Aussagen kurz skizziert werden, um den Kern dessen, was als Unterrichtsgegenstand und als Lerninhalt Einzug in eine Konzeption für Theaterunterricht gehalten hat, zu isolieren und begrifflich kenntlich zu machen.

Die Geschichte des Theaterspielens und der Verbindung zu pädagogischem Denken zeigt nach Janke keine geradlinige Entwicklung: „Es ließen sich hier historische Einzelstudien in Fülle erstellen, je nachdem auch, unter welchem Schwerpunkt Theaterpädagogik erforscht werden soll.“ (Jahnke 2012: 36) Diese Arbeit kann die vorgelegte Studie nicht leisten. Sie beschränkt sich darauf, einige markante Wegmarken theaterpädagogischer Arbeit bis hin zu einem regulären Unterrichtsfach zu skizzieren. Dabei erscheint das Rhizoms als Strukturierungsmodell, im Gegensatz zum Strukturierungsmodell eines Stammbaums, das, was heutzutage unter dem Begriff „Theaterpädagogik“ bzw. „theaterpädagogischem Arbeiten“ verstanden wird, angemessener in seiner Heterogenität, Widersprüchlichkeit, Vielgestaltigkeit und chaotischen Verknüpfungen zu erfassen, so Streisand. Das Rhizom verbindet einen beliebigen Punkt mit einem anderen beliebigen Punkt. Es bildet nicht die Organik z.B. einer Stammbaum-Struktur ab. Nicht jede Linie eines Rhizoms muss auf eine andere, etwa gleichartige Linie verweisen. Es operiert nicht mit Einheiten, sondern mit Dimensionen und beweglichen Richtungen. Ein Rhizom hat keinen Anfang und auch kein Ende. Es wächst aus einer Mitte heraus. Streisand will mithilfe dieses Strukturierungsmodells „einen sehr vorläufigen Blick auf die konkreten geschichtlichen Ausformungen und Erscheinungsweisen der

Theaterpädagogik im 20. und 21. Jahrhundert [...] werfen – und zwar auf der Basis laufender Forschungsprojekte.“ (Streisand 2012: 15)

Bestimmend für die Ursprünge der Theaterpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts waren nach Streisand zwei gegenläufige Entwicklungen. Auf der einen Seite die Paradigmen einer „Reformpädagogik“ (Streisand 2012: 15), die ein natürliches Leben und Naturheilkunde propagierten, und auf der anderen Seite „die entstehenden künstlerischen Avantgarden“ (Streisand 2012: 16). Dabei bezögen sich die Institutionen des Kunsttheaters wie die Stadt- und Staatstheater auf die Kunstavantgarden, während die Theaterpädagogik ihre Wurzeln mehr in den Lebensreformbewegungen gehabt habe.

Als dominierend für den westdeutschen Zweig der Theaterpädagogik erkennt Streisand die Intentionen der 1968er Generation. Dabei schreibt sie „dieser Identität stiftenden ‚Erlebnis- und Erfahrungsgemeinschaft‘“ eine besondere Bedeutung zu. Diese Bestrebungen waren insofern „generell gekennzeichnet von sozialpolitischem und -geschichtlichem Engagement. Mit solchen Intentionen fest verbunden waren auch Inhalte, Ziele und Methoden der aufkommenden ‚Theaterpädagogik.‘“ (Streisand 2012: 28)

Mit den Reformern der 1970er Jahre wurden Konzeptionen für spielerische Auseinandersetzung mit und eine Einflussnahme auf Realität weiterentwickelt. Theaterspielen sollte als oberstes Ziel kultureller Bildung zur Verbesserung des menschlichen Miteinanders beitragen und nicht einseitig dem Zweck schulischer Leistungssteigerung unterworfen werden. Im Theorie-Praxis-Bezug sollte dem spielend-handelnden Experimentieren der Vorzug gewährt werden. Diese Schwerpunktsetzung beruhte auf der Annahme, dass nur auf diese Weise „eine spätere, kritisch-aktive Auseinandersetzung mit komplexen dramatischen Formen“ möglich sei. (Krause 1976: 9) Insofern ergäbe sich die Forderung, eine wissenschaftstheoretische Absicherung anzustreben, die zum damaligen Zeitpunkt nicht geleistet werden konnte.

Theaterpädagogik differenzierte sich demnach auch als Engagement im sozialen Feld und in Gemeinden oder Dörfern mit spezifischen Zielgruppen, etwa Senioren oder Obdachlosen, im therapeutischen Bereich, im Fremdsprachenerwerb und an Schulen und Hochschulen, aus. Eine zentrale Rolle bei diesen Engagements spielte der Bezug auf Brechts Lehrstück-Modell, insofern das Lehrstück dadurch lehrt, dass es gespielt wird, nicht dadurch, dass es gesehen wird.

Ab den späten 1980er Jahren wurde in einem *aesthetic bzw. performative turn* das sozialpolitische Engagement abgelöst durch einen stärker „ästhetisch interessierten Zugriff“. (Streisand 2012: 30) Streisand mutmaßt in Bezug auf die aktuelle Entwicklung: „Angesichts der gegenwärtigen europäischen Krise wird sogar das Politische auf den Straßen zurückerobert, vielleicht bringt es auch die entsprechenden Theaterformen wieder zurück.“ (Streisand 2012: 32; vgl. hierzu auch die beiden Bände zum „Applied Theatre“ von Warstat 2015 und Warstat 2017). Sichtbar würde dies auch an

dem vielfach festzustellenden Einbezug von Amateuren in professionelle Aufführungen, an dem Einbruch des Realen (vgl. Lehmann 2011), der zunehmenden Bedeutung des Biografischen, Dokumentarischen und der Betonung des Vorläufigen, Fragmentarischen und Unperfekten. „Anstatt danach zu fragen, was Theater verhandelt, ist heute vielmehr die Frage interessant, was Theater bewirken kann und bewirkt – das wird als politisch verstanden.“ (Streisand 2012: 32-33; vgl. dazu auch Bundeszentrale für politische Bildung (Hg) 2011 und die an den Biografien von Schülern orientierte Konzeption postdramatischer Inszenierungen nach dem B.E.S.T.-Modell von Wenzel 2006). In dieser Entwicklungslinie ist auch die spätere Setzung der Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung im Fach Darstellendes Spiel nachzuvollziehen, die fordert, „lebensweltliche Bezüge in die Gestaltung ein[zu]beziehen. Zusammenhänge zwischen Gesellschaft und Theater her[zu]stellen. Für die eigene Gestaltung Möglichkeiten soziokultureller Partizipation [zu] entwerfen.“ (EPA (2006): 13)

Als Fazit formuliert Streisand die Vermutung, dass die Mitte, aus der sich ein Rhizom speise, in Bezug auf die Entwicklung der Theaterpädagogik in „gemeinschaftlichem Spiel und Üben“ liege. (Streisand 2012: 34) Diese bereits historisch festzustellende Uneinheitlichkeit bzw. Unmöglichkeit, das komplexe Phänomen *Theaterpädagogik* und *theaterpädagogisches Arbeiten im Unterricht* begrifflich präzise zu fassen, wird sich auch später wieder als sperriges Hindernis zeigen, wenn es darum geht, didaktische Rahmungen einerseits und konkrete Unterrichtskonzepte andererseits auszu-differenzieren.

Als eine herausgehobene Phase im Entwicklungsprozess vom professionellen Theater und die daraus abgeleiteten Formen im Schultheater kann der Übergang vom Dramentheater zu einer postdramatisch-performativen Spielweise bezeichnet werden. Inszenierungen unter mehr oder weniger autoritären Anweisungen eines Regisseurs, der sich einer sogenannten werktreuen Umsetzung des Theatertextes zu einem Bühnenstück dem Geiste des Verfassers verpflichtet fühlt steht dabei einer meist kollektiven Spielform des Postdramatisch-performativen gegenüber. Diese avantgardistischen Kollektive lehnen werktreue Inszenierungen von Dramentexten ab. Diese Gruppen beziehen die Inspirationen für ihre Arbeit aus einem breiten Angebot gesellschaftlich-politisch-künstlerischer Vorgänge und Themen, die Dramentexte nicht kategorisch als inspirierende Quellen und „Steinbrüche“ ausschließen, aber nicht zum Zentrum ihres künstlerischen Schaffens machen. Theater wird in diesem Modell demokratischer und vielfältiger, da die Deutungs- und Inszenierungshoheit nicht mehr beim Autor bzw. einem Regisseur liegt, sondern im Schaffensprozess mehr oder weniger gleichberechtigter Mitglieder des jeweiligen Theaterprojektes aktuell generiert wird. Gleichzeitig existieren aber tradierte Formen und Arbeitsweisen im Theater weiter. Die Spielpläne von Stadt- und Staatstheatern zeigen aktuell eine Dominanz von Drameninszenierungen (vgl. Werkstattstatistik des Deutschen Bühnenvereins verzeichnet 2014/15). Dabei sind bei noch urheberrechtlich geschützten

Theatertexten (bis 70 Jahre alt) nur sehr geringe Abweichungen von der Textvorlage bei Aufführungen erlaubt und noch keine Aussagen über die jeweilige Spielweise – ob naturalistisch/ psychorealistisch oder performativ – gemacht. Über ältere Dramentexte darf ein Regisseur bzw. ein Kollektiv frei verfügen und sie nach eigenem Ermessen kürzen, verändern und als „Steinbruch“ und Inspiration benutzen.

DEUTSCHLAND			GESAMT <i>Deutschland Österreich Schweiz</i>		
		<i>Insz.</i>			<i>Insz.</i>
1	<i>Tschick*</i> Robert Koall (Autor der Vorlage: Wolfgang Herrndorf)	27	1	<i>Tschick*</i> Robert Koall (Autor der Vorlage: Wolfgang Herrndorf)	28
2	<i>Der Vorname</i> Matthieu Delaporte und Alexandre de la Patelliere	23	2	<i>Ein Sommernachtstraum</i> William Shakespeare	25
3	<i>Ein Sommernachtstraum</i> William Shakespeare	22	3	<i>Der Vorname</i> Matthieu Delaporte und Alexandre de la Patelliere	23
3	<i>Frau Müller muss weg</i> Lutz Hübner	22	4	<i>Frau Müller muss weg</i> Lutz Hübner	22
4	<i>Faust I</i> Johann Wolfgang von Goethe	21	4	<i>Faust I</i> Johann Wolfgang von Goethe	22
5	<i>Hamlet</i> William Shakespeare	17	5	<i>Hamlet</i> William Shakespeare	20
6	<i>Kabale und Liebe</i> Friedrich Schiller	16	6	<i>Kabale und Liebe</i> Friedrich Schiller	18
6	<i>Der nackte Wahnsinn</i> Michael Frayn	16	6	<i>Was ihr wollt</i> William Shakespeare	18
6	<i>Was ihr wollt</i> William Shakespeare	16	7	<i>Der nackte Wahnsinn</i> Michael Frayn	17
7	<i>Der zerbrochne Krug</i> Heinrich von Kleist	15	8	<i>Der zerbrochne Krug</i> Heinrich von Kleist	16

Stücke mit den höchsten Inszenierungszahlen (Quelle: Deutscher Bühnenverein (2016): 2014/15 Wer spielte was? Werkstatistik des Deutschen Bühnenvereins. Köln > http://www.nachtkritik.de/index.php?option=com_content&view=article&id=12867:tschick-liegt-in-der-werkstatistik-des-deutschen-buehnenvereins-2014-15-spartenuebergreifend-vorne&catid=126:meldungen-k&Itemid=100089) [Letzter Zugriff: 01.11.2016]

Die Loslösung vom Dramentext markiert die Phase der Postdramatik. Dabei kommt es zu einer Neubewertung aller theatralen Mittel und ihrer Funktion in der Aufführung. Genre- und Gattungsgrenzen werden überwunden und es entstehen hybride Theaterformen, die sich in kreativer Weise aus allen Künsten bedienen: Musik, bildnerische Kunst, Performance usw. (vgl. u.a. List (2014n), (2015d), (2016a)).

Die Entwicklung des professionellen Theaters lässt sich nicht als auch nur annähernd linear beschreiben, sondern erfordert geradezu durch vielfältigen Entwicklungsstränge und Grenzüberschreitungen von Kunstgattungen und Genres, von Methoden und Herangehensweisen eine rhizomartige Strukturbeschreibung.

Die Auflösung und das Verschwinden von Abgrenzungskriterien zwischen den Kunstformen führt zu einem uneinheitlichen und aufgeblähten Theater-Begriff, der nun u.a. auch das

Bildnerische, das Musikalische und das Performative deutlich stärker integriert. Auch die Öffnung gegenüber neusten Entwicklungen des digitalen Zeitalters erschwert eine klare begriffliche Bestimmung (vgl. List 2015d). Diese Entwicklung führte – insbesondere angeregt durch die Einführung des Studiengangs *Angewandte Theaterwissenschaft* an der Justus-Liebig-Universität in Gießen – zur Bildung zahlreicher studentischer Theatergruppen, die aufgrund der großen Freiräume des Studiengangs die Grenzen des Theaters ausdehnten, indem sie als Theaterwissenschaftler ohne Ausbildung im Bereich des Schauspiels, der Dramaturgie und der Regie praktisch experimentierten und sich schon während und nach Abschluss des Studiums in wechselnden Gruppierungen weiter in Kollektiven mit wechselnden Besetzungen und basisdemokratischen Entscheidungsstrukturen professionalisierten.

Da sich theaterpädagogisches Arbeiten grundsätzlich auch am professionellen Theater orientiert, ist die Frage zu beantworten, welche Ergebnisse die Diskussion um eine Didaktik des Darstellenden Spiels als Unterrichtsfach seitdem hervorgebracht hat und in welcher Weise diese Erkenntnisse in Konzeptionen für Theaterunterricht eingeflossen sind und daraus Anregungen und Praxisempfehlungen für Theaterunterricht abgeleitet wurden.

Theater als Bestandteil kultureller Bildung hat sich in Deutschland um die 1980er Jahre als Schulfach Darstellendes Spiel/ Theater konstituiert. Hamburg, Berlin und Bremen waren hier wichtige Wegbereiter für andere Bundesländer (vgl. Hesse 2005 und <http://www.bildungspläne.bbs.hamburg.de>). Reiss stellt ca. 30 Jahre nach Krause fest, dass es das Darstellende Spiel zwar inzwischen zum Schulfach in einigen Bundesländern geschafft habe, aber die Diskussion darüber, ob „die Reinheit [des Theaters] einer gar nicht so ausgeprägt vorhandenen ‚Lehre‘ durch Verschulung gefährdet“ (Reiss (2003): 45) sei, die Auseinandersetzung dominiere, obwohl viele erfolgreiche Theaterprojekte im DS-Unterricht längst das Gegenteil bewiesen hätten. Reiss schlussfolgert, dass erfolgreiche Theaterarbeit als Regelunterricht weniger eine Frage des Schulsystems sei als vielmehr eine Frage qualifizierter theaterpädagogischer Ausbildung der Lehrer für Darstellendes Spiel.

Zurzeit gibt es keine anerkannte und allgemeingültige Didaktik für das Unterrichtsfach Theater/ Darstellendes Spiel. Klepacki und Zirfas konstatieren in ihrem Versuch der Beschreibung einer „Theatrale[n] Didaktik“: „Didaktik ist nicht die unmittelbare Verknüpfung von Praxis und Theorie“ und „Didaktik [ist] nicht die paradoxe Idee einer praktischen Wissenschaft“. Auch sei „das theatrale didaktische Wissen [...] ein Reflexions-, Beurteilungs- und Risikowissen, kein Handlungswissen.“ Und im Gegensatz dazu: „Als Kern einer theatralen Bildung ist also die reflektierte theatrale Spielpraxis zu formulieren und dementsprechend didaktisch zu artikulieren.“ Denn „professionelles praktisches Wissen (lässt sich) nur in der Praxis erwerben“. (Klepacki/ Zirfas (2013): 7) Hilliger, die Ausbildungsleiterin für den einzigen grundständigen universitären Lehramtsstudiengang

Theater/ Darstellendes Spiel an der Universität an der Hochschule für Bildende Künste in Braunschweig formuliert noch deutlicher, wenn sie für die performativen Künste feststellt: „Eine Didaktik schreiben wir aber nicht. In der Analyse dieses Scheiterns erschien uns als zentraler Aspekt, dass es eine Didaktik, die eine gewisse Allgemeingültigkeit behaupten muss, in diesem Fach nur schwerlich geben könne. Zu individuell seien pädagogische Herangehensweisen wie auch künstlerischer Ansätze – und mussten es auch sein, da das Handeln sich auf unterschiedliche Gruppen in verschiedenen Kontexten zu beziehen habe.“ (Hilliger 2018: 14) In der zugehörigen Fußnote formuliert Hilliger aber: „Auch Ulrike Henschel hat jüngst einen Weg gefunden, eine Didaktik zu veröffentlichen. Sie versammelt dafür Beiträge der Lehrenden im Masterstudiengang Theaterpädagogik an der Universität der Künste Berlin. (vgl. Henschel 2016).“ (Hilliger 2018: 14) In dem von Henschel (Professorin für Theaterpädagogik und Darstellendes Spiel an der UdK Berlin) herausgegebenen Sammelband äußern sich 29 AutorInnen unabhängig voneinander aus unterschiedlichen Arbeits- und Ausbildungsbereichen zum Thema „Didaktik für Theater“ und berichten aus ihren Seminaren und über ihre Ausbildungskonzeptionen. Hieraus entsteht keine auch nur annähernd in sich stimmige Didaktik für Theater. Vielmehr wird sichtbar, wie uneinheitlich auf der vermeintlichen Suche nach einem stimmigen Ausbildungskonzept für Theater-Pädagogen und -Lehrkräfte um Didaktik herum „gedacht“ wird, weit entfernt von einem in sich stimmigen Curriculum, sodass für die auszubildenden Studenten eine klare Orientierung für ihr späteres Berufsfeld möglich würde. Auch Hilliger selbst nimmt ihr anfängliches Diktum zurück formuliert vielfach, dass ihre vorgelegte Arbeit nun doch eine Didaktik sei (vgl. Hilliger 2018: 14, 43, 47 usw.).

Auch in diesen widersprüchlichen Aussagen zeigt sich die Schwierigkeit, das zentrale Anliegen einer jeden Didaktik, das Was und das Wie eines Unterrichtsfaches mit wissenschaftlichen Methoden zu ermitteln und als Wissen – gespeist aus Theorie und professioneller Praxiserfahrung – in Handlungsanweisungen und Beschreibungen von Lernprozessen (hier für ein schulisches Lernformat) konkret zu verdichten und zu präzisieren. Theorie bezieht ihre Erstimpulse aus empirischen Erfahrungen oder vermittelter Praxis. Sie gewinnt ihre ersten Fragen und Annahmen aus gemachten Erfahrungen und konstruiert ihre ersten erkenntnisleitenden Fragen und Hypothesen aus Reflexionen von Beobachtungen, um in einem dialektischen Forschungsprozess von Hypothesenbildung und Evaluation Muster zu erkennen und Erkenntnisse zu generieren, die für eine zukünftige Praxis hilfreich sein könnten.²

² Ein Beispiel ist die in der Sekundärliteratur häufig anzutreffende Beschreibung von Stanislawski als (größten) Theatertheoretiker des 20. Jahrhunderts. Stanislawski war tatsächlich aber i.W. Praktiker und seine Suche nach einer Methode, wie Schauspieler trainieren müssen, um möglichst glaubwürdig auf der Bühne agieren können, hat er in umfangreichen Praxisbeschreibungen dokumentiert und methodisch-theoretisch verdichtet (vgl. Stanislawski (1981, 1987, 1993a und 1993b).

Die Forschungslage zeigt sich auch nach dreißig Jahren intensiven Wirkens noch als sehr uneinheitlich. Krause musste 1976 noch feststellen, dass es trotz der Vielzahl positiver Ansätze den Beteiligten bisher nicht gelungen sei, „Theorie und Praxis des darstellenden Spiels [...] aufeinander abzustimmen, klare Zielvorstellungen zu artikulieren und methodologisch abgesicherte Wege zu weisen, wie die gewonnenen Erkenntnisse realisiert werden könnten.“ (Krause (1976): 7)

Der aktuelle Stand der Entwicklung zeigt nach wie vor ein sehr heterogenes Bild, innerhalb dessen sich aber einige Forschungsansätze und daraus entwickelte Konzeptionen für Theaterunterricht herausheben, die gegenüber den 1970er Jahren einen deutlichen Zuwachs an Differenzierung des Arbeitsfeldes, Klarheit der Konzeption und Zielorientierung repräsentieren. In ihnen spiegeln sich die Fortschritte in den Diskursen der angrenzenden Fachwissenschaften und Fachdidaktiken ebenso wie die weitgehend von Theaterlehrkräften und Theaterpädagogen getragenen Fortschritte in den curricularen Rahmungen der Bundesländer und der Kultusministerkonferenz (vgl. u.a. die EPA von 2006³).

Die Beschreibung des in der Sekundärliteratur dokumentierten aktuellen Forschungsstandes erfasst zu den Themen „Theaterspielen anleiten“ und „Theater unterrichten“ eine große Bandbreite und Heterogenität bezogen auf die Zielgruppe (von Kleinkindern bis zu alten Menschen – von Grundschulern bis zu Abiturienten) und den intendierten Zwecken bzw. die damit verbundenen Absichten (Spielanregungen zur Stimulation möglichst vieler Sinne – Hinführung zur Kunst – Kunst-erleben durch Theaterspielen – kulturelle Integration – Inklusion – Abiturprüfungen und vieles mehr)⁴.

Ein Blick über die Landesgrenzen zeigt ein ebenso uneinheitliches Bild bei der Absicht einen kohärenten Theaterbegriff zu konstruieren: Fopp strukturiert aufgrund seiner Analyse des internationalen Forschungsstandes in Bezug auf „drama education“ die Entwicklung in drei große Abschnitte. Im Fokus der Forschung des ersten Abschnittes von ca. 1900 bis ca. 1970 „steht oft die Aufführung samt ihrer didaktischen Vorbereitung. In einem zweiten Schritt wurde dieses Konzept von Aufführung und Theater radikal – politisch-pädagogisch motiviert – in Frage gestellt.“ (Fopp (2016): 334)

Den zweiten Abschnitt von ca. 1970 bis ca. 2000 bezeichnet Fopp als die Bewegung der „Dramapädagogik“, die in den Mittelpunkt ihrer Arbeit die Grundlagen der Kommunikation und das freie spontane Improvisieren und das Durchschauen von Herrschaftsverhältnissen stellte.

³ Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) im Fach Darstellendes Spiel. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.11.2006

⁴ Vgl. dazu die Datenbank von Rezensionen aktueller theaterpädagogischer Literatur > <http://angewandte-theaterforschung.de/buchbesprechungen/>

Die dritte Phase sieht Fopp ab den 2010er Jahren, in der das Thema auch in der Forschungsliteratur deutlicher als „drama education“ bzw. des „applied theatre“ sichtbar werde, das vermehrt die Lebenssituation der Kinder direkt zum Thema mache und als Alternative zum Bildungswesen gelten möchte. Während sich ab den 1980er Jahren im deutschsprachigen Raum der Begriff *Theaterpädagogik* durchsetzte, zeigt sich die Verschiedenartigkeit dessen, was man damit bezeichnet, auch in einer Vielfalt der Begriffe im nicht-deutschsprachigen ab: *Drama in Education*, *Theatre in Education*, *Applied Theatre* usw. (vgl. Fopp (2016)). Hier zeigen sich zu der Schwierigkeit der Definition eines Forschungsbereiches bzw. -gegenstandes zusätzlich die Probleme der international unterschiedlich und damit auch missverständlichen Formulierungen und Begriffsbildungen, auf die hier nicht weiter eingegangen werden kann. Für alle drei Epochen sieht Fopp aber denselben pädagogischen Grundimpetus: „Beim Zusammen-Theater-machen eröffnet sich eine Alternative, die das Lernen in den körperlich-sozial-imaginativen Ressourcen der Kinder und Jugendlichen verankert und zusätzlich die kritische Reflexion und die gegenseitige Unterstützung als demokratischer Grundkompetenz anregt.“ (Fopp (2016): 334)

Sting stellt schon 2003 zurecht eine signifikante Veränderung in der neueren theaterpädagogischen Praxis des Schultheaters fest. Er beschränkt sich dabei noch auf die rein theatralen Inhalte der Veränderungen. Inzwischen wird Theater seit Jahren als regulärer Theaterunterricht angeboten, der ganz spezifischen Anforderungen – eben denen von regulärem Unterricht und Benotung – Rechnung tragen muss, die insbesondere in der Gestaltung veränderter Lern-Prozesse bereits deutlich sichtbar geworden sind. In der theaterpädagogischen Praxis habe sich eine Ästhetik entwickelt, die sich an den sozialen Ausdrucksformen und Themen der beteiligten Spieler orientiere. Dabei weise diese „soziale Ästhetik“ besondere Merkmale auf:

- „- Der freie (anti-literarische), aber nicht beliebige Umgang mit Texten und die ensembleorientierte Arbeitsweise mit ihren Möglichkeiten für neue Spiel- und Erzählformen
- Die Darstellung ist meist anti-protagonistisch und anti-psychologisch, verzichtet also auf Hauptdarsteller und Rollenpsychologie
- Der Verzicht auf realistische Darstellung favorisiert eher Stilisierung und Symbolisierung
- Weniger Rollentext bedingt und fordert mehr nonverbales (Zusammen-)Spiel, Körpersprache und Rhythmus sowie die Integration von Musik, Medien und Requisiten als Partner
- Die Erzählweise wird variantenreicher: Bilder, Fragmente, Collagen dominieren im Gegensatz zu durchgängigen dramatischen Handlungsbögen
- Das Experimentieren mit chorischen Theaterformen und deren ästhetischen und sozialen Anreizen
- Das Aufteilen und Doppeln von Rollen (Facetten und Brüche von Figuren).“ (Sting 2005a: 2)

Sting skizziert damit Erscheinungsformen des Postdramatischen, die von Stegemann kritisiert werden: „Die Mittel der Kunst werden aus jeder Form von Regelzwang und Handwerk, die einer Arbeit an dem Wieder-präsent-Machen von Realität geschuldet waren, befreit, um eine Eigenrealität von Kunst zu ermöglichen.“ (Stegemann 2013: 94)

Diese Entwicklung im Schultheater wirft dabei Fragen auf, die sich in folgenden Problemstellungen manifestieren:

- Bevor Schüler verstehen können, was es bedeutet, figurales Spiel zu negieren, Formate, Spielformen zu dekonstruieren müssen sie begriffen haben, was eine Figur ist, und sie müssen Spielformen konstruiert haben.
- Bevor Schüler verstehen können, was es bedeutet, das theatrale Produkt zugunsten des theatralen Prozesses zu negieren, müssen sie begriffen haben, was ein theatrales Produkt ist.
- Bevor Schüler verstehen können, was es bedeutet, die vierte Wand zugunsten einer oszillierenden Interaktion zwischen Darstellern und Zuschauern bis zur vollständigen Auflösung dieser Rollenzuweisung zu negieren, müssen sie begriffen haben, worin die Grundsituation von Theater besteht und auf welcher grundsätzlichen Abmachung sie basiert.
- Klischees lassen sich erst brechen, wenn man weiß, was Klischees sind.
- Grenzen kann man erst überschreiten, wenn man Grenzen und ihre Wirkung kennen gelernt hat.

Um die besonderen Eigenarten der ausgewählten bedeutsamsten Entwürfe für Theaterunterricht von Autoren deutlich zu machen, werden diese im folgenden Kapitel betrachtet und deren Besonderheiten herausgearbeitet.

1.2 Unterrichtskonzepte

Die Auswahl der hier untersuchten Konzepte gestaltete sich aufgrund der Vielzahl der Publikationen als schwierig. Die Implikationen und Ausgestaltungen von Konzepten für Theaterunterricht der letzten ca. zwanzig Jahre spiegeln Entwicklungslinien (Rhizome) der Veränderungen von theoriegeleiteten Annahmen über und praxisorientierten Empfehlungen für theaterpädagogische Arbeit in ihrer Vielfalt und Widersprüchlichkeit wider. Es kristallisierten sich aber nach umfangreichen Recherchen aus der Vielzahl der Entwürfe einige als bedeutsamer in Bezug auf die Herausarbeitung des anzustrebenden Forschungsgegenstandes „Konstituenten für Theaterunterricht“ als andere heraus. In der Analyse soll herausgearbeitet werden, welches Theaterverständnis und welche didaktischen Überlegungen den jeweiligen Konzeptionen für Theaterunterricht zugrunde liegen, denn diese haben maßgeblichen Einfluss auf ein zu erarbeitendes Konzept für Theaterunterricht. Im Fokus der vorliegenden Arbeit steht Theaterunterricht im engeren Sinne als schriftliche Konzeption und Unterrichtsvorbereitung bzw. Anleitungen für die entsprechenden Prozessschritte. Theaterunterricht kann markiert werden durch folgende Rahmenbedingungen: Er findet in einem schulischen Kontext statt. Dieser schließt freiwillige Arbeitsgemeinschaften und benoteten Unterricht ein, der von ausgebildeten Theater-Pädagogen bzw. Theater-Lehrkräften oder entsprechend qualifizierten Spielleitern erteilt werden soll. Dass es bei dieser Grenzziehung zu Überschneidungen zu außerschulischer Theaterarbeit mit ähnlichen Zielsetzungen kommt, wie sie z.B. dem Theater an der Parkaue in Berlin (vgl. Brachwitz (2016) und Marsch (2015)), liegt an den ähnlichen Rahmungen. Aus dem Bereich des freien Kinder- und Jugendtheaters wurde zur genaueren Untersuchung das Konzept von Hess ausgewählt, weil es konsequent die Perspektive der Regisseurin und ihr Selbstverständnis von Theaterpädagogik im freien Theater beschreibt und damit der Unterschied zu unterrichtlichen Konzeptionen sehr deutlich wird. In diesen Konzepten wird die fehlende Anbindung an entsprechende schulische Rahmungen und Curricula für Theaterunterricht offensichtlich. Am anderen Ende des Spektrums der untersuchten Entwürfe für Unterrichtskonzepte stehen die „Bausteine“ von Post, in denen eine hohe Kompetenz sichtbar wird, theatertheoretische und theaterpädagogische Prämissen in einem Konzept für schulischen Theaterunterricht miteinander zu vermitteln (vgl. Post (2011a, 2011b, 2011c)).

Absicht des Überblicks über diesen heterogenen Forschungsstand der letzten ca. zwanzig Jahre ist es, dabei zu versuchen, u.a. Antworten auf die folgenden Fragen zu finden: Welche theatertheoretische Rahmung wird dem Theaterspielen in der Schule gegeben, welche didaktischen Überlegungen liegen den Entwürfen für Theaterunterricht zugrunde und wie manifestieren sich diese in Beschreibungen für anzuregende Unterrichtsprozesse?

Allein in diesem Überblick zeigt sich eine Vielfalt, die sich vermutlich auch auf der Ebene der tatsächlichen Praxis noch einmal weiter kontextbezogen und situativ ausdifferenziert durch das jeweilige Umfeld, in dem der Theaterunterricht stattfindet (Bundesland, Schulform, konkretes Schulprofil, konkrete Gruppenzusammensetzung, Räume, Arbeitszeiten, Qualifikationen und Persönlichkeitsprofil der Spielleiter, aktuelle Befindlichkeiten usw.). Die Untersuchung dieser Einflussgrößen ist weiteren Forschungsvorhaben vorbehalten. Alle Einflussgrößen sind vermutlich wissenschaftlich nicht exakt zu erfassen. Als Methode der Evaluierung des hier vorgestellten Konzeptes des „Kursbuch Theater machen“ im Kapitel 3 „Forschungsgegenstand“ wurde deshalb in einem ersten Schritt eine Befragung von unterrichtenden und ausgebildeten Theater-Lehrkräften gewählt (siehe Kapitel 2 „Evaluierung“).

Eine weitgehend chronologische Darstellung der ausgewählten Konzepte wurde bewusst nicht gewählt, um nochmals deutlich zu machen, dass es keine stringent kontinuierliche Entwicklung von Konzepten für theaterpädagogische Arbeit gibt und teilweise große Disparität herrscht. Worauf diese zurückzuführen sein könnte, mag eine andere Forschungsarbeit ergründen. Sicherlich spielen dabei auch eine mangelnde Kommunikation der Aktiven untereinander und vermutlich schwer zu überwindende Gräben der Selbsteinschätzungen von einerseits praxisorientierten Theaterlehrkräften und -pädagogen und andererseits mehr theorieorientierten wissenschaftlichen Ansätzen eine Rolle. Die Gruppierung der analysierten Unterrichtskonzepte im Kapitel 1.2 soll bereits eine erste vorsichtige – später weiter zu überprüfende und ausdifferenzierende – Suche nach Schwerpunktsetzungen für einen Forschungsfokus vorbereiten, um differenzierter Desiderate zu ermitteln. Dabei soll auch herausgearbeitet werden, welche verschiedenen Verständnisse von *Theater als Kunstform* den Konzepten zugrunde liegen und in welcher Weise diese Vorstellungen in einen *Lerngegenstand Theater* auf der Ebene unterschiedlicher Altersgruppen transformiert werden. Die vorliegende Arbeit versucht insofern einen Brückenschlag, indem sie einerseits versucht, Theorie und Praxis mehr zusammenzuführen und das Erfahrungswissen von Unterrichtenden differenzierter auf dem Hintergrund theoretischer Annahmen zu reflektieren und theoretische Entwürfe in einer Theorie-Praxis-Schleife einer praktischen Erprobung zuzuführen, um damit neue Erkenntnisse zu generieren. Hentschel hebt diese Bedeutung heraus, wenn sie formuliert: „Für eine anwendungsorientierte Disziplin wie die Theaterpädagogik, deren Methoden auf die Vermittlung von Fähigkeiten und Kenntnissen abzielen, spielt die Ebene des reflektierten Handlungswissens eine wesentliche Rolle im Bemühen, eine eigenständige Theoriebildung zu begründen.“ (Hentschel, U. (2003): 68-69) Hentschel liefert in ihrem Drei-Stufen-Modell eine wirklichkeitsnahe und angemessene Beschreibung einer Erkenntnisgewinnung über theatrale Arbeit, die auch der folgenden Beschreibung zugrunde liegen soll. Sie geht bei den möglichen Strategien der Theoriebildung von einer Dreiteilung des Wissens in den anwendungsorientierten Disziplinen, weniger von einer Unterteilung in Theorie und Praxis aus.

Auf der ersten Stufe siedelt Hentschel erfahrungsbezogenes Alltagswissen an, das „unbefragte Bestände, beispielsweise Vorstellungen von der Natur des Menschen, von dem ‚Wesen‘ des Spiels und andere essentialistische Annahmen“ einschließt und spontanes Handeln generiert. (Hentschel 2003: 71)

Diese Stufe der Theoriebildung umfasst alle Momente des Spielerischen, die der Kulturbildung des Menschen immanent sind, z.B. auch das Rollenspiel, aus dem in zunehmendem Alter und abhängig von der Reflexionsfähigkeit der Kinder sich das bewusstere Rollenspielen entwickeln kann.

Auf die zweite Stufe platziert Hentschel reflektiertes Handlungswissen, das sich auf handlungsleitende Konzepte bezieht, die aus der Praxis für die Praxis entstanden sind, z.B. auch Lehr- und Lernpläne.

Hierbei handelt es sich um die Erkenntnisstufe, die Regelhaftigkeit bewusst erzeugt, um damit eine Wiederholbarkeit auch von (Lehr-/Lern-)Prozessen zu ermöglichen. Erst auf dieser Grundlage wird es möglich, Verhalten und letztlich auch Kompetenzen bewusst zu trainieren und einen Lernprozess zu initiieren, der eine Überprüfbarkeit erlaubt.

Die dritte Stufe beinhaltet nach Hentschel das Theoriewissen, durch unterschiedliche wissenschaftliche Methoden zustande gekommenes Wissen, Analysen der Praxis, ihrer Voraussetzungen, Bedingungen, Folgen und Legitimationsstrategien. Theoriewissen kann sich gegenüber der Praxis reflexiv und deskriptiv (damit evtl. auch konstruktiv) verhalten und von ihr in Frage gestellt werden. Insofern bedürfen theoretische Erkenntnisse „einer kritischen Prüfung und einer (eigenverantwortlichen) Transformation innerhalb der Praxis, wodurch letztere auch zur kritischen Instanz von Theoriewissen werden kann.“ (Hentschel, U. 2003: 72). Diese Stufe der Erkenntnisgewinnung wird in der vorliegenden Studie letztlich angestrebt, die neben dem Versuch einer didaktischen Fundierung eines bereits praxiserprobten Modells auch dessen Evaluierung durch eine Befragung von Theater-Lehrkräften vornimmt.

In den im Folgenden exemplarisch ausgewählten Konzepten für Theaterunterricht werden die ihnen zugrunde liegenden verschiedenen Theaterbegriffe und deren Transformation in einen Lerngegenstand besonders deutlich sichtbar. Sie sind drei Altersgruppen zugeordnet, auch wenn nicht alle Autoren dies explizit tun, wie beispielsweise Hess, Müller/ Schafhausen und Plath:

1. Grundstufe
2. Mittelstufe
3. Oberstufe.

Diese Zuordnungen von Altersstufen zeigen sich sowohl theoretisch als auch praktisch als durchlässig, da ihnen teilweise Konzeptionen des ästhetischen Lernens zugrunde liegen, die als Strukturmuster jahrgangsübergreifend genutzt werden können. Sie müssen dann lediglich dem Anspruchsniveau des Kindesalters angepasst werden.

1.2.1 ... für die Grundstufe: Ritter 2013 - Czerny 2010

Die beiden folgenden Konzeptionen für Theaterunterricht in der Grundschule sind auch ein konkretes **Beispiel für die Disparität der Entwicklung von Konzeptionen** für theaterpädagogische Arbeit, wie sie auch für Konzepte für Theaterunterricht für die älteren Jahrgänge nachgewiesen werden kann.

Ritter 2013: Darstellendes Spiel und ästhetische Bildung

Im Vorwort zu dem Forschungsbericht von Ritter wird der Anspruch formuliert, dass das Thema dieser empirisch ausgerichteten Forschungsarbeit die Untersuchung von Wirkungen und Potenzialen des Darstellenden Spiels im Kontext der Grundschule sei. Das Ganze diene einer fachdidaktischen Neuorientierung und könne der Profilierung einer neuen Fachkultur dienen. Ohne „die leib sinnliche Bezugnahme auf die Phänomene“ sei nachhaltiges Lernen nicht möglich. Eine „humanistische Lebensweltgestaltung“ sei ohne den mehrdimensionalen Prozess einer ästhetischen Erfahrung nicht denkbar. Im Fokus der Diskussion stehe eine theaterpädagogische Zielsetzung, „die zwischen kunstbezogener Unterweisung und Persönlichkeitsbildung oszilliere[...]“. (Ritter 2013: 5-6) Als Forschungsmethode gibt die Autorin die Grounded Theory an, die ins Zentrum des Forschungsprozesses die teilnehmende Beobachtung mit entsprechenden Protokollen und Fotos stellt. Als besonders wichtiges Kriterium dieses Wissenschaftsprozesses, in dem sich die Forschenden in das zu untersuchende Feld selbst hineinbegeben und sich darin einfügen, konstatiert die Autorin die „Unvoreingenommenheit des Betrachters.“ (Ritter 2013: 52) Auf dem Hintergrund einer vor Jahrzehnten geführten Diskussion um eine anzustrebende, aber, wie sich im Diskurs herausstellte, nicht erreichbare objektive und unvoreingenommene Position des Wissenschaftlers ist eine solche Forderung nicht mehr haltbar.⁵

Ritter deklariert „DS als Kunstform“ und benennt in ihrer Arbeit neun „Beobachtungskriterien“, nach denen „unbewusst beobachtet wurde“. (Ritter 2013: 59): „1. Kriterium ‚Theater als Konzept‘ [...] 2. Kriterium ‚Rolle‘ [...] 3. Kriterium ‚Sprache‘ [...] 4. Kriterium ‚Anforderung an den/die Spielleiter/-in‘ [...] 5. Kriterium ‚Gestaltungsfähigkeit‘ [...] 6. Kriterium ‚Wahrnehmung‘ [...] 7. Kriterium ‚Körpererfahrung‘ [...] 8. Kriterium ‚Medien‘ [...] 9. Kriterium [...] Kompetenzen im Bereich des sozialen Umgangs oder der Kommunikation untereinander.“ (Ritter 2013: 59-60)

⁵ Vgl. u.a. den Diskurs um erkenntnistheoretische Voraussetzungen sowie den Anspruch und die Bedeutung von Objektivität im wissenschaftlichen Forschungsprozess. In: Adorno u.a. 1969.

In diesem Kriterienkatalog werden neben zahlreichen bedeutsamen Merkmalen an verschiedenen Stellen Wertungen sichtbar, die Ausdruck einer Vorstellung von Theater sind, welche sich an traditionellen Begriffen des bildungsbürgerlichen Theaters und Spielweisen des professionellen Realismus orientieren. Als ein Kriterium der Kategorie „Darstellendes Spiel – DS als Kunstform“, das in der Untersuchung als Beobachtungskriterium gelten soll, wird z.B. der Sprache eine herausgehobene Bedeutung zugeschrieben: „Kriterium ‚Sprache‘: In der verbalen Sprache drücken wir uns aus. Sie ist unser am häufigsten genutztes Kommunikationsmittel und nimmt damit auch einen besonderen Platz im Theaterspielen ein.“ (Ritter 2013: 59) Gleichzeitig wird aber der Körper als Hauptwerkzeug des Theaterspielers bezeichnet und die Körpersprache als Hauptausdrucksmittel auf der Bühne bezeichnet (vgl. Ritter 2013: 71).

In den weiteren Differenzierungen formuliert die Autorin als „Theoretisches Memo Nr. 57“: „Im Darstellenden Spiel sollte auf vorgegebene Texte weitestgehend verzichtet werden, da sie sich negativ auf Sprachempfinden und die Authentizität beim Sprechen auswirken können und kaum Identifikationsmöglichkeiten für die Schüler/-innen bieten.“ (Ritter 2013: 64)

Die Autorin überhöht andererseits die Bedeutung der Sprache im Theater, insbesondere bei kleinen Kindern (vgl. Gegenstandsbezogene Theorie Nr. III). Sie solle einen „besonderen Platz in der Theaterarbeit“ einnehmen. (Ritter 2013: 93) Auch hier zeigt sich eine Favorisierung des Sprech- bzw. Dramentheaters, statt der natürlichen menschlichen Entwicklung zu folgen, die den ganzen Körper in seinem umfänglichen Ausdrucksrepertoire in den Mittelpunkt des Theaterspielens stellt und den gesamten Körper als primäres Mittel des Theaterspielens sieht. Die Sprache als Bedeutungsträger erfährt in einer zeitgemäßen Didaktik des Theaters nicht mehr diese Priorisierung und Überhöhung wie im Dramentheaters, sondern nutzt verstärkt das Gesamtensemble theatraler Mittel, Techniken, Methoden und Spielformen.

Die Möglichkeiten des Einsatzes von Stimme, Sprache und Text mittels performativen bzw. postdramatischen Spielweisen, wie sie seit den 1990er Jahren zunehmend im Schultheater dokumentiert werden, kommen nicht ins Blickfeld der Autorin (vgl. z.B. Wenzel 2006, 2009, 2011a, 2011b; Roth-Lange 2015; Barz 2015).

Ebenso ist kritisch das vorweg gesetzte Kriterium „Medien“ der ästhetischen Bildung zu befragen: „Genau genommen können Medien nicht unbedingt als eine Komponente ästhetischer Bildung bezeichnet werden.“ (Ritter 2013: 60) Diese Setzung wird aber in der folgenden Beschreibung wieder aufgrund der Wirkung zurückgenommen. Im „Theorem VII: Inspirationsquelle Medien“ wird dann aber lediglich über die Kinder inspirierende Wirkung eines Indianerbuches und einer Musik-CD berichtet. (Ritter 2013: 69) Medien als ästhetische Mittel werden offensichtlich nicht untersucht, obwohl seit geraumer Zeit der Medieneinsatz auf seine ästhetisch-theatralen Qualitäten hin

untersucht und genutzt wird (vgl. z.B. Bundesverband Theater in Schulen e.V. (Hg) 2011; Deutsches Forum für Figurentheater und Puppenspielkunst (Hg) 2015; List 2015d).

Ähnlich verhält es sich mit Ritters eng begrenztem Rollen-Begriff, der die Identifikation der Kinder mit der Rolle fordert, körperlich-theatrale Gestaltungsmöglichkeiten jedoch außer acht lässt, die sich nicht in ein Rollen-Schema einfügen lassen. Der „besondere Status“ der Rollenarbeit wird durch die „Identifikation mit der Rolle“ als „entscheidender Faktor in der Theaterarbeit mit Kindern“ behauptet, um „gemeinsame, wie auch individuelle Produktivität zu sichern.“ (Ritter 2013: 63) Diese Engführung wirft die grundsätzliche Frage der Spielfähigkeit von Amateuren, von Kindern insbesondere im Grundschulalter auf, weil Kinder „in theatralen Arbeitsprozessen noch nicht hinreichend von der eigenen Persönlichkeit absehen, keine Distanz zu sich selbst und der Rolle aufbauen oder gar das Spannungsverhältnis dieser beiden Faktoren wahrnehmen.“ (Assies 2008: 158; vgl. auch Weidemann, Gisela (Hg) 2010; Vortisch 2017) Diese Position gilt es ebenfalls kritisch zu befragen, da neue Untersuchungen nahelegen, dass hier altersgemäß differenziert werden sollte, denn die Altersspanne von Kindern in der Grundschule bewegt sich zumeist zwischen fünf und elf Jahren und umfasst demzufolge eine große Entwicklungspanne persönlicher Reifung und eine ebenso große Spanne der Aneignung von Kompetenzen (vgl. u.a. List 2016b und Czerny 2010). Die Probleme des vorgestellten Rollenkonzeptes – mittels Identifikation mit der Rolle und der Beschränkung auf eine naturalistische Theaterkonzeption bzw. Spielform zu arbeiten – werden manifest, wenn die Autorin als Spielleiterin von einer Schülerin im Alter von sechs oder sieben Jahren in der „Verkörperung“ der „geforderte(n) Rolle“ des Indianerjungen Yakari verlangt, „einen Tränenausbruch darzustellen“ und ihr Scheitern als „Überforderung“ deklariert. Als Lösung wird die Rolle einem anderen Kind übertragen, das den Tränenausbruch spielen will (vgl. Ritter 2013: 67).

Darüber hinaus ist dieses Konzept der „Rollenidentifikation“ eines Realismus mehr als bedenklich, aktiviert es doch u.U. Energien eines Erfahrungsbereiches des Kindes, die eine psychotherapeutisch nicht ausgebildete Grundschullehrerin nicht auffangen kann: ‚Benadett: ‚Ja, also das ist so ne, du musst dir was ganz so total Trauriges vorstellen, so was dich total traurig macht.‘ (Protokollauszug Nr. 38)‘. (Ritter 2013: 67) In dieser Arbeitsanweisung schimmert eine professionelle Schauspielpraxis durch, die auf Stanislawski gründet und in Straßbergs „The Method“ die Grundlage für die Ausbildung von professionellen Schauspielern wurde. Die Autorin formuliert als Fazit aus diesem Vorfall im Bereich des „Theorems IV: Anforderungen Spielleiter/-in“ die zwar grundsätzliche, aber hier nicht nachvollziehbare Konsequenz, „das richtige Maß in den Anforderungen an die Kinder zu finden und schwierige Spielsituationen kleinschrittig zu erarbeiten.“ (Ritter 2013: 65)

In diesem Kontext sei auf einige theoretische Vorgaben der Autorinnen Osburg und Schütte hingewiesen, die ebenfalls einem naturalistischen Rollenkonzept und einem realistischen

Schauspielstil folgen, und ihre daraus abgeleiteten Empfehlungen für Theaterunterricht: „Als Lehrer hat man die Rolle als Spielleiter und Regisseur.“ (Osburg/ Schütte 2015: 28)

Schüler sollen „geeignete Rollen“ erhalten. (Osburg/ Schütte 2015: 33) Sie sollen „sensibel an das Theaterspielen heran[geführt]“ und dürfen „in Bühnensituationen“ nicht bloßgestellt werden. (Osburg/ Schütte 2015: 31, 27) Der Lehrer nimmt „die Schüler ganzheitlich wahr und [schätzt] verantwortungsbewusst ein, was sie körperlich und seelisch zu spielen vermögen“ und übernimmt damit die „pädagogische Verantwortung“. (Osburg/ Schütte 2015: 31)

Aus diesen Setzungen schlussfolgern die Autorinnen: Schüler sollen „sich in ihre Rollen hinein fühlen. Sie sollen auf der Bühne wirklich die Person sein, die sie spielen: das Straßenkind in Bangladesch, der vom Krieg traumatisierte Soldat Beckmann aus Wolfgang Borcherts Drama ‚Draußen vor der Tür‘ oder das von Wahnvorstellungen geschüttelte Gretchen aus Goethes ‚Faust‘. Die Schüler sollen alle geballten Emotionen dieser schweren Schicksale transportieren – als Spielleiter stehe ich dabei gebannt vor ihnen mit Tränen in den Augen und Gänsehaut am ganzen Körper.“ (Osburg/ Schütte 2015: 30) Als Arbeits-Methode dafür schlagen die Autorinnen z.B. für das Einstudieren einer Szene mit Schülern einer inklusiven (!) Gruppe aus dem Jugendroman „Als Hitler das rosa Kaninchen stahl“ folgende Vorgehensweise vor: „Ich führe meinen Schülern die Situation so eindringlich wie möglich vor Augen, indem ich ihnen gleichsam ‚einheize‘: ‚Stellt euch doch mal vor! Euer Vater ist morgens einfach weg. Wie fühlt man sich da?‘ Katrin bricht in Tränen aus. Ich unterbreche den Unterricht und gehe mit ihr in einen anderen Raum. Dort sagt Karin mir schluchzend, ihr Vater sei gerade von zu Hause ausgezogen. Er liebe Mama nicht mehr.“ (Osburg/ Schütte 2015: 30) Man dürfe Schüler nicht in diesem Prozess allein lassen, sondern es sei „sehr wichtig, ihnen zu erklären, wie sie aus dem Spiel wieder herausfinden.“ Und „ebenso wenig darf die Möglichkeit der Selbsterfahrung im Theaterspiel bewusst für therapeutische Zwecke instrumentalisiert werden.“ (Osburg/ Schütte 2015: 30)

Diese Nachahmung eines naturalistischen Rollenkonzeptes des professionellen Theaters mit ausgebildeten Schauspielern wird Amateuren und erst recht Schülern mit Förderbedarf nicht gerecht und macht ihnen die Grenzen ihres Könnens recht schnell und nachhaltig deutlich. Diese Arbeitsweise hat wenig mit fach- und sachgerechtem Theater-Unterricht zu tun, auch wenn ihr Spiel für eine „Gänsehaut“ bei der Amateur-Regisseurin sorgt. (Osburg/ Schütte 2015: 30)

Es stellt sich neben der Frage der Bewertung und den Kriterien dieses Spiels und seiner ästhetischen Qualität die Frage, ob hier nicht bereits durch die Art der Vorgehensweise der Autorinnen ein Grenze zur Schädigung des Kindeswohls überschritten ist.

Das Beispiel Osburg/ Schütte zeigt in einem Extremfall, wie theoretische Vorannahmen kontrariert werden können.

Ritter formuliert in ihrem „Theorem V: Anforderungen Schüler/-innen“, dass die Qualität der Herausforderungen – im Gegensatz zur Überforderungen – die angemessene Stärke eines Lernimpulses ausmache.

Kinder benötigen selbstverständlich Anleitung, Hinführung und Instruktion, wenn Lernen gelingen soll. Die Frage steht im Raum, ob die von Ritter empfohlene rigorose Vermeidung von fremden Sprechtexten weniger zu einem authentischen als zu einer Verarmung des ästhetischen Ausdrucks führt und Chancen der theatralen Gestaltung ungenutzt bleiben.

Eine klare Instruktion der Lehrkraft, inhaltliche Vorgaben und methodische Unterweisung und stimulierende Impulse vielfältigster Art sind Grundbedingen für die Initiierung von konstruktiven Lernprozessen – innerhalb eines Rahmens – die eine kulturell-ästhetische Bildung anstreben. Erst dann eröffnen sich die notwendigen Freiräume für experimentelles Gestalten, für Ausprobieren, kreatives Kombinieren und Komponieren.

Es ist durchaus sinnvoll im Rahmen einer angemessenen Herausforderung, Kinder mit neuen, insbesondere ihnen unbekanntem und auch als fremd empfundenen Texten, Sprechweisen und Sprachen zu konfrontieren und Auseinandersetzung anzuregen. Die Konfrontation mit Neuem und Unbekanntem ist wesentliche Herausforderung zur Auseinandersetzung, Erkundung und Erforschung. Die Dosis angemessen abzuschätzen, liegt in der Kompetenz der Lehrkraft. Sie sollte in dem breitesten Bereich des Herausforderns zwischen Unter- und Überforderung angesiedelt sein und einen motivierenden Effekt haben. Dies ist bei Kindern sehr leicht zu erreichen, weil sie in der Regel neugierig und lernwillig sind. Dem Unbekanntem gegenüber fühlen sie sich herausgefordert, eine Versteherleistung zu erbringen, die sie letztlich stolz macht und ihnen das Gefühl der Selbstermächtigung und der Souveränität verleiht. Analoges gilt für Tätigkeiten und Handlungen (vgl. auch List 2015a). Kunst kann im Besonderen diese Konfrontation mit Neuem, noch Unverstandenen oder auch nicht rational Verstehbarem durch ihre Alterität bedienen.

Im Kapitel „Bildung gegenstandsbezogener Theorie“ fasst die Autorin in neun zuvor als bedeutsam für das Theaterspielen in der Grundschule definierten Kriterien ihre theoretischen Schlussfolgerungen zusammen.

Hier wird nochmals in verdichteter Weise die Position Ritters und ihr Theaterverständnis deutlich. Sie bestätigt eine bereits lange bekannte Grundannahme beim Theaterspielen mit kleinen Kindern: „Theater ist ein Konstrukt, bestehend aus verschiedenen theatralen Elementen, die darin zusammengeführt werden. Umso wichtiger ist es im Darstellenden Spiel, ein Verständnis für diese Kunstform aufzubauen, das deren Grundelemente in ihren Wirkungen kennengelernt hat, erfassen und nutzen kann. [...] Es muss Übungen bereitstellen, die den Kindern Erfahrungsspielräume mit den Dimensionen des Theaters verschaffen. [...] Hier können sich die Schüler/innen in verschiedenen theatralen Elementen (z.B. Körpersprache, Position im Raum, usw.) ausprobieren und dessen

Zusammenwirken erkunden.“ (Ritter 2013: 92) In der Überhöhung des Rollenspiels als „entscheidendes Element in der Theaterarbeit mit Kindern [...] auf das es sich einzulassen gilt“ zeigt sich allerdings nochmals sehr deutlich, dass Ritter an einem veralteten Bild theaterpädagogischer Konzeption festhält. (Ritter 2013: 92) Die beschriebenen Probleme bei der von ihr geforderten Identifikation der Kleinen mit einer Rolle – eine naturalistische Schauspieltechnik nachahmend – führen leider nicht zu einer kritischen Reflexion dieser Position. Damit soll das Rollenspielen nicht generell diskreditiert werden. Es kann und sollte auch EIN wichtiger Ausgangspunkt für theatrales Lernen sein. Eine zeitgemäße Didaktik des Theaters darf aber nicht die Augen verschließen vor den vielfältigen weiteren theatralen Mitteln, Techniken, Methoden und vor allem Spielformen, die die zeitgenössische Theaterlandschaft zu bieten hat.

Als „gegenstandsbezogene Theorie“ Nr. IV fordert Ritter „eine sensible, an den Kindern orientierte Leitung des Spiels“ ein und betont, „dass theatrale Arbeit vor allem dann kindgerecht gestaltet werden kann, wenn genügend Kenntnisse über die Gruppe vorhanden sind.“ (Ritter 2013: 91, 94) Ritters „Theorien“ zu den Themen „Teamarbeit“, „Wahrnehmung“ und „Gestaltung“ greifen bedeutsame Lernfelder auf und versuchen, ihren Stellenwert im Rahmen von Theaterarbeit mit Grundschulern zu beschreiben.

Ein deutlicher Impuls für eine „fachdidaktische Neuorientierung“ ist allerdings in der vorliegenden Arbeit nicht zu erkennen. Dazu bedarf es zunächst einer angemessenen Bestandsaufnahme der aktuellen didaktischen Entwicklung, die sich spätestens seit den 1990er Jahren von einer naturalistisch-realistischen Spielweise eines identifikatorischen Rollenkonzeptes gelöst hat und die Vielfalt der aktuellen Theaterlandschaft einbezieht (vgl. u.a. ASSITEJ e.V. 2015). Ritters Untersuchung macht stellenweise den Eindruck, dass unterschiedliche auch sich widersprechende Elemente und Aussagen in eklektizistischer Weise zusammengestellt und nicht miteinander vermittelt wurden.

Czerny 2010: Theater-SAFARI

Czerny zeigt mit ihrem SAFARI-Modell gegenüber Ritters Konzeption eine **fundierte und an einer zeitgemäßen Didaktik orientierte Herangehensweise** an das Thema. Sie möchte „einen praxiserprobten Beitrag zum Theaterspielen mit Schülern leisten.“ (Czerny 2010: 10) Ihre Praxismodule habe sie für die Primarstufe entwickelt. Sie gäben aber auch Anregungen für die Orientierungsstufe. Das übergeordnete Ziel von Czernys theatralem Konzept ist demnach eine ästhetische Erfahrungsbildung, die die Persönlichkeit des Schülers, seine Vorstellungen und Fantasien ernst nimmt und ihm die Möglichkeit gibt, sie auszudrücken und darzustellen. Es ist ihre Absicht, den Schüler zum „Konstrukteur“ (Czerny 2010: 24) des theatralen Lern-Prozesses zu machen bzw. ihn als Lehrkraft dabei zu begleiten und zu unterstützen, sodass bei ihm Denken, Fühlen und Wollen zu einer ästhetischen Erfahrung verschmelzen. Im theatralen Lernprozess erkennt die Autorin die zu

erwerbende Empathie als zentrale Kategorie einer ästhetischen Erfahrung, die zwischen dem *Ich* und dem *Bild des Ich* und dem *Bild der Rolle* bzw. der faktisch gespielten Rolle oszilliert. Selbst- und Fremderfahrung und Perspektivenwechsel führen auf diese Weise zu einem erlebten und reflektierten „Sich-selbst-verstehen“ und einem empathischen „Fremdverstehen.“ (Czerny 2010: 20)

„Das SAFARI-Modell bezieht seinen Stoff (S) aus Vorlagen (Texte, Bilder, Filme, Lebenswelt). Der Auftakt (A) sensibilisiert die Schüler für ihren eigenen Körper, den Raum und die Gruppe. Eine Figur (F) wird lebendig durch den Schüler, der ihr über seine Gefühle, Vorstellungen und Körper einen individuellen Ausdruck verleiht. In der Aktion (A) improvisieren und gestalten Schüler gemeinsam Szenen, die Anstoß zur Reflexion (R) geben. Erst durch eine dramaturgische Verdichtung vieler Einzelimprovisationen entsteht eine Inszenierung (I).“ (Czerny 2010: 7) Bildungstheoretisch bündelt das SAFARI-Modell personale, ästhetische und sozialbildende Prozesse bei Schülern. Ihr ist wichtig, dass die Kinder etwas über die Mehrdeutigkeit von Zeichen lernen und ihre vielseitigen Ausdrucksmöglichkeiten kennen. Sie sollen lernen zu abstrahieren, zu verdichten und vor allem zu symbolisieren, d.h. bildhafte Zeichen für Worte zu finden. Damit erwerben sie Verständnis für Inszenierungspraktiken von Alltagskultur und machen sich die Mechanismen der Präsentation und Inszenierung durch eigenes Tun transparent. Theater bietet Chancen für Probedaheln und Ausloten von Grenzen. Die Hinführung zu selbstgesteuertem Lernen liegt ihr am Herzen (vgl. auch Strunz 2014).

Im Kapitel „Konzeptionelle Grundlagen“ entwickelt Czerny in überzeugender Weise ihr SAFARI-Modell und beschreibt die herausragenden Bildungsmöglichkeiten, die das Theaterspielen Grundschulkindern bieten könne, wenn man dabei einige grundlegende Dinge beachte. Es fällt auf, dass Czerny über eine Konzeption für Kinder in der Primar- bzw. in der Orientierungsstufe hinausgeht und ein theatrales Lernkonzept für alle Altersstufen vorstellt. Gleichzeitig sind jedoch die eingängigen Beispiele in ihrem Buch speziell auf die Grundschule zugeschnitten. Die neun Grundthesen für die beschriebene theaterpädagogische Arbeitsweise leisten eine erste Differenzierung:

„1. Theaterspielen weckt die individuellen Selbstbildungskräfte: die Wahrnehmungs-, Imaginations-, Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeiten der Spielenden.

2. Es entwickelt ästhetische Verhaltensweisen: Aufmerksamkeit, Staunen, Offenheit, Synästhesie und bewusstes Zeitempfinden.

3. Theaterspiel ist Ensemblespiel.

4. Theaterspielen fördert das symbolische, bildhafte Verstehen.

5. Theaterspielen entwickelt ästhetisches Bewusstsein.

6. Theaterspiel gibt die Möglichkeit, eigenen und fremden Perspektiven nachzuspüren.

7. Theaterspiel unterstützt die subjektive Rezeptionsfähigkeit und erfordert gleichzeitig intersubjektiven Austausch.

8. Es mobilisiert die Fähigkeit, selbst initiativ zu werden, und ermutigt dazu, Wahrnehmungs- und Verhaltensgewohnheiten zu durchbrechen, neue Sichtweisen kennenzulernen und auszuprobieren.

9. Es appelliert an soziales Verantwortungsbewusstsein.“ (Czerny 2010: 9)

Czerny greift postdramatisch-performative Spielweisen der gegenwärtigen professionellen Theaterlandschaft auf, in der es keine einengende Rollenverteilung mit der Absicht einer realistischen Spielweise gibt, sondern favorisiert Improvisation und Ensemblespiel. Czerny folgt allerdings nicht der Strömung der postdramatischen Spielweise der „De(kon)struktion“ und behaupteter Gleichrangigkeit aller theatralen Mittel, die die Sinnkonstruktion dem Zuschauer überlässt. Sie operiert nicht mit dem Begriff des „Dazwischen“, wie ihn Hentschel in Bezug auf die bildende Wirkung der Kunstform Theater mit dem Hinweis auf den „Doppelcharakter theatraler Kommunikationsstruktur“ entwickelt. Ein produktiver künstlerischer Prozess der szenischen Gestaltung gehe demnach mit einer Ambiguitätserfahrung für die Produzierenden einher, das heißt, mit „einem Modus der Erfahrung, in dem gleichzeitig unterschiedliche und/ oder widersprüchliche Zustände akzeptiert und verwirklicht werden.“ (Hentschel, U. 2010: 24)

Sachser entwickelt den Begriff des „Dazwischen“, in dem die ästhetische Transformation sich vollziehe, weiter zur einem „Darüber stehen“. Ein „Und“ der Gleichzeitigkeit ersetze das „Dazwischen.“ Gegensätze und Polaritäten fielen zusammen. Widersprüchlichkeiten, Unentschiedenheiten und Zwischenräume lösten sich auf. Im Theaterspielflow gelinge dem Spieler das scheinbar Unmögliche: „Das gestaltende Herstellen einer harmonischen Kohärenz dieser Parameter.“ (Sachser 2012: 85) Das „Dazwischen“ verflüssige sich, befördere auf diese Weise persönlichkeitsbildende Prozesse und das Individuum erfahre einen Zuwachs an Kompetenz.

Im ästhetischen Prozess spiele, so Czerny, das Symbolische ebenfalls eine besondere Rolle, da sich mit ihm ebenfalls „Mehrfunktionalität und Mobilität“ ausdrücken ließen. (Czerny 2010: 21) Die Schüler stünden vor der Aufgabe, den Stoff mit theatralen Mitteln wahrnehmbar und fühlbar zu machen. Sie gestalteten mit ihren Körpern, mit Objekten und mit ihren Stimmen aktiv-handelnd den Stoff, machten ihn sichtbar und lebendig für den Zuschauer. Das Theaterspielen gewinne an Tiefe und Bedeutung, wenn die symbolische Bedeutung berücksichtigt würde, sowohl auf der Figurenebene als auch auf der Beziehungsebene. „Für Schüler ist dies heute besonders wichtig, denn diese Fähigkeit wird sowohl im Umgang mit Medien als auch in der sensiblen Interaktion mit Menschen benötigt.“ (Czerny 2010: 21) Die Schüler gewinnen auf diese Weise „Einsichten in theatrale Prozesse und sind mitverantwortlich für die Gestaltung von Szenen und Bildern.“ (Czerny 2010: 19)

Czernys Beschreibungen lesen sich geradezu wie das Gegenmodell zu einer Position, in der der Lehrer die Funktion eines Regisseurs für sich vereinnahmt und die Schüler lediglich auf die Rollen von Schauspielern reduziert und einengt, wie sie beispielsweise Weig vertritt (vgl. List 2013c).

Insofern hat Czerny ihr Konzept konsequent durchdekliniert und bremst die Kinder nicht auf halber Strecke mit autoritärer Bevormundung durch den Lehrer aus, und nimmt die von den Schülern ausgefüllten „Leerstellen“ im theatralen Lernprozess ernst. „Ihre Darstellung erfolgt also nicht nach der Vorstellung des Theaterlehrers, sondern nach ihrer eigenen.“ (Czerny 2010: 13 und 59) Die Ergebnisse erscheinen dabei nicht beliebig und zeichnen sich auch nicht durch mangelnde ästhetischer Qualität aus, denn im ästhetischen Prozess lernen die Schüler natürlich die theatralen Mittel und ihre Handhabung kennen und ausprobieren. Dafür ist die Lehrkraft verantwortlich. All das sind Voraussetzungen, wenn man das Ziel eines selbstgesteuerten Lernens ernst nimmt. Lernen muss auch gelernt werden.

Folgerichtig entwickelt Czerny einen Anforderungskatalog für Theater-Lehrkräfte, in dem sie die notwendigen Kompetenzen beschreibt. Eine Lehrkraft muss zunächst entsprechende Instruktionen erteilen und gemeinsam mit den Schülern eine Arbeitsatmosphäre entwickeln können, die grundlegend von Vertrauen geprägt ist. Barz zählt „Vertrauen und Vertrautheit zwischen den Spielern“ zu den wesentlichen Voraussetzungen, um Darstellendes Spiel zu realisieren. (Barz 1998: 14) Barz' Forderung ist zu erweitern auf die Theater-Lehrkraft als Teil der Gruppe mit mehr Verantwortung.

Kritisch zu beleuchten ist allerdings, dass die Autorin es begründungslos ablehnt, dass sich die Schüler gegenseitig bewerten, sondern lediglich ihre Beobachtungen durch vorgegebene Beobachtungsaufgaben strukturiert mitteilen, weil sie auf diese Weise nur schwerlich sich und andere sachangemessen zu bewerten. Damit übernehmen sie bereits Verantwortung und üben sich im Verbalisieren (vgl. Czerny 2010: 28). Zu den Möglichkeiten im Rahmen theaterpädagogischer Arbeit, die erworbenen Kompetenzen transparent zu bewerten und einen Lernerfolg zurückzumelden, werden später noch ausführliche Erläuterungen gegeben. Auch zeichnet sich ein weiterer Widerspruch in Czernys Konzept ab, wenn sie einerseits fordert: „Die Schüler sollen dabei ihre Figuren nicht nach der ‚Regie‘ eines Theaterlehrers entwickeln, sondern im Erproben eigener Ausdrucksmöglichkeiten ihrer Figur Leben und Form geben. Entscheidend ist daher, dass ihnen Möglichkeiten gezeigt werden, wie sie Figuren entwickeln und angemessen verkörpern können, sodass sie im Prozess der Verkörperung neue Erfahrungen machen und nicht in Klischeevorstellungen verhaftet bleiben.“ (Czerny 2010: 59) Im folgenden Kapitel schlägt sie aber dann genau solche Übungen vor und gibt Anregungen, die genau die Klischeevorstellungen der Kinder evozieren, zeigt dann aber leider nicht, wie diese aufzulösen bzw. theatral zu bearbeiten wären (mit theatralen Mitteln, Techniken und Methoden), damit sie nicht einer platten Vorstellung verhaftet bleiben, sondern zu einer theatral-ästhetischen, metaphorischen, symbolischen Darstellung weiterverarbeitet werden. Hier wäre eine Reflexion des Phänomens der Mustererkennung und seiner Funktion hilfreich und in welcher Weise es Theater leisten kann, durch verfremdende Techniken und Methoden dem eher

naturalistisch (meist dilettantisch) Abgebildeten und Dargestellten einen künstlerischen Ausdruck zu verleihen.

Die ausführlich und prägnant beschriebenen Beispiele aus dem Schulalltag zeigen umfangreiche und differenzierte Praxiserfahrung der jeweiligen Autoren und laden zum Nachmachen ein. Czerny spannt einen nachvollziehbaren Bogen und stellt eine transparente Verbindung her zwischen theoretisch-analytischen Setzungen und konkreten Beschreibungen von Unterrichtsabläufen. Hier bedingt das Eine das Andere, geht das Eine aus dem Anderen hervor und fundiert seine Dignität in umfangreichem Erfahrungswissen. Das ist Reflexion von Praxis in konstruktiver Dialektik auf dem Hintergrund ihrer theoretischen Überlegungen.

Es sei hier noch ergänzend auf zwei beeindruckende Projektbeschreibungen theaterpädagogischer Arbeit in der Grundschule hingewiesen, ohne diese hier zu beschreiben, die zeigen, wie im Falle Jantzen auch klassische Dramenvorlagen dem Alter der Akteure angemessen in vielfältige theatrale Formen transformiert werden können (vgl. Jantzen 2008 und Strunz 2014).

Die beiden besprochenen Konzeptionen von Ritter und Czerny markieren Eckpunkte eines Spannungsbogens von Konzeptionen zwischen einer **unkritischen Übernahme professionellen naturalistischen Rollenspiel-Konzepts** auf eine Situationen pädagogisch gerahmten Lernens mit Grundschulkindern auf der einen Seite und einer **zeitgemäßen didaktisch ausdifferenzierten und feinfühligem Art und Weise, Grundschulkindern mit der Kunstform Theater vertraut zu machen** auf der anderen Seite.

Dieser Spannungsbogen wird auch in den Konzepten für andere Altersstufen sichtbar bleiben und zeigt, wie eine tradierte Vorstellung von der *Kunstform Theater* ein *Lernkonzept Theater* dominiert und präformiert.

1.2.2 ... für die Mittelstufe: Loidl 2003 – Plath 2014 – Hess 2012 – Müller/ Schafhausen 2000 – Mangold 2014

In dieser Gruppierung der ausgewählten Konzepte wird neben dem im vorherigen Kapitel herausgearbeiteten Spannungsbogen der Einflussnahme der unterschiedlichen Theater-Verständnisse deutlich, dass das **Theaterspielen im Unterricht noch einerseits dem etablierten Fach Deutsch zugeordnet** wird (Müller/ Schafhausen 2000), andererseits im Entwurf z.B. von Mangold 2014 der Versuch unternommen wird, die **Einführung und die Entwicklung des Unterrichtsfaches Theater durch ausgearbeitetes Lern-Material für die Mittelstufe zu unterstützen und zu fördern**.

Die Ein- und Zuordnung des Theaterspielens in der Schule in den Fachunterricht Deutsch zeigt sich aktuell beispielsweise auch in der Platzierung des Theaterspielens in Schulen Baden-Württembergs als „Literatur und Theater“ und der Angliederung des einzigen grundständigen

Lehramtsstudiengang Darstellendes Spiel im Uni-Verbund Hannover-Braunschweig-Hildesheim an der Leibniz-Universität in Hannover an das Deutsche Seminar (vgl. <https://www.darstellendes-spiel.uni-hannover.de/hruschka0.html> [Letzter Zugriff: 25.04.2017]).

Ein weiterer Spannungsbogen wird darin sichtbar, wie eng einerseits die jeweiligen Konzepte an curriculare Vorgaben und schulische Unterrichtsbedingungen angebunden werden oder ob andererseits ein Konzept für freie Theaterarbeit vorgelegt wird, das sich keinen Lehrplänen verpflichtet fühlt (z.B. Hess 2012) bzw. diese sogar radikal ablehnt (z.B. Plath 2014). Müller/ Schafhausen wollen darüber hinaus ähnlich wie Hess' Konzept „eine umfassende Hilfestellung [bieten], wenn man privat, in der Schule oder im Freizeitbereich die Sprache des Theaters kennenlernen und selbst erproben will.“ (Müller/ Schafhausen 2000: 5)

Loidl 2003: Dramatisches Gestalten

Ein aus sozial schwacher Familie stammender Schüler entdeckt sein Potenzial beim Theaterspielen und ändert seine Einstellung zur Schule und zum Leben. Loidl versteht das Theaterspielen in der Schule demnach als unmittelbare Lebenshilfe. Dieses Schlüsselerlebnis des Schülers veranlasste Loidl nach eigenen Angaben zum Schreiben ihres Plädoyers und Konzeptes für die Einführung des Schulfaches Theater in der Form als „Dramatisches Gestalten“ in Bayern. Als Aufgabe und Methode der Untersuchung beschreibt Loidl ihre Absicht, die Wichtigkeit des Faches „Dramatisches Gestalten“ zu belegen. Die Grundlage ihrer Arbeit seien praktische Versuche, die die Besonderheit Dramatischen Gestaltens für Schüler deutlich machten. In Bayern dominierte der Begriff „Dramatisches Gestalten“, während die Akteure sich in den anderen Bundesländern überwiegend auf den Begriff „Darstellendes Spiel“ bzw. „Theater“ festgelegt haben.

Der Autorin will die schöpferischen Kräfte bei Kindern und Jugendlichen entfalten, ihre Kreativität fördern und damit die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Schüler fördern und dies wissenschaftlich untermauern. Loidl folgt einer Forderung, wie sie von Krause (vgl. Krause 1976: 7) formuliert wurde und bereits von Bubner/ Mienert 1987 explizit als Ziel der theaterpädagogischen Arbeit in der Schule abgelehnt wurde: „Es ist aber nicht unser Ziel, auf eben diese gruppenspezifischen Faktoren einzugehen, d.h. auf die Frage, inwieweit Jugendlichen durch das Darstellende Spiel in pädagogischer und diagnostischer Hinsicht geholfen werden kann. Wir wollen mit diesem Buch dem angehenden Spielleiter einen Weg aufzeigen, wie er mit seiner Gruppe Ausdrucksmöglichkeiten und Mittel des Theaters erarbeiten kann. [...] Es kann dabei nicht nur darum gehen, konventionelle Theaterstücke, im Sinne eines literarischen Theater umzusetzen, sondern angemessener und vom Erleben her reicher mag der freie experimentelle, spielerische Umgang mit den unterschiedlichen Mitteln des Theaters sein, d.h. eigene, originale, der jeweiligen Gruppe entsprechende Aussagen zu finden, sowohl inhaltlich als auch formal.“ (Bubner/ Mienert 1987: 5)

Loidls Kernfrage aber lautet: „Wie soll und kann ästhetische Erfahrung im Dramatischen Gestalten überhaupt in den Dienst der Pädagogik gestellt werden?“ (Loidl 2003: 51)

Loidl inszenierte mit Schülern eine von ihr selbst verfasste Version von „Romeo und Julia“ und ein von ihr selbst geschriebenes Puppenspiel, vergleicht beide miteinander und wertet die „empirischen Erfahrungen“ aus. (Loidl 2003: 7) Im Kapitel „Forschungsstand“ wirft die Autorin einen Blick in die Geschichte und verweist auf eine lange Tradition der besonderen Bedeutung dramatischen Gestaltens (Comenius), das sich allerdings nicht in der aktuellen Schulwirklichkeit um die Jahrtausendwende abbilde. In den folgenden Abschnitten fasst Loidl „beispielhafte Positionen der Forschung zum Dramatischen Gestalten im engeren Sinne“ zusammen. (Loidl 2003: 10) Einen Grunddissens in der Auseinandersetzung findet sie in den widerstreitenden Positionen, ob der Schwerpunkt im Schultheater auf der Produkt- oder der Prozessorientierung liegen solle. Dieser Streit beruht einerseits auf der traditionellen Haltung der sogenannten werktreuen Inszenierung von Dramentexten und andererseits auf der Forderung, Schülern eine Möglichkeit zur „Körpererfahrung“ durch das Theaterspielen zu eröffnen. Insofern fühlt sich die erste Position eher dem Deutsch-Unterricht verpflichtet und betrachtet das Theaterspielen als lebendigen Literaturunterricht. Kunz, als Vertreter dieser Form Dramatischen Gestaltens, so Loidl, sehe aber auch die Notwendigkeit, Schülern für ein anspruchsvolles szenisches Interpretieren notwendige „Arbeitstechniken“ zu vermitteln.

An Hentschels Position kritisiert die Autorin beispielsweise, sie beachte zu wenig den Aspekt des Lernens während des Theaterspielens, und der besondere Wert von Eigenproduktionen bleibe bei ihr unberücksichtigt.

In der Zusammenfassung der Betrachtung der verschiedenen Positionen konstatiert Loidl, dass sie „keine weitere Theorie des Schultheaters entwickeln“ wolle und formuliert als Fazit, dass Dramatisches Gestalten kein Anhängsel von Deutschunterricht sein dürfe. „Dazu ist das Spiel selbst in seiner Bedeutung für die Entwicklung des Heranwachsenden zu wichtig. Körpererfahrung, Persönlichkeitsentwicklung, Vermittlung von Verhaltensmustern zur Orientierung in der Umwelt, Kommunikationsfähigkeit, Körperbeherrschung und Selbstreflexion werden nirgend so gefördert – und noch dazu spielerisch – wie im Dramatischen Gestalten. [...] Dabei soll mit allen Formen des Theaters, Puppen- und Marionetten-, Schwarzem und Absurdem, Sprech- und Pantomimischem Theater usw., experimentiert werden, wobei die Prozeßorientierung Vorrang vor dem Produkt haben sollte.“ (Loidl 2003: 23)

Mit einem kurzen historischen Abriss bei Platon beginnend skizziert Loidl die Auseinandersetzungen um einen Ästhetik-Begriff, der sich immer um den Kern einer sinnlichen Wahrnehmung rankt. Diese komme in leistungsorientierten auf kognitives Lernen fokussierten schulischen Systemen zu kurz und ginge auf Kosten der unmittelbaren Erfahrungsbildung im Unterricht. Dabei sei

das bereits in den 1950er Jahren formulierte didaktische Dreieck „Lehrer – Schüler – Stoff“ mit all seinen Implikationen zu beachten.

Zu den ästhetischen Basistechniken, die in Schulen zu wenig genutzt würden, gehöre Erzählen und Spielen, Gestalten, Sprechen und Inszenieren. Der Improvisation komme dabei eine besondere Bedeutung zu, da sie den Schüler zwingt, „aktiv zu werden und Entscheidungen zu fällen“, ein unabdingbares Training zu Selbstständigkeit (Loidl 2003: 34 und vgl. 37). Im Begriff der „ästhetischen Praxis“ sei der Versuch unternommen worden, eine Verbindung zwischen Kunst und Pädagogik herzustellen. Eingeschlossen in diesem Begriff sei das Lernen durch Tun und die Notwendigkeit des Übens und Trainierens und des Erwerbs von Kompetenzen, das notwendige Handwerkszeug, den Körper und die sekundären theatralen Mittel, angemessen zu benutzen. Dramatisches Gestalten könne demnach nicht länger im Kielwasser des Deutschunterrichts fahren, sondern habe eine eigenständige Berechtigung als ästhetisches Fach, das überdies für viele andere Fächer ein lebendiges Methodenrepertoire anbiete (vgl. Loidl 2003: 44, 45).

Abschließend verweist die Autorin auf Reiss' Modell des Kompetenzerwerbs (soziale Kompetenz, Ich-Kompetenz, ästhetische Kompetenz, methodische Kompetenz, fachliche Kompetenz). „Jene in einem Lernprozeß erworbenen Kompetenzen können kontrolliert und am sichtbaren Erfolg gemessen werden. Somit ist auch die Voraussetzung zur Notenvergabe geschaffen.“ (Loidl 2003: 47) Die Problematik der Benotung sei offensichtlich, aber nicht generell unterschieden von anderen Fächern. Im Gegenteil. Durch die vielfältigen Möglichkeiten für Schüler, sich in einem Theaterprojekt zu engagieren, hätten sie auch mehr und differenziertere Möglichkeiten, ihre Potenziale zu entwickeln und Leistung zu zeigen (vgl. Loidl 2003: 48).

Loidl macht einen kleinen historischen Exkurs zur Genese des Ästhetik-Begriffs und kommt zum Ergebnis, dass es immer, ganz in der ursprünglichen Definition, um sinnliche Wahrnehmung gehe (vgl. Loidl 2003: 52). Die Ausdifferenzierung des Ästhetik-Begriffs führt zur Anerkennung einer Dualität im künstlerischen Prozess: Es gehe immer auch um die Vermittlung von Form und Inhalt, Selbst- und Fremdwahrnehmung, Intellekt und Emotion, Person bzw. Rollenträger und Rolle und die Überschreitung der Grenzen zwischen diesen Bereichen. Im kindlichen, selbstvergessenen Spiel werde eine Art Ideal formuliert, weil hier der Anspruch von Ästhetik am ehesten und natürlichsten erfüllt erscheint, so Loidl auf Rupp verweisend (vgl. Loidl 2003: 59). Loidl erscheint ein ästhetischer Ausdruck am ehesten herstellbar, wenn der Darsteller seine Emotionen einbringt, z.B. „mit einer kontrollierten und bewußten Körpersprache zum Ausdruck bringen [kann], indem er eine verkrampte Haltung einnimmt, die Fäuste ballt [...] und was am wichtigsten ist, seine Mimik, z.B. ein verzerrtes Gesicht, einsetzt, um seinen Haß wirklich erscheinen zu lassen. Andererseits kann er aber auch mit dem Satz ‚ich hasse‘, Haß in sich selbst erzeugen, der sich automatisch in Gestik und Mimik seinen Weg nach außen bahnt.“ (Loidl 2003: 60) „Ziel des Theaterspielens muß es demnach

sein, die Funktion des Körpers, nicht nur seine Haltung, sondern auch in der Bewegung, wie z.B. beim Gehen, bewußt zu machen, damit sie so dann bewußt und differenziert eingesetzt und auch bewußt und differenziert wahrgenommen werden.“ (Loidl 2003: 61) Junge Laiendarsteller sollten im Dramatischen Gestalten keinesfalls unter Aufgabe ihres eigenen Ichs in eine Rolle gedrängt werden. Sie gewöhnen ihre ästhetische Erfahrung aus einem Balanceakt zwischen zwei Identitäten. Es kommt „zu einer bedeutsamen ästhetischen Erfahrung, deren ausgestalteter Ausdruck das Ästhetische definiert.“ (Loidl 2003: 63) „Eine Aufgabe der eigenen Persönlichkeit zugunsten anderer Identitäten [...] kann und darf niemals Ziel und Zweck des Schultheaters sein. [...] Pädagogisches Ziel der modernen ästhetischen Erziehung ist die Ausbildung und Einübung der ästhetischen Urteilskraft.“ (Loidl 2003: 65) Es gelte dabei „herauszuarbeiten, inwiefern das Szenische Spiel einen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung leistet und wie es deshalb in der Ausbildung der Lehrer und v.a. im allgemeinen schulischen Lernprozeß zu berücksichtigen ist.“ (Loidl 2003: 66) Andererseits können sich die Darsteller im Schultheater, so Loidl, „mit der angenommenen Rolle möglichst eng identifizieren, sich von Hemmungen, (Minderwertigkeits-) Komplexen, Verspannungen ‚freispielen‘, d.h. sie können, nachdem sie aus der Rolle geschlüpft und ins Privatleben zurückgekehrt sind, feststellen oder zu hören bekommen, daß sich ihre Persönlichkeit positiv entfaltet hat.“ (Loidl 2003: 69)

Improvisationen dienten dabei u.a. dem Zweck, zu trainieren „in Rollen hineinzuschlüpfen“, zu üben, wie man „glaubhaft“ spielt und „Schüler müssen ihre noch fremde Rolle [die im Stück durch den Schriftsteller vorgegeben sei], selbst ausfüllen, und sich mit ihr identifizieren.“ (Loidl 2003: 88, 89, 97) Darüber hinaus seien „Kleidung, Requisiten, Haltung, Mimik, Tonfall usw. [...] maßgebend für die Glaubwürdigkeit solcher Rollen.“ Insofern ist es Loidl wichtig, das sich die Schüler in ihrem Stück „Romeo und Julia“ auch der „besseren theatralischen Darstellung“ wegen, dass „sich die beiden besser in ihre Rollen hineinversetzen können“, indem sie „beispielsweise Händchen halten, eine Umarmung oder nebeneinander sitzen.“ (Loidl 2003: 88, 93) Bei ihrer Regiearbeit verwendet Loidl – ohne es explizit zu formulieren – klassisch-naturalistische Schauspieltechniken, wie sie von Stanislawski, Straßberg usw. entwickelt wurden und als „The Method“ im professionellen Schauspielunterricht angewendet werden: „Die Darsteller werden gebeten, sich an eine traurige Situation zu erinnern und zu versuchen die damaligen Gefühle nachzuempfinden. Diese sollen aktiviert, aber keinesfalls kopiert werden!“ Auch sollten die Schüler dabei „nicht übertreiben“. (Loidl 2003: 94)

Diese 1:1-Übertragung eines professionellen Schauspieltrainings in einen pädagogischen Kontext mit Kindern und Jugendlichen muss als äußerst fragwürdig kritisiert werden, da die Bildungsarbeit in Schulen keine Gleichsetzung mit professioneller Bühnenarbeit erlauben kann. Ebenso unverständlich ist Loidls Bewertung einer für Schüler sperrigen Sprache. Ihr ist ein Kennenlernen der – wie sie sagt – schon längst vernachlässigten Shakespearschen Bühnensprache wichtig (vgl. Loidl

2003: 78). Für „unser Jahrhundert“ akzeptiert sie aber auch „die unendliche Varietät der Stile, der Formen und der theatralen Räume“. (Loidl 2003: 79)

Im Kapitel „Praktischer Teil“ ist es Loidl wichtig, „die Aussagen im theoretischen Teil nach[zu]weisen.“ Dazu schreibt sie: „Um fundierte Aussagen treffen zu können, habe ich versucht, eine möglichst breite und vielfältige Erfahrung zu sammeln, indem ich, erstens, zwei unterschiedliche Theaterarten: Sprech- und Puppentheater, und zweitens, innerhalb dieser Theaterarten, unterschiedliche Altersgruppen ins Auge gefaßt habe.“ (Loidl 2003: 96)

Bei der Rollenvergabe ihrer Inszenierungen ging es darum herauszufinden, welcher Schüler am besten in welche Rolle passten. Als Begründung formuliert Loidl: „Der beste Darsteller ist nicht immer auch die pädagogisch beste Besetzung einer Rolle.“ Loidl geht davon aus, dass ihre Schüler „Charakter“ darstellen und nicht „Typen“ und es wäre „pädagogisch falsch, einen Schüler nur auf einen ‚Typus‘ festzulegen. Jeder ist also jeder Rolle gewachsen. So war es meine pädagogische Aufgabe, alles zu tun, um die Schüler zu ermutigen und zu unterstützen, ihren Rollen gerecht zu werden. Daher war der Schwerpunkt meines Zieles eindeutig, ihr Selbstvertrauen zu stärken.“ (Loidl 2003: 101)

Loidl rückt zudem den Nutzen der theaterpädagogischen Arbeit für andere Fächer in den Blickpunkt: „Wie wir sehen, kann eine rege Kooperation des Faches Dramatisches Gestalten mit anderen Unterrichtsfächern, insbesondere Sport, Musik, Kunst, Werken, Religion, Ethik, Erdkunde, Geschichte, Deutsch und allen Fremdsprachen, entwickelt werden.“ Aber auch zu Fächern wie Physik, Chemie, Mathematik, Astronomie, Biologie könne Dramatisches Gestalten einen Bogen spannen, indem Brechts ‚Galileo Galilei‘ oder Dürrenmatts ‚Die Physiker‘ oder Goethes ‚Faust‘ einstudiert werden. „Jedes Stück hat einen soziokulturellen, historischen, religiösen, geographischen Hintergrund, der damit zum Thema im Geschichts-, Religions- bzw. Ethik und Erdkundeunterricht entfaltet werden kann. So kann das Stück besser verstanden und damit auf die Bühne gebracht werden, andererseits wird der sonst leicht starre Unterrichtsstoff der genannten Fächer aufgelockert und bereichert. (Loidl 2003: 43, 44)

Loidl bleibt befangen in einem Konzept traditioneller Drameninszenierung von Klassikern nach alten Mustern (vgl. Loidl (2003): z.B. 69, 88, 106, 108). Ihr Theaterverständnis und das daraus abgeleitete theaterpädagogische Konzept löst nicht den Widerspruch zwischen der Forderung nach einer naturalistischen Spielweise, authentischem Spiel und Rollenidentifikation bei gleichzeitiger Ablehnung der Identifikation (vgl. Loidl 2003: 69, 65, 88, 89). Der Ästhetik-Begriff bleibt unklar. Dies fußt möglicherweise auch auf zahlreichen undifferenzierten Beschreibungen und begrifflichen Unschärfen (vgl. z.B. das Verständnis des Symbolischen im WALD-Beispiel (vgl. Loidl 2003: 68). Loidl stellt die Kunstform Theater eindeutig unter das Diktat eines erzieherischen Anspruchs.

Plath 2014: Partizipativer Theaterunterricht mit Jugendlichen

Plath beschreibt einen „partizipativen Theaterunterricht als mögliches Zukunftskonzept“ und als „politisches Statement“. Es geht ihr darum, Schüler mit Hilfe des Theaterunterrichts als dem machtvollsten Bildungsmittel zu „Ingenieurinnen und Ingenieuren unserer Zukunft“ zu machen, denn Theater sei ein essentielles Instrument zur Erschließung der Welt. (Plath 2014a: 9). Um diesen Anspruch umzusetzen, stellt sie in ihrem Buch „ein methodisches Konzept“ vor, das als Ausgangspunkt „gelingender Bildungsprozesse“ dienen könne, denn künstlerische Prozesse mit Jugendlichen seien immer auch zugleich pädagogische Prozesse, wenn sie „ergebnisoffen“ seien und „das Stellen von Fragen zu ihrem Hauptanliegen machten. (Plath 2014a: 9) Das vorliegende Buch sei eine Weiterentwicklung des 2009 erschienenen Bandes „Biografisches Theater in der Schule“ und ist im Kontext ihrer weiteren Publikationen zu sehen, zu denen sie die entsprechenden Querverbindungen herstellt (vgl. Plath 2011, 2014b, 2014c, 2016).

Plath beklagt die allgemeine Misere des Bildungssystems und fordert ein grundlegend neues pädagogischen Konzept, das Heterogenität und individuelle Entwicklungsschritte fördere und auf jegliche Bewertungen im Sinn von „gut“ und „schlecht“ verzichte, um im nächsten Satz „positive Verstärkung“ im Rückmeldesystem zu fordern und inhaltliche Impulse der Spieler_innen „aus[zu]werten“. (Plath 2014a: 18, 18, 56)

Die strikte Ablehnung von Bewertung – „dass ich wirklich nie bewerte“ (Plath 2014a: 113) – wird im Verlaufe der Beschreibung der Arbeitsmethode noch oft wiederholt (Plath 2014a: z.B. 58, 60), aber immer wieder unterbrochen von impliziten Forderungen zu bewerten (vgl. „Wettbewerb“, „Fortschritte“, „Level, „Schwierigkeitsgrad“: 61, 62; Punkte im schwarzen Buch und Erfolgsprämie in Höhe von 5€: 63-65; „Lieblingsmomente“ benennen: 82; auch 101, 104, 139, 140).

Hier sollte über den Begriff „bewerten“, der bei Plath eher diffuse und widersprüchliche Verwendung findet, nochmals grundsätzlich neu nachgedacht werden, über die Bedeutung des Bewertens durch Menschen für ihre Orientierung in Raum und Zeit. Die Ablehnung von Bewertungen, die aber durch die Hintertür – auch und gerade in der Kunst und beim künstlerischen Schaffen – immer wieder eingeführt werden, ist nicht zielführend.

Am Ende von Lernabschnitten muss der Lehrer im Unterrichtsfach Theater/ Darstellendes Spiel mit einer Note bewerten, und diese sollte begründet, transparent und nachvollziehbar für die Schüler sein. Außerdem ist es ein berechtigtes Interesse der Schüler, von jemandem mit hoher Sachkompetenz angemessen und ehrlich eingeschätzt/ bewertet zu werden, um sich selbst orientieren zu können. Dieser Aufgabe darf sich ein Lehrer nicht entziehen, ist er doch immer auch Vorbild.

Als Lösung der Bildungsmisere bietet Plath ihr Konzept des partizipativen Theaterunterrichts an, das unsere Schulen zukunftsfähiger machen könne. Eine Veränderung der beschriebenen Missstände des Bildungssystems ergebe sich „aus dem partizipativen Theaterunterrichtskonzept

weitestgehend von selbst.“ (Plath 2014a: 19) Ziel des von Plath beschriebenen Theaterunterrichts sei das Konzept des kreativen, forschenden, individualisierenden Lernens. „Schwerpunkt bilden dabei die Persönlichkeitsbildung und Partizipation der Schüler_innen, die unter anderem durch sprachlichen Kompetenzerwerb und Reflexion des eigenen Ichs im künstlerischen Handeln erfolgen.“ (Plath 2014a: 19) Als Kernelement eines partizipativen Theaterunterrichts fordert Plath, dass ein Lehrplan nicht vorgegeben sein dürfe, sondern er müsse „von Lehrerinnen und Schülerinnen gemeinsam erarbeitet werden. Denn Bildung ist ein Erkenntnisakt.“ Nur in einem Gegenentwurf zu Schule wirke die Theaterarbeit mit Jugendlichen in der Konsequenz „als heilende Medizin.“ (Plath 2014a: 26) Auf dem Hintergrund der bereits um die Jahrtausendwende geäußerten Skepsis gegenüber einer erhofften emanzipatorischen und kompensatorischen Wirkung von Schultheater hält Plath an ihrer überzogenen Erwartung fest (vgl. Hentschel/ Ritter 2003: 11). In diesem Kontext kritisiert Plath Projekte von Künstlern mit Schülern, „die in der Öffentlichkeit mit großem Tamtam als Erfolgsgeschichten präsentiert werden. Dabei werden problematische Aspekte dieser Arbeit häufig verschwiegen, wie zum Beispiel die Frage nach der Nachhaltigkeit eines solchen Projekts.“ (Plath 2014a: 23) Künstler könnten auf die Entwicklungsschritte der Jugendlichen kaum Rücksicht nehmen, um in relativ kurzer Zeit gute Ergebnisse in der Öffentlichkeit präsentieren zu können, und oft werde deshalb auch das künstlerische Konzept von außen den Jugendlichen übergestülpt (vgl. Plath 2014a: 23). In diesem Punkt ist Plath zuzustimmen. Hier handelt es sich allerdings auch nicht um Theaterunterricht einer ausgebildeten Lehrkraft, sondern zumeist um singuläre Ereignisse mit vielfältigem Sonderstatus in Bezug auf personelle und sächliche Mittel. Wichtiger sei es, und hier ist Plath auch zuzustimmen, auf die unzulänglichen Bedingungen des Theaterunterrichts in Schulen hinzuweisen und deutlich zu machen, dass auch das Fach Darstellendes Spiel zwar behaupte, anders zu sein, aber tatsächlich schwimme es in den bildungsverkürzenden Schulstrukturen mit und vermittele überwiegend Inhalte wie theatrale Formen und übe mit den Schülern Stücke ein (vgl. Plath 2014a: 25-26). Plath sieht allerdings nicht, dass sich viele Theater-Lehrkräfte von dieser Tradition seit langem verabschiedet haben. Als Jurorin großer Schul- und Jugendtheaterfestivals und als langjährige Theater-Lehrkraft sollte ihr das nicht entgangen sein. Leider fehlen tragfähige Untersuchungen, inwieweit und wie viele Lehrkräfte noch der alten Tradition verhaftet sind. Aber es sei die Frage erlaubt, ob diese Einschätzung bei einer offenen Betrachtung der Schultheaterszene, der Curricula, der Schulbücher, der Schultheatertreffen noch der Realität entspricht.

Plath stellt die hinlänglich und ausführlich in der Literatur begründeten Forderungen noch einmal zusammen: Es gehe darum, eine „Atmosphäre der Nähe und des konstruktiven, wertschätzenden Miteinanders“ aufzubauen, „Jugendliche grundsätzlich genauso ernst nehmen [...] wie Erwachsene, im Zweifel ernster“ (Plath 2014a: 49), den Inszenierungsprozess zu verantworten (Plath 2014a: 48), Jugendlichen eine Startrampe zu bauen, sodass sie zunehmend eigene

Gestaltungsversuche unternehmen (Plath 2014a: 50) und ihre biografischen Texte immer wieder den größeren, zentralen Themen zuordnen und dramaturgische und konzeptionelle Entscheidungen treffen könnten. Sujets sollten thematisch weiter verdichtet und Jugendliche dahingehend beraten werden, dass ihr Konzept für das Publikum Relevanz besitze. Es gelte, ein Gemeinschaftsgefühl zu entwickeln, Konflikten Vorrang zu gewähren, eine „Atmosphäre der Geborgenheit und Sicherheit“ zu schaffen und alle logistischen und organisatorischen Schritte zusammenzuführen. (Plath 2014a: 51) Außerdem sollten alle von Schülern verfassten biografischen Texte – zur Wahrung ihrer Anonymität – von der Spielleitung zu Hause anonymisiert und abgetippt und als Material in die Gruppe eingegeben werden.

Die Lehrkraft könne sich die Rolle als „Ermöglicher“ oder „Bestimmer“ wählen. (Plath 2014a: 55) Plath favorisiert das Modell des Ermöglichers, der seine Schüler durch ein „’Buffet’ an Wissen und Möglichkeiten“, einem „absichtliche[n] Zuviel“ an Informationen und Angeboten einer „ständige[n] Überforderung“ aussetze. (Plath 2014a: 54) Koppelt man diese Überforderung aber grundsätzlich mit dem Lustprinzip und der Freiwilligkeit, dann entstehe ein riesiges Land an Möglichkeiten. Maßgeblich für diese positive Sichtweise sei – in Angrenzung zur Funktion der Regisseurin bei Hess – „die Fähigkeit der Spielleitung, klare überschaubare Arbeitsgefäße anzubieten.“ (Plath 2014a: 54) Es gehe also immer darum, die Arbeitsgefäße so zu formen, dass sie einerseits Halt und Orientierung gäben und andererseits die Perspektive auf den Horizont nicht verstellten. Die Spielleitung habe dafür zu sorgen, dass sich jeder Schüler wirklich herausgefordert und nicht unterfordert fühle.

Das Verhältnis von Über-, Unter- und Herausforderung scheint hier nicht geklärt, obwohl für ein theatrales Unterrichtskonzept unabdingbar (vgl. List 2015a). Ausführlich erläutert Plath im Kapitel II „Methodische Arbeit“ nochmals die Arbeitsweise mit ihren Kartensammlungen „Freeze & Blick ins Publikum“ und ihren Erweiterungssammlungen. Dabei offenbart sich Plaths Verständnis theaterpädagogischer Arbeit in der Schule. Sie grenzt sich deutlich vom naturalistischen Spiel und einer Suche nach Authentizität im Spiel der Jugendlichen ab und folgt auch keinem entsprechenden Rollen-Konzept (vgl. Plath 2014a: 95). Plath habe in „neun Jahren intensiver Theaterarbeit mit Jugendlichen an einer Hauptschule in Berlin-Neukölln [...] eine Methode partizipativer biografischer Theaterarbeit entwickelt“. Diese „in der Praxis vielfach erfolgreich angewandte Methode vermittelt den Jugendlichen umfangreiches „>Geheimwissen< zur theatralen künstlerischen Gestaltung ihrer eigenen Inhalte.“ (Plath 2014a: 29) Dazu habe sie den Jugendlichen im „täglichen Theatertraining mindestens 80 verschiedene ästhetische Mittel des Theaters“ zur Kenntnis gebracht. (Plath 2014a: 32)

Plaths Aussage, sie habe „eine Methode partizipativer biografischer Theaterarbeit entwickelt“ sollte an anderer Stelle darauf hin geprüft werden, inwiefern z.B. Wenzel bereits in den 1990er

Jahren ein Konzept biografischer Theaterarbeit mit Jugendlichen entwickelt, über zwei Jahrzehnte praktiziert und in zwei Büchern und Filmen dokumentiert hat. Bei Wenzel 2006 finden sich zahlreiche inhaltsgleiche Formulierungen, die grundsätzliche Setzungen betreffen, die ein Konzept biografischer Theaterarbeit mit Jugendlichen umfänglich ausformulieren. Zu fragen wäre, warum sich Plath darauf nicht bezieht und diese Literatur auch nicht angibt, denn sie arbeitet konsequent an diesem von Wenzel vorgelegten Konzept für Theaterunterricht weiter.

Plath hat mit ihrem Buch und ihren Kartensammlungen ein theaterpädagogisches Verständnis und ein Konzept formuliert, das versucht, die Kunstform Theater und die individuellen Bedürfnisse von „verhaltenskreativen“ Schülern miteinander zu vermitteln und daraus einen Lernfortschritt in Bezug auf eine postdramatisch-performative Spielweise zu generieren. Im Zentrum ihrer Bemühungen steht die Intention der Vermittlung des theatralen Handwerkszeugs auf eine spielerische Weise, die den Schülern Räume für ihre Partizipation bereitstellt und sie schrittweise zu Subjekten eines ästhetischen Prozesses macht, in dem ihre Biografien eine bedeutende Rolle spielen. Die Rollen, die die Schüler spielen, werden aus dieser biografischen Energie gespeist. Sie folgen keinem naturalistischen Rollen-Konzept eines klassischen Dramentheaters auf der Suche nach einer vermeintlichen Authentizität. Vielmehr wird ihre Darstellung mit Hilfe theatral-ästhetischer Mittel und Anwendungen auf eine Weise gestaltet, dass sich das Individuelle der Biografien mit menschlich/ gesellschaftlich bedeutsamen Themen verbindet. Auf diese Weise erfährt das subjektive Erleben der Schüler eine Verallgemeinerung, von der sich ein Publikum angesprochen und berührt fühlen kann, weil es entsprechende Leerstellen enthält, die es mit eigenen Wünschen und Fantasien füllen kann. Das Publikum wird damit zum Mitspieler in post-dramatischem Sinne. Dass es sich hierbei um ein Konzept handelt, das Wenzel bereits Jahrzehnte vorher entwickelt hat, hätte Plath unbedingt anmerken sollen. Dies hätte ihrer Arbeit keinen Abbruch zugefügt, zumal sie ihr Konzept um eine weitere Dimension von Anregungen mit Hilfe eines Spielkartensystems erweitert und damit dazu beiträgt, das vermeintliche „Geheimnis“ des Theatermachens weiter zu entmystifizieren. Ihre Methodenlehre bricht das hochkomplexe System des Theatermachens und das Erzeugen ästhetischer Wirkungen herunter in einen Baukasten von Einzelelementen, der von Amateuren schrittweise in großer freier Gestaltung und unendlichen Kombinationsmöglichkeiten nach einer anfänglichen Einführung durch eine Spielleitung zunehmend selbstständig genutzt werden kann. Das Theatermachen wird damit als methodisch-didaktisch handhabbar beschrieben und zu einer umfänglichen Lernquelle kultureller Bildung. Neben der ästhetischen Bildung werden auch die Persönlichkeitsentwicklung und Kulturtechniken wie das Kommunizieren (lesen, schreiben) gefördert. Die in einem Theaterprojekt zu erledigenden Aufgaben werden auf die Schüler aufgeteilt, sodass sie hier an den verschiedensten Stellen Verantwortung übernehmen können (Regie, Dramaturgie, Konfliktmanagement, Dokumentation, Zeitmanagement (vgl. Plath 2014a: 121-122)), wie es bereits im „Kursbuch Darstellendes

Spiel“ (List 2009a: 130-133) ausführlich entfaltet wurde. Für störendes Verhalten durch Schüler gibt Plath gelbe und rote Karten, das heißt: Schreibarbeit und Ausschluss aus der Gruppe.

Bei allem Lob für ein ausgefeiltes theatrales Bildungskonzept sollte immer klar sein, dass es nicht eine exzellent ausgearbeitete Methode ist, die den Erfolg generiert, sondern immer die menschlich-fachkompetente Vermittlung eines Spielleiters. Deshalb sollte darauf das Hauptaugenmerk liegen, wenn es um die Bestimmung der Erfolgsfaktoren bei gutem Theaterunterricht geht. Einige begriffliche Unschärfen und Unklarheiten in der Systematik machen die Handhabung des Konzepts von Plath schwierig. Die ästhetischen Mittel sind nicht gegen die Anwendungen (Techniken und Methoden) abgegrenzt, sondern alles wird als „Mittel“ bezeichnet. Entsprechend sind die verschiedenen Kategorien nicht systematisch geordnet und die Bezeichnungen nicht klassifiziert und geraten durcheinander, was die Kommunikation bei der Instruktion und während des Arbeitsprozesses verwirrend macht. Sieht man von diesen Mängeln ab, dann zeigt sich Plaths Arbeit als deutliches Bemühen um Weiterentwicklung eines theaterpädagogischen Konzeptes bzw. eines Entwurfs für Theaterunterricht. Diskutiert werden sollte Plaths Kritik der institutionellen Zwänge und der Forderungen der Schule, die sich angeblich nur an Leistungsmessung orientiere (PISA). Ihre Ablehnung von schulischen Lehrplänen für Theaterunterricht steht in direktem Widerspruch zu ihren Absichten, denn grundlegende Ziele und Arbeitsmethoden sind in zahlreichen Curricula in ähnlicher Weise formuliert (vgl. Plath 2014a: 26 und 32).

Hess 2012: Theater unterrichten-inszenieren-aufführen

Hess will mit ihrem Buch konkrete Hilfen für die Theaterarbeit von Spielleitern mit Menschen im Alter von 8 bis 82 Jahren und insbesondere ein Angebot für den Theaterunterricht in der Sekundarstufe 1 und der Sekundarstufe 2 machen.

Im Kapitel über „Grundsätzliches“ entfaltet sie keinen Diskurs über die Bildungsmöglichkeiten des Theaterspielens und weiterer theoretischer Vorüberlegungen wie Müller/ Schafhausen und mehr noch Loidl, sondern belässt es bei dem Hinweis, dass kaum etwas erfüllender und lohnender sei, als nach Monaten der Arbeit einen tosenden Applaus für ein gemeinsam in einer Gruppe erarbeitetes Theaterstück zu empfangen (vgl. Hess 2012: 7).

Hess dekliniert von Anfang bis Ende den Arbeitsprozess des Theatermachens bis zur Aufführung durch, wobei ihr Leitfaden überwiegend in vielen konkreten Hinweisen besteht, was ein Regisseur tun muss, soll und kann. Ihre große Menge an Empfehlungen und Ratschlägen gründen dabei auf eine umfängliche Praxiserfahrung als Schauspielerin und Regisseurin. Dies manifestiert sich in der Perspektive ihrer Beschreibungen aus der Sicht einer Regisseurin und drückt sich durch die Vielzahl der Verhaltens-Imperative – an den Regisseur gerichtet – aus. Insofern stehen ihre

theoretischen Implikationen zwischen den Zeilen bzw. können nur aus der Struktur ihres Konzeptes abgeleitet werden.

Von Anfang an empfiehlt Hess dem Regisseur, die Arbeit rahmende Rituale (Begrüßungsrunde, Aufwärmen, ... reflektierende Schlussrunde) am Anfang und Ende der Probenarbeit einzuführen und bis zur Aufführung durchzuhalten. Es gelte, das Beste aus den Spielern heraus zu holen und sie zu Höchstleistungen zu bringen. Entscheidend sei dabei kein natürliches Talent, sondern im Wesentlichen der Erwerb von „theaterhandwerklichen Fähigkeiten.“ (Hess 2012: 14)

Hess durchschreitet den gesamten Prozess der Stückentwicklung Schritt für Schritt. Sie gibt dem Regisseur zahlreiche Empfehlungen und umfangreiche Beschreibungen von Übungen an die Hand, die sich aus ihren umfänglichen Erfahrungen als praktikabel herauskristallisiert haben. Am Ende einer Einführungsphase sollten allen Spielern die Grundbegriffe des Theaters geläufig sein, damit sie alle dieselbe Sprache sprechen. Ein Ensemble sei immer nur „so gut wie der schwächste Spieler.“ (Hess 2012: 25)

Der Chronologie eines Inszenierungsprozesses folgend beschreibt Hess zu Beginn den Start eines Projektes und auf was die Spielleitung achten muss. Es sei wichtig, gleich zu Beginn eine vertrauensvolle Atmosphäre und ein Gemeinschaftsgefühl zu schaffen und für alle sichtbar herauszufinden, welche Kompetenzen jeder Einzelne mitbringe. Das erleichtere später die Rollenzuweisung. „Bei der Verkündigung der Besetzung sind die Gründe dann für alle nachvollziehbar und es wird erfahrungsgemäß keine Klagen über die Vergabe vermeintlicher Haupt- oder ‚nur‘ Nebenrollen geben.“ (Hess 2012: 20) Hier wird Hess' Verständnis theaterpädagogischer Arbeit bereits sehr deutlich, das sich an der Prozessgestaltung professioneller Theatermacher orientiert. Es wird dabei sichtbar, dass sie sich an einem eher naturalistischen Rollenkonzept, wie es im traditionellen, professionellen Theater immer noch umfänglich gepflegt wird, orientiert. Überdies, so Hess, sei dem gegenseitigen Beobachten und voneinander Lernen eine große Bedeutung zuzuschreiben. Ein Publikum sei immer auch Mitspieler, weil sich Spieler und Publikum gegenseitig beeinflussten. Eine Probe diene dazu, etwas auszuprobieren und diese Funktion des Theaters sei zu beachten.

Im Folgenden dekliniert Hess die Mittel des Theaters Kapitel für Kapitel durch: Gestik, Mimik, Körpersprache, Lautstärke und Sprechen, Spieler auf der Bühne, Rhythmus und Timing, Spielfreude und Energie, Stückeauswahl, Stückerarbeitung, Rollenbesetzung und Textlernen, Ausstattung usw. Da Hess explizit ein Lernangebot für den Unterricht in der Mittel- und Oberstufe an Schulen macht, wäre zu erwarten, dass eine Anbindung des Konzeptes für Theaterunterricht an die bestehenden Curricula erfolgt. Das ist aber nicht der Fall.

Im Kapitel „Gestik – Mimik – Körpersprache“ wird Hess' Theaterverständnis, das ihrer Unterrichtskonzeption zugrunde liegt, weiter ausdifferenziert, wenn sie fordert, dass die „Darsteller in ihrem Körperausdruck zwar übertreiben, aber dennoch wahrhaftig *spielen* nicht *vorspielen*. Dies trifft

ebenfalls auf die Mimik zu, die zwar ausdrucksstark, aber nicht grimassierend sein sollte. [...] Für eine überzeugende Darstellung muss der Körperausdruck ihrer Spieler wahrhaftig sein. Achten Sie und Ihre Gruppe deshalb darauf, sich keiner Klischees zu bedienen.“ (Hess 2012: 39) Dieser nicht ganz klaren Setzung folgt ein Übungsprogramm, das die einzelnen Ausdrucksmöglichkeiten bewusst machen und trainieren soll. Dabei fällt immer wieder auf, dass die Elemente des theatralen Handwerks auf der Ebene einer Regisseurs-Ansage (Hess ist primär Regisseurin und inszeniert Stücke) abgehandelt werden. Das Problem, dass Amateure anfangs noch nicht verinnerlicht haben, dass sie immer für ein Publikum spielen und deshalb beim Sprechen und Spielen dem Publikum zuweilen den Rücken zukehren, soll mit dem Zuruf „Rücken!“ gelöst werden. Praktische Übungen mit der Gruppe, bei denen die Schüler immer wieder variationsreich trainieren und üben, dass sie mit ihren Spielpartnern für ein Publikum spielen und diese Haltung auf Dauer verinnerlichen, finden sich nicht. Ebenso hilfreich wären in diesem Kontext Zuweisungen von Beobachtungsaufgaben an immer wieder andere Ensemblemitglieder, sich während der Proben als „Regieassistent(en)“ auf Zuschauerplätze zu setzen und häufig Feedback zu geben. Das könnte auch das Bewusstsein der Spieler schärfen, dass sie nicht für sich und nur untereinander spielen, sondern ihr Spiel auf ein Publikum ausrichten müssen. Dieses Verständnis von theaterpädagogischer Arbeit zeigt sich in der konkreten Arbeitsweise durchgängig bis zur Aufführung. Selbstverständlich werden dabei auch mehrere Probenwochenenden fest eingeplant. Dies ist für einen regulären zwei- oder dreistündigen Theaterunterricht im Nebenfach Darstellendes Spiel/ Theater eine schwer zu realisierende Forderung.

Die sekundären theatralen Mittel wie Musik und Geräusch, Kostüm, Schminke usw. werden in wenigen Zeilen kurz abgehandelt und beschränken sich beispielsweise bei Musik und Geräusch i.W. auf die Empfehlung, dass „live erzeugte Musik oder Geräusche, die Szenen oder Aktionen untermalen und mit denen die Spieler interagieren, [...] jedoch hinreißende Stimmungen und Bilder kreieren“ können. (Hess 2012: 105)

Hess stellt mit der Beschreibung ihrer Arbeitsweise einen großen Fundus an Erfahrung als Regisseurin im Amateurtheater zur Verfügung und beschreibt sehr pragmatisch bis in die kleinsten zu erwartenden Probleme die Prozessschritte einer Inszenierung in freien Theatergruppen, die sich in der Gesamtkonzeption orientiert an Mustern des traditionellen professionellen Theaters. Offener Theaterformen, wie sie beispielsweise das Theater an der Parkaue mit Kindern und Jugendlichen praktiziert, werden nicht beschrieben und Bezüge zu Diskursen der Curriculum-Entwicklung fehlen.

Müller/ Schafhausen 2000: EinFach Deutsch. Spiel- und Arbeitsbuch Theater

„EinFach Deutsch“ beschreibt in der „Gebrauchsanweisung“ das vorgelegte Konzept als „abgeschlossene Übungseinheit mit praktischen Tipps, die methodisch in einzelne Schritte gegliedert sind“ im Kontext von Deutschunterricht und nicht im Kontext curricularer Vorgaben für Theaterunterricht. (Müller/ Schafhausen 2000: 5) Dies hat entsprechende Auswirkungen auf die gegebenen Anregungen, z.B. in der Priorisierung und im Arbeitsprozess schon sehr frühen Beschäftigung mit Sprechtexten und der Adaptionen von Dramentexten. Der „Gebrauchsanweisung“ zugrunde liegt ein Theaterbegriff, der als wesentliches Merkmal die Erzählung von Geschichten, Beziehungen und Konflikten zwischen Menschen festschreibt. Ihr Theaterbegriff konstruiert Bildhaftes in einer Als-ob-Wirklichkeit, die als Live-Ereignis von Akteuren und Publikum miterzeugt wird und an dessen Regeln sich die Beteiligten halten. Mit dem Spiel des In-die-Rolle-Tretens des Akteurs (auch bei einer Performance) werden Leerstellen erschaffen, die das Publikum mit seiner Fantasie ausfüllen kann. Die Autoren von „EinFach Deutsch“ begreifen Theater im Wesentlichen als „Nachahmung von Wirklichkeit.“ (Müller/ Schafhausen (2000): 7); in der Beschreibung der Pantomime, nochmals herausgehoben als die Freude des Zuschauers „an der perfekten Nachahmung und der Technik des Pantomimen.“, wobei nicht erkannt wird, dass Pantomime bereits eine stilisierte Gestaltung von Wirklichkeit ist. (Müller/ Schafhausen (2000): 10)

In Müllers/ Schafhausens folgenden drei programmatischen Aussagen werden wesentliche Merkmale einer bestimmten theaterpädagogischen Vorgehensweise und des zugrunde liegenden Verständnisses von Theater(arbeit) als kulturelle Bildung deutlich:

1. Der Lehrer ist kein Regisseur der Gruppe. Die Arbeit ist ensembleorientiert. Zuschauen und Feedback werden als wichtige Lernquelle benannt.
2. Die Themen der Gruppe stehen im Fokus. Es wird keine fertige Dramenvorlage inszeniert, sondern eine Eigenproduktion als Projekt erarbeitet.
3. Die Beschreibung des Prozesses ist transparent, erfolgt kleinschrittig und bietet damit die Chance eines schrittweisen Kompetenzerwerbs für alle Ensemblemitglieder mit unterschiedlichem Lerntempo.

Die Arbeitsschritte können dabei von einer Spielleitung angeleitet werden, die auch aus der Gruppe kommen kann. Die Anregungen sind exemplarisch gedacht, und eigene Ideen können zu Themen und Szenen entwickelt werden. Zuschauen und Feedback erhalten eine bedeutsame Rolle zugesprochen. „EinFach Deutsch“ startet die Trainings- bzw. Projektarbeit mit Erkundungsübungen zu den Themen „Raum“ und „Körper“ und es folgen in der genannten Reihenfolge Trainingsmodule zu den Themen Sprechtext, Kostüm, Schminke, Masken, Bühnenformen, Licht, Musik und Informationen und Arbeitsanregungen zum Umgang mit Dramentexten und den Grundlagen des modernen Theaters.

Die Publikation von Müller/ Schafhausen als auch die von Hess betonen die Notwendigkeit durch Übungen und durch das Trainieren, einen Kompetenzaufbau zu betreiben, in dem die Schüler das Handwerkszeug des Theaters, Techniken und Methoden kennen und erproben lernen. Insofern werden in den Trainingsprogrammen die Bausteine des Theaters durchdekliniert. Allerdings sind diese Übungsblöcke in „EinFach Deutsch“ unverbunden aneinandergereiht und können erst im Kapitel „Die Arbeit an einem Stück“ im Rückgriff wieder aktiviert werden. Ein Spielleiter sollte, so die Autoren Müller und Schafhausen, mit pädagogischem Geschick ausgestattet sein, um eine Überforderung (im Gegensatz zu Plath, die diese fordert) der Gruppe zu vermeiden. Dabei sei es wichtiger, zuerst einmal Vertrauen aufzubauen, als perfekt zu sein. Der Band schließt mit einem umfangreichen Kapitel über die Theatergeschichte und die vielfältigen Formen des Theaters und einem „Glossar: Erläuterung aller wichtigen Begriffe“. Zu der Problematik der Auswahl der Begriffe werden später weitere Ausführungen im Kapitel 3.1.27 gemacht.

Mangold (Hg) 2014: Bausteine Darstellendes Spiel

Im Band „Bausteine Darstellendes Spiel“ stellen die verschiedenen Autoren ein Trainingsprogramm vor, wie man Theaterspielen üben und erlernen kann. Damit liegt ein hilfreiches Lernprogramm vor, denn meist wissen die Schüler, was sie spielen wollen, gleichwohl wissen sie oft nicht, „wie sie es darstellen sollten.“ (Barz 1998: 12) Theaterspielen, wenn es eine gewisse ästhetische Qualität haben soll, braucht Grundkenntnisse, Erfahrungen und die Bereitschaft über die Arbeit nachzudenken. Dies haben die Autoren des fast gleichnamigen Buches „Bausteine des Darstellende Spiels“ von Bubner und Mienert in ihrem Buch von 1987 bereits hinlänglich beschrieben.

Mangolds Schülerarbeitsbuch verspricht – wie Herrig/ Hörner auch – eine systematische Anleitung zur Unterrichtsgestaltung. Im Zentrum des Trainingsprogramms stehe die Einführung in den Umgang mit theatralen Mitteln und deren Wirkungsweise auf der Schulbühne. Dabei stünden der Umgang und die Auseinandersetzung mit den Mitteln des Theaters wie Körper, Sprache und Sprechen, Geräusch und Musik, Requisit und Kostüm, Maske, Licht und Bühne im Mittelpunkt der Arbeit. Im Gegensatz zu Herrig/ Hörner wird aber keine beliebige und unstrukturierte Aneinanderreihung von Einzelaspekten des Theaters geboten, sondern auf der Basis einer sorgfältigen Analyse theatraler Mittel und des Handwerkszeugs des Theaters ein Übungsprogramm zusammengestellt.

Mangold liefert außerdem einige Interviews aus der Arbeitswelt des professionellen Theaters und ihrer beruflichen Möglichkeiten mit. Ein Theaterlexikon stellt umfangreiches Fachvokabular vor und sechs Beschreibungen von Projekten geben weitere Anregungen für die Gestaltung des eigenen Unterrichts. Mangolds Bausteine setzen zwei bedeutsame Erkenntnisse der Theaterforschung um: Theaterspielen bzw. Theatermachen ist kein Geheimnis und nur „genialen“ Regisseuren vorbehalten, sondern in seinen einzelnen Gestaltungs- und Wirkungselementen sehr differenziert

beschreib- und auch für Schüler bis zu einem gewissen Grad erlernbar. Mit einer theoretischen Fundierung, einer Didaktik für Theater(-Unterricht) und einer daraus abgeleiteten Konzeption fürs Theaterspielen bzw. Theatermachen, können Spielleiter/ Theater-Lehrkräfte/ -Pädagogen Selbstlernprozesse bei Schülern in Gang setzen, die ihnen bisher nicht eröffnete Freiräume für kreative Erfahrungen im ästhetischen Feld der Theaterkunst im regulären Unterrichtsfach Theater/ Darstellendes Spiel ermöglichen. Fundierte Schülerarbeitsbücher können diesen Prozess hilfreich begleiten und unterstützen im Prozess einer weiteren Professionalisierung der Kunst, Theater zu lehren. Dies impliziert ein grundlegend verändertes Verständnis von Theaterspielen bzw. Theatermachen in der Schule: Es werden nicht mehr bevorzugt tradierte klassische Dramen weitgehend in sogenannter Werktreue inszeniert, sondern verstärkt Eigenproduktionen als Szenenfolgen oder Collagen erarbeitet, die sich mehr oder weniger an einer Vielfalt des zeitgenössischen Theaters und postdramatisch-performativer Spielweisen orientieren.⁶ Es gibt keine tradierte Rollenverteilung mehr: Der Lehrer spielt nicht mehr die Rolle des Regisseurs, die Schüler spielen nicht mehr die Rolle des Schauspielers, sondern die Theaterarbeit gestaltet sich deutlich mehr als ein Gemeinschaftsprojekt einer Gruppe, die die Lehrkraft als eine Art von primus inter pares integriert. Seine Funktion als verantwortlicher Leiter und Lehrkraft dieses Unterrichts, der bewertet und Noten gibt, bleibt dabei erhalten.

Mangolds „Bausteine“ versuchen neben dem „Kursbuch Theater machen“ (List 2014a) bereits um die Jahrtausendwende vorgelegte und ausgearbeitete Konzepte für Theaterunterricht wie „Körper und Raum“ und „Von der Vorlage zum Spiel“⁷ aufzugreifen und weiter zu entwickeln. Dabei orientieren sich diese Schülerbücher an den inzwischen ausgearbeiteten Curricula und Handreichungen der Kultusministerien und versuchen diese in konkrete Unterrichtsplanung umzusetzen. Hierbei bewegt sich Mangold, wie die anderen Autoren auch, an einer Umbruchstelle eines neuen Verständnisses von Theaterunterricht. Diese Suchbewegung führt zu unterschiedlichen Ausprägungen, in welcher Weise die zuvor erarbeiteten theoretischen Konzeptionen in konkrete Handlungshilfen und -anweisungen umgesetzt werden.

Mangolds „Bausteine“ bieten eine Fülle von Anregungen, die zweifellos für den Theater-Lehrer eine strukturierte Fundgrube für seinen Unterricht darstellen. Mangold überlässt es aber dem

⁶ Vgl. dazu die zahlreichen Hinweise auf die Tendenzen zur Hybridisierung in allen theatralen Formen innerhalb der letzten zehn bis zwanzig Jahre in z.B. dem Jahrbuch für Kinder und Jugendtheater der ASSITEJ 2015; den Ausgaben der letzten Jahre der Zeitschrift „double“; Magazin für Puppen-, Figuren- und Objekttheater; Brachwitz, Christian/ Theater an der Parkaue (Hg) 2016: 10 Jahre Winterakademie Theater an der Parkaue; und den zahlreichen Sammelbänden, z.B. Deck/ Primavesi (Hg) 2012: STOP TEACHING! und den Interviews zum Thema „Postdramatik“ von Wenzel 2015 und Roth-Lange 2016.

⁷ Nur „Körper und Raum“ wurde publiziert, „Von der Vorlage zum Spiel“ steht zur Zeit nur online für den internen Dienstgebrauch zur Verfügung > <http://volkerlist.de/list-volker-von-der-vorlage-zum-spiel-skript/> [Letzter Zugriff: 01.11.2016]

Lehrer, aus diesem Angebot auszuwählen. Die Lehrkraft muss die Fülle des Angebotes noch in eine unterrichtliche Struktur bringen. Sie erhält keine Hinweise, zum Beispiel durch Zeitangaben für die ungefähre Dauer unterschiedlicher Übungen, und in welcher Abfolge sie ihren meist doppelstündigen Unterricht komponieren könnte. Häufig werden die Schüler durch Aufgaben aufgefordert, sich mit bestimmten Inhalten auseinander zu setzen und dazu Stellung zu beziehen, ohne vorher durch einen kurzen klaren Inhaltsvortrag des Lehrers oder eines vorbereiteten Schülers fachlich in die Lage gesetzt worden zu sein, eine begründete und fundierte Aussage machen zu können. Beispielsweise wird im Kapitel „Wir fangen an“ die Aufgabe gestellt: „Überlegt zusammen, warum die Stunden im Darstellenden Spiel immer mit solchen Übungen beginnen sollten.“ (Mangold 2014: 9) Oder mit der folgenden Anweisung werden die Schüler zum Rätselraten aufgefordert: „Macht euch Gedanken darüber, welchen Sinn die Übung haben soll.“ (Mangold 2014:13)

Mangolds Bausteine für die Mittelstufe erweisen sich bei der Betrachtung der relevanten Beiträge neben dem „Kursbuch Theater machen“ als das am weitesten entwickelte und differenzierte theaterpädagogische Konzept in Bezug auf systematisches Training des theatralen Handwerkzeug, um die Schüler in ästhetische Prozesse zu verwickeln und sie bei der Produktion einer Aufführung vor Publikum zu unterstützen.

1.2.3 ... für die Oberstufe: Herrig/ Hörner 2012 – Mangold 2006/ 07/ 10/ 12 - List 2000/ 09/ 12

Die im Folgenden untersuchten Konzepte für die Oberstufe gründen auf einem expliziteren Anspruch, ein Angebot für schulischen Theaterunterricht zu machen, gehen dennoch manchmal mehr als nur in Teilbereichen des theatralen Lernfeldes grundlegend verschiedene Wege. Es wird dabei auch noch deutlicher als in den bereits untersuchten Konzepten, inwieweit und wie stark die Grundverständnisse und theoretischen Annahmen von dem, was als Theater vorab nicht immer umfassend und explizit definiert ist, in die Angebote für das Was und das Wie der theaterpädagogischen Unterrichtskonzepte einfließen.

Herrig/ Hörner 2012: Darstellendes Spiel und Theater

Herrig/ Hörner setzen sich mit ihrem Konzept die folgenden übergeordneten Ziele:

- Schüler und Lehrer werden gleichermaßen angesprochen,
- Theorie und Geschichte sollen gespielt werden,
- Selbstständiges Lernen soll mit einem systematischen, modularen Aufbau des Lernangebotes gefördert werden.

Bei einem derart umfassenden Anspruch erscheint eine ausführlichere Untersuchung angezeigt. Die Konzepte von Herrig/ Hörner, von Mangold für die Oberstufe und die Mittelstufe und von Plath

nur für die Mittelstufe wenden sich erstmals direkt – auch in der Ansprache – an die Schüler. Sie gehören damit zu einer neuen Generation von Schülerbüchern, die es in dieser Form vorher nicht gegeben hat. Die Autoren betreten damit auch Neuland und provozieren eine Diskussion, die grundlegende Verständnisse von Theaterspielen im Unterricht sichtbarer machen und sich damit deutlicher abgrenzen von einer 1:1-Übernahme bzw. einer Nachahmung von Arbeitsmethoden des professionellen Theaters für theaterpädagogische Arbeit im Unterricht.

Herrig/ Hörner empfehlen: „In diesem Buch wird die persönliche Anrede der Schüler („Du“) der förmlicheren („Sie“) vorgezogen. Das unterstützt die Bildung der für dieses Fach benötigten Vertrauensbasis von Schülern und Lehrern – darüber hinaus ist es auch innerhalb der ‚Zunft‘ szenischer Künstler üblich.“ (Herrig/ Hörner: Lehrerband: 8) Ob die bewusst gewählte (aufgezwungene?) vertrauliche Anrede „Du“ tatsächlich geeignet ist, eine Vertrauensbeziehung zwischen administrativ sanktionierten Statusunterschieden zwischen Lehrer und Schülern zu fördern, muss allerdings in Frage gestellt werden und sollte dem Gespür jeder einzelnen Lehrkraft überlassen werden. Was in der „Zunft“ der professionellen Künstler üblich ist, muss im schulischen Bereich nicht hilfreich sein, es kann auch kontraproduktiv sein. Warum die Autoren in ihrem Buch trotz dieser Ankündigung anschließend dann in ihrem Buch nicht so verfahren, ist nicht nachvollziehbar.

Hier deutet sich bereits an, was sich in der folgenden Analyse umfänglicher bestätigen wird, wenn es um die Beschreibung und Umsetzung dessen geht, was Herrig/ Hörner unter theaterpädagogischer Arbeit im Format eines Unterrichtsfachs verstehen, nämlich eine pädagogische Engführung eines Theaterverständnisses, das sich i. W. an der Adaption professionellen Theaters, einer formalen Unterrichtsstruktur und der Anhäufung von Wissen – durch praktische Übungen aufgelockert – orientiert. Herrig/ Hörner wollen mit ihrem Buch Hilfestellung geben bei „der abwechslungsreichen Gestaltung des Unterrichts“ (Methodenwechsel, Auflockerung, Verschriftlichungen, Tafelbild, Lückentext, tabellarische Auflistungen, Protokoll führen, Wissen erwerben, Wissen überprüfen, Wissen benoten, usw.), der von einer Art Sportsgeist getragen wird („Mannschaft“, Schlachtruf in der ersten Stunde einüben: „Jetzt geht’s los!“; (Herrig/ Hörner 2012 Lehrerband: 8). Dieses Theaterverständnis konturiert sich weiter z.B. in den vierzehn Kriterien der „Bewertungskriterien zur unterrichtlichen Mitarbeit“ für die Schüler, die kein Kriterium für Theater enthalten. Hier ist die Frage zu stellen: Was lernen die Schüler durch Theaterspielen und über Theater? Was benotet die Lehrkraft tatsächlich?

Die Positionen in den Diskursen zur Funktion von Theater-Schülerbüchern zeigen eine große Bandbreite. Beispielhaft werden hier einige Aussagen von Theaterpädagogen und -Lehrkräften auf Tagungen und Kongressen der letzten Dekade wiedergegeben, um die Heterogenität deutlich zu machen. Die Aussagen reichen von der Haltung „Ich kann mir keinen Theater-Unterricht vorstellen, in dem Schüler ein Buch in der Hand halten.“ über „Meine Schüler sollen nicht weiterlesen dürfen,

damit sie nicht erfahren, wie der Kurs weitergeht und welche Schritte sie als nächstes erwarten können, weil die Spannung herausgenommen ist und sie dann mit diesem Wissen keine Lust mehr zur Weiterarbeit haben.“, bis hin zu Formulierungen wie „Die Ausbildung zum Theaterpädagogen hat mir hinsichtlich meiner Kompetenzen, Theater zu unterrichten, nichts gebracht, und ich bin froh mit Hilfe eines (bestimmten) Theater-Schülerbuches wenigstens eine klare Struktur zu haben, an der ich mich zumindest am Anfang gut orientieren kann, bis ein Projekt ins Laufen gekommen ist.“

Von theaterwissenschaftlicher Seite wird beim Erscheinen der ersten Theater-Schülerbücher angezweifelt, ob sie überhaupt als Schülerbücher eingesetzt würden und nicht – wie alle anderen Publikationen ähnlicher Art – als Lehrerhandbücher (vgl. z.B. Hruschka 2010: 37).

Die Empirie der letzten ca. zehn Jahre zeigt, dass es einen großen Bedarf bei Theater-Lehrkräften an entsprechenden Theater-Schülerbüchern gibt und diese auch in dem ihnen zugeordneten Sinne eingesetzt werden. Da es sich um eine Innovation in diesem Bereich handelt, sollte der Einsatz von Schülerarbeitsbüchern im Unterrichtsfach Theater weiter untersucht werden und in Langzeitstudien der Nutzen und die Bedeutung beim Aufbau und der Weiterentwicklung von Kompetenzen erforscht werden.

Herrig beschreibt im Lehrerband (als alleiniger Autor genannt) im Vorwort – unter Mitwirkung von Hörner – das Theaterverständnis, das vermutlich beiden Autoren zu eigen ist. Als historische Begründung für das Theaterspielen in der Schule wird auf Huizingas „homo ludens“ zurückgegriffen und die Tatsache, dass „seit ewigen Zeiten [...] Spiel und Spielen zum Menschsein“ gehörten und „das szenische Spiel seit der Geburtsstunde der Zivilisation ein Grundmuster menschlicher Kommunikation“ bilde. (Herrig 2012 Lehrerband: 7) Von da an entwickelte sich das komplexe Phänomen Theater. Bereits antiken Autoren sei die Macht des Schauspiels zur Erziehung bewusst gewesen. So sei es gekommen, dass Schultheater bereits im Mittelalter fester Bestandteil der Erziehung Jugendlicher geworden sei. In den letzten Jahrzehnten erinnere man sich wieder dieser Funktion und beschreibe heute wieder das Theaterspielen als mächtiges Bildungsmittel. Die heutige Zeit sei gerade für junge Menschen bestimmt durch „Pflicht, Zwang, Leistungsdruck und Stress“, so dass Theater „den notwendigen Ausgleich“ gewähren und ein neues Verständnis für das Leben in der Gemeinschaft bieten könne. Theater fördere darüber hinaus „im Kontrast zu Konsum und Medienübersättigung Kreativität und nicht zuletzt Entschleunigung.“ (Herrig 2012: Lehrerband: 7) Aus diesem Gründen werde das „’Darstellendes Spiel’ als Schulfach am Gymnasium [...] konsequent in allen Bundesländern“ angeboten. (Herrig: 7) Außer, dass Herrig hier irrt, zeigt sich in der Beschreibung des Verständnisses von Theater und Theaterspielen und der Funktion, die insbesondere Schultheater haben soll, dass beide Autoren Theaterunterricht primär in seiner dienenden Funktion als Erziehungsinstrument für einen außerästhetischen Zweck sehen. Die Kunstform Theater wird in ihrer Bedeutung als nachrangig bewertet. Dieses Verständnis von Theater spiegelt sich von Anfang an

in der gesamten Konzeption für Theaterunterricht, die zwar das spielerische Moment immer wieder anregt, letztlich aber dem traditionellen Lernen von Stoff unter autoritärer Führung des Lehrers den Vorrang einräumt. Damit erscheinen die beschriebenen spielerischen Impulse weniger als von der Lehrkraft bereitgestellte inspirierende Lernarrangements, um die Schüler in ästhetische Prozesse zu verwickeln und diese zu reflektieren, sondern eher als auflockerndes Beiwerk, dem keine Systematik zugrunde liegt. Auch wird die Struktur eines systematischen Kompetenzerwerbs nicht sichtbar. Dies liegt vermutlich auch an einer eher diffusen Kategorienbildung, in der das am professionellen Theater orientierte Rollenkonzept mit dem entsprechenden Schauspielertraining unkritisch von dem professionellen Theater auf das Amateurtheater übertragen wird (vgl. Herrig 2012 Lehrerband: 221-224).

Die folgenden Beispiele differenzieren Herrigs/ Hörners Theaterverständnis und Konzept für ihre theaterpädagogische Arbeit bzw. für Theaterunterricht weiter aus.

1. Beispielhafte Struktur einer Unterrichtsstunde

Die Schüler erhalten nach einer kurzen Vorstellungsrunde in der ersten Stunde des Theater-Unterrichts eine umfangreiche inhaltliche Vorgabe in Form einer Liste mit 39 beliebigen Theaterbegriffen und sollen diese Liste vervollständigen. Offen bleibt, nach welchen Kriterien diese Liste erstellt wurde und wann sie vollständig sein soll. Anschließend sollen die Schüler die Begriffe in Dreiergruppen vor der Gesamtgruppe pantomimisch präsentieren. Als Hilfestellung dürfen die Schüler „ein wenig in diesem Buch [...] blättern.“ (Herrig 2012 Lehrerband: 14) Anschließend sollen „alle gemeinsam auf Basis ihrer Ergebnisse ein Glossar der Theaterfachworte“ erstellen. (Herrig 2012 Lehrerband: 14)

Im nächsten Schritt wird zu weiteren Übungen zur gegenseitigen Vorstellung angeregt, wobei der Zusammenhang zur Arbeit vorher unklar bleibt. Anschließend sollen die Schüler als Gruppe möglichst schnell auf angesagte Verhaltensbeispiele wie „Wir gehen wie eine Marionette.“ oder „Wir sind ein Elefant im Porzellanladen.“ reagieren und sich entsprechend verhalten. (Herrig 2012 Lehrerband: 17) Es bleibt unklar, ob sie dies einzeln und jeder für sich oder als gesamte Gruppe tun sollen. Eine inhaltliche Begründung, warum die Schüler diese Übung machen sollen und in welchem Kontext sie beim Erwerb von Theaterkompetenzen steht, gibt es nicht.

In einem weiteren Schritt erhalten die Schüler Informationen („Grundbegriffe“) zum Thema „Ausdrucksträger“. Das Gelernte wird mit Hilfe eines Lückentextes abgeprüft und mit Hilfe eines Bewertungsrasters benotet. (Herrig 2012 Lehrerband: 22-23)

Diese Reihung „Übung“, „Übung“, „Übung“, „Übung“, „Grundbegriff“, „Text“, „Methode“, „Grundbegriff“ usw. (siehe Inhaltsverzeichnis) setzt sich bis zur Seite 298 fort. Die Lehrkraft erhält im Lehrerband keine Hinweise über eine Struktur oder die Dauer bestimmter „Module“, außer

einigen wenigen unvermittelten Angaben zur Zeitdauer einer Erarbeitungsphase für ein Gedicht und den Hinweis, dass die „letzten zehn Minuten der Stunde [...] in jedem Fall für die Präsentation der Gruppenergebnisse reserviert bleiben“ sollten. (Herrig 2012 Lehrerband: 24) Das ist eine Zeitan- gabe, die erfahrungsgemäß nicht annähernd ausreicht, wenn mehrere Gruppen präsentieren, die ent- sprechendes Feedback erhalten sollen.

Als weitere Hinweise zur Dauer der Module geben Herrig/ Hörner pauschal an, dass „für jede Aufgabe ein fester Zeitrahmen gelten“ soll (Herrig/ Hörner 2012: 9). Dieser wird aber im Folgen- den nicht benannt. Dieser Zeitrahmen solle „bei Bedarf flexibel gedehnt werden [...], aber niemals mehr als das Doppelte der ursprünglich veranschlagten Zeit“ beanspruchen. (Herrig/ Hörner 2012: 9) Diese willkürliche Setzung ist nicht nachvollziehbar. Bei Zeitüberschreitungen müsse der Lehrer unterbrechend eingreifen, denn die Schüler müssten „lernen auch ‚unvollständige Konzepte‘ vorzu- stellen. Es gilt: Der Weg ist das Ziel.“ (Herrig/ Hörner 2012: 9) Ungeklärt bleibt hier außerdem die Frage des Verhältnisses zwischen dem ästhetischen Arbeitsprozess und dem Endprodukt der Auf- führung. Die Beschreibung eines Arbeitsbegriffes wie Work-in-progress rückt nicht in das Blickfeld der Autoren. Der Lehrerband gibt keine Hinweise, in welcher Weise die im Schülerband beschrie- benen Übungen abgearbeitet werden sollen, und in welchem inhaltlichen Zusammenhang sie ste- hen. Eine strukturierte Lernprogression ist nicht sichtbar, obwohl seit langem für Lernarrangements der Grundsatz gilt: „Vom ‚Einfachen‘ zum ‚Schwierigen‘, Komplexen!“ und „vom ‚Geschützten‘ zum ‚Ungeschützten‘.“ (Barz 1998: 33)

2. Die Feedback-Kriterien

Im Schülerband schlagen Herrig/ Hörner vor, ein dreigeteiltes Feedback zu geben: **Plus**; positiv – **Minus**; negativ – **I**; interessant, das sie als „PMI“-Modell etikettieren. (Herrig/ Hörner 2012 Schü- lerband: 12). Die Autoren weichen hier deutlich von einer bereits seit längerem tradierten Anregung für ein pädagogisch sinnvolles Feedback ab, das Negative nicht zu exponieren. Außerdem haben die Schüler zu diesem frühen Zeitpunkt noch keine Kriterien erarbeitet, was als positiv oder negativ, bzw. was als „interessant“ zu klassifizieren ist.

Insbesondere in der Anfangszeit des Theaterspielens kann eine negative Beschreibung eines ersten Auftritts einem Schüler alle Lust am Spiel nehmen. Außerdem widerspricht diese Form des Feedbacks der von Herrig aufgestellten Forderung, der Lehrer müsse deutlich machen, dass beim Theaterspielen „die ‚Freude am Spiel‘ oberstes Prinzip“ sei. (Herrig 2012 Lehrerband: 20) Irritie- rend in diesem Zusammenhang ist, warum die Aussage „Freude am Spiel“ von Herrig mit Anfüh- rungszeichen versehen ist.

2. Die Kategorienbildung

Eine genauere Untersuchung der von den Autoren vorgenommenen Kategorienbildung des Systems Theater bzw. der Inhalte des Unterrichtsfaches Theater zeigen erhebliche Disparitäten. „Übungen“, „Grundbegriffe“, „Geschichte“, „Theorie“, „Text“, „Bühnenformen“, „Technik“, „Methode“ bezeichnen zum Teil völlig verschiedene Bereiche und Ebenen des Darstellenden Spiels und besitzen keine didaktische Trennschärfe. Die Folge dieser Verwirrungen im Begriffssystem sind Unklarheiten bei dem behaupteten systematisch-modularen Aufbau des Lernsystems Theater und in der Logik der Abfolge der Lernschritte. Dies spiegelt sich in der inhaltlichen Abfolge. Sichtbar wird dies auch im Inhaltsverzeichnis, das alle Lernschritte auf einer begrifflichen Ebene zeigt. Das System Theater ist aber nur als hochkomplexes interdependentes Netzwerk verschiedenster Einflussgrößen zu denken, da es nur auf diese Weise hochkomplexe ästhetische Wirkungen hervorbringen kann. Dies muss sich demzufolge auch entsprechend in einem theatralen, didaktisch fundierten Lernprozess abbilden, der den vielen Gleichzeitigkeiten Rechnung trägt und doch einen Lernfortschritt in kleinen Schritten gestaltet, wie es in dem später in dieser Arbeit vorgestellten Entwurf von List versucht wird (vgl. Kapitel 3). Dies gilt auch für postdramatisch-performative Spielweisen, die eine Gleichrangigkeit der theatralen Mittel behauptet. Der Leiter des Studiengangs Angewandte Theaterwissenschaft an der Justus-Liebig-Universität Gießen Heiner Goebbels verweist in diesem Kontext darauf, dass man auch in der Ausbildung theaterwissenschaftlicher Studiengänge, z.B. in der „Regieausbildung (...) lernen (muss) alle theatralen Mittel (Raum, Licht, Ton) ebenso wie den Umgang mit Schauspielern durchzubuchstabieren, bevor man der Komplexität gewachsen ist, die es bedeutet mit all diesen Ebenen gleichzeitig umzugehen.“ (Goebbels 2012: 158) Diese Komplexität bildet sich nicht im theatralen Lernkonzept von Herrgi/ Hörner ab.

Da beim Theaterspielen fast immer alle wesentlichen Mittel „anwesend“ sind, und Wirkungen immer durch ihre Gleichzeitigkeit entstehen, besteht die besondere Herausforderung für die Entwicklung eines theatralen Lernkonzepts für Theaterunterricht darin, Entscheidungen über eine Abfolge der Lernbereiche zu treffen, im Wissen, dass alle anderen Einflussgrößen und Wirkmechanismen immer präsent sind. Im Kapitel „Kursbuch Theater machen“ (vgl. Kapitel 3) der vorliegenden Arbeit wird versucht, über ein sich immer komplexer verwebendes Netz des Erwerbs von Einzelkompetenzen in modularer Struktur ein Lösungsangebot zu machen. Der Lernprozess sollte systematisch vom Einfachen zum Komplexen voranschreiten, um das handwerkliche Können zu erweitern. Erst auf der Grundlage dieser erworbenen Einzelkompetenzen im Umgang mit den einzelnen Mitteln des Theaters eröffnet und erweitert sich ein kreativer Gestaltungsraum mit einer in der Tendenz unendlichen Anzahl von Kompositionsmöglichkeiten für ästhetische Formungen.

3. Das Rollen-Konzept

Herrig/ Hörner grenzen ihr Konzept von Darstellendem Spiel explizit gegen die Unterrichtsfächer „Musik“ und „bildender Kunst“ ab, da im Unterrichtsfach Darstellenden Spiel „niemand im Vorhinein [aufgrund mangelnder Begabung] ausgeschlossen“ würde. Der „homo ludens“ stecke in jedem Menschen und erlaube Jugendlichen, ihre darstellerischen Fähigkeiten in der Schule zu entdecken und frei zu entfalten.“ Spielen und Präsentieren auf der Bühne liege also durch „sich ausprobieren, das Kennenlernen in der Gruppe, Partnerspiele, Verständnis und Gefühl für Gemeinschaft, Experimentieren mit fremden Rollen, Freude am Nachahmen, Wiederentdeckung des gesprochenen Wortes, Theaterproduktionen, Verkleidung, eigene Darstellung und Darstellung anderer [...] voll im Trend.“ Als Referenz für diese unsortierte Stichwortsammlung verweisen Herrig/ Hörner auf Brecht, der diesen Facettenreichtum betont habe. Deshalb biete diese Unterrichtskonzeption „ein breites Themenspektrum, das von klassischen Stücken der Literatur über moderne Dramen bis hin zu avantgardistischen Tendenzen, postdramatischen Werken und Performancekunst reicht.“ (Herrig/ Hörner 2012: 7)

Herrig/ Hörner regen – in ähnlicher Weise wie es bereits bei Ritter beschrieben wurde – einen Schauspielerunterricht an, der ein naturalistisches Rollenkonzept bemüht, das auf Stanislawskis Beschreibungen seines professionellen Schauspielerunterrichts basiert. Eine unkritische Übernahme dieses Authentizität des Spiels anstrebenden Rollenkonzepts für professionelle Schauspieler in die theaterpädagogische Arbeit mit Schülern ist aber als fragwürdig zu bezeichnen.

Im Kontrast zur naturalistischen Rollenkonzeption steht die Trainingseinheit „Klischee“, wobei das Klischee als „wesentliches Element des Theaterspiels“ bezeichnet wird. Es gibt in diesem Modul entsprechend der Aneinanderreihung der anderen Module auch keine weiteren Hinweise über Sinn und Nutzen innerhalb der versprochenen Systematik des Konzeptes und Aufbaus außer der Begründung, dass die Mehrheit der Zuschauer die Situationen und Handlungen auf der Bühne deswegen verstehen würden, weil sie klischeehafte Vorstellungen von ihnen hätten. Als Fazit formulieren die Autoren: „Klischees machen Theater wiedererkennbar. Sie schaffen eine Verbindung zu unserem realen Leben und unseren Vorstellungen.“ (Herrig/ Hörner. Schülerband 2012: 45) Hinweise, wie Klischees gebrochen werden können, bzw. wie Klischees im Rollenspiel der Schüler mit Hilfe ästhetischer Mittel, Techniken und Methoden zu einem ästhetischen Gesamtausdruck geführt werden können, werden nicht gegeben. Stattdessen wird im Lehrerband empfohlen, Klischees von Berufen, Religionen, Nationen usw. in einer Tabelle zu sammeln, und nach einer konkreten Textvorlage eine Handlung zum Thema „Beamte sind faul“ zu inszenieren (Herrig. Schülerband 2012: 52). Als weitere Spielanregungen ist eine Werbung für „Liebig&Company’s Fleischextract“ mit einer martialischen Militärszenerie mit der Überschrift „Von den Ufern des Rheins. Die Wacht am Rhein, 1870“ abgedruckt und es wird auf das Gedicht „Die Wacht am Rhein“ verwiesen, das aber dann

nicht abgedruckt ist. Wie solche wahllos aneinandergereihten Spielimpulse einen kontinuierlichen Kompetenzaufbau bei Schülern befördern sollen, bleibt offen.

4. Stimme, Sprache, Text

Zwischen einem Text über Klischees und einer Übung, bei der Klischees trainiert werden (Herrig/ Hörner. Schülerband 2012: 46), und einem geschichtlichen Text über das „Theater der Ägypter“, ist unvermittelt ein zweiseitiger Text mit Informationen zum Thema „Stimme und Sprache“ platziert. Es gibt keinen Hinweis, was das eine mit dem andern zu tun hat, und wie mit Hilfe dieser Abfolge die „praktische Seite des Schauspiels systematisch erarbeitet werden soll.“ (Herrig/ Hörner. Schülerband 2012: 8)

Die Informationen zu „Stimme und Sprache“ werden mit einem Nietzsche-Zitat zur Verständlichkeit der Sprache eingeleitet. Es folgt eine Schnittzeichnung durch den menschlichen Kopf, auf die nicht Bezug genommen wird. Herrig/ Hörner zählen anschließend drei wesentlichen Grundregeln auf, deren Einhaltung die eigene Bühnensprache enorm verbessern könne: Langsam, laut und deutlich sprechen! Übungen dazu gibt es nicht, außer dem Hinweis, dass „es wohl kaum etwas Besseres [gibt], als ein Gedicht vor Publikum vorzutragen“, will man erfahren, „wie gut man mit Sprache und Sprechweisen ‚spielen‘ kann.“ (Herrig/ Hörner. Schülerband 2012: 47) Sucht man eine dem Buch zugrunde liegende Konzeption, so kann man feststellen, dass eine Fülle von Material überwiegend in beliebiger Weise oft fragmentarisch unvermittelt aneinandergereiht ist und immer wieder Inhalte, Themen und Übungen angeboten werden, die das Thema „Theater“ als einen erweiterten und unstrukturierten Deutschunterricht bzw. als Anhängsel dieses Faches erscheinen lassen.

5. Die Rolle der Lehrkraft

Nach Herrig soll die Lehrkraft als „’Spielleiter‘ wesentliche Impulse geben, die dann von den Schülern aufgenommen werden. Für den Großteil der Zeit bedeutet dies: Der Lehrer gibt (nur) den Rahmen vor, in dem die Schülerinnen und Schüler arbeiten. [...] Der Lehrer stellt dem Kurs ein Spielprojekt vor und schafft einen entsprechenden Einstieg (Beispiel: ‚Entwickelt eine Szene zum Thema Ausländerfeindlichkeit.‘) Dann bilden sich Gruppen und die Schüler beginnen mit der Arbeit.“ (Herrig. Lehrerband 2012: 8) Diese praktische Arbeit in Gruppen soll etwa 50-70% der Unterrichtszeit beanspruchen. Diese Größenordnung kann nach Überprüfung der vorgeschlagenen Arbeitsaufgabenarten, die vielfach an traditionellen Deutschunterricht erinnern, aber nicht annähernd erreicht werden.

Der Lehrer soll außerdem „oft die Rolle des distanzierten Beobachters einnehmen. [...] Grundintention ist es, den Lehrer zu entlasten, damit er sich verstärkt in seiner Rolle als Spielleiter den Schülern, ihren Fragen, aber auch der Bewertung ihrer Arbeit widmen kann.“ (Herrig 2012

Lehrerband: 8-9) Insofern empfiehlt Herrig „aufgrund der gezielten Abstimmung der Inhalte [...], dem Buch von der ersten bis zur letzten Seite zu folgen.“ (Herrig 2012 Lehrerband: 9) Diese „gezielte Abstimmung der Inhalte“ wird aber für die Lehrkraft nicht transparent gemacht und auch nicht begründet. Im Schülerband findet sich lediglich der Hinweis zum Konzept: „Schritt für Schritt sollen die theoretische und praktische Seite des Schauspiels systematisch erarbeitet werden. Die einzelnen Teile bauen dabei aufeinander auf – die konzeptionell bedingte Reihenfolge mag im ersten Moment unübersichtlich [sic!] wirken. Dafür wird der Interessierte den größten Erfolg erzielen, wenn er diesem Buch von der ersten bis zur letzten Seite folgt. [...] Das Buch will vor allem Denk- und Spielanstöße geben sowie durch Impulse neugierig machen.“ (Herrig/ Hörner. Schülerband 2012: 8-9) „In seiner Funktion als ‚Kompendium‘ versteht sich das Schülerbuch darüber hinaus als Nachschlagewerk für alle wichtigen Themen.“ (Herrig 2012 Lehrerband: 9)

Es werden keine Hinweise gegeben, welche Inhalte, welche Abschnitte des Buches für welche Jahrgangsstufen und für welche Zeiträume und für welche Zeitdauer sinnvoll sind. Es wird kein Bezug zu curricularen Setzungen hergestellt. Der theaterpädagogische Diskurs, insbesondere in Bezug auf die Theaterarbeit in Schulen und das Unterrichtsfach Theater/ Darstellendes Spiel der letzten zwanzig Jahre bleibt unberücksichtigt. Dies bildet sich auch in der Auflistung der Vielfalt ab, was das Buch in „Theorie“ und „Praxis“ will, und welche „Vorteile“ es bietet. (Herrig/ Hörner 2012 Schülerband: 7) Letztlich empfiehlt Herrig der Lehrkraft, sein Buch chronologisch von vorn bis hinten von den Schülern durcharbeiten zu lassen, ohne auf die besondere Rolle einer Theaterlehrkraft einzugehen (vgl. Kap. 2.4)

6. Benotung

Herrig verweist auf die Wichtigkeit der Transparenz der Notengebung und benennt die Kriterien:

- „Wie stark bringt sich ein Spieler in die Gruppenarbeit ein?
- Begreift er sich als Teil der Gruppe?
- Geht er auch auf die Vorschläge anderer ein?
- Bringt er neue Ideen ein?
- Arbeitet er konzentriert mit?
- Kann er Probleme erkennen und selbstständig lösen?
- Wendet er die korrekten Fachausdrücke an?“ (Herrig 2012: Lehrerband: 8)

Als „Vorschläge zur Leistungsbewertung“ wird eine umfangreiche Liste von Möglichkeiten zusammengestellt (z.B. Protokoll, Minidramen schreiben, Subtext formulieren, Kurzreferat, Lückentext usw.) und ergänzt durch die Beschreibung der vier Kompetenzebenen, wie sie die EPA vorgibt,

allerdings ohne Zitatquelle zu nennen. In den Beschreibungen des Buches tauchen diese Möglichkeiten aber nicht mehr auf. Herrig hebt den „großen Nutzen [hervor], Schüler beziehungsweise den ganzen Kurs damit zu beauftragen, zu einem bestimmten Thema oder eine Einzelstunde ein schriftliches Protokoll anzufertigen.“ Als Begründung schreibt Herrig: „Das hilft nicht nur den Schülern dabei, den Inhalt der Stunde(n) zu sichern, sondern bietet gerade den introvertierteren Kursteilnehmern, die sich in Gruppenarbeiten nicht ‚lautstark‘ bemerkbar machen, eine Möglichkeit, dem Lehrer und sich selbst die eigene aktive Teilnahme zu bestätigen.“ (Herrig 2012 Lehrerband: 25) Protokolle werden demnach geschrieben, damit der Lehrer Individualnoten machen kann, nicht weil sie im theatralen Prozess einen Sinn haben, z.B. dramaturgische Schritte oder szenische Lösungen festzuhalten, die nach und nach zu einem gemeinsamen Regiebuch bzw. Stücketext bei einer Eigenproduktion zusammenwachsen oder eine Agenda festzuhalten, wer welche Aufgaben für die nächste Probe zu erledigen hat oder eine Materialmappe sukzessive mit Material füllen, das allen zugänglich ist. Durch ein entsprechendes „Plus“ oder „Minus“ könnten, so Herrig dabei z.B. „unvollständig-fehlerhafte“ Protokolle definiert werden.

Lernen stellt sich in diesen Beschreibungen einerseits als ein überwiegendes Lernen von abfragbaren Inhalten, die leicht zu benoten sind, dar, in diesem Fall Wissen über Theater, und andererseits, dort, wo es praktisch wird, als ein eingeschränktes Lernen einer bestimmten „Schauspieler“-Praxis, wie sie Stanislawski entwickelt hat, die auf einem naturalistischen Rollen-Konzept basiert oder Klischees einübt. Damit würden in der Tendenz an die Leistungen der Schüler grundsätzlich die gleichen Bewertungskriterien angelegt wie in der professionellen Schauspielerausbildung, nur ohne eine entsprechende langjährige Ausbildung. Dies ist äußerst kritisch zu sehen.

Das Konzept von Herrig/ Hörner ist gezeichnet von Inkohärenz und reihender Aufzählung aller möglichen Elemente des Theaters und zeigt in der äußeren Struktur eine gewisse geschichtliche Chronologie mit formalen didaktischen Setzungen, vergleichbar eines traditionellen (Deutsch-)Unterrichts.

Herrig/ Hörner ignorieren, dass eine bereits 1998 – also vierzehn Jahre vor dieser Publikation von Herrig/ Hörner – für die theaterpädagogische Arbeit erhobene zentrale Forderung in einem Curriculum für Darstellendes Spiel für die Oberstufe unberücksichtigt geblieben ist, eine inhaltliche Verklammerung von Übungen und Aufgaben herzustellen (vgl. List 2000a: 7). Bei Herrig/ Hörner stehen Übungen und Aufgaben und deren Kontrolle und Benotung meist unverbunden nebeneinander. Spielerische Impulse dienen einerseits eher der bewegenden Illustration und andererseits einer Tradierung eines aus der professionellen Theaterwelt entlehnten Schauspielertrainings nach Stanislawski bzw. eines klischeehaften Formats von Volkstheater.

Bei Herrig/ Hörner geht es i.W. darum, das Schauspielen zu lernen und leicht benotbares Wissen über naturalistische Schauspieltechnik, Theaterpersönlichkeiten usw. als „Kulturgut“ zu

erwerben; ein Theaterverständnis, wie es bis in etwa die 1970er Jahre verbreitet Geltung besaß und gravierende Veränderungen danach nicht berücksichtigt.

Mangold (Hg) 2006: Grundkurse Darstellendes Spiel 1

Mangold (Hg) 2007: Grundkurse Darstellendes Spiel 2

Mangold (Hg) 2010: Theatertheorien

Mangold (Hg) 2012: Theatertheorien. Anregungen und Materialien

Mangold (Hg) 2014: Bausteine Darstellendes Spiel

Während Mangold in ihrem Mittelstufenbuch die Schüler mit „Du“ anspricht, bleibt sie in den Oberstufenbüchern beim „Sie“: „Die folgenden Übungsvorschläge ermöglichen es Ihnen, Erfahrungen mit den theatralen Ausdrucksmitteln zu sammeln. Die Entdeckungen, die Sie mit sich und dem Theater machen können, gleichen einem Vokabular, das man benötigt, um seine Rolle überzeugend auf die Bühne zu bringen, die Sprache des Theaters zu verstehen und für die eigenen Ideen anzuwenden.“ (Mangold 2006: 7) Mangold orientiert sich mit ihrem Entwurf für einen „Grundkurs Darstellendes Spiel 1 und 2“ im Theaterunterricht für die Oberstufe in Form von Projektbeschreibungen an den Entwicklungen des professionellen Theaters. Sie steht in der Übergangszone zwischen traditionellen, literarisch orientierten, werktreuen Inszenierungen meist klassischer Dramen und Eigenproduktionen mit hohen Anteilen postdramatisch-performativer Spielweisen (vgl. Wenzel 2000-2015 und Roth-Lange 2014-2015). Ihr Konzept orientiert sich an der großen Theaterliteratur des Profitheaters, wobei sich die von ihr durchgeführten Theater-Projekte „teilweise sehr weit von den Originaltexten entfernt haben. Neue Figuren und fremde Texte tauchen auf, ganze Szenen und Textpassagen sind gestrichen. Auf diese Weise entstehen ganz eigenständige Interpretationen der Stücke.“ (Mangold 2006. Band 1: 4)

Mit dieser Schwerpunktsetzung zeigt sie ein Theater-Verständnis, das den Dramentext nicht mehr absolut setzt, sondern ihn als Material betrachtet, das es zu bearbeiten gilt. In dieser Konzeption für Schultheater bildet sich das veränderte Theaterverständnis des professionellen Theaters ab. Nicht mehr die Botschaft des Dramentextes bzw. die Werktreue sei Maßstab einer Inszenierung – so Mangold – sondern der subjektive Bezug der Theaterspieler soll zur entscheidenden Bezugsgröße werden. Damit räumt Mangold einem pädagogischen Anspruch priorisierende Bedeutung ein. Stücke müssten auf ihre Aktualität hin befragt werden. Subjektive Zugriffe der Spieler müssten gefunden werden. Auf platten Realismus müsse verzichtet werden. Es gehe darum, Realität nicht abzubilden, sondern Bilder und Abstraktionen für diese Wirklichkeit zu finden. Dazu müsse ein Konzept entwickelt werden, in dem sich die theatralen Mittel dieser Umsetzung der Texte unterwerfen (im Gegensatz zu manchen Formen postdramatisch-performativer Spielweisen). Dabei gelte es auch, formalästhetische Überlegungen anzustellen und die Formensprache der Jetztzeit anzupassen,

sodass Oberstufenschüler des 21. Jahrhunderts erkennen, was diese Theaterform mit ihnen zu tun hat „und sie auf diese Weise ihrem Publikum auch etwas über sich erzählen können.“ (Mangold 2006. Band 1: 5) Mit diesem veränderten Theaterverständnis und der Übertragung auf Konzepte für Theaterunterricht in der Schule geht auch ein verändertes Verständnis des Rollenkonzeptes einher; wiederum angenähert an professionelles Theater, und doch mit dem entscheidenden theaterpädagogischen *turn*, nicht nur in einer übernommenen Rolle die Chance zu sehen, „sich in andere Figuren zu versetzen, wie sie zu denken und zu handeln, ihren tiefsten Geheimnissen und Sehnsüchten auf die Spur zu kommen und sie zu den eigenen zu machen.“ (Mangold 2006. Band 1: 7) Um die im Kopf entstandenen Bilder auf die Bühne zu bringen, brauche es allerdings „viel Kenntnis, Erfahrung und Übung. [...] wenn man eine Geschichte überzeugend erzählen will.“ Dabei sei „eine der wichtigsten Voraussetzungen für das Theaterspielen“, dass man die Ausdrucksmittel des Theaters kenne. (Mangold 2006. Band 1: 7)

Das wichtigste Instrument beim Theaterspielen sei der Körper, und es sei „also sinnvoll, sich der Gestaltung einer Figur zunächst von ihrem Körperausdruck her zu nähern; die Sprache, der Text entwickeln sich dann oft von allein.“ (Mangold 2006. Band 1: 8) Mangold erläutert zu jedem der nun beschriebenen theatralen Mittel kurz entsprechende Übungen, mit denen diese Mittel zum Einsatz kommen können. Der Raum übe einen wesentlichen Einfluss auf das Spiel. Die Positionen und Stellungen der Figuren im Raum und zueinander hätten bereits eine inhaltliche Bedeutung und vermittelten eine inhaltliche Aussage (vgl. Mangold 2006. Band 1: 10).

Für den Einsatz und die Funktion von Requisiten definiert Mangold drei Möglichkeiten: erstens das Spiel und die Figur unterstützend, zweitens das Requisit als Gegenspieler und drittens verfremdet, im übertragenen Sinn, als Symbol.

Die Mittel Sprache und Sprechen sieht Mangold immer im Zusammenhang mit dem Körper und rät ab vom isolierten Text-auswendig-lernen. Bühnensprache sei nur in „langwieriger Arbeit“ erlernbar und „bedürfe langfristiger, planvoller Übungen, wenn sie Erfolg zeigen sollen.“ (Mangold 2006. Band 1: 15)

Kostüme „dienen der Charakterisierung der Figur, sie unterstützen die Darstellung, sie sind Teil der optischen Gesamtwirkung.“ Sinnvoll sei es, alle Spieler „in ein sogenanntes Grundkostüm [in gleicher Farbe] zu kleiden.“ (Mangold 2006. Band 1: 16) Versatzstücke könnten dann die jeweiligen Figuren unterscheidbar machen.

Für das Bühnenbild empfiehlt Mangold „weniger ist mehr“ und auf der Bühne habe alles eine Funktion. „Erst durch das Licht wird eine theatrale Realität erzeugt.“ Licht lenke den Blick des Publikums, so erzeuge beispielsweise „das langsame Ausblenden Ruhe, Melancholie und Nachdenklichkeit beim Zuschauer.“ (Mangold 2006. Band 1: 18) Da aber Schulbühnen selten komplexe Lichteinstellungen ermöglichten, könne man sich „mit anderen Lichtquellen wie Lampen, Laternen,

Taschenlampen, Kerzen, oder Overheadprojektoren behelfen und dadurch Atmosphäre schaffen.“ (Mangold 2006. Band 1: 19)

Musik und Geräusche könnten Umbaupausen überbrücken, einen zusätzlichen Ausdruck erzeugen, die Spielhandlung unterstützen, kommentieren, verfremden oder strukturieren.

Die folgenden sieben Projekt- und Collagen-Beschreibungen von sieben verschiedenen Autoren liefern neben den Dramentexten weiteres Material (Informationen über den Autor, die Zeit, die Aufführungsgeschichte usw.) und machen Vorschläge für den Einsatz der zuvor sehr knapp beschriebenen Mittel. Die Beschreibungen bieten für einen Lehrer, der das entsprechende Drama mit Schülern inszenieren will, zahlreiche Anregungen. Zwei Seiten Glossar wichtiger Fachbegriffe beschließen den Band.

Mangold leitet ihren zweiten Band „Grundkurs Darstellendes Spiel“ mit weiteren fünf Projekt- und Collagenbeschreibungen von fünf verschiedenen Autoren mit einem etwas überarbeiteten neuen Abschnitt im Editorial ein. Die Absicht der Herausgeberin mit beiden Bänden ist es, „bei der Arbeit im Schultheater Anregungen und Hilfestellungen [zu] geben und [...] eine unverwechselbare Produktion zu verwirklichen.“ Die beschriebenen Inszenierungen „verweisen größtenteils auf die große Theaterliteratur“, [...] die man üblicherweise im Profitheater sehen kann.“ (Mangold 2007. Band 2: 4)

Mit dem Schülerband „Theatertheorien“ will Mangold Schülern „Kenntnisse an die Hand geben, mit denen ein Gespräch über Theater differenzierter und komplexer werden kann.“ Die Texte sollen den Schülern helfen, die Fragen zu beantworten: „Was ist Theater? Wozu macht man Theater? Wie wird Theater gespielt? Wie spricht man über Theater? Was hat Theater mit unserer Wirklichkeit zu tun?“ (Mangold 2010: 7) Der Schülerband „Theatertheorien“ nehme allerdings einen besonderen Platz ein, „weil er sich – in Bezug auf die Textauswahl – ausschließlich auf theaterwissenschaftliche Inhalte konzentriert, dabei jedoch in der Aufgabenstellung wiederum den spielpraktischen Ansatz mit in den Blick nimmt.“ (Mangold 2012: 7) Eine mitgelieferte DVD mit Szenenausschnitten aus bemerkenswerten Theaterproduktion soll es den Schülern ermöglichen, einen „optisch-sinnlichen Bogen zu spannen zwischen theoretischen Überlegungen und konkreten szenischen Eindrücken.“ (Mangold 2010: 7)

Als Arbeitsmethode zur Erschließung der Theorie-Texte werden am Ende eines Kapitels zahlreiche Standard-Aufgaben zur Texterschließung gestellt, wie sie aus dem Deutschunterricht bekannt sind. Zusätzlich werden praktische Aufgaben angeboten, z.B. eine schriftliche Texterarbeitung oder einen angesprochenen Problemaspekt des Textes szenisch zu präsentieren. Ziel ist es, „das Textverständnis u.a. mit Hilfe theatraler Methoden zu erschließen, um auf diese Weise der Ganzheitlichkeit des Theaters Rechnung zu tragen.“ (Mangold 2010: 7), und „theoretische Kenntnisse über die

Entwicklung und Wirkungsgeschichte des Theaters zum Teil auf spielerischem Wege zu erfahren, ist ein wesentlicher Grundgedanke bei der Konzeption dieses Buches gewesen.“ (Mangold 2012: 7)

Ob auf diese Weise die „Ganzheitlichkeit des Theaters“ erschlossen werden kann ist kritisch zu befragen, da sich außerdem zwei Anforderungen Mangolds hier überschneiden bzw. widersprechen. Zum einen soll der Theorieband projektbegleitend eingesetzt werden und weniger als festgelegtes Arbeitspensum für mehrere Semester Darstellendes Spiel. Es biete sich vielmehr an, „den theaterwissenschaftlichen Hintergrund zu einem konkreten Theaterprojekt, das mit einem Kurs Darstellendes Spiel erarbeitet wird, durch die Texte und spielpraktischen Aufgaben zu erweitern und zu vertiefen.“ (Mangold 2010: 7) Grundsätzlich ist einer beabsichtigten Vertiefung durch Theorietexte zuzustimmen. Es stellt sich allerdings die Frage, ob es sinnvoll ist, in einem laufenden Projekt mit meist chronischer Zeitknappheit sich auch noch die Zeit zu nehmen, um Theorietexte spielerisch – des Spielens und einer vermeintlichen „Ganzheit“ wegen – zu rezipieren.

Der Band „Anregungen und Materialien“ ist eigentlich irreführend betitelt, enthält er doch zahlreiche Lösungsvorschläge für Arbeitsaufträge, die vermutlich sicher nicht für die Schülerhand gedacht sein können. Es wäre also zielführender hier von einem „Lehrerband“ zu sprechen. Die ausgewählten Theorietexte und ergänzenden Materialien spiegeln eine fundierte Kenntnis der professionellen Theatergeschichte.

List 2000: Körper und Raum

List 2009: Kursbuch Darstellendes Spiel

List 2014: Baukasten theatraler Möglichkeiten

Die 2000 erschienene Publikation „Körper und Raum“ mit der ersten doppelstundengenau geplanten Unterrichtsvorbereitung für das Fach „Darstellendes Spiel“ in der Oberstufe ging direkt aus dem Gründungszusammenhang dieses neuen Unterrichtsfaches in Hessen hervor und legte ein Angebot für die Umsetzung des hessischen Kursstrukturplans Darstellendes Spiel für die Oberstufe vor.⁸ Reiss verweist auf die Beispielhaftigkeit von „Körper und Raum“ als erstes Lehrwerk für das neue Unterrichtsfach Darstellendes Spiel: „Die Erfahrungen, die [der Autor] und andere hessische Lehrerinnen und Lehrer in den ersten sechs Jahren seit der Einführung des Faches in der

⁸ Der Rahmenplan Gymnasiale Oberstufe Darstellendes Spiel (Kursstrukturplan) Ausgabe 1998 für die Stufe 11 sieht vor: „Der Unterricht im Fach Darstellendes Spiel in der Jahrgangsstufe 11 eröffnet den Schülerinnen und Schülern Rahmenbedingungen zur Entfaltung der Kreativität. Er stattet die Schülerinnen und Schüler mit ersten Fertigkeiten und Kenntnissen bezüglich der Bedingungen und Möglichkeiten der Bühnenkunst aus, so dass bei der Wahl und Durchführung konkreter Unterrichtsprojekte selbstständige Entscheidungsprozesse begünstigt werden [...] In der Jahrgangsstufe 11 erfolgt auch die erste Begegnung und Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen der Theaterarbeit.“ (List 2000a: 9)

gymnasialen Oberstufe machen konnten [sind darin] systematisch zusammengestellt. [...] Das Unterrichtsprojekt ‚Körper und Raum‘ ist vor der Veröffentlichung mehrfach und erfolgreich den hessischen Schulen von ganz verschiedenen Kolleginnen und Kollegen durchgeführt worden und zeigt methodisch bis ins Detail ausgearbeitet, wie ein an den Themen der Schülerinnen und Schüler und an den Vorgaben des Kursstrukturplans orientiertes Unterrichtsprojekt beispielhaft aussehen kann.“ (Reiss in der Vorbemerkung zu: List 2000a: 6)

Die ersten Impulse des Autors zur Erarbeitung von Konzepten für Theaterunterricht fallen in die frühen 1990er Jahre mit der Einführung des Faches Darstellendes Spiel in Hessen. Grundlage dafür waren vielfältige Praxiserfahrungen und umfangreiche theoretische Aufarbeitungen vieler an diesem Prozess Beteiligter, denn es ging auch darum, eine Weiterbildungsmaßnahme für Lehrkräfte zum Erwerb der Fakultas für das Fach Darstellendes Spiel in der Oberstufe zu generieren.

Die ersten Skripte verdichteten das bisher vorliegende, eher unzusammenhängende und wenig systematisch-methodisch auf Schulunterricht bezogene Unterrichtsmaterial. Diese verdichtete Form erlaubt es Lernenden das Unterrichtsmaterial für Darstellendes Spiel unmittelbar in der (Schul-)Praxis im Theaterunterricht zu nutzen, da es konkrete Anregungen für die Gestaltung der theatral-ästhetischen Prozesse gibt.

Vorangetrieben wurde die zunächst heuristische Arbeit an einer Didaktik des Darstellenden Spiels/ Theaterunterrichts durch Erprobungen von Konzeptentwürfen im Unterricht, die in die erste Publikation „Körper und Raum“ (List 2000a) mündeten. Dabei wurde deutlich, dass sich Schülerbücher für Theaterunterricht in ihrer Konzeption von traditionellen Schulbüchern anderer Fächer gravierend unterscheiden müssen, weil die darin enthaltenen Anregungen unmittelbar als Unterrichtsimpulse genutzt werden und ensembleorientierte Selbstlernprozessen unterstützen sollen. Diese Transformation theoretischer Setzungen in ein konkretes Unterrichtskonzept wurde in den Folgejahren vielfach erprobt, die Erfahrungen damit aber nicht systematisch-methodisch gesammelt und ausgewertet und auf eine tragfähige theoretische Grundlage gestellt. Das allgemein positive Feedback zu der Umsetzung dieses didaktischen Konzepts führte zu weiteren Entwürfen wie dem Halbjahreskurs „Von der Vorlage zum Spiel“ (vgl. List 2000b, 2000c).

Nach vielen Jahren Theorie-Praxis-Schleifen konnte das „Kursbuch Darstellendes Spiel“ (List 2009a) vorgelegt werden. Es repräsentiert die unterrichtliche Umsetzung aller bis zu diesem Zeitpunkt gemachten Annahmen für eine Didaktik für Darstellendes Spiel/ Theater und schlüsselt das System Theater in seine Mittel, Techniken, Methoden und Gestaltungskategorien auf und transformiert es in ein modular strukturiertes theatrales Lernangebot. Die Beschreibung von Kriterien – an Bildungsstandards angelehnt – sucht eine transparente Kompetenzüberprüfung und Notengebung vorzubereiten.

2012 erschien das „Kursbuch Impro-Theater“ nach dem theoretischen Konzept wie das „Kursbuch Darstellendes Spiel“ als Schülerbuch (List 2012a). Es beschreibt ein halbjähriges Kursangebot für die Oberstufe, das den Aufbaukurs 2 des „Kursbuch Darstellendes Spiel“ ersetzen kann.

Der Entwurf eines dritten Kursbuchs („Kursbuch Theater machen“ (List 2014a) in der Kursbuch-Reihe dient als Grundlage der einjährigen Studie mit 46 Theater-Lehrkräften. Es ist als Schülerbuch für die Mittelstufe konzipiert und folgt den gleichen didaktischen Annahmen und weiter ausdifferenzierten theoretischen Begründungszusammenhängen wie seine Vorgänger. Es gibt mehr und stärkere Impulse, den theatralen Selbstlernprozess der Schüler zu stärken und zu fördern. Es regt sie in vielfältiger Weise an, in ästhetischen Prozessen experimentell Erfahrungen zu machen und hält Angebote zum Kompetenzerwerb im theatralen Bereich mit zunehmend komplexeren und anspruchsvolleren Anregungen bereit. Dieses Kursbuch deckt das Feld theatralen Kompetenzerwerbs ab, auf dem der Unterricht in der Oberstufe aufbauen kann. Tutorials erläutern die Arbeitsweise mit den einzelnen Modulen und vertiefen das Thema (vgl. <http://www.angewandte-theaterforschung.de/kursbuch-theater-machen-mittelstufe/> [Letzter Zugriff: 27.04.2017]).

Der erste „Baukasten theatraler Möglichkeiten. Rollen und Figuren“ (List 2014b) einer geplanten Reihe gibt spielerische Anregungen zur Stärkung des Selbstlernprozesses im theatralen Feld und bietet mit seinem Spielformat eine neue Form von Unterrichtsmaterial für Theaterunterricht, eine Methode an, das Üben theatraler Kompetenzen abwechslungsreich und Fantasie anregend zu gestalten und ergänzt das „Kursbuch Theater machen“ mit einem auf noch mehr selbstständigem Lernen fußenden Übungsangebot.

Zierer bemerkt zum Thema Üben – sich auf die Hattie-Studie beziehend – „Es gehört zu den ältesten didaktischen Einsichten, dass Übung für Lernerfolg notwendig ist. Insofern überrascht die hohe Effektstärke von 0,71 nicht, die John Hattie anhand zweier Meta-Analysen aus den Jahren 1988 und 1999 errechnete. Allerdings ist nicht jedes Üben erfolgreich, sondern es muss ein bewusstes Üben sein. Dieses zeichnet sich durch drei Aspekte aus: Erstens ist bewusstes Üben herausfordernd. Es knüpft am Erkenntnisstand der Lernenden an und setzt den Schwierigkeitsgrad so, dass die Aufgaben gerade noch gelöst werden können. Zweitens ist bewusstes Üben vielfältig. Es hat nichts mit einem Drill zu tun, in dem monoton und stupide Sachen wiederholt werden. [...] Drittens ist bewusstes Üben regelmäßig.“ (Zierer 2014: 68)

„Ein starres Übungsprogramm würde den TeilnehmerInnen schnell die Lust an der Arbeit nehmen. Läge der Schwerpunkt auf dem Spielerischen, Improvisieren und Stücke einschieben, bestünde die Gefahr, dass die Arbeit im Dilettantischen stecken bliebe. Das Modell versucht, Übungen und szenische Gestaltung konkret zu vermitteln, in dem zunächst in kleinen Elementen Grundlagen erarbeitet werden, die dann schnell – möglichst noch in der gleichen Doppelstunde – in eine kurze spielerische Praxis, in der das Gelernte oder Kennengelernte von Schülerinnen benutzt und

kreativ gestaltet werden kann. Das ist das Muster fast jeder Doppelstunde. [...] dieser Unterrichtseinheit. Sie verknüpft Grundlagenarbeit und kreatives Gestalten miteinander. Die mehrfach geübten Grundlagen fließen als Gestaltungselemente in den größeren Zusammenhang einer am Ende stehenden collageartigen Aufführung ein, wobei die SchülerInnen die Möglichkeit erhalten, aus einem sich ständig erweiternden Repertoire von Fähigkeiten und Kenntnisse diejenigen auszuwählen, die Ihnen für Ihre auszuarbeitenden Szenen sinnvoll erscheinen.“ Dies entspricht der Vorgehensweise, wie sie der Kursstrukturplan 1998 empfiehlt: „Eine inhaltliche Verklammerung der Übungen und Aufgaben wird empfohlen.“ (List 2000a: 7)

„Körper und Raum“ dekliniert nicht die Elemente des Theaters durch, sondern beschränkt sich auf die für die Jahrgangsstufe 11/1 vorgesehenen curricularen Anforderungen und setzt diese in Anregungen für Unterrichtsentwürfe für Doppelstunden um. Der Band enthält im Anhang eine umfangreiche Sammlung von theatertheoretischen Primärtexten, mit deren Hilfe die Schüler die eigene praktische Arbeit reflektieren können. Gleichzeitig können sie Kenntnisse von der geschichtlichen Dimension des Theaters, unterschiedlichen Konzepten für das Theaterspielen und der besonderen Ästhetik theatraler Formen erwerben. Der Band schließt mit einem Glossar wichtiger Begriffe und Ausdrücke, die in den Beschreibungen der Module dort benutzt werden, wenn es um den entsprechenden Sachverhalt und Kontext geht und in einer Marginalie darauf verwiesen wird (z.B. List 2012a: 11). Dies zeigt eine Alternative auf zu Herrig/ Hörner 2012, die empfehlen, in der ersten Stunde die Schüler eine „unvollständige“ Liste von Theaterbegriffen zu vervollständigen und diese dann vorzuspielen, zu einem Zeitpunkt, an dem die Schüler zum ersten Mal mit Theater konfrontiert werden.

Da im Folgenden das am weitesten entwickelte Unterrichtskonzept, das Schülerarbeitsbuch („Kursbuch Theater machen“) entfaltet und theoretisch fundiert wird, sollen hier nicht mehr ausführlich die beiden direkten ‚Vorläufer‘ („Kursbuch Darstellendes Spiel“ 2009 und „Kursbuch Impro-Theater“ 2014) beschrieben werden. Die Beiträge im theaterpädagogischen Diskurs, die sich explizit auf die letztgenannten beiden Entwürfe beziehen und sich kritisch damit auseinandersetzen, sind in der Weiterentwicklung im Entwurf für das „Kursbuch Theater machen“ aufgegriffen und reflektiert worden.

Einige Unterrichtskonzepte, die hier nicht ausführlich untersucht werden, (z.B. Meyer 2016; Osburg/ Schütte 2015) folgen zwar der inhaltlichen Logik, vom Spielen über das Darstellen zum Gestalten zu kommen, und eingestreute Theorie-Fragmente werden zumeist mit praktischen Übungen veranschaulicht. Es wird jedoch bereits sehr früh, wie bei Meyer 2016, im Probenprozess mit Text gearbeitet. Der Empfehlung, dem Spielen, dem Vertrauen-Aufbauen und der Gruppen-Bildung eine hohe Priorität einzuräumen, folgen nicht die diesem Anspruch gerecht werdenden Übungen. Überdies verstärkt die frühe Textarbeit, Strichfassungen zu üben und eine Priorisierung von

Rollenübernahmen (bezogen auf Figuren der dramatischen Literatur) den Eindruck einer Vorstellung von Theater, die unkritisch das Konzept der Drameninszenierung mit psychologisch gezeichneten Rollenfiguren tradiert. Von den wesentlichen Veränderungen des Theaters ab den 1960er Jahren (Postdramatik und Vielfalt des zeitgenössischen Theaters) und des Darstellenden Spiels als Unterrichtsfach und seiner grundlegenden Didaktik (Kompetenzorientierung usw.) erfährt der Leser bei Meyer nichts.

Osburg/ Schütte 2015 formulieren z.B. bezogen auf die Rolle der Theater-Lehrkraft, dass der Lehrer seine Theateraufführungen meist zielorientiert und pragmatisch vorbereiten soll. Er soll einen dramatischen Text, ein Gedicht oder ein Lied herausuchen und die Schüler auffordern, entweder diese mit eigenen Ideen zu inszenieren, oder der Lehrer übernimmt selbst die Rolle des Regisseurs. Er sorgt dafür, dass beim gemeinsamen Theaterspielen die Begabungen und Fähigkeiten der Schüler herausgestellt und „richtig“ eingesetzt werden. Dabei werden die Schüler nach ihren Begabungen und Fähigkeiten in entsprechende Klischeekategorien eingeteilt, wie „Kreativ-Junkie, ‚Nörgler und Zweifler‘, ‚Rampensau‘, ‚Medienspezialist‘, ‚Technik-Freak‘, ‚Träumerle‘, ‚Musikus‘, ‚Klassenclown‘, ‚Stille Wasser‘ und ‚unfreiwillige Mitläufer‘. (Osburg/ Schütte 2015: 24) und ihnen die entsprechenden ähnlich konturierten Rollen zugeteilt. Auf dieses Theaterverständnis und seine Folgen und Forderungen für die Beschreibung der Rolle der Theater-Lehrkraft wird noch im Kapitel „Die Rolle der Spielleitung“ eingegangen (vgl. Kapitel 2.4).

Auf einige besondere Entwürfe von Konzepten für Theaterunterricht soll hier abschließend nur noch am Rande eingegangen werden, weil sie Modelle mit vorgegebenen Themen repräsentieren, aber Angebote für Unterrichtsstrukturen machen, die zeigen, wie theatertheoretische UND theaterpädagogische Prämissen zu einem ausgefeilten theoretischen Konzept für die Praxis verschmelzen können.

Post 2011a, 2011b, 2011c entfaltet in ihren drei „Bausteinen“ in den Kapiteln „Orientierungswissen“, „Anregungen für den Unterricht“ und in der Beschreibung der Abfolge und Logik der Lernschritte ein theoretisch fundiert begründetes Konzept. Sie beschreibt die Auswahl der Themen und Teilthemen, der Unterrichtsgegenstände, des Materials für die Schüler, der Impulse und der Aufgaben in ihrer komplexen Verflochtenheit und komponiert diese zu einem theoretisch fundierten und inspirierenden Lernarrangement. Alle Schritte sind in einer lernförderlichen Weise strukturiert und bauen nachvollziehbar aufeinander auf.

Post formuliert zunächst anzustrebende Ziele für ihre Bausteine, wobei sie in geschickter Weise die politischen/ historischen Dimensionen ihrer drei Themen („Individuum und Solidarität – ein Baustein zum chorischen Theater“ – „Historische Wendepunkte nach 1945 – ein Baustein zum biografischen Theater“ – „Megatrend Beschleunigung – ein Baustein zu aktuellen Zeitkultur“) mit lebensweltlichen Bereichen von heutigen Schülern und Faktenwissen (Texte) verknüpft. Aus diesem

Unterrichtsgegenstands-Konklomerat deduziert sie die anzustrebenden Ziele für ihre Bausteine, bricht sie in grobe Lernschritte herunter (Grundlagen, Hauptteil und Verdichtungsphase) und findet passende Methoden, diese Ziele anzustreben.

Im Baustein 1 können sich die Schüler mit einem grundlegenden politischen Phänomen, dem Spannungsverhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft auseinandersetzen. Post nutzt dazu die passende theatrale Form chorischer Aktionen.

Im Baustein 2 verknüpft Post das Thema historischer Wendepunkte nach 1945 sehr plausibel mit dem Ansatz des biografischen Theaters und entsprechenden ästhetischen Techniken und Methoden.

Im Baustein 6 hebt sie nochmals die wichtige Rolle „handlungs- und wertorientierte[r] Aspekte“ (Post 2011c: 156) ihrer Unterrichtskonzepte hervor, indem sie das Thema „Zeit“ in geschickter Weise mit den Lebenserfahrungen und dem individuellen Verhalten bzw. Verhaltensänderungen der Schüler mit theatralen Techniken und Methoden der Zeitgestaltung untersucht und ästhetisch erfahrbar macht. Individuelle Freiheits- und Glücksgefühle oder das Erleben von Zeitdruck werden in diesem Kontext auf ihre gesellschaftlichen Ursachen befragbar gemacht. Die Anregungen für den Unterricht bestehen demnach außerdem aus „kontrastiv zusammengestellten Materialien“ (Post 2011c: 159), die zu einem Vergleich und zu einem Transfer zur eigenen alltäglichen Lebenswelt herausfordern. „Die damit geforderte Abstraktionsleistung und auch die szenische Umsetzung werden dadurch erleichtert, dass die Materialien an einem Punkt ansetzen, in dem sich persönliche Erfahrung und individuelle Lebensgestaltung mit sozialwissenschaftlichen Fakten und Ökonomie verbinden.“ (Post 2011c: 159) Ziel sei dabei, „Sachverhalte auf eine subjektive konkrete Erfahrungsebene – z.B. eine szenische Situation – rück[zu]beziehen.“ (Post 2011c: 161) Diese Vorgehensweise und Verknüpfungen der Ebenen der Analyse von Sachtexten (Deutschunterricht), der Dimension des persönlichen Erlebens und der eigenen Biografie mit der Bearbeitung der Themen in ästhetischen Prozessen mit geeigneten theatralen Mitteln, Techniken und Methoden ermutige die Schüler auch „zu einem der Altersstufe angemessenen wissenschaftspropädeutischen Arbeiten.“ (Post 2011c: 160)

Alle drei Konzepte legen großen Wert auf ein Training der Selbstständigkeit und Selbstverantwortlichkeit – eine sicherlich herausragende politische Dimension – auch durch rotierende Funktionen innerhalb der Gruppe, die der Lehrkraft nicht die Rolle eines Regisseurs zuweist, sondern eines fachkompetenten Lernprozessinitiators und Koordinators. Posts Unterrichtskonzepte fußen auf einem basisdemokratischen Politik- und Theaterverständnis, das sie stimmig in Lernarrangements operationalisiert. Alle drei Konzepte beschreiben passgenaue Übungen, in denen die Schüler die Kompetenzen trainieren und erwerben können, die sie für einen qualifizierten Lernfortschritt innerhalb des Unterrichtsarrangements benötigen. Vermittlung von Wissen und Vermittlung der

Kunstform Theater verschmelzen in Posts praxis- und handlungsorientierten Unterrichtskonzepten zu einem Konstrukt von Erfahrungsraum, sodass die immer noch vorgetragene Position im theaterpädagogischen Diskurs, dass die Kunstform Theater nicht für außerästhetische Zwecke wie Bildung verschult oder Leistungssteigerung instrumentalisiert werden dürfe, als obsolet erscheint (vgl. u.a. Reiss 2003: 45).

1.3 Zusammenfassung der Ergebnisse der Analyse des Forschungsstandes

Als zentraler Untersuchungsaspekt bei der Analyse des Forschungsstandes stand im Fokus die im theaterpädagogischen Diskurs sichtbar gewordenen aktuellen Positionen in Bezug auf das Verständnis von Theater, das sich in den Theatervermittlungskonzeptionen manifestiert. In der Analyse des Forschungsstandes wird die Uneinheitlichkeit und auch Widersprüchlichkeit der in den letzten zwei Jahrzehnten vorgelegten Konzepte für Theaterunterricht und deren theoretische Fundierungen sichtbar.

Loidl übernimmt unkritisch Spielformen und Spielweisen des Naturalismus mit der Absicht einer authentischen, psychologisch-realistischen Darstellung und folgt einer teilweise noch gültigen Tradition eines bestimmten professionellen Schauspielstils.

Hess stellt ihrem Konzept das Spielerlebnis und die praktische Anleitung durch einen Regisseur in den Fokus ihrer theaterpädagogischen Arbeit.

Herrig/ Hörner präsentieren einen Entwurf, in dem Darstellendes Spiel wie traditioneller Deutschunterricht mit dem primären Ziel von Wissensanhäufung und Wissensüberprüfung gelehrt wird. Das eher eklektisch präsentierte Wissen ist nicht kontextualisiert und wird nicht in ein Kompetenztraining überführt. Die Angebote für praktische Übungen sind in kein stringentes Lernkonzept eingebunden.

Plath fordert sehr stark den Einbezug der Biografien der Schüler, wobei das Material in Form postdramatisch-performativer Spielweisen bearbeitet wird und grundsätzlich nicht bewertet werden soll.

Mangold sieht den Schwerpunkt in ihren neusten Entwürfen in der Umsetzung curricularer Setzungen und dem Erlernen und Reflektieren des in einer geschichtlichen Tradition stehenden Theaterhandwerks.

List strebt ebenfalls eine Orientierung an curricularen Vorgaben an und versucht in methodisch detailliert ausgearbeiteten Lernarrangements für Schüler eine Verbindung der praktisch forschenden Arbeit mit einer Reflexion derselben auf dem Hintergrund von Theatergeschichte und der Vielfalt zeitgenössischen Theaters, um Selbstlernprozesse im theatral-ästhetischen Raum zu initiieren.

Es zeigt sich in einigen Untersuchungen und Entwürfen von Konzepten für Theaterunterricht, dass sich bestimmte Merkmale sowohl als theoretische Implikationen als auch als umfangreiches Erfahrungswissen herauskristallisieren, die in der Tendenz durchaus eine zunehmende Professionalisierung erkennen lassen.

Die erkennbar gewordenen Fachinhalte setzen sich zusammen aus dem, was über Jahrhunderte als Theater in Gesellschaft verstanden wird, und beziehen dabei gesellschaftliche Bewertungen und Sanktionierungen, geschichts- und wissenschaftstheoretische Beschreibungen und Erkenntnisse, bildungspolitisch verordnete Rahmen- und Zielvorgaben ein und verweisen damit auf eine große Komplexität des zu untersuchenden Phänomens. Dies stellt eine besondere Herausforderung für den Entwurf eines Lern-Konzeptes für den Lernraum „Theater“ und einer Didaktik des Theaters dar. Hruschka fordert in Bezug auf die Anforderungen einer zeitgemäßen Unterrichtskonzeption für Theater, diese in einer zusammenhängenden und interdependenten Dimension zu denken: „In einem zeitgemäßen Theaterunterricht sind die körperlich-expressiven Dimensionen des Theaterspielens, die Ausbildung von Zuschaukunst und die Auseinandersetzung mit den theoretischen Implikationen zeitgenössischen Theaters eng aufeinander bezogen.“ (Hruschka 2012: 168) Hruschka spricht im Kontext von Theaterrezeption sogar von der „Kunst, Theater zu beschreiben und zu deuten“. (Hruschka 2011: 233) Hruschkas Setzung soll demnach im Folgenden als Orientierungshilfe bei dem Versuch dienen, einen theoretischen Rahmen für Theaterunterricht zu konstruieren, der handlungsorientierte Impulse für eine Gestaltung von Theaterunterricht ermöglicht. Die meisten aktuellen Publikationen, so Hruschka, forderten eine Stärkung der Eigeninitiative und Selbstverantwortung der Schüler bei ihrer praktischen Theaterarbeit und zielten dabei zugleich auf die Vermittlung von Sachkompetenz. Damit zeige sich ein deutlicher Schritt in Richtung fachdidaktischer Professionalisierung (vgl. Hruschka 2012).⁹

Im Kontext der Etablierung des Unterrichtsfaches Theater/ Darstellendes Spiel stellt Hruschka einige bedeutsame Fragen in Bezug auf die Zukunft des Theaterspielens in der Schule und formuliert damit Desiderata, die im Kern auch für die vorgelegte Arbeit gelten können bzw. über diese hinausweisen und weiteren Untersuchungen vorbehalten sind: Kann sich ein Unterrichtsfach Theater gegen einen europaweiten Prozess der Vereinheitlichung von Bildungsstrukturen (vgl. Bologna-Prozess) mit systematisch geordnetem und durchgängig evaluierbarem Wissens- und Kompetenzerwerb behaupten? „Ist eine fruchtbare Wechselbeziehung zwischen künstlerischer Praxis und Reflexion im Rahmen der geforderten ‚Kompetenzziele‘ und ‚Qualitätsstandards‘ überhaupt möglich?“ (Hruschka 2012: 177) Dies erscheint auf dem Hintergrund des dokumentierten uneinheitlichen

⁹ Dem „Kursbuch Darstellendes Spiel“ gelinge dabei das Kunststück, „durch ein mehrstufiges, modularisiertes Aufbauprogramm [...], den Richtlinien der einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abiturfach Darstellendes Spiel gerecht zu werden.“ (Hruschka 2012: 168) Fopp ergänzt in Bezug auf das 2009 erschienene erste Kursbuch in Bezug auf die Entwicklungen der Bildungslandschaft des letzten Jahrzehnts in Europa: „Ein Musterbeispiel für diese bildungspolitische Entwicklung ist das ambitionierteste und komplexeste Lehrbuch für ‚Theater/ Darstellendes Spiel‘, das es zur Zeit auf dem Markt gibt; das deutschsprachige Buch ‚Darstellendes Spiel‘ vom Klett-Verlag (List/ Pfeiffer 2009).“ (Fopp 2016: 339)

Forschungsstandes eine der bedeutsamsten Fragen, die es zu beantworten und eine Erkenntnislücke, die es zu füllen gilt.

Eine weitere noch zu füllende Lücke bezeichnen die Fragen nach dem Verhältnis des Erwerbs der Handwerkskunst des Theaters und des kreativ-forschenden Umgangs damit im Sinne eines Erwerbs künstlerischer Kompetenz: Wie entsteht im Prozess einer Ensemblebildung eine ästhetische Vision der Gruppe? Auf welche Weise verzahnt sich ein systematisches Training von theatralen Techniken und Methoden über einen längeren Zeitraum von praktisch-theoretischen Lerneinheiten mit der Suche nach künstlerischen Formen? Die auf diese Weise sukzessive in zunehmender (Mit-)Verantwortlichkeit der Schüler hergestellte ästhetische Kompositionen, das ‚Kunstobjekt‘, soll außerdem von den Schülern in seinen Gestaltungskategorien stringent nachvollziehbar versprachlicht und seine ästhetische Gesamtwirkungen intersubjektiv beschrieben werden können.

Eine weitere Leerstelle, die sich bei der Analyse des Forschungsstandes aufgetan hat, zeigt sich in dem Fehlen eines transparenten Bewertungssystems von Schülerleistungen. Die Frage ist zu beantworten, wie ein Bewertungssystem aussehen könnte, das nicht subjektiv-individuelle Persönlichkeitsmerkmale, z.B. vorhandenes Talent oder vorhandene Kreativität bewertet, sondern stringent aus den im Unterricht (von allen Schülern) zu erarbeiteten ‚Inhalten‘ transparente Bewertungsmerkmale und -raster erstellt. Dabei muss geklärt werden, inwiefern neu Erlerntes und Geübtes, sowohl praktisch als auch theoretisch tatsächlich als Kompetenz im Rahmen aktueller schulischer Bedingungen umfassend überprüfbar sind. Oder: Sind eine Feedback- und eine konstruktive Fehlerkultur gegenüber traditionell beschränkt-punktuellen Massenprüfungen mit gleichem Thema für alle eine Alternative und das Mittel der Wahl bei der Kompetenzprüfung? Außerdem ist im Rahmen von Benotungen zu prüfen, inwiefern die Leistungen einer gestalterischen Einflussnahme auf das Produkt der Arbeit durch die Lehrkraft in der Rolle des Regisseurs von der Leistung der Schüler als Schauspieler für eine transparente Bewertung zu trennen ist (vgl. List 2013c: 3).

Des Weiteren fehlen in den untersuchten Konzepten überwiegend überzeugende Lernanregungen, Übungen und Trainingsmöglichkeiten zur Wahrnehmungsschulung, zum qualifizierten Zuschauen und zur Transformation des Gesehenen in mündliche und schriftliche Sprache mit entsprechenden Fachbegriffen, um eine Grundlage für eine angemessene Szenen- und Werkanalyse und eine „Kultur des Zuschauens“ zu schaffen. Dies zielt auf „Wachheit eigenen Wahrnehmungen gegenüber und die Reflexion eventuell bestehender Gewohnheiten und Muster der Wahrnehmung. [...] Denn gerade das Wechselverhältnis [zwischen sinnlich-ästhetischem Erleben beim Theaterspielen und dem Erwerb von Äußerungsfähigkeit bezüglich der semiotischen Dimension von Theater] ist für theatrale Wahrnehmung und für ästhetische Erfahrung im Theater entscheidend.“ (Paule 2009: 351) Und ohne ein theaterwissenschaftliches und historisch-gesellschaftlich-politisches

Grundwissen fehlt den Schülern die Basis für eine Relativierung und ein Reflektieren ihres aktuellen Tuns und Handelns. Diese aufgezeigten Lücken gilt es, in einer Didaktik für Theater zu schließen.

Die Auffächerung theatraler Gestaltungsmöglichkeiten als Konzept und Lerngegenstand für einen Theaterunterricht sollte dabei nicht reduziert werden auf eine Priorisierung von abfragbarem Theaterwissen (vgl. Herrig/ Hörner), nicht reduziert werden auf eine Priorisierung naturalistischen Rollenspiels (vgl. Loidl, Ritter) und nicht reduziert werden auf eine Regietheater-Konzeption (vgl. Hess).

Als Schlussfolgerung aus dem beschriebenen Desiderat lässt sich demnach die Forderung nach der Entwicklung eines Konzeptes für einen zukunftsfähigen Theaterunterricht aufstellen, in dem die „Kunstform Theater“ mit ihren spezifischen Qualitäten und Eigenheiten zur Grundlage für die Entwicklung eines „Lerngegenstandes Theater“ gemacht wird, der seine Rahmung letztlich in einer noch auszuarbeitenden Didaktik für Theater findet.

2 Forschungskontext

2.1 Theatertheoretische Rahmung

Der Versuch einer Eingrenzung und genaueren Bestimmung des Forschungsgegenstandes – einer Konzeption von Theaterunterricht – stellt eine besondere Herausforderung durch die dem Gegenstand innewohnende hohe Komplexität und die zahlreichen Verbindungen zu angrenzenden Themengebieten dar, die hier nicht alle umfassend aufgearbeitet werden können.

„Warum überhaupt Theater?“ fragt Brook. „Wozu? Ist es Anachronismus, ein veraltetes Unikum, das am Leben bleibt wie ein altes Monument oder eine bizarre Sitte? Warum klatschen wir Beifall, und wofür? Hat die Bühne einen wahren Platz in unserem Leben? Welche Funktion kann sie haben? Wozu kann sie dienen? Was kann sie erforschen? Was sind ihre spezifischen Eigenschaften?“ (Brook 1983: 56) und Saroyan gibt mit seiner begrifflich als konfliktrichtige Reibungsfläche zu verstehenden Definition von Theater bereits eine erste Antwort: Theater zeigt „Menschen in der Patsche“. (Hensel 1992: 641) Es muss etwas passieren, sich etwas ereignen. Dabei ist es nicht entscheidend, ob ein alltäglicher Streit um das Ausräumen der Spülmaschine zum Mord eskaliert, eine frühe Adoleszenz-Freundschaft zu Bruch und damit die Welt untergeht oder die Frage zu stellen ist, wie eine Welt voller struktureller Gewalt ohne personale Gewalt zu ändern ist. Immer muss etwas vorgefallen sein. Immer müssen Erwartungen enttäuscht worden sein oder ein Interessenkonflikt dem Ausbruch der Emotionen zu Grunde gelegen haben und immer muss es personale/ gesellschaftliche/ politische Optionen geben, die gegeneinander abgewogen werden. Immer sind Menschen beteiligt; Menschen in bestimmten Situationen. Und es sind Menschen beteiligt, die zuschauen. Sie sind im besten Falle fasziniert davon, was die Spieler in ihren Rollen an Handlungsoptionen erforschen, sehen, eröffnen und welche Leerstellen sie auf der Bühne kreieren, die das Publikum mit seiner Fantasie füllen kann. In diesem Aggregatzustand des „Dazwischen“ – des Noch-nicht-genau-Wissens, wo das Eine bzw. das Alte aufhört und wo das Andere bzw. das Neue beginnt – liegt eine Herausforderung und ein besonderer Reiz für das Publikum.

Eine Doppelung der Kategorie des „Dazwischen“ erfahren Publikum und Akteur im Spiel, wenn sich für den Akteur in der Distanz zwischen seinem persönlichen Ich und dem Rollen-Ich ein weiterer Leer- und Spannungs-Raum entfaltet. Dieser ist sowohl für professionelles als auch für Theater mit Amateuren von großer Bedeutung. Diese Verwandlungslust kommt gleichermaßen in realistisch-psychologischer Spielweise als auch in Performances zum Tragen.

Die Definitionen von theatraler Kunst sind vielfältig und „stets historisch wandelbar“ (Liebau u.a. 2009: 31, 45). Umso komplexer wird die später hier zu leistende Arbeit sein, sie als Aufgabe

theatraler Bildung zu definieren, die verstanden werden kann als Auseinandersetzung mit Ästhetik und Kunst. Dort müssen dann Fragen nach der Gestaltung von Sinnlichkeit und Imagination beantwortet werden, und zwar jenseits von einer Wiederholung der Realität auf der Bühne im stereotypen Rollenspiel. Dabei gilt es eine „praktisch wirksame Perspektive“ zu entfalten. (Zirfas 2013: 96)

Southern betont in seiner Beschreibung von Theater, dass das Geheimnis des Theaters nicht in seinen Inhalten liegt, sondern in der „Art und Weise des Tuns“ und wie man dadurch das Publikum beeindruckt. (Southern 1966: 17)

Lehmann greift Southern's Beschreibung auf und verweist auf das mit dem Wort „Drama“ verbundene Sprachgefühl, das sich weniger speist aus der Erinnerung an einen Dramentext als an eine „Atmosphäre, eine Erregungssteigerung, Angst und Ungewissheit, als eine bestimmte Ereignisstruktur. [...] Im Kern von Schauspielerei steht vielleicht nicht so sehr das Übermitteln von Bedeutungen, sondern die archaische *Angstlust am Spiel*, an der Verwandlung als solcher. [...] Theater ist auf allen Registern Verwandlung, *Metamorphose*, und man tut gut daran, den Hinweis der Theateranthropologie zu beherzigen, daß unter dem geläufigen Schema der *Handlung* das allgemeinere der *Verwandlung* liegt.“ (Lehmann 2011: 52, 129-130)

Die Hinweise auf das, was Theater ausmacht, seine besonderen Qualitäten, ohne bereits auf die Vielfältigkeit seiner Erscheinungsformen und Funktionsweisen einzugehen, verweisen auf die zu lösenden Probleme bei einer Didaktisierung, die Theater nicht um ein Wesentliches beschneidet, wie es bereits in der Analyse des Forschungsstandes an einigen Beispielen gezeigt werden konnte (vgl. z.B. Loidl 2003 und Herrig/ Hörner 2012).

Lehmann spricht in diesem Kontext davon, dass in der Kunst stets das „Eröffnete“ (Lehmann 2011: 32) mehr bedeute als das Erreichte. Theater ist seinem Wesen nach ästhetisches Handeln. Formen nicht-alltäglichen Handelns gilt es demnach für ein schulisches Lernsetting aufzubereiten. Dies bedeutet, einen Schritt zurück zu gehen in Bezug auf den Fokus professionellen Theaters, das zurecht am Eröffneten bzw. an der im historischen und aktuellen Kontext aufbereiteten und präsentierten Fragestellungen gemessen wird. Dieser Schritt zurück in die Phase der Annäherung an die Theaterkunst – wie es Lernende tun – bedeutet, dass sich der Fokus zwangsläufig verschieben muss auf das Eröffnende des Theaterspielens. Zunächst sollte gelernt werden, Fragen zu stellen. Wie wichtig eine solche Fragehaltung ist, zeigt der Diskurs um eine Erstbegegnung von Kindern mit postdramatischem Theater, das ihre Sehgewohnheiten nicht bedient (vgl. u.a. Roth-Lange 2015; List 2016a; Barz 2015).

Künstler und Theaterlehrkräfte stehen in der Verantwortung, nach Impulsen, Anregungen und gerahmten Lernräumen zu suchen, in denen Kinder unter angemessenen Vorgaben experimentieren und Erfahrungen machen können, um unter fachkundiger Begleitung erste kleine eröffnende Improvisationen zu kreieren und sich handelnd mit der Kunst auseinanderzusetzen. Dabei sammeln

Schüler Schritt für Schritt zunehmend ästhetische Erfahrungen, machen sich kundig, lernen das theatrale Handwerkszeug kennen und erlernen es anzuwenden. Sie lernen zu gestalten und konstruieren zunehmend umfangreichere theatrale Kompositionen. In dieser ersten (Lern-)Phase einer gelungenen Begegnung mit Theaterkunst „registriert ästhetische Erfahrung das Aufblitzen von etwas ‚anderem‘, eine Möglichkeit die noch aussteht, utopisch die Verfassung von etwas unbestimmt Angekündigtem behält“ und damit immer auch eine politische Dimension greifbar wird. (Lehmann 2011: 33)

In diesem Kontext ist es nicht unerheblich, dass Lehmann (nicht nur postdramatisches) Theater im Wesentlichen als Form entfaltet (vgl. Lehmann 2011: 209, 215, 216, 217, 223, 225, 226, 227, 230, 231, 232, 238 usw.) und die Anwendungen der Mittel des Theaters in den Fokus holt (vgl. Lehmann 2011: 167, 240). Er reagiert vielmehr damit nicht nur auf eine seit den 1990er Jahren sich langsam durchsetzende Abkehr von dem Fokus meist sogenannter werktreuer Inszenierungen, sondern beschreibt damit zugleich, worauf die Besonderheit und Eigentümlichkeit dessen beruht, was mit Theater bezeichnet wird. Diese bewusste Auflösung einer alten engen Form von Theaterverständnis und Weiterentwicklung in eine neue, offenere Form theatral-ästhetischer Arbeit findet auf der personalen Ebene ihre Entsprechung auf der Spielerebene in der Kategorie des „Dazwischen“ (Hentschel, U. 2010). Auf der Zuschauererebene zeigt sich diese Veränderung im „Kippen und Pendeln“ (Barz 2011) und einer veränderten Rolle des Publikums und des Zuschauens (vgl. Paule 2009).

2.2 Bildungspolitische Implikationen

Bildungspolitische Wegweisungen für kulturelle Bildung und für das Theaterspielen in Schulen formulieren auf internationaler Ebene die IDEA (International Drama/ Theatre and Education Association; Gründung Ende der 1980er Jahre) und die Leitlinien der UNESCO zur kulturellen Bildung (Road Map for Arts Education; 2006), und für Deutschland die Enquete-Kommission des deutschen Bundestages zur kulturellen Bildung 2007 (vgl. Reiss 2008a, 2008b). Allen Initiativen gemeinsam ist die Betonung der herausgehobenen Bedeutung kultureller Bildung und auch insbesondere des Theaterspielens. Die Forschung zeige zunehmend, dass persönliche Eigenschaften durch den Lernprozess in künstlerischer Arbeit und die Aneignung künstlerischer Sprachen gefördert würden. Ziel sei es, die Künste in eine effektive Bildung für alle zu integrieren. Theatrale und performative Künste verwandelten Klassenräume in Theater des kreativen Dialogs und statteten junge Menschen mit Kompetenzen aus, die sie befähigten, Lösungen für gegenwärtige soziale Probleme und Herausforderungen zu finden (vgl. die Gemeinsame Deklaration von IDEA, InSEA (International Society for Education through Art) und ISME (International Society for Music Education 2006).

Die bildungspolitische Debatte findet ihre Konkretisierung in den Beschreibungen der nationalen und für Deutschland in den länderspezifischen Bildungszielen, die sich aufgrund des Legitimationsdrucks für kulturelle Bildung und das Theaterspielen argumentativ stark auf die Förderung der sogenannten Schlüsselqualifikationen wie Kommunikations- und Teamfähigkeit, Flexibilität und Risikobereitschaft, Konfliktfähigkeit und Selbstmanagement usw. fokussiert. Diese Ziele für Theaterunterricht finden sich auch in den entsprechenden Lehrplänen der Länder. Dennoch hätten – so Reiss – die im Wesentlichen von Nickel angeregten veränderten Zielsetzungen – weg vom „curricularen Grundverständnis der traditionellen Fächer, welches im Wesentlichen darin bestand und vielerorts immer noch darin besteht, den Schülern zukünftig benötigtes Wissen aus speziellen Fachgebieten zu vermitteln“, hin zu künstlerisch-kreativen Theaterprojekten mit Kindern und Jugendlichen, denen ein Eigenwert zuerkannt wurde und den man als ästhetische Bildung und aktive Teilnahme an der Gestaltung von Kultur bezeichnen kann, ihren Niederschlag in den Lehrplänen gefunden. (Reiss 2008a: 459)

Auch die „Enquete-Kommission empfiehlt den Ländern, die Fächer der kulturellen Bildung wie Kunst, Musik, Tanz und Darstellendes Spiel zu stärken und qualitativ auszuweiten. Dafür ist zunächst sicherzustellen, dass der vorgesehene Unterricht durch qualifizierte Lehrkräfte tatsächlich erteilt wird.“ (Deutscher Bundestag 2007: 398), denn kulturelle Bildung erschöpfe sich nicht in der Wissensvermittlung, sondern sei vor allem auch Selbstbildung in kulturellen Lernprozessen.

Ein gelingender Prozess von kultureller Bildung in Schulen hänge wesentlich davon ab, dass die allgemeinen Entwicklungsaufgaben von Schulentwicklung „in fachspezifisch ausdifferenzierte Material- und Aufgabenentwicklung“ (Bastian 2015: 170) transformiert würden. Hierin sieht Bastian einen Anknüpfungspunkt „zur Reflexion des Verhältnisses von kultureller Bildung und Schulentwicklung sowie einer Analyse der eigenen Praxis, vor dem Hintergrund von Befunden, die zur Schulprofilierung als Strategie der Schulentwicklung vorliegen.“ (Bastian 2015: 174)

Steiner weist in diesem Kontext darauf hin, dass sich durch die Zuwanderung der letzten Jahrzehnte in Deutschland die Anteile an Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund deutlich erhöht hat (vgl. Steiner 2013: 223). Dies stelle „Theaterpädagogik und Theaterdidaktik vor die Aufgabe, sich mit allen Facetten der Fremdheit jugendlicher Theaterrezipienten zu beschäftigen und wirkungsvolle Konzepte zum Umgang mit individuellen Wahrnehmungsweisen und -schwierigkeiten im Theater zu entwickeln.“ (Steiner 2013: 229) Darum gelte es, ein kritisches Bewusstsein um die eigene Wahrnehmung im Theater und deren Deutung und Interpretation zu entwickeln und dass die eigene Wahrnehmung nicht universell und allgemeingültig sei, sondern subjektiv und selektiv.

Theaterpädagogische Konzepte verlangten heute mehr denn je Erfahrungswissen über „die Art und Weise, wie Jugendliche Theater rezipieren“, um theaterpädagogische und theaterdidaktische Begleitung zu optimieren. (Steiner 2013: 229) Dafür reiche es nicht, ihre Geschichte und ihre Themen auf die Bühne zu bringen. Diese Forderung wird auch im vorliegenden Konzeptentwurf theaterpädagogischer Arbeit aufgegriffen und als Konzept für eine intensive Wahrnehmungsschulung vorgelegt (vgl. die ausführlichen Beschreibungen und Impulse zu Feedback- und Reflexionsgesprächen im „Kursbuch Theater machen“ zur Entwicklung einer Kultur des Wahrnehmens und gemeinsamen Reflektierens).

In diesem Kontext wird einer Professionalisierung der Anleitung zum Spielen, Darstellen und Gestalten eines Theaterprojekts eine herausragende Bedeutung zugesprochen, die „von der Wahrnehmung, dem ästhetischen Verständnis, den Darstellungsabsichten und den besonderen Fähigkeiten der kind- und jugendlichen Amateure geprägt ist.“ (Reiss 2008a: 459) Dabei entwickle sich, so Reiss, das Theater-Projekt zum Schlüsselbegriff und zeige sich als didaktisches Prinzip des gesamten Unterrichts. Dieser Setzung wird in der Entfaltung des Kursbuch-Konzeptes in Kap. 3 Rechnung getragen.

2.3 Ästhetisches Lernen im Theaterunterricht

Der Diskurs um die Einführung eines Unterrichtsfaches Darstellendes Spiel seit den 1980er Jahren kreist i.W. um fünf zentrale Themen, die alle in den im Kapitel „Forschungsstand“ untersuchten Konzepten für Theaterunterricht eine mehr oder minder bedeutsame Rolle spielen und Eingang in die Entwicklung einer didaktisch begründeten Schulbuchkonzeption gefunden haben (vgl. Kap. 3):

Erstens die Frage, ob einer Werktreue gegenüber der dramatischen Textvorlage Vorrang gegenüber dem kreativem Umgang mit einem Dramentext, einer Anverwandlung und einer steinbruchartigen Nutzung verbunden mit der gleichberechtigten Verwendung aller theatraler Mittel und aller möglicher weiterer Objekte gegeben werden soll (Dramatik versus Post-Dramatik) (vgl. Loidl 2003; Mangold 2006; Ritter 2013). Es ist hierbei die Frage zu beantworten, wie eine zeitgemäße Rezeption anerkannt tradierter Dramen aussehen kann (vgl. auch Hruschka 2016).

Zweitens wird die Rolle der Spielleitung diskutiert. Soll sie primär künstlerisch oder primär pädagogisch ausgerichtet sein? Spielt der Spielleiter im Arbeits- und Lernprozess die Rolle eines Regisseurs wie im professionellen Theater oder ist er Pädagoge und Lehrer und steuert den Lernprozess? (vgl. Hess 2012; Czerny 2010). Es geht explizit um die Frage, wie eine Vermittlung der verschiedenen Aufgaben aussehen kann; eine Kernfrage der didaktischen Konzeptionierung.

Drittens: Sollen Schüler und soll sich Theaterunterricht das professionelle Theater zum Vorbild nehmen und mittels professioneller Schauspieltechniken einem Rollenkonzept folgen, das eine psychologisierende realistische Spielweise favorisiert? (vgl. u.a. Olsen 2013 und Osburg/ Schütte 2015). Soll Theaterunterricht Schüler für Theater öffnen (Erziehung zum Theater) oder sollen sie eine Authentizität in ihrem Spiel im Sinne einer spezifischen Form kultureller Bildung anstreben, die sie als Schüler und Amateure erkennbar lässt (Erziehung durch Theater) (Czerny 2010)? Wie kann eine Vermittlung dieser Positionen aussehen?

Viertens: Darf die Kunstform Theater als methodisches Werkzeug für außerästhetische Zwecke benutzt/ ‚missbraucht‘ werden, um z.B. Rhetorik und Auftrittskompetenz (List 2013a) zu erwerben, Teamfähigkeit und Wahrnehmungskompetenz zu trainieren (Becker 2013; Belbin 2010), Verdauungsprozesse theatral anschaulich zu machen (Hackel 2012, 2013a, 2013b, 2015), Fremdsprachen zu erlernen und mathematische Prozesse und chemische Abläufe nachzuvollziehen (Kramer 2008), insgesamt *skills* trainieren, die sie im neoliberalen Sinne fit für den Arbeitsmarkt machen sollen? Oder muss ein Unterricht mit dem Unterrichtsgegenstand Theater – will er nicht als traditioneller Vermittler von Inhalten und Wissen gelten (Herrig/ Hörner 2012) – den Schülern Gelegenheit geben, diese Kunstform, im Rahmen des Möglichen, durch Eigentätigkeit erlernen zu

können und Erfahrungen in und mit theaterästhetischen Prozessen und Produkten zu machen? Zum Themenbereich ‚Theater als eine Schule der Wahrnehmung‘ und der Bedeutung des Zuschauens und der Rolle des Publikums werden in den Erläuterungen zu einem hilfreichen Feedback-Format noch weitere Ausführungen gemacht.

Fünftens:

Kreative Arbeit in ästhetischen Prozessen gilt zum einen als nicht bewertbar, während auf der anderen Seite in allen Fächern, auch in Kunst und Musik traditionell Noten erteilt werden (vgl. u.a. Reiss 2003: 45; Plath 2014a). Hier ist die Frage ist zu beantworten, inwiefern Bewertungen und Benotungen der Schülerleistungen in hilfreicher Weise den Erwerb theatraler Kompetenzen unterstützen kann.

Ein Entwurf für eine Didaktik des Theaters muss diese Schwerpunkte aufgreifen und auf dem Hintergrund einer Theorie des Theaters in Begründungszusammenhänge für ein Konzept für Theaterunterricht stellen. Im Kapitel „Forschungsstand“ wurden Widersprüche in Argumentationszusammenhängen, Leerstellen und offene Fragen in den vorgestellten Unterrichtskonzepten herausgearbeitet. Diese werden einem Diskurs zugänglich gemacht, und es wird ihnen ein dezidiert weiterentwickelter Entwurf im Kapitel 3.1 gegenübergestellt. Dieser Entwurf soll helfen, die Grundfrage einer Theater-Didaktik zu klären, was den Kern theatral-ästhetischen Lernens ausmacht. Damit einher geht die Auflösung einer Gegenüberstellung von Konzepten, die Theaterspielen entweder sozialen Zielen unterordnet und dafür verzweckt auf der einen Seite und Theaterspielen als künstlerische Formgebung auf der anderen Seite.

Aktuell wird immer stärker ein Mangel an Schauspielkompetenz und ein mangelnder Formwille auch im Kinder- und Jugendtheater festgestellt. Es fehle an Kenntnissen eines soliden Handwerks, das erst die Schaffung eines Mindestmaßes an ästhetischer Qualität hervorbringe (vgl. u.a. Galka 2016: 15-16 und Schneider 2016: 21-22). Inwieweit eine im Schultheater und Theaterunterricht rezipierte postdramatisch-performative Spielweise Einfluss ausübt, kann hier nur am Rande untersucht werden. Erste Vermutungen über Ursachen für den vermeintlich zunehmenden Mangel an ästhetischer Qualität verweisen auf vom Schultheater kopierte theoretische Rahmensetzungen der professionellen Theateravantgarde, mehr Authentizität durch Laien ins Theater zu bringen, die Amateure zu Experten umdeutet und sogenannte unperfekte Spielweisen favorisiert (vgl. Jurké/ Linck 2007). Die Überprüfung dieser Annahme müsste einer umfassenderen Untersuchung zugänglich gemacht werden, die hier nicht geleistet werden kann.

Der konflikträchtige und ereignishafte Prozess einer Menschwerdung ist in hohem Maße verknüpft mit der Fähigkeit zur Reflexion und zur Selbstreflexion. Die Reflexion geschieht im Sozialverband. Die Selbstreflexion ist eine individuelle bewusste Leistung und setzt ein Selbst- und ein Fremdbild voraus, zumindest eine Ahnung vom Selbst, das sich von sich selbst distanzieren und als

Subjekt und Objekt gleichermaßen sehen kann. Es zeigt sich, dass auch die Selbstreflexion die Reflexion im Sozialverband voraussetzt. Im Theater „blickt das Ich über die Grenzmauern seiner Identität hinaus und öffnet sich, sei's auch bewusstlos, seiner *Gattungsgeschichte*, dem Zusammenhang mit den anderen, der Dimension der Verantwortlichkeit, die mit seiner Geschichtlichkeit verknüpft ist. [...] Theater kann heißen: *Erinnerung an das, was aussteht*, Vergangenheit und Zukunft, Gedächtnis und Antizipation; aufbrechen der allzu vollen, allzu vollständigen Präsenz aus Information, Konsum und sogenanntem Bewusstsein.“ (Lehmann 2011: 348)

Demzufolge setzt sich der Forschungsgegenstand aus mehreren unverzichtbaren Einheiten zusammen: erstens aus dem Form-Phänomen „Theater“ und dem Inhalts-Phänomen „Mensch“, zweitens aus dem Spannungsverhältnis zwischen Darsteller und Rolle, dem ICH und dem ICH ALS EIN ANDERER (Jenisch 1996) und dem dabei erzeugten DAZWISCHEN (Hentschel 2010), drittens aus dem dabei auf der Ebene des Zuschauens möglichen KIPPENS UND PENDELNS (Barz 2011) und viertens aus dem Spannungsverhältnis der Schüler untereinander, der Lehrkraft, dem „Thema“ Theater(spielen) und dem gewählten zu bearbeitenden Thema im Lernraum Schule.

Menschen sind Sozialwesen, und zwar existenziell. Ohne Kontakt entsteht kein Menschsein. Ohne Kontakt zur Gruppe und ohne Kontakt zu sich selbst gibt es keine Identität für den Menschen. Dies verweist auf enge Verzahnungen und Wechselwirkungen von praktischem konkreten Handeln von Menschen und den theoretischen Reflexionen ihrer Handlungen und Tätigkeiten unter Einbezug und auf dem Hintergrund von geschichtlichen (Theater-)Traditionen, aktuellen (Theater-)Entwicklungen und theaterwissenschaftlichen Erkenntnissen. Nur die Fokussierung auf diese enge Verzahnung von Praxis und Theorie ermöglicht es letztlich, die erlebten Persönlichkeitsveränderungen und die gemachten ästhetischen Erfahrungen von Schülern als neu Gelerntes und als Kompetenzen zu beschreiben. Dieser Sachverhalt erschwer es, die möglichen Wirkungen des Lerngegenstandes „Theaterspielen“ generell oder nach einem bestimmten Unterrichts-Konzept wissenschaftlich nachzuweisen (vgl. z.B. Domkowsky 2008, Wenzel 2004, Burow 2000, 2001). Diese Problematik ist noch zu vertiefen unter der Fragestellung, welchen Einfluss die Beziehungsebene (Lehrer-Schüler-Schüler) auf den Lernzuwachs und insbesondere welche Voraussetzungen für gelingende kulturelle Bildung die Lehrkraft erfüllen sollte (glaubwürdig, sach- und methodenkompetent, begeisternd usw.).

Das bisher angesammelte Erfahrungswissen und die bisherigen Forschungsergebnisse legen die Vermutung nahe, dass es nicht Konzepte oder sogenannte Methodensammlungen sind, die den Ausschlag für einen starken Lernzuwachs verursachen. Vielmehr ist es die „Qualität“, die personale und die fachliche Kompetenz der Lehrkraft selbst, wobei sich, aufgrund der personalen Qualitätsmerkmale (u.a. sach- und methodenkompetent) nicht immer objektivierbare, möglicherweise auch

intuitiv abrufbare „Konzept-Kompetenzen“ als wirkmächtig äußern. Dieser Zusammenhang sollte in Zukunft intensiver erforscht werden.

Die Besonderheit des theatralen Spiels liegt dabei darin, dass es sich um eine „höchst komplexe Form der Leibeskunst“ handelt, die nach Hentig die Menschen stärken und die Sache klären kann. (Liebau 2009: 113) Kopf, Herz und Hand (Pestalozzi) wirken zusammen, „denn der Mensch ist nunmal ein leibliches Wesen, das – auch bei den kühnsten abstrakten Gedanken – nicht aus seiner Haut kann, ein lebendiges, sterbliches Wesen, das zugleich auf Bewegung und auf Sozialität angelegt ist und das nur auf dieser doppelten Grundlage Kultur erzeugen und erhalten kann.“ (Liebau 2009: 113) Bisher hat es noch keine Gesellschaft ohne Tanz, Gesang, Ritual gegeben, weil in diesen Kunstformen grundlegende Lebenserfahrungen komprimiert und symbolisch aufgehoben sind. Das Theater übernimmt die Funktion eines kollektiven Gedächtnisses (vgl. Hentschel, I. 2008: 13).

Theater ist eine reflektierte und reflektierende Methode, die der Mensch vermutlich von Anfang benutzte, um sich seiner selbst und als Teil einer Gemeinschaft zu vergewissern. Theater erlaubte – relativ gefahrlos – all das zu beschreiben und zu untersuchen, was das Dasein prägte. Es trug einerseits dazu bei, ganz konkret zwischen Handlungsoptionen zu wählen, und andererseits eröffnete es eine unendliche Welt ästhetischer (Selbst-)Spiegelungen, indem es Abbilder von Abbildern von Abbildern ... erschuf und erschafft, in denen immer über die oft symbolisch referierte Wirklichkeit durch Schaffung einer eigenen theatral-ästhetischen Wirklichkeit hinausgewiesen wird. Diese Erschaffung einer „zweiten Welt“ im Theater setzt ein eigentümliches Einverständnis der Beteiligten voraus, des Spielenden und des Zuschauenden. Nur wenn beide Seiten die „Größe besitzen, eine Illusion aufrechtzuerhalten, obwohl sie durchschaut ist und obwohl keiner den anderen für den Naiven hält, entsteht Solidarität im Genuss zwischen ihnen.“ (Pfaller 2012: 141) Dies sei das eigentliche Wunder des Theaterspielens, das es zu einem „ästhetischen Gegenstand“ mache. (Pfaller 2012: 138)

Wir begegnen dieser Frage verstärkt im postdramatischen Theater, wenn es darum geht, die Verweisqualität zu bestimmen und den Zeichencharakter einer Aktion zu beschreiben, die sich als selbstreferentiell definiert (vgl. auch Barz 2011). In diesem Kontext spielt das Ritual eine wesentliche Rolle, gemeinschaftlich begangene, immer wieder gleiche, Sicherheit gebende Handlungen, die jedem in einer Gemeinschaft immer wieder die Gelegenheit zum Rapport geben, zur Abstimmung der inneren Haltungen durch äußere Handlungen. Rituale dienen der „Konsequenzpotenzierung“ (vgl. Liebau u.a. 2009: 37). In der kulturellen Bildung, insbesondere im Theater-Unterricht stehen sie in ihrer Wirkung paradoxerweise gleichberechtigt neben dem konsequenzvermindernden theatralen Spiel. Während das Letztere ästhetische Handlungsoptionen eröffnet und gefahrlos zugänglich macht, sorgt das Erstere dafür, dass der Rahmen dieser Freiheit bestätigt, erhalten und gefestigt wird. In der Konzeption einer Didaktik für Theater definiert genau dies eine verbindliche

(pädagogische) Rahmung, die sich immer wieder in Ritualen manifestiert (vgl. aufwärmen, Sitzkreis, Instruktion, experimentieren, präsentieren, Feedback-Runden, usw.). Innerhalb jener Rahmung kann auf ästhetische Weise experimentiert werden. Freiräume zur Mitsprache, Mitgestaltung und Selbstgestaltung werden eröffnet und Schritt für Schritt in einem Übungsprogramm ästhetische Gestaltungskompetenzen erworben, allerdings nicht beliebig oder unkritisch einer bestimmten professionellen Schauspieltheorie und -praxis folgend oder im eher kindlichen Rollenspielen verbleibend.

„Wo wir uns ... umsehen und wie weit wir auch zurückblicken,“ schreibt Schechner, „immer stellt sich Theater als eine Verflechtung von Ritual und Unterhaltung dar. In einem Moment erscheint der Ursprung das Ritual zu sein, im nächsten Augenblick ist es die Unterhaltung – akrobatische Zwillinge, übereinanderpurzelnd, einer nie länger auf der Oberhand als der andere.“ (Schechner, zit. nach: Lehmann 2011: 250. Vgl. auch: Warstat, zit. nach Fischer-Lichte (Hg) 2014: 274-276)

Zirfas hebt den kulturbildenden Aspekt der Kunst durch die Konstruktion von „Zwischenwelten“ hervor: „Kulturelle Bildungsräume lassen sich phänomenologisch als ‚Zwischenwelten‘ verstehen, als Räume der Liminalität (Turner 1969), des Übergangs (wie Winicott 1965) oder der Unterbrechung (Westfal 2012), die auf der einen Seite Distanz und Reflexion der Welt ermöglichen und (deshalb) auf der anderen Seite Identifikation mit und Verantwortung für die Welt erfahren lassen.“ (Zirfas (2013): 98) Southern ergänzt: „Unter all diesen Dingen hinter den Trommeln und dem Tanzen, dem Trinken und den Feuern, können wir hier etwas Tieferes, ein Bedürfnis der Menschen spüren. Ein Bedürfnis wonach? Wir dürfen nicht hoffen, das vollständig zu definieren; doch es wird das Bedürfnis nach Glück, Sicherheit, nach einem günstigen Vorzeichen, einer Glaubensüberzeugung, der Bestätigung eines Mysterium sein.“ (Southern 1966: 21) Westerhoff verweist dabei auf ein offensichtlich tiefes Bedürfnis nach synchronem Handeln, das Voraussetzung für die Ritualbildung ist und sich in der Form chorischer Aktionen manifestiert (vgl. Westerhoff 2009: 22).

Darüber hinaus erschuf Theater eine Form, die es erlaubte – auch ohne Schrift und Bild – kumuliertes Erfahrungswissen zu tradieren und somit zur Stabilisierung von Sozialverbänden beizutragen. Theater ist aber flüchtig, ist nur im Moment. Theater vergeht sofort, nachdem es wahrgenommen wurde. Das Ritual versucht das Vergängliche zu konservieren. Um (länger) zu leben, muss es immer wieder neu geboren werden. Es ist aber nicht wiederholbar im Sinne des absolut Identischen. En suite Gespieltes mag oberflächlich betrachtet immer dasselbe sein. Ist es aber nicht. Eine Vielzahl von Einflussgrößen unterschiedlichster Intensität lässt auch die Hundertste Aufführung desselben Stückes, desselben Ensembles auf derselben Bühne immer wieder zu etwas Einmaligem werden. Selbst wenn exakt dasselbe Publikum anwesend wäre.

Vaßen beschreibt das Theaterspielen als eine Gemeinschaftskunst und als multidimensionale Kunstform, in der Interdisziplinarität wesentlich angelegt ist. Diese multidimensionale Kunstform könne als handlungs- und erkenntnisleitendes Modell für Gesellschaft dienen: „Es bietet als Raum die Basis für Versammlung, Zusammenkunft, Begegnung und damit die Möglichkeit für kollektive Kreativität, [...] d.h. es ist gesellig und damit in besonderem Maße gesellschaftlich. Ritualisierten Handlungen kommen dabei besondere Bedeutungen zu. Beim Theaterspielen findet künstlerische Arbeit statt und zugleich Beziehungsarbeit. Im theatralen Kunstprozess existiert folglich auch ein außerkünstlerisches Potenzial, das die Erweiterung zu anderen sozialen Feldern jederzeit erlaubt.“ (Vaßen 2012: 141) Eine politische Implikation des Theaterspielens wird damit offensichtlich (vgl. u. a. Bundeszentrale für politische Bildung (Hg) 2011).

Rituale sind theatral geformtes kulturelles Handeln, auch im Unterricht. Dieser Zusammenhang sollte den Schülern durch die Begründung von möglichst vielen sinnvollen und den Arbeitsprozess fördernden Ritualen häufig ins Bewusstsein gehoben werden. Die Gefahr bei starren und gedankenlos tradierten Ritualen liegt in ihrem Automatismus und dass sie nicht mehr befragt werden. Eine vorbeugende Maßnahme zum Schutz gegen sinnentleerte und missbrauchte Rituale liegt in ihrer Demokratisierung (vgl. die Sitzrituale im Konzeptentwurf für Theaterunterricht im Kapitel 3.1). Hier können sich wesentliche menschliche kulturelle Bedingtheiten konstituieren, die einen Gegenpol zu unkontrollierter Machtzusammenballung bilden. Somit eröffnet sich eine politische Dimension von Theaterunterricht als ein bedeutsames kulturbildendes Element in der Dialektik des Sich-gegenseitig- und Sich-selbst-Sehens (vgl. Southern 1966). „Theater entsteht, wenn der Mensch entdeckt, dass er sich selbst beobachten und sich in diesem Akt des Sehens in situ [an Ort und Stelle] betrachten kann. Indem er sich beobachtet entdeckt der Mensch, was er nicht ist, und stellt sich vor, was er hätte werden können.“ (Boal 2005: 17) Baecker bejaht die Frage, ob das gegenwärtige Theater demzufolge eine gesellschaftliche Funktion habe, aus zwei Gründen: „Erstens werden auch die Körper, das Licht, die Stimmungen, die Bühnenbilder und die Medien als Beobachter wiederentdeckt, die im klassisch modernen Theater fast ganz von den Menschen verdrängt worden sind. Und zweitens stellt das Theater heute nicht mehr nur seine Institutionen, sondern seine Formate zur Diskussion. Darsteller, Regisseur und Publikum sind nahe daran, ihre Rollen zu tauschen.“ (Baecker 2013: 33).

Aristoteles hat als erster versucht, die Wirkung von Theater als Mimesis zu beschreiben und deutlich zu machen, in welcher Weise ästhetische und soziale Erfahrungen in der rituellen Begegnung von Darsteller und Publikum während einer Aufführung kulturbildende Kraft entfalten kann. Kultur sucht immer auch eine Antwort auf die Unsicherheiten im Leben, auf Überforderungen durch eine zunehmend komplexer werdende Welt und höhere Ansprüche. „Die Nachahmung ermöglicht die Freude an der Wiedererkennung, die Darstellung fügt dem Wiedererkannten die

Dimension des sinnlichen Verstehens hinzu und im Ausdruck findet sich die Perspektive desjenigen, der die Arbeit der Mimesis vollzieht.“ (Stegemann 2013: 95) Damit fällt zeitgenössischem Theater und Theaterunterricht auch die Aufgabe zu, eine die Kultur dominierende Ästhetik der Medienwelt kritisch zu hinterfragen gegen gedankenlose Übernahme und Nachahmung von – in der Menschheitsgeschichte noch nie auf solche macht- und gewaltvolle Weise vermittelten – Vorbildern, die dem Betrachter kaum Optionen lässt (vgl. Naumann 2013). Stark ritualisierter Formen der Kulturrezeption, deren manipulativer Charakter nicht jedem offensichtlich ist, spielen dabei eine herausragende Rolle und sollten in und mit ästhetischer Arbeit kritisch befragt werden: Welche Formen kann Theaterunterricht entwickeln und welche ästhetischen Prozesse anregen, die „zugleich die Live-Situation des Theaters und die Möglichkeiten der ‚Ästhetik des Performativen‘ (Erika Fischer-Lichte) ins Spiel [bringen] – nicht zuletzt um Themen der Gesellschaft (wieder) wohl gemerkt in künstlerischer, nicht in belehrender Weise zu artikulieren und sich dabei auf einen immer weiter geöffneten Raum kultureller Divergenz einzustellen.“ (Lehmann 2011; Vorwort zu dritten Auflage, ohne Seitenangabe) Lehmann erkennt im postdramatischen Theater Tendenzen „zur intensivierten Wahrnehmung des einzelnen und zugleich zur Entdeckung überraschender ‚correspondances‘. Dieser Begriff stammt nicht zufällig aus der Lyrik, und er beschreibt treffend die neue Wahrnehmung des Theaters jenseits des Dramas als ‚szenisches Gedicht‘. Der menschliche Sinnenapparat erträgt Beziehungslosigkeit nur schwer.“ Lehmann sieht in ästhetischen Praxisformen des postdramatischen Theaters der „Uneindeutigkeit und Polyvalenz“ gerade die Chance auf dem Weg ihrer gezielten Erschwerung „die leibliche Aktivität sinnlicher Erfahrung“ zu intensivieren und „als Suche, Enttäuschung, Entzug, und Wiederfinden bewusst werden zu lassen.“ (Lehmann 2011: 141, 143-144) Diese Praxisformen setzen alle anderen Erkenntnisgewinnungsverfahren nachrangig.

Auch Hentschel/ Ritter heben die „bildende[...] Wirkung des Ästhetischen“ hervor (Hentschel/ Ritter 2003: 11). Damit verbunden bzw. ihr zugrunde liegend sei „auch ein verändertes Verständnis von Wirklichkeit und Wirklichkeitswahrnehmung, besonders im Verhältnis zur inszenierten, theatralisierten Wirklichkeit.“ (Hentschel/ Ritter 2003: 12)

Klepacki/ Zirfas formulieren schließlich daraus eine für die Formulierung einer Didaktik des Theaters notwendig erscheinende Schlussfolgerung: „Theater als Kunstform birgt daher ein reflexives Element in sich, das auch auf eine anthropologische Selbstvergewisserung durch den Akt der ästhetischen Befremdung im Medium des Kontingenten zielt.“ (Klepacki/ Zirfas 2013: 129) Dabei würden alle zentralen Aspekte menschlicher Existenz bedeutsam und die Raumzeitlichkeit menschlichen Daseins würden im Theater reflexiv erfahrbar. Klepacki/ Zirfas fordern folglich als Kern einer theatralischen Bildung eine „reflektierte theatralische Spielpraxis zu formulieren und dementsprechend didaktisch zu artikulieren.“ (Klepacki/ Zirfas 2013: 129) Für eine ästhetische Praxis folgern Hentschel/ Ritter daraus: „Für die Künste und die mit ihnen verbundenen Disziplinen folgt

daraus unter anderem, die Wirklichkeit nicht länger außerhalb, sondern innerhalb der ästhetischen Praxis zu suchen, nicht zuletzt in den Spielenden selbst.“ (Hentschel/ Ritter 2003: 12)

Kuschel geht in diesem Kontext der Frage nach, was ästhetisches Lernen von allgemeinem und anderen Lernformen unterscheidet. Sie will ergründen, welche Potenziale mit ästhetischem Lernen verbunden sind, und stellt fest, dass ästhetisches Lernen „in besonderem Maße durch einen (erfahrungs-)offenen Ausgang sowie durch die Auseinandersetzung mit Hindernissen im Verlauf des Lernprozesses“ gekennzeichnet ist. „Mit diesem Aspekt verbunden, stellen Übung, aber auch Scheitern als Erfahrung sowie reflektierte Selbstwahrnehmung innerhalb ästhetischer Lernprozesse charakteristische Merkmale dar.“ (Kuschel 2015: 36) Auch Ostertag sieht in der Möglichkeit des Scheiterns eine grundlegende Option in künstlerischen Prozessen. Sie weist in diesem Zusammenhang der Klärung auf den schwer eingrenzbaeren Sachverhalt hin, indem sie Mörschs These von der „kritischen Kunstvermittlung“ aufgreift. Nach ihrer Meinung gehen es eher – in einer Umkehrung des Begriffs – um „Vermittlungskunst“. (Ostertag 2014: 258) Es gehe darum, Kunst für Bildungsprozesse zu nutzen, die auch Scheitern implizierten, sich nicht auf abgeschlossene Werke zu begrenzen, sondern den Prozess der Entstehung, die Phase der Untersuchung und die Fragen an das Tun ins Zentrum zu rücken. Ostertag möchte damit dem wachsenden Bedürfnis nach Klärung grundlegender Begrifflichkeiten entgegenkommen, denn was man unter (Kunst-)Vermittlung verstehe, was eine gelungene Vermittlung ausmache, was Qualität und Nachhaltigkeit bedeuten könnten, das bleibe oft vage und widersprüchlich (vgl. Ostertag 2014: 257). Diese Vagheit und auch Widersprüchlichkeit zeigt sich auch im Kontext der Erweiterung der Vielfältigkeit theatraler Formen. Jurké und Linck stellen beispielsweise einen veränderten „Spielstil“ fest, der sich in heterogenen Erscheinungsformen präsentiere (vgl. Jurké/ Link 2007). Sie bezeichnen ihn als ein beabsichtigtes Spiel mit dem „Nicht-Perfekten“. Als Beispiele nennen sie sogenannte Texthänger, die bewusst eingefügt werden, um das Publikum zu irritieren. Ein Souffleur greift bewusst ein und erweist sich plötzlich als Mitspieler bzw. irritiert mit seinem „Auftritt“ ein weiteres Mal das Publikum. Ein „Spielstil“, der sich aber als mehr, nämlich als besondere Theaterform der Durchbrechung einer vierten Wand eines Illusionstheaters präsentiert, wie sie beispielsweise bereits 1797 von Tieck („Der gestiefelten Kater“) und Handke 1966 („Publikumsbeschimpfung“) als Dramentexte vorgelegt wurden. Weiterhin erkennen Jurké und Linck etwas Neues im „Spielstil“ darin, dass Textpassagen unverständlich und psychologisch unmotiviert geschrien werden (mit einem Verweis auf Inszenierungen Polleschs), bewusst Sprechfehler eingebaut werden (mit einem Verweis auf Inszenierungen Castorfs), Pappschilder mit Figurennamen und deren Charaktereigenschaften hochgehalten, die Figuren somit nur angedeutet und dann schnell der Spieler gewechselt wird, womit die Frage, wer welche Figur spielt, zweitrangig wird (mit einem Verweis auf Inszenierungen von Forced Entertainment). Weitere 1:1-Übernahmen des Schultheaters aus dem professionellen Avantgarde-Theater

sehen Jurké und Linck in den „ready made“ z.B. von Rimini Protokoll, in denen „Experten des Alltags“ erzählen und Szenen aus ihrem Leben spielen. Ihre laienhaft anmutende Körperlichkeit werde bewusst zugelassen oder ausgestellt und nicht einem Ideal von professioneller Körperlichkeit „geopfert“. Außerdem steuere man Peinlichkeiten und Scham in diesen „dilettantischen Kollektiven“ bewusst an, um eine vermeintliche Authentizität zu ironisieren. Wer Sprechtexte bei Aufführungen spricht, überlässt man dem Zufall und die Akteure überspielen ihre als „Schwierigkeiten“ getarnte Inkompetenz nicht. Der Zuschauer soll im Ungewissen bleiben. Akteure werden z.B. auch vom Regisseur bewusst in sie überfordernde Situationen getrieben, die sie nicht meistern können und in denen sie scheitern müssen und die Kontrolle über die Situation verlieren. „Das Nicht-Perfekte“, so Jurké und Linck, „wird also inszeniert, oft um den Zuschauer zur genaueren Wahrnehmung zu zwingen oder um eine Unentscheidbarkeit (real oder inszeniert) herbeizuführen.“ (Jurké/Linck 2007: 19) Diese durch das professionelle Theater sanktionierte „dilettantische“ und „fehlerhafte“ Spielweise gerät für den Amateur mit noch geringen oder keinen theatralen Kompetenzen zur großen Verführung. Darin könnte auch die Ursache für die unkritische Übernahme eines solchen „Spielstils“ von Theaterlehrkräften in ihren Unterricht liegen, der scheinbar wenig bzw. gar keine theatralen Kompetenzen erfordert. Sie führt vermutlich mit zu einer Kritik an der mangelnden ästhetischen Qualität von Produktionen des Amateur- und Schultheaters. Es kommt zu keiner bewussten Wahl eines Spielstils; der inkompetente Amateur hat keine Wahl.

Seitz fordert demgegenüber, dass kulturelle Bildung das kritische und imaginative Potenzial ästhetischer Erkundungen ausschöpfen müsse, damit künstlerische Einspielungen in der Lebenswirklichkeit der Schüler ‚Fuß fassen‘ könnten. Kunst müsse an das eigene Leben rückgekoppelt werden, und Künstler sollten den Adressaten als temporäre Komplizen zur Seite stehen. Stattdessen werde ihnen immer mehr an Leistung und Wissen abverlangt. Jungen Menschen würden zu wenige Erfahrungsräume geboten. „Um eine solche Selbstbildung zu gewährleisten, muss Differenz zum Eigenen erfahrbar, müssen fremde Geschichten gehört, andere Bilder gesehen, unvertraute Gesten erlebt, neue Welten erfahren, anderes Leben entdeckt werden.“ (Seitz 2010: keine Seitenangabe)

2.4 Die Rolle der Spielleitung

Im theaterpädagogischen Diskurs, welche Rolle die Spielleitung spielt, liegt der Fokus überwiegend auf der Arbeit in freien Theatergruppen, die ihre Bedingungen überwiegend selbst gestalten können. Weitgehend ausgespart bleibt die Frage nach der Rolle der Theater-Lehrkraft im regulären Unterricht an öffentlichen Schulen, obwohl es Theaterunterricht und ausgebildete Theater-Lehrkräfte seit über zwei Jahrzehnten gibt und inzwischen davon auszugehen ist, dass eine deutlich größere Zahl junger Menschen sich im regulären Theaterunterricht mit Theater beschäftigt als in freien Gruppen.¹⁰ Die Frage erscheint aus mehreren Gründen bedeutsam. Die Bedingungen, unter denen eine Theater-Lehrkraft arbeitet, unterscheiden sich von den Bedingungen freier Theatergruppen in einigen Bereichen grundlegend. Schulischer Theaterunterricht unterliegt anderen Rahmenbedingungen, die erheblichen Einfluss auf die Ausgestaltung der Rolle der Theater-Lehrkraft haben, z.B. curriculare Forderungen, das Raumangebot, die Zeitbudgetierung, nicht immer Freiwilligkeit für die Schüler und Benotung. Nicht zuletzt ist die Beschreibung der Rolle einer Theater-Lehrkraft von Bedeutung, weil sie vermutlich einen erheblichen Einfluss auf die Beschreibung einer Didaktik des Theaters hat, da die Lehrkraft entscheidender Mitgestalter und Bestandteil des ästhetischen Arbeitsprozesses ist. Da diese Rahmenbedingungen einen erheblichen Einfluss sowohl auf die formale Unterrichtsstruktur als auch auf die inhaltliche Ausgestaltung des Unterrichts haben, für die die Lehrkraft verantwortlich ist, erscheint es dringend geboten, den Fokus auf die Beantwortung der sich stellenden Fragen zu richten, die bisher entweder nur unzureichend beantwortet bzw. erst gar nicht gestellt wurden, wie z.B.: Welche Konzeption erlaubt, ermöglicht und fördert theaterästhetisches Lernen in einem wöchentlichen 90-Minuten-Doppelstundenrhythmus? Wie werden curriculare Forderungen nicht als Lernstoff für Schüler, sondern als Aufforderung, inspirierende ästhetische Lernsettings zu kreieren, umgesetzt? Wie verhindern Lehrkräfte, dass statt ästhetischer Erfahrungen nur im Unterricht von allen Schülern Erlernbares nach intersubjektiv beschreibbaren und transparenten Kriterien benotet wird? Wie sieht eine didaktisch konsequent umgesetzte Konzeption für eine langfristige (über mehrere Schuljahre) Lernprogression im Fach Theater aus? Usw. Dies sind Fragen,

¹⁰ In den Themenheften der „Zeitschrift für Theaterpädagogik“, „Theater in der Schule. Heft 51“ vom Oktober 2007 und „Regie und Spielleitung. Heft 62“ vom April 2013 spielt die Untersuchung der Arbeit von Theater-Lehrkräften eine untergeordnete Rolle. In den Themenheften „Proben. Heft 13/2013“ und „Inszenieren. Heft 19/2014“ der Fachzeitschrift „Schultheater“ wird überwiegend von einer Spielleitung in der Rolle des stark künstlerisch steuernden Regisseurs ausgegangen. Ein ähnlicher Befund ergibt sich bei der Analyse der zahlreich erschienenen Sammelbände zum Schultheater wie z.B. Körber Stiftung (Hg) 2000: Theater in der Schule, Jurké/ Linck/ Reiss (Hg) 2008: Zukunft Schultheater 2008, Deck/ Primavesi (Hg) 2012: Stop Teaching! 2014, Hentschel 2016: Theater lehren. Didaktik probieren, usw.

die in entscheidender Weise eine Theater-Lehrkraft schlüssig beantworten und entsprechend handeln sollte. Das in dieser Arbeit beschriebene Konzept soll dazu eine Unterstützung liefern.

Die Rolle der Spielleitung bzw. der Theater-Lehrkraft (die Begriffe werden hier synonym verwendet, auch um die damit benannten unterschiedlichen Rollen im Bewusstsein zu halten) wird in diesem Kapitel in den Fokus der Untersuchung genommen, weil sie im Lernprozess eine entscheidende Rolle spielt, auch um zu betonen, dass methodisch plausibel und stringent ausgearbeitete Konzepte keine Selbstläufer sind und nur so wirkungsvoll sein können, wie es die Kompetenzen der Anwender und deren Absichten zulassen. Insofern ist auch die Forschungsfrage neu zu stellen und nicht von einem beliebigen Theaterunterricht bei der Untersuchung der Wirkungen von Theater-spielen auszugehen (vgl. Domkowsky 2008, insbesondere nach ernüchternden Studien wie von Wenzel, die als Erkenntnis erbrachten, dass die Beziehung zur Lehrkraft sehr viel mehr Einfluss auf das Lernverhalten habe als theoretisch fundierte und differenziert strukturierte Konzeptionen für Theaterarbeit (Wenzel 2004, 2014 und 2015)).

Hruschka stellt in seiner Erhebung über die Vielfältigkeit der Bezeichnungen fest, ob „Spielleitung“, „Lernbegleiter“ oder „Regisseur“, dass hinter jeder eine bestimmte Konzeption und eine bestimmte Absicht des Rollenverständnisses stecken, die sich in der jeweiligen Ausübung der Tätigkeit manifestiere. Er schlussfolgert, dass „in den unterschiedlichen Phasen des theaterpädagogischen Prozesses womöglich ganz unterschiedliche ‚Haltungen‘ notwendig sind, die zudem je nach Reifegrad und Zusammensetzungen einer Gruppe variieren.“ (Hruschka 2013a: 3) Damit erscheinen an professionellem Theater orientierte Rollenkonzeptionen für die Theater-Lehrkraft als „Regisseur“, wie sie Weig propagiert, als zu verengt gedacht und ungeeignet (vgl. Weig 2012: 29).

Eine Untersuchung des Begriffs „Theater-Pädagoge/ -Lehrer“ zeigt, das Grundwort lautet „Pädagoge“ bzw. „Lehrer“. Das Bestimmungswort lautet „Theater“. Diese Setzung ist ein Ausdruck dafür, dass Lehrer und Pädagogen schwerpunktmäßig im Erzieherischen arbeiten. Theaterpädagogen und Theaterlehrer bilden keine Schauspieler, keine Dramaturgen, keine Regisseure aus, sondern helfen Kindern und Jugendlichen einen kulturellen Bereich, eine kulturelle Tätigkeit, das Theater-spielen durch praktische Arbeit kennen zu lernen und sich damit vertraut zu machen. Sie helfen ihnen dabei, sich zu orientieren und gewisse Grundkompetenzen zu erwerben, die ihnen im einen oder andern Fall auch berufliche Chancen im theatralen Feld eröffnen mögen, was aber nicht das Ziel der Beschäftigung mit Theater ist.

Nach Hattie ist die Lehrkraft das Wichtigste für den Lernerfolg der Schüler.¹¹ Aber auch qualifizierte Lehrkräfte arbeiten mit bestimmten Methoden und bestimmtem Material. Und warum

¹¹ Hattie hatte fünfzehn Jahre lang über 800 Metaanalysen zur Unterrichtsqualität mit über 50.000 quantitativen Einzeluntersuchungen ausgewertet. (Hattie 2014; vgl. auch Hofmann 2013: 4)

sollten qualifizierte Lehrer nicht noch besser mit noch besseren Anregungen und entsprechendem Material unterrichten können? Rancière hat im Modell des „unwissenden Lehrmeisters“ eine Facette der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler beschrieben, die Anregungen für die Gestaltung des Rollenverständnisses einer Theater-Lehrkraft geben kann. Siehe hierzu auch die Ausführungen im Kapitel 3.1.22 Modul 13: Regie führen und proben. Insofern stellt sich diese Untersuchung u.a. die Frage: Welche Formen von Angeboten und Methoden im Theaterunterricht versprechen den nachhaltigsten Lernerfolg und lösen auch den Anspruch nach Bildung einer „gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ durch kulturelle Bildung, hier: Theaterunterricht nach dem modular-strukturierten Konzept des zunehmend selbstgesteuerten ästhetischen Lernens, ein?

Liebau erinnert daran, dass das pädagogische Problem ein Dreifaches ist: „Erstens kann Lernen nicht ‚gemacht‘ werden, sondern nur unterstützt und ermöglicht werden. Lehren und Lernen ist nur mit dem Kind oder dem Jugendlichen zusammen möglich, da das Kind in jedem Fall selber lernen muss – Erziehung ist eben kein technischer Vorgang.“ (Liebau 2009: 82) „Produktives Lernen darf dabei nicht praktizistisch missverstanden werden; Reflexion, Denken, Überdenken und darüber miteinander sprechen ist vielmehr ein notwendiger und zentraler Teil dieses Lernens.“ (Liebau 2009: 80-81) Die Erfolge der verschiedenen Modelle der Reformschulen zeigen dabei, dass sich ein hoher Lernerfolg einstellt, wenn „das Lernen so weit, wie überhaupt möglich, in sinnvolle Verwendungs- und das heißt auch: Verwertungszusammenhänge eingebunden“ ist. (Liebau: 2009: 86) Dafür ist die Lehrkraft verantwortlich.

Reiss verweist auf die herausgehobene Bedeutung der Spielleitung innerhalb der rahmenden Schulwirklichkeit: „Viele erfolgreiche Theaterprojekte aus dem DS Unterricht, die es bis zum „Schultheater der Länder“ und dem „Theatertreffen der Jugend“ geschafft haben, beweisen, dass sinnvoller Unterricht trotz und unter Nutzung des Schulsystems möglich ist und echtes, authentisches, jugendeigenes Theater entstehen kann. Ob es entsteht, ist weniger eine Frage des Schulsystems als vielmehr eine der theaterpädagogischen Ausbildung unserer Lehrer für Darstellendes Spiel.“ (Reiss 2003: 45)

Untersuchungen von Verfahrensanwendungen haben gezeigt, dass der Lernerfolg nicht in erster Linie von den verwendeten Methoden abhängig war. Burow hat in den 1990er Jahren in der Psychotherapieforschung, in denen Trainer und Methoden getestet wurden, nachgewiesen, dass bei erfahrenen Therapeuten die verwendete Methode nicht relevant für das Therapeutenverhalten und den Therapieerfolg ist, dass bestimmte Trainer immer erfolgreich sind, egal welche Methoden sie benutzen, und andere Trainer nie besonders erfolgreich sind, egal welche Methoden sie benutzen. Es scheint so zu sein, dass sensible Persönlichkeiten mit dem Feld "mitschwingen" und sowohl ihr individuelles Profil einbringen als auch ein Gespür für die Klientenbedürfnisse entwickeln. Fazit: Der Lernerfolg war abhängig von der Trainerpersönlichkeit, nicht von den genutzten Methoden.

(Mitteilung von Prof. Dr. Olaf-Axel Burow auf Anfrage an die Austauschgruppe „Schneller Wandel“ vom 16.01.2001; vgl auch > burow@hrz.uni-kassel.de) [Letzter Zugriff: 27.04.2017].

Nach Böttcher sollte eine Lehrkraft vor allem ein Vorbild für Neugier sein, und der Fokus sollte nicht auf der Suche nach neuen Konzepten für die Schule liegen, sondern auf der Suche nach qualifizierten Lehrkräften bzw. auf einer Qualifizierung der Lehrkräfte (vgl. Böttcher 2013: 126). Neugier sollte zur Triebkraft im gemeinsamen Forschungsvorhaben von Schülern und Lehrern werden, im Arbeitsprozess nach stimmigen ästhetischen Lösungen (Aufführung) zu suchen (vgl. u.a. List 2012b; Habich 2013).

Des Weiteren greift die vorliegende Arbeit den von Bastian gegebenen Impuls zu einer „selbstkritische(n) Überprüfung eines Diskurses über Schulentwicklung im Kontext der kulturellen Bildung“ auf, wobei die „Basis der hier eingenommenen Perspektive von Schulentwicklung (...) ein Verständnis von Lehren, Lernen und Unterricht (ist), das am Leitbild des selbstständig Lernenden orientiert ist und dementsprechend eine Entwicklung von Unterrichtsarrangements anstrebt, in der die Aufgabe des/der Lehrenden verstanden wird als Wahrnehmen, Verstehen und Begleiten von Bildungsprozessen.“ (Bastian 2015: 165) Spielleitungen sehen sich mit der Notwendigkeit konfrontiert, sich immer wieder neu der Frage nach den Begründungszusammenhängen im aktuellen pädagogisch-ästhetischen Arbeitsprozess zu stellen, wollen sie eher Lernbegleiter und Berater für ihre Schüler sein, die sich als Anleiter und Impulsgeber Stück für Stück und langfristig konzipiert überflüssig machen, damit ihre Schüler zu weitgehender Selbstständigkeit und Selbstverantwortlichkeit finden können. Diese Lernstrategie der sukzessiv aufbauenden Kompetenzen schließt Rollenübernahmen in vielfältigen Facetten und Arbeitsbereichen als Organisator, Produktionsleitung usw. durch die Schüler ein (vgl. die „Spezialteams“ im „Kursbuch Darstellendes Spiel“, List 2009a: 131-133). Insofern sieht Goebbels „’Lehrende [auch] als Lernende’ (und umgekehrt)“ (Goebbels 2012: 156; vgl. dazu auch die Ausführungen zu Rencières Entwurf des „unwissenden Lehrmeister“ zum „Modul 13 Regie führen und proben“). Eine Theater-Lehrkraft bleibt im unterrichtlichen Lernprozess immer verantwortlich für den organisatorischen Rahmen einschließlich der Bewertung und Benotung der Schülerleistungen, in dem sich der theatrale Lernprozess abspielt. Dazu gehört es, die Übersicht über den gesamten ästhetischen Suchprozess der Gruppe zu behalten, der „kognitive, soziale und ästhetische Energien freisetzt“ und eine entsprechende Kompetenzentwicklung mit einem „offenen und weitgehend selbstgesteuerten Arbeitsprozess“ bei allen Schülern anregt und fördert. (Post 2011: 16)

Bei der Beschreibung der Anforderungen an die Rolle der Lehrkraft akzeptiert Hruschka zwar eine unterschiedliche Lern-Impulsgebung der Lehrkraft und auch, dass sie Vorgaben für den Unterricht nach ihre eigenen „Vorlieben“ macht und z.B., dass sie lieber mit literarischen Vorlagen arbeitet als Schüler in die Themenfindung einzubeziehen und ihnen zu helfen, ihre eigenen Themen zu

finden. Allerdings favorisiert er die Vorgehensweise, dass eine Spielleitung „bereits im Vorfeld den inhaltlichen und formalästhetischen Rahmen einer Inszenierung“ festlegt, weil die Theater-Lehrkraft in der Regel mehr Erfahrung besitze und ein größeres Überblickswissen über Stoffe und Theaterformen habe. (Hruschka 2016: 32) Diese Vorgehensweise widerspricht aktuellen Curricula und auch der EPA, die eine Vielfalt an Spielformen fordern. Überdies ist das auch explizit die Aufgabe einer ausgebildeten Lehrkraft, Lernsettings zu kreieren, in denen Schüler dieses Noch-Herrschaftswissen der Lehrkraft sukzessive selbst erwerben können, um sich von ihr zu emanzipieren. In diesem Fall bleibt Hruschka mit seinen „pädagogischen“ Vorstellungen in einem überholten Status-Denken verhaftet, das Schüler in einer Abhängigkeit von „Regisseurs“-Wissen belässt. Die im gleichen Kontext gestellte Frage von Hruschka, wie die Spielleitung ihre Spieler zu „Experten“ für die Themenauswahl machen könne und welche Methoden geeignet seien, Teilnehmer in die Bearbeitung von Themen einzubeziehen, wird nicht beantwortet. Als äußerst problematisch sind Ausbildungskontexte von Theaterpädagogen bzw. Theaterlehrkräften zu bewerten, in denen die Seminarleiterin Plate die Themen nach egoistischem „Eigeninteresse, wie bei allem, was ich mache“ bestimmt, und grundlegende Erfordernisse an eine qualifizierte Ausbildung missachtet werden. (Schüler: 2016: 289) In ähnlicher Weise kontraproduktiv auf die Setzung, dass zentral für ihre Lehre sei, „die Gruppe in ihrem sozialen Miteinander zu stärken“ und ein „Grundvertrauen“ zu schaffen, dürfte sich Plates Verhalten auswirken, wenn sie kurz vor Ende des Probenprozesses eigenmächtig über die Köpfe des Ensembles hinweg Änderungen am gemeinsam erarbeiteten Stück vornimmt. Dies zerstört zwangsläufig ein möglicherweise mühsam aufgebautes Vertrauen wieder und macht den künstlerisch-pädagogischen Prozess unglaubwürdig. Ihre Studenten quittieren es mit entsprechendem Feedback: „Du hast doch immer gesagt, das ist unser Stück und wir können machen, was wir wollen, und auf einmal können wir das gar nicht mehr.“ (Schüler: 2016: 289) Letztlich handelt es sich schlichtweg um ein Versäumnis der Ausbilderin im Verlaufe des ästhetischen Arbeitsprozesses, um die Angst vor Delegation und Verantwortungsabgabe an das gesamte Ensemble und die Angst, Verantwortung für den Gesamtprozess mitzutragen, auch dann, wenn das Produkt am Ende von der Lehrkraft als nicht ihren ästhetischen Ansprüchen genügt, als wenn sie in der Endphase nochmal selbst Hand angelegt hätte um das Ganze ihrer Meinung nach erst „rund zu machen“ (vgl. auch List 2013c).

Eine methodische Engführung durch die Lehrkraft, wie sie Hruschka empfiehlt, die „bereits im Vorfeld den inhaltlichen und formalästhetischen Rahmen einer Inszenierung“ festlegt, lässt keinen Raum für Unerwartetes. „Ironische Brüche, aktuelle Bezüge, gewitzte Zitate oder komödiantische Elemente, genauso wie andere Ergänzungen und überraschende Dynamisierungen“, seien gewünscht oder sogar erforderlich, „wenn sie von der Gruppe nach gründlicher Reflexion und Erprobung gemeinsam getragen werden.“ (Post 2011: 16) Der Lehrer steht dabei nicht im Zentrum eines

Lehrprozesses, sondern ist glaubwürdiger fachkompetenter Lernprozessinitiator, Lernbegleiter, Berater, Coach und Supervisor. Der Lehrer ist kein Regisseur. Er hat die Aufgabe, Schutzräume für die Arbeit zu sichern, für die Gruppe und für den Einzelnen. Er moderiert, ermutigt, vermittelt und bringt sein Fachwissen ein. Er gibt Orientierung und zeigt Lösungswege auf, wenn sich die Gruppe in Improvisationen und Vielfältigkeit zu verlieren droht (Supervision) und lässt sie nicht wissentlich in Sackgassen laufen, in denen die LERN-Gruppe sinnlos Energien verbraucht. Experimentieren und Trial & Error sind angezeigte Methoden, aber Scheitern gehört nicht zum Lernprogramm, sondern LERN-Erfolg und Kompetenzerweiterung, nicht Demotivation.

Der Theaterlehrer konstruiert Lernsituationen (auch Widerstände), die möglichst alle als motivierende und inspirierende Herausforderung wahrnehmen und nicht durch Über- oder Unterforderung entmutigen oder demotivieren. Er behält die Stimmigkeit der ästhetischen Gesamtkonzeption im Auge und lenkt die Aufmerksamkeit der Gruppe frühzeitig im Probenprozess (siehe Dramaturgie) durch geschickte Fragen nach Inszenierungsabsicht und Regiekonzeption darauf. Er berät (coacht) auch individuell Schüler in Fragen ihres eigenen Lernwegs im Kontext der Gruppe. Er bewertet häufig nicht nur in Feedbackrunden der gesamten Gruppe nach transparenten bekannten und erarbeiteten Kriterien, um den Schülern eine klare Orientierung zu geben. Er unterstützt sie beim Aufbau einer Wert-Orientierung, indem er kontinuierlich die Einhaltung konstruktiver Feedback- und Bewertungsregeln unterstützt. Eine Ablehnung von Bewertungen in einem (schulischen) Lernprozess (vgl. z.B. Hruschka 2016: 26, 27 und Plath) beraubt den Lernenden um eine wesentliche, wenn nicht DIE wesentliche Wegmarke in seinem Lernprozess und gaukelt eine idealisierte Welt vor. „Gute Laune zu verbreiten“ (Hruschka 2016: 47) ist eine eher menschlich-sympathische Anregung als eine fach- und sachangemessene Arbeitsbeschreibung für eine Theater-Lehrkraft. Die Theater-Lehrkraft sollte ein inspirierend-motivierendes Lernsetting für die Schüler kreieren, indem sie auf der Basis von systematisch-methodisch zu erwerbenden theatralen Kompetenzen durch sachgerechte Instruktion, Training und Übungsphasen lernen können, das Handwerkszeug des Theaters zu nutzen. Zeitnah erPROBEN die Schüler auf dem jeweils erlangten Kompetenz-Niveau in entsprechend überschaubaren Lernmodulen forschend-improvisierend und experimentierend das Erlernte in Bezug auf seine ästhetischen Gestaltungsmöglichkeiten. Sie machen Erfahrungen und erweitern ihre Fähigkeit, zunehmend theatral-ästhetisch anspruchsvollere Kompositionen zunehmend selbstständiger zu kreieren.

Auf eine unangemessene und abwegige Rollendefinition für die Theater-Lehrkraft wurde bereits in der Besprechung von Osburgs/ Schüttes Konzeption für Theaterunterricht hingewiesen und deutlich, wie breit das Spektrum für theatrale Unterrichtskonzepte ist und eine wissenschaftlich fundierte Beschreibung der zu fordernden Kompetenzen für eine Theater-Lehrkraft dringend geboten erscheint. Nach Osburg/ Schütte soll die Theater-Lehrkraft zielorientiert und pragmatisch vorgehen

und einen dramatischen Text, ein Gedicht oder ein Lied herausuchen und die Schüler auffordern, diese zu inszenieren, oder der Lehrer soll in der Rolle des Regisseurs selbst inszenieren. Die zur Verfügung stehenden Rollen soll er den Schülern gemäß ihrer „Begabungen und Fähigkeiten“ zu teilen, damit sie herausgestellt und „richtig“ eingesetzt werden. Der Lehrer teilt die Schüler dazu nach ihren vorhandenen „Begabungen und Fähigkeiten“ in entsprechende Klischeekategorien ein wie „Kreativ-Junkie, Nörgler und Zweifler“, ‚Rampensau‘ usw. und ihnen die entsprechenden Rollen zu. Nach diesem klischeebestätigenden Verfahren erhalten die Schüler die Aufgabe, sich in ihre Rollen hineinzufühlen. (Osburg/ Schütte 2015: 24) In der Erläuterung des theatralen Lernkonzepts von Osburg/ Schütte wird verstärkt die Frage in den Fokus gestellt, die auch Hruschka letztlich nicht klärt, wenn er danach fragt, „wie man Theatervermittlung so organisieren kann, dass die damit verbundenen Anforderungen dem jeweiligen Fähigkeitsgrad der Beteiligten entsprechen“ soll (Hruschka 2016: 49). Eine Theater-Lehrkraft sollte ihre Schüler in der Anfangsphase der Arbeit ermutigen und ihnen Raum geben, dass sie ihre bestehenden Begabungen und Fähigkeiten zeigen können (vgl. List 2014a: Kapitel „Vertrauen aufbauen“, 16-22 und List 2009a: Kapitel „Raum wahrnehmen und beschreiben“, Gestaltungsaufgabe „Solo-Auftritt“: 18). Die Theater-Lehrkraft definiert auf der Basis aktuell gültiger Curricula konkrete Lernziele und Kompetenzbeschreibungen für ihre spezifische Situation (raumzeitliche Bedingungen, Spezifik der Lerngruppe usw.) und kreiert ein theatrales Lernkonzept, das in Unterrichtsvorbereitungen umgesetzt wird, die flexibel den jeweiligen gruppenspezifischen Bedingungen und Notwendigkeiten des ästhetischen Prozesses ad hoc angepasst werden.

Ein theatrales Lernkonzept kann nicht stehen bleiben bei der Anpassung seines Anspruchs an die bereits bestehenden Begabungen und Fähigkeiten der Schüler. Das wäre auf Dauer eine Unterforderung und generierte keinen Lernfortschritt. Ziel kann nicht sein, dass Theaterspielen den Schülern Freude macht und die Anforderungen lediglich „ihrem Fähigkeitsgrad und ihrem persönlichen Sachinteresse entsprechen.“ (Hruschka 2016: 50) Sollte die „theatrale Handlungskompetenz“ nicht hoch sein, so Hruschka, dann „sollte die Spielleitung die Struktur der nächsten Arbeitsschritte (erneut) erläutern, einfache Übungen wiederholen und so Erfolgserlebnisse ermöglichen [...] und noch einmal darauf hin[...]weisen, was künftig zu tun ist und worauf es dabei ankommt, um den Prozess in Gang zu setzen oder neu zu befördern. [...] Nachfragen („Warum tun wir das?“) sind ein guter Anlass, die Gruppe erklärend zu lenken oder den Einzelnen immer wieder die Möglichkeit zu geben, Einsicht zu gewinnen. [...] Wenn die Schüler eigenständig realistische Zielsetzungen formulieren, eigene Ideen und Konzepte ausprobieren möchten und diese kompetent bewältigen – dann können Aufgaben und Teile der szenischen Realisierung *delegiert* werden. Die Spielleitung hält sich nun bei der Entwicklung von Ideen und ihrer Umsetzung zurück, behält selbstverständlich aber die Verantwortung für das Projekt.“ (Hruschka 2016: 50) Wie Schüler die theatral-ästhetischen

Kompetenzen erwerben sollen, eine solchermaßen delegierte Verantwortlichkeit zu übernehmen, erläutert Hruschka nicht. Als Voraussetzungen, die auf Seiten der Theater-Lehrkraft für eine derartige Unterrichtskonzeption einzubringen seien, nennt Hruschka ein künstlerisches Geschick und pädagogisches Feingefühl. Hier deutet sich bereits die Überwindung der im Diskurs deutlich gewordenen Gegenüberstellung von ästhetischer Praxis und sogenannter pädagogischer Indienstnahme an, da sich Theater-Lehrkräfte genau in einem Spannungsfeld zwischen bildungspolitisch verordnetem, pädagogischem Auftrag und künstlerischer Autonomie bewegen. Im Idealfall sorgten sie für eine organisatorische Rahmung und schafften angemessene Umstände für Proben und Aufführung. Darüber hinaus seien sie verantwortlich für eine altersangemessene Qualität des künstlerischen Prozesses und des Produktes und „transparente Bewertungskriterien“. (Hruschka 2012: 171) Wie diese transparenten Bewertungskriterien im Detail aussehen, erläutert Hruschka nicht.

Am Ende des Arbeitsprozesses sollte es zu einer angemessenen ästhetisch geformten Aufführung kommen und die Theater-Lehrkraft nicht in der Schlussphase noch massiv korrigierend eingreifen müssen, weil sie vorher versäumt hat, auf Disparitäten aufmerksam zu machen bzw. Schülern Lernmöglichkeiten vorenthalten hat, entsprechende Kompetenzen zu erwerben. Diese Leerstelle einer fehlenden Beschreibung einer die Schüler herausfordernden inspirierenden ästhetischen Lernsituation soll durch eine theoretische Grundlegung und eine Beschreibung des folgenden von mir entwickelten theatralen Lernkonzepts in Schülerbuch-Form gefüllt und zur Diskussion gestellt werden. Theaterpädagogisch zu arbeiten heißt für die Theater-Lehrkraft:

1. für die Bildung einer vertrauensvollen Arbeitsatmosphäre zu sorgen
2. eine Fehlerkultur mit den Schülern zu etablieren, in dem Sinne, dass niemand Fehler machen kann, da jeder „nur“ trainiert; die Lehrkraft nimmt sich nicht aus, denn auch sie trainiert lebenslang, ihre Arbeit immer besser zu machen
3. ein inspirierendes Lernsetting mit herausfordernden Aufgaben zu kreieren
4. Schüler nicht zu überfordern und nicht zu unterfordern
5. ihr Leistungspotenzial sichtbar zu machen, es aber nicht bei der Nutzung der bereits vorliegenden Kompetenzen zu belassen, sondern diese für den weiteren Kompetenzzuwachs nutzbar zu machen
6. als fachkompetentes Vorbild zu agieren, dessen Interesses es nicht ist, sich selbst künstlerisch zu verwirklichen und die Rolle eines Regisseurs zu spielen, sondern einen Lernzuwachs seiner Schüler anzustreben
7. durch häufiges konstruktives Feedback inklusive transparenter Bewertung den Schülern ihren Lernzuwachs zu bestätigen und Richtungen und konkrete Anhaltspunkte, Empfehlungen und Übungen für die Weiterarbeit und Weiterentwicklung ihrer theatralen Kompetenzen zu geben (siehe Bewertungsmodell)

8. für die Schüler transparente Kompetenzbeschreibungsmodelle und Benotungskriterien bereitzustellen, die sie bei der Selbsteinschätzung ihrer Kompetenzzuwächse unterstützen
9. das übergeordnete Ziel, die ‚Über-Aufgabe‘ der Lehrkraft besteht darin, Schüler langfristig durch Anregung eines sukzessiven Kompetenzaufbaus zu weitgehend selbstständigem Handeln zu führen
10. sich am Ende eines längeren theatralen Lernprozesses für Schüler weitgehend überflüssig zu machen und sich auf die Rolle eines Supervisors bzw. eines Auditors zu beschränken
(vgl. dazu auch die Auflistung von „spielpädagogischen Qualifikationen“ von Barz (Barz 1998: 32-34)).

Um es mit den Worten von Kurzenberger zu sagen: „Pointiert gesagt, arbeiten die Spielleiter im Dialog mit allen nicht nur am gemeinsamen szenischen Ergebnis, sondern auch an ihrer Abschaffung im gelungenen Gruppenprozess (wobei das szenische Außenauge immer eine wichtige Funktion des Theatermachens bleibt), und die Mitglieder der Gruppe arbeiten auch immer an der Einsicht, wie sehr man jeweils der anderen und ihrer besonderen Fähigkeiten bedarf, um präzise und wirkungskräftig, phantasievoll und intensiv zusammen mit ihnen Theater spielen zu können.“ (Kurzenberger 2012: 102)

Rancière hat in seinem Konzept des unwissenden Lehrmeisters die Rolle eines im theaterpädagogischen Prozess Führenden weiter ausdifferenziert. Der „unwissende Lehrmeister“ lehrt seine Schüler nicht sein Wissen (wie Herrig/ Hörner), sondern „trägt ihnen auf, sich ins Dickicht der Dinge und Zeichen vorzuwagen, zu sagen, was sie gesehen haben, und was sie über das denken, was sie gesehen haben, es zu überprüfen und überprüfen zu lassen.“ (Rancière 2009: 21) Der Theatermacher oder Regisseur wolle, dass seine Zuschauer dieses oder jenes sehen und fühlen. Dabei fielen Ursache und Wirkung zusammen. Die Botschaft solle so ankommen, wie sie gedacht ist. Das sei die „Logik der verdummenden Pädagogik“ (Rancière 2009: 24). „Was der Schüler *lernen* muss, ist das, was der Lehrer ihn *lehrt*. Was der Zuschauer *sehen soll*, ist das, was der Regisseur, ihn *sehen lässt*. Was er fühlen soll, ist die Energie, die er ihm überträgt. (Rancière 2009: 24)

Der Sinn des Paradoxons vom unwissenden Lehrmeister bestehe dagegen darin, dass der Schüler vom Lehrmeister etwas lernt, was der Lehrmeister selbst nicht wisse. Er lerne durch „die Wirkung der Lehrmeisterschaft, die ihn dazu zwingt, zu suchen und diese Suche zu verifizieren.“ (Rancière 2009: 25) Aber er lerne nicht das Wissen des Lehrmeisters.

Am Ende des Kapitels sei im Kontext der Künstler- und Lehrkräftequalifizierung noch auf eine interessante, laufende Studie hingewiesen, deren Ergebnisse leider noch nicht vorliegen, in der der grundsätzliche Dissens zwischen Künstlern und Pädagogen im Fokus steht, und den die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ) in 2015 aufgreift: „Die Künstler/innen müssen beispielsweise verstehen, in welchen Lebens- und Entwicklungsphasen sich die Kinder und

Jugendlichen befinden, wie die Institutionen der Jugend-, Kultur- und Bildungsarbeit ‚ticken‘ oder wie sie ein Projekt angehen und zum Erfolg führen. Wie aber können diese Kompetenzen vermittelt und reflektiert werden, ohne dabei Selbst- und Berufsbilder ins Wanken zu bringen? Im Rahmen der ‚Richtlinien zur Förderung von Entwicklungs- und Erprobungsvorhaben zur pädagogischen Weiterbildung von Kunst- und Kulturschaffenden‘ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) werden in der Zeit von 2014 bis 2017 innovative und praxisorientierte Konzepte zur Qualifizierung von Kunst- und Kulturschaffenden entwickelt und erprobt.“ (PDF > <http://bit.ly/1z2MJcH>) [Letzter Zugriff: 28.04.2017]. Das Besondere an diesem Programm ist die wissenschaftliche Fundierung, Begleitung und Evaluation, die es ermöglichen soll, Rückschlüsse auf Qualifizierungsbedarf und -möglichkeiten zu ziehen. Da hierzu noch keine abschließenden Ergebnisse vorliegen, ist es weiteren Untersuchungen vorbehalten, diese auf ihren Nutzwert für eine Schärfung einer Theorie des Darstellendes Spiels zu prüfen.

2.5 Konstituenten einer Didaktik für Darstellendes Spiel/ Theater

In diesem Kapitel werden Überlegungen verfolgt, die zum Ziel haben, relevante Merkmale einer Fachdidaktik für Theater und Darstellendes Spiel als Unterrichtsfach, im Folgenden als „Theaterdidaktik“ bezeichnet, zu beschreiben. Als Fachdidaktik ist sie theoretisch und konzeptionell aufgehoben in Traditionslinien von Überlegungen zu einer allgemeinen Didaktik, die an dieser Stelle nicht tiefergehend untersucht werden.

Die spezifischen Fachinhalte, die theatralen Mittel, aus denen die Kunstform Theater mit Hilfe von Techniken und Methoden komponiert wird, und die zugehörigen Fachmethoden zum Erlernen dieser Kunstform werden ausführlich im Hauptteil dieser Arbeit in Kapitel 3 am Beispiel des Schülerarbeitsbuches „Kursbuch Theater machen“ entfaltet. Den Überlegungen liegt ein Verständnis von Didaktik zugrunde, das in den Fokus bestimmte Annahmen über die Bedingungen des Theater-Lehrens stellt, die im Folgenden in ihren Grundzügen beschrieben sind.

Didaktik wird als Teilbereich der Pädagogik verstanden. Eine Theaterdidaktik hat sowohl die zu lehrenden Inhalte als auch die Lernmethoden zu definieren, sie beschreibt die Konstituenten theatralen Lernens in einem unterrichtlichen Kontext unter der Vorgabe von Bildungsplänen. Im Fokus didaktischer Überlegungen steht demnach nicht die Frage, in welcher Weise eine Spielleitung/ Lehrkraft in der Rolle eines Regisseurs nach professionellem Vorbild mit Amateuren/ Schülern einen Dramentext inszeniert bzw. ein Stück erarbeitet (vgl. u.a. Hess 2012). Im Fokus steht die Frage, wie eine Theater-Lehrkraft eine Gruppe von Schülern so im regulären Unterricht in ästhetische Prozesse verwickelt, dass sie die Kunstform Theater kennen und praktizieren lernen, sodass sie durch ein gemeinsames In-Szene-setzen ihrer Anliegen als kulturelle und persönliche Bereicherung erfahren. Insofern unterscheidet sich eine Theaterdidaktik von einem tradierten Verständnis von Theaterpädagogik, das sich auf Theaterarbeit mit Amateuren in außerunterrichtlichen Kontext bezieht, d.h. in keine curriculare und schulbürokratische Struktur eingebunden ist. Die hier vorgestellten Überlegungen für eine Theaterdidaktik stehen also nicht in direkter Opposition zu einer tradierten Theaterpädagogik, sondern vermitteln theaterpädagogische Annahmen und theaterpädagogisches Erfahrungswissen mit den Notwendigkeiten unterrichtlicher Bedingungen. Diese finden ihren Niederschlag im „Kursbuch Theater machen“, das in Kapitel 3 beschrieben wird.

Zunächst gilt es, die theoretischen Grundlagen für eine Konzeption von Theaterunterricht als Forschungsgegenstand herauszuarbeiten und auf ihre Tauglichkeit hin zu untersuchen und Antworten auf folgende Fragen zu finden: Welcher Rahmenbedingungen und welcher Festlegung von Merkmalen bedarf es, um einen zeitgemäßen Entwurf für ein Unterrichtskonzept für das Fach Theater zu erarbeiten? Dabei sollen gleichermaßen Fachinhalte (Was ist Theater? Was ist Theater-

Unterricht?), zu erfüllende Erwartungen (Was sind die Ziele?) und methodische Überlegungen (Wie sollen Schüler die Ziele erreichen?) in die Überlegungen einbezogen werden.

Der Versuch einer Operationalisierung der Konstituenten von Theater in einer didaktischen Rahmung setzt ein möglichst genaues und plausibles Begriffssystem voraus. Die Begrifflichkeit, mit der das gefasst werden soll, was schulischen Theaterunterricht theoretisch fundiert, wird wesentlich mitbestimmt vom umfangreichen Erfahrungswissen des Autors. Insofern formuliert Lehmann zurecht, wenn er als Aufgabe der Theorie definiert: „Die Aufgabe der Theorie ist es, das Gewordene auf Begriffe zu bringen.“ (Lehmann 2011: 26-27) Theoretische Setzungen sind immer nur Annahmen über die Wirklichkeit und bedürfen folgerichtig letztlich immer wieder einer Überprüfung in der Praxis auf ihre Wirkung hin, um auf diese Weise wieder neue Annahmen zu kreieren.

Unter Didaktik für Theaterunterricht wird hier eine Form von Beschreibung verstanden, die einen wissenschaftlich beschriebenen Inhalt (Theater) in ein handlungsorientiertes Lernkonzept (Theaterunterricht) überträgt und in nachvollziehbar begründete Angebote für Handlungsanweisungen und Instruktionen transformiert.

Im Folgenden wird versucht, das Thema durch die Darstellung relevanter theaterwissenschaftlicher, künstlerischer und pädagogischer Positionen, die aus didaktischer Perspektive hilfreich sind, einzugrenzen, um daraus die entscheidenden Aspekte herauszukristallisieren, die als theoretische Grundlegung für die Konzeption des in Kapitel 3 beschriebenen Schülerarbeitsbuches Anwendung finden. Einige Bereiche bzw. Einflussgrößen mit besonderer Relevanz werden dabei identifiziert, beschrieben und mit Zwischenüberschriften kenntlich gemacht, die als Eckpunkte zur Rahmung einer Theaterdidaktik definiert werden können. Im Spannungsfeld dieser Konstituenten werden ihre Bedeutsamkeit und ihre Interdependenzen verdichtet zur Diskussion gestellt. Dabei geht es in dieser Arbeit nicht um tiefergehende Untersuchungen der Einzelphänomene, sondern um ihre angenommene Wechselwirkung bezogen auf einen unterrichtlichen Kontext mit dem Ziel des Erwerbs von Kompetenzen zum Theater-Spielen (im Hinblick auf eine Aufführung vor Publikum und dessen Reflexion) und zum Theater-Machen durch Schüler (im Hinblick auf die Arbeitsprozessgestaltung und dessen Reflexion).

Der Einbruch des Postdramatischen

Eine moderne Theaterdidaktik nimmt die Veränderungen des professionellen Theaters auf. Beispielfhaft sei hier verwiesen auf den Diskurs zwischen Fischer-Lichte und Lehmann. Fischer-Lichte rückt die in der westlichen Kultur lange Zeit verdrängte Erkenntnis wieder in den Fokus, dass der menschliche Körper die Basis für jede kulturelle Produktion darstelle. Es seien menschliche Körper, die durch den Vollzug von Handlungen erst Kultur erschafften (vgl. Fischer-Lichte 1998: 49). Lehmann sieht seit den 1980er Jahren eine wesentliche Veränderung der Bestimmung von Theatralität

durch eine Verschiebung der medialen Gebietsgrenzen (vgl. u.a. List 2015d) durch die das an Handlung orientierte Drama aus dem ästhetischen Zentrum des Theaters herausrücke (vgl. Lehmann 2011: 54). Es gehe nun mehr verstärkt um das „Vokabular‘ und die innere Logik der Entwicklung der Theatermittel.“ Diese entspringe einer „andersgearteten Intention als der, ein wie immer auch verfeinerter, verdichteter, artistisch geformter Wiedergänger zu sein, das Double einer anderen Realität“ zu sein. (Lehmann 2011: 5)

In dieser Gegenüberstellung zeichnet sich der Dissens ab, in welcher Weise der Mensch noch Mittelpunkt theatraler Darstellung sein kann bzw. soll. Diese Problematik spitzt sich für Überlegungen für eine Theaterdidaktik zu, denn die Besonderheit der unterrichtlichen Rahmung mit ihrer deutlichen Zeitstruktur und curricularen Vorgaben zwingt zur Priorisierung von Inhalten und Methoden, ohne allerdings die Komplexität von ästhetischen Erfahrungsmöglichkeiten essentiell zu beschneiden. Insofern wird im Folgenden eine deutliche Setzung vorgenommen, die darin besteht, dass der Gegenstand des theatralen Lernens zunächst nicht außerhalb des Lernenden durch eine „Verschiebung der medialen Gebietsgrenzen“ liegen kann. Vielmehr besteht die Wesenhaftigkeit von ästhetischen Erfahrungen des lernenden Menschen als Gesamtphänomen zunächst im Erleben von Körperlichkeit und Sinnlichkeit. Gleichmaßen gilt es aber auch, das „Vokabular‘ und die innere Logik der Entwicklung der Theatermittel“ in den Fokus zu holen, um Schülern im Theaterunterricht durch ein didaktisch strukturiertes Lernangebot die Möglichkeit zu bieten, jenseits psycho-realistischer Darstellungen nach professionellem Vorbild mit ausgebildeten Schauspielern, umfänglicher die Gestaltungsmittel des Theaters kennen und erproben zu lernen.

In der Diskussion um diesen Dissens, die durch den Vormarsch des Postdramatisch-Performativen in der professionellen Theaterkunst seit den 1980er Jahren markiert wird, zeichnen sich verschiedene Argumentationslinien ab, die im Folgenden in Grundzügen nachgezeichnet werden, um sie auf ihren Beitrag zu einer Theaterdidaktik zu untersuchen.

Drameninszenierung nach professionellem Muster versus Unterricht als „performatives Handlungssystem“

Bauer und Marquard beispielsweise bemühen sich um eine „systematische Entwicklung einer Didaktik des Schultheaters“ auf der Basis einer „gegenstandsorientierten Theorie theatraler Bildung“. Diese fuße ihrer Meinung nach auf der Inszenierung eines dramatischen Stoffes, in dessen Adaptionsprozess die Schüler „unter Anleitung der Lehrer ein Feinkonzept für die konkrete Umsetzung des dramatischen Stoffes“ erarbeiten sollten. (Bauer/ Marquard 2008: 67, 61, 65) Demnach soll die Lehrkraft die Haupt- und Nebenrollen vergeben. Sie soll sich eine externe professionelle Theaterregisseurin zur Unterstützung in ihren Unterricht holen, wobei noch in einer späten Phase des Probenprozesses von der Lehrkraft eigenmächtig Umbesetzungen vorgenommen werden

können. Für die Aufführung soll die Lehrkraft einen Theaterraum anmieten, wobei „der Aufbau der Bühne sowie das Einrichten von Licht, Ton, Technik die meiste Zeit der Probe in Anspruch“ nimmt (Bauer/ Marquard 2008: 67)

Eine solcherart formulierte „Didaktik des Schultheaters“ sucht ihr Vorbild in der Arbeitsweise des traditionellen, professionellen, an der Inszenierung von Dramentexten orientierten Theaters und versucht dieses nachzuahmen. Dies entspricht nicht den Anforderungen einer zeitgemäßen theoretischen Rahmung von Theaterunterricht. Sie kann bestenfalls als Anregung für ein freiwilliges Angebot gelten, wie es in unbenoteten Theater-Arbeitsgemeinschaft vorliegt. Unterrichtliche Rahmensetzungen, wie sie für regulären Theaterunterricht gelten, und curriculare Vorgaben können in diesem Fall weitgehend unberücksichtigt bleiben. Überdies ist dem Konzept von Bauer/ Marquard mit Hilliger eine theaterpädagogische Arbeitsweise gegenüberzustellen, das den Schülern und deren Entwicklung mindestens eine gleichrangige Bedeutung im Arbeitsprozess zuschreibt: „Die Komplexität der Kunstform Theater verlangt vielfältige Kenntnisse und Fähigkeiten in Stimm- und Körperarbeit, Improvisation, Bühnenbild, Kostümbild, Dramaturgie, Regie und andere mehr, die in der theaterpädagogischen Arbeit mit einer Gruppe in methodisch-didaktisches Handeln umgesetzt werden müssen. [...] Immer prägt der Verarbeitungsweg nicht nur die Ästhetik, Aussagekraft und Qualität einer Aufführung, sondern entscheidet auch über den Gewinn, den eine Gruppe und jeder einzelne Spieler aus der Theaterarbeit ziehen kann.“ (Hilliger 2009: 10) Dabei handele es sich bei der Vermittlung der Kunstform Theater an eine Gruppe von Amateuren immer um einen pädagogischen Prozess. In diesem Sinne fordern auch Klepacki/ Zirfas ein „performatives Handlungssystem“, in dem es vor allem darum gehe, die „prozessuale Situativität von Unterricht“ herauszuarbeiten. Diese zeige sich insbesondere in der „Körperlichkeit bzw. Leiblichkeit, der Referentialität, der Flüchtigkeit, der Kreativität, der Darstellung, der Emergenz sowie [in der] Frage nach der Wiederholbarkeit.“ (Klepacki/ Zirfas 2013: 190) Auch wenn diese Aufzählung der beiden Autoren begriffliche Trennschärfe und Beschreibung von Zusammenhängen vermissen lässt, so zeigt sie doch die enorme Schwierigkeit des komplexen Phänomens „Theaterunterricht“ und seiner theoretischen Fundierung in einer Didaktik habhaft zu werden. Am ehesten versprechen die Hinweise zur Erkundung „raum-zeitlicher Handlungsprämissen“ und beispielsweise die Frage nach dem Umgang mit Requisiten Hinweise für eine Formulierung von „zentralen Aufgaben der Didaktik“. (Klepacki/ Zirfas 2013: 190) Klepacki/ Zirfas betonen: „Nicht das Was, sondern die Tatsache, dass und wie vermittelt und angeeignet wird, ist sodann von zentraler Wichtigkeit für die Betrachtung von Unterricht.“ (Klepacki/ Zirfas 2013: 195) Die beiden Autoren schreiben bei der Formulierung einer Didaktik des Theaters dem praktischen Wissen eine zentrale Bedeutung zu: „Professionelles praktisches Wissen lässt sich nur in der Praxis erwerben, nicht durch Theorien und Modelle der Didaktik oder durch Didaktikseminare. Praktisches Wissen entwickelt sich über einen längeren Zeitraum in

Erfahrungszusammenhängen und institutionellen Kontexten sowie in der Auseinandersetzung mit konkreten Problematiken und Erfolgen.“ (Klepacki/ Zirfas 2013: 7) Zirfas unterstreicht die Besonderheit kulturellen Lernens durch die Theaterarbeit, die nicht verkürzt werden dürfe „auf eine kognitive, rationale Auseinandersetzung mit einem Gegenstand.“ Eine entscheidende Rolle spielten „Fragen der Faszination, der Atmosphäre, der Leiblichkeit, der Performativität und des Involvements, des Zusammenhangs von Eindruck und Ausdruck.“ (Zirfas 2013: 97; vgl. in diesem Kontext auch die Grafik „Ästhetische Gestaltungskategorien“ in diesem Kapitel auf Seite 100). Dies bedeutet für die Gestaltung des Theaterunterrichts, dass die Lehrkraft bestrebt sein sollte, häufig eine Lernumgebung, eine Lernsituation zu kreieren, die von den Schülern als Herausforderung erkannt und erlebt wird. Lersch spricht hier von einer „Anforderungssituation“ oder auch „Performanzsituation“. (Lersch 2010: 7) Lersch kommt es dabei insbesondere darauf an, die Lernenden ständig in solche Performanzsituationen zu verwickeln, denn Kompetenzen könnten nicht gelehrt werden. Vielmehr können Kompetenzen nur in solcherart bereit gestellten Lernsettings von Schülern erworben werden. Diese Feststellung verweist erneut auf eine entsprechend hohe Kompetenz der Theaterlehrkräfte (vgl. Kap. 2.4), die solche Performanzsituationen in den Lernsettings bereitstellen sollten. Dies berühre den Kern „kompetenzorientierter Lehrerprofessionalität“. (Lersch 2010: 7) Insofern wird eine Theaterdidaktik nur zielorientiert denkbar, wenn sie diese Besonderheit des Theaterunterrichts aufnimmt. Eine entsprechende Transformation dieser theoretischen Setzung in das Angebot eines Schülerarbeitsbuches (siehe Kap. 3) für eine modulare und prozessuale Beschreibung der Abfolge von Unterrichtsvorhaben bedeutet, dem Erwerb einer Selbststeuerungsfähigkeit der Schüler bei ihrer theatralen Gestaltungsarbeit einen sehr hohen Stellenwert einzuräumen. Damit wird zum wesentlichen Bestandteil eines didaktisch begründeten und kompetenzorientierten Theaterunterrichts ein systematisches und methodisch fantasievolles „Arrangieren und Einrichten von Anforderungssituationen (Kontexten, Übungen, Denkopoperationen, praktisch zu bewältigenden Problemen etc.)“, die die Schüler schrittweise selbstständiger bewältigen können. (Stute/ Wibbing 2014: 22) Im Kern gehe also darum, Denkweisen zu praktizieren und nicht Wissen zu vermitteln. Insofern verwandele sich die Rolle des Lehrenden „vom Kenntnisvermittler zum Erfahrungsgestalter.“ An die Stelle der üblichen Vermittlung von Wissen über Texte trete der Vollzug von Handlungen, das Ausführen und Aufführen in performativen Prozessen. Ziel dieses *performative turn* sei es, den ganzen Körper, alle Sinne, die Bewegung, die Gestik, die Mimik am Erkenntnishandeln zu beteiligen, denn Ziel sei nicht die Abstraktionsleistung an sich. (Hentschel 2003: 60-65) Ach Hruschka unterstreicht: „Eine projektorientierte Theaterpädagogik macht idealerweise die beteiligten Akteure selbst zu Verantwortlichen ihrer künstlerischen Arbeit.“ (Hruschka 2016: 14) Diese Setzungen gelten grundsätzlich und finden ihre adressatenbezogenen Konkretisierungen in den jeweiligen Lehrplänen für die Sekundarstufen, den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der

Abiturprüfung Darstellendes Spiel (EPA) und auch in den Lehrplänen für Grundschulen. Hruschka fordert als Kern eines Theaterunterrichts seinen experimentellen Charakter und den „beständigen Wechsel [...] zwischen praktischem Tun und gemeinsamer Reflexion des er- und bearbeiteten Materials.“ (Hruschka 2012: 170) Diese Setzung habe tiefgreifende Konsequenzen für die Organisation und Durchführung des Unterrichts. Daher könne es nicht DIE Didaktik des Theaters geben, und die jeweilige Methodik müsse sich aus dem Gegenstand selbst beziehungsweise aus den Gesetzmäßigkeiten der Kunstform Theater ableiten. Hruschka favorisiert eine performanceorientierte Arbeitsweise in einem offenen Forschungs- und Rechercheprozess, wie sie u.a. von Pfeiffer beschrieben wurde (vgl. Pfeiffer o.J./ 2009). Ein solchermaßen strukturiertes Konzept fördert ein ensembleorientiertes Spielprinzip, in dem die Lehrkraft durch entsprechende fachlich knappe und präzise Instruktionen die Schüler anregt, sich in einem ersten Schritt mit den Werkzeugen des Theaters vertraut zu machen, um zeitnah mit den erworbenen Kenntnissen und Erfahrungen zu experimentieren und improvisierend zu gestalten. Dabei nehmen sie zunehmend verantwortlich Einfluss auf die Suchbewegung und Steuerung eines zielorientierten ästhetischen Prozesses; am Ende eines Arbeitsprozesses steht immer eine Aufführung vor Publikum. Eine fördernde, eher beratende Einflussnahme der Theater-Lehrkraft sichert kontinuierlich durch Feedbackgespräche und Bewertungen in der Gruppe und individuell eine wachsende Gestaltungs-Kompetenz der Schüler.

Flow als künstlerischer Gestaltungsmodus – nicht „Dazwischen“, sondern „Darüber“

Eine Stärkung der Eigenverantwortlichkeit der Schüler im ästhetischen Produktionsprozess innerhalb des performativ turns fördert nicht nur die Motivation, sondern regt auch verstärkt Inspiration und Kreativität an. Im „schöpferischen Akt“ an der Nahtstelle von Theoriebildung und Praxis theaterpädagogischer Arbeit, den Theaterunterricht kontinuierlich provozieren soll, erkennt Sachser einen bedeutsamen künstlerischen Gestaltungsmodus, den „Theaterspielflow“. Er setzt diesen Begriff gegen Hentschels Definition des „Dazwischen“ als substantielle ästhetische Kategorie. Einen entscheidenden Impuls zur Herstellung von Theaterflow sieht Sachser in einer „optimal herausfordernden Aktivität.“ (Sachser 2012: 83) Aus diesem Erleben einer gesteigerten Wahrnehmung erfahre „das Individuum einen Zuwachs an Kompetenz.“ (Sachser 2012: 83) Theaterspielflow sei gebunden „an das Gelingen von außerordentlich herausfordernden schöpferischen Prozessen.“ (Sachser 2012: 84) Insofern gehe es nicht mehr um die Kategorie des „Dazwischen“, sondern viel mehr um die Kategorie eines „Darüber stehen“. Das „Und“ ersetze das „Dazwischen.“ Gegensätze und Polaritäten fielen zusammen. Widersprüchlichkeiten, Unentschiedenheiten und Zwischenräume lösten sich auf. Im Theaterspielflow gelange dem Spieler das scheinbar Unmögliche: „Das gestaltende Herstellen einer harmonischen Kohärenz dieser Parameter.“ (Sachser 2012: 85) Das „Dazwischen“ verflüssige sich und befördere auf diese Weise „persönlichkeitsbildende Prozesse.“ (Sachser

2012: 84) Die entscheidende Frage sei, wie man Theaterspielflow initialisieren könne. Sachser identifiziert zwei Einflussgrößen: Erstens ein schöpferisches Klima, eine ablenkungs- und unterbrechungsfreie Arbeitsatmosphäre, die einer Aufmerksamkeitsfokussierung förderlich ist. Zweitens die Aktivierung der Beteiligten: „Aktivation bezieht sich nicht im engen Sinne auf ‚Erregung‘ (auf die Erhöhung der Herz- und Atemfrequenz), sondern kann sich beispielsweise gezielt auf die Aneignung körperlicher Konditionen und Fähigkeit, auf die Schärfung der Sinne und des Reaktionsvermögens, auf die Präzision des körperlichen oder sprachlichen Ausdrucks und auf die Vertrauensbildung zwischen den Spielern richten. Aktivierung kann ferner durch Rituale entstehen.“ (Sachser 2012: 86) Beide Einflussgrößen bildeten die Voraussetzung für eine Aufmerksamkeitszentrierung und Konzentration, zu der viele Künstlertheoretiker Konzepte entwickelten. Sich auf Spolin beziehend beschreibt Sachser die Elemente, die einen schöpferischen Schaffensprozess strukturieren: „Eine äußere Struktur entsteht durch die Aufteilung komplexer Arbeitsschritte in Abschnitte, in begrenzte, überschaubare Etappen. Analog hierzu sind es zeitlich *nahe liegende*, erreichbare Teil- und Etappenziele, die Handlungsspielräume überschaubar machen und das Handeln strukturieren. Innerhalb dieser begrenzten Einheiten sind es Orientierungsmarken, wie zum Beispiel (Improvisations-) Regeln, Spielvereinbarungen, durch dramatische Vorlagen festgelegte Szenenabläufe bis hin zu konkreten Handlungsverabredungen.“ (Sachser 2012: 88) Weiterhin sei eine angemessene Feedbackkultur für diese Struktur unentbehrlich. All dies sind bedeutsame Marksteine, die im Kursbuch-Konzept eine Umsetzung gefunden haben und am Beispiel des „Kursbuch Theater machen“ entfaltet werden.

Theaterspielflow könne nur entstehen, solange es brauchbare Unsicherheit gebe. Nach Sachser liegen diese unsicherheitsbildenden Potenziale in Ungewohntem und Unbekanntem, in neuen Problemstellungen, in der Erhöhung eines Schwierigkeitsgrades einer Aufgabe, im situativen Wettbewerbscharakter und im Risiko. Diese Momente erzeugten aber nur dann einen Theaterspielflow und könnten diesen aufrechterhalten, „wenn die damit verbundenen Herausforderungen als bewältigbar erlebt“ würden. Dies sei aber ohne ein hohes Maß an Vertrauen und sozialer Harmonie unter den Spielern nicht zu bewältigen. Akkumulierte Handlungskompetenzen und zunehmende Erfahrung setzten die Spieler zunehmend in die Lage, „sich nicht nur mit den vorgegebenen Unsicherheiten auseinanderzusetzen, sondern *selbstständig* neue Unsicherheit zu *finden* beziehungsweise Unsicherheit selbstständig zu *entwickeln*.“ (Sachser 2012: 90) Dies macht es notwendig, für jeden Lernschritt möglichst genau den Lernraum konkret zu beschreiben, der am ehesten das Training verspricht und anstrebt, das für die bezeichneten zu erwerbenden Kompetenzen angezeigt ist.

Inhaltliche Struktur und Arbeitsprozess – Theorie und Praxis

Zum Erwerb dieser anzustrebenden Selbstlernkompetenz bedarf es einer klaren Struktur, in der die Schüler eine deutliche Orientierung finden, ohne aber so stark gegängelt zu werden, so dass ihre Motivation zu kreativen und experimentellen Gestaltungsversuchen eingeschränkt wird (vgl. auch Hruschka 2016: 13). Die Autoren von „Darstellendes Spiel unterrichten 2“ entwerfen diesbezüglich ein „Modell theaterästhetischer Handlungskompetenz“ und benennen als Bezugsrahmen für die Inhalte des Faches die drei Bereiche „Theatrale Ausdrucksträger“, „Inszenierung“ und „Aufführung“. Die Autoren sehen in dem Dreischritt eine grundlegende Dramaturgie eines theatralen Lernprozesses. Nur wenn Schüler das „theatrale Handwerk“ erlernten, es in szenischer Projektarbeit anwenden und anschließend in Aufführungen präsentierten, seien die Voraussetzungen für einen angemessenen Kompetenzzuwachs hinreichend beschrieben. Dieser Prozess müsse notwendigerweise von ständigen individuellen und gemeinschaftlichen Reflexionsphasen gestützt werden. Ohne diese kritische und theoretisch fundierte Reflexion und der gleichzeitigen Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Hintergrund könne sich kein Verständnis für die eigene Arbeit entwickeln. (Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz (Hg) 2008: 19-20; vgl. dazu auch die differenzierten und häufigen Anregungen für die Etablierung einer Fehler- und Feedbackkultur im „Kursbuch Theater machen.“) Die inhaltliche Struktur eines Sujets und der sachangemessene Prozess seiner Erarbeitung verschränken sich ineinander bzw. bedingen sich gegenseitig. In analoger Weise verbinden sich in diesem Prozess Theatertheorie und Theaterpraxis miteinander und durchdringen sich in gegenseitiger Weise. Schüler sollen sich beschäftigen – mental und handlungsorientiert – in und mit theatral-ästhetischen Prozessen und Produkten. Sie sind aktiv in diese Prozesse verwickelt, die sie oszillierend kontinuierlich im Verhältnis zur Aufgabenstellung (Instruktionen der Theater-Lehrkraft), zu vergangener eigener Praxis (dem bereits Gelernten), zu geschichtlichen und aktuellen Theorien und letztlich auch zur Theatergeschichte reflektieren. Sinnliche Wahrnehmung, ästhetisches Empfinden finden in diesem Prozess einen gleichberechtigten Platz neben rationaler Reflexion und systematisch-methodischem Planen und Vorgehen. „Diesen komplexen Probenprozess und das Produkt ihrer Gestaltung erleben sie in Theater-Projekten ganzheitlich integrativ als Ineinandergreifen von sinnlicher Wahrnehmung, künstlerischem Gestalten, den dabei erfahrbaren Emotionen, ihren Kooperationsfähigkeiten im Ensemble und eigenen Wirkungsmöglichkeiten gegenüber den Mitspielern und Zuschauern und der Reflexion über diesen Prozess.“ (Bundesverband Theater in Schulen (Hg) 2009b: 1) Die Rationalität spiegelt sich in den Prozessen der Bewertung, die eindeutige und transparente Kriterien voraussetzen. „Diese fachlichen Fähigkeiten und Kenntnisse werden als theaterästhetische Handlungskompetenz bezeichnet.“ (Bundesverband Theater in Schulen (Hg) 2009b: 1) In diesem komplexen Geflecht scheint ein Hauptwesensmerkmal eines theatralen Lernformates zu liegen, das eine Theaterdidaktik in ihren Fokus rücken sollte.

Hruschka formuliert explizit: „Künstlerische Erfahrung (Praxis) und der Wille zur Reflexion (Theorie) gehören zusammen – etwa wenn bei der Probenarbeit gemeinsame Ziele formuliert, Verabredungen und Absprachen getroffen werden (vgl. die den Modulen des „Kursbuch Theater machen“ zugrunde liegende Arbeitsstruktur.) Der schöpferische Akt selbst lässt sich vielleicht nur begrenzt ergründen und versprachlichen, wohl aber die Umstände und Überlegungen, die zu ihm geführt haben.“ (Hruschka 2016: 11) Zu den „Umständen“ sind zweifelsfrei und unabdingbar auch die Elemente, aus denen sich Theater konstituiert, hinzuzurechnen.

Die ästhetischen Gestaltungsmethoden im Theater lassen sich zunächst nach ihrer Komplexität differenzieren. Nicht zu vermeiden ist es, dass es dabei zu Überschneidungen kommt. Die in der vorliegenden Studie vorgenommene Unterscheidung der theatralen Gestaltungsmöglichkeiten in ästhetische Mittel, ästhetische Techniken, ästhetische Kompositionsmethoden und ästhetischen Kategorien ist eine analytische und dient dem Zweck der Operationalisierung und genaueren Verständigung. Liebau/ Klepacki/ Zierfas beschränken ihre Ausführungen zu den Konstituenten einer Theaterdidaktik auf Kowzans dreizehn beteiligte Zeichensysteme „Wörter, Stimmebeugung, Gesichtsmimikry, Gesten, Körperbewegungen, Schminke, Haartracht, Kostüm, Accessoires, Bühnenbild, Beleuchtung, Musik und Geräusch.“ (Liebau/ Klepacki/ Zierfas 2009: 153) Dies sind Kategorien, die zweifellos an der Konstitution von Theater beteiligt; es fehlen jedoch die Beschreibungen entsprechender Anwendungsmöglichkeiten, die erst ein theatrales System vervollständigen. Die hier eingeführten Begriffe „Mittel“, „Technik“, „Methode“ und „Kategorie“ stehen dabei für aufeinander aufbauende Ebenen der Komplexität. Handelt es sich durchaus auch auf der untersten Stufe um „kleine“ Methoden, so scheint es doch angebracht, aufgrund der Einfachheit und der geringen Komplexität – zur deutlichen sprachlichen Abgrenzung zu den komplexeren Formen – von „Techniken“ im Sinne von Anwendungen zu sprechen. Wirken mehrere einzelne Techniken zusammen, sprechen wir von „Methoden“, das ergänzende Beiwort „Komposition“ signalisiert dabei eine deutlich höhere Komplexität. Diese Definitionen werden ein weiteres Mal relevant, wenn es um die Formulierung von Bildungsstandards geht, insbesondere Maximal-Standards, und deren Überprüfung in Kompetenz-Checks (vgl. u.a. Kap. 5.1, 5.1.1, 5.2.5 und 5.2.6). Auf der höchsten Stufe der theatralen Ästhetik sprechen wir über den umfassenden Gesamteindruck eines Werkes, seine ästhetische Gesamtwirkung, welche neben den Inhalten und Themen die benutzten Methoden hervorgebracht haben. Sie sind beschreibbar in den Kategorien „Handlungsbögen“, „Dynamik“ und „Bildwirkung“. Diese drei theaterästhetisch umfassendsten Gestaltungs-Kategorien schlagen sich nieder bzw. erzeugen beim Publikum ihre Wirkung in den drei zuzuordnenden Kategorien „Struktur“, „Spannung“ und „Stimmung“. Die eingefügte Grafik zeigt schematisch als Strukturbild die herausgehobene Bedeutung der Kompositionsmethoden im Kontext der Erzeugung von

Theaterkunst. Diese Kompositionsmethoden sind grundlegende theatrale Gestaltungswerkzeuge und damit wesentliche Bestandteile der Fachinhalte einer Theaterdidaktik.



Quelle: Eigener Bestand

Diese theaterästhetischen Gestaltungsmöglichkeiten können unabhängig von der Spielvorlage, der Inszenierungsidee, dem Regiekonzept, von Bauformen (offenes geschlossenes Drama), Spielformen (körperbetont, textbasiert, musikbetont, naturalistisch, medial, Objekt) usw. zum Einsatz kommen.

Theaterproduktion und Theaterrezeption als integrativer Prozess

Der Einsatz einer Vielzahl von sich auch gegenseitig beeinflussenden theatralen Gestaltungsmitteln führt zu einer hohen Komplexität eines theatralen Arbeitsprozesses und eines daraus folgenden ästhetischen Produktes, einer Aufführung. Diese Komplexität macht es Theater-Rezipienten nicht leicht, eine gespürte Wirkung sprachlich so genau zu beschreiben, dass ein intersubjektiver – nicht objektiver – Nachvollzug leicht möglich wird (vgl. u.a. Paule 2009). Hruschka fordert demzufolge zurecht, dass die Rezeption von Aufführungen, die auch zum Kerngeschäft theaterpädagogischer Arbeit gehöre, auch im Theaterunterricht einen angemessenen Platz erhalten solle. Es gehe dabei nicht um ein richtiges Verständnis eines Stückes, sondern darum, Schülern Möglichkeiten zu eröffnen, Theater als ergebnisoffenen Interaktionsprozess und vieldeutiges Kommunikationsangebot zu rezipieren. Schülern sollte die Möglichkeit eröffnet werden, z.B. über die Erstellung von Erinnerungsprotokollen, spezifischen Techniken des kreativen Schreibens eine Anschlusskommunikation zu generieren, die ihnen helfe, „den eigenen flüchtigen Theatererfahrungen zu trauen und sie in Worte zu fassen.“ (Hruschka 2012: 173) Das „Kursbuch Theater machen“ versucht diesem Sachverhalt durch die Anregungen einer Vielzahl von Übungsmöglichkeiten in den Unterrichtsstunden, durch Beschreibungen des Gesehenen und der daraus folgenden Wirkungen von präsentierten Arbeitsergebnissen aus den häufigen Kleingruppenpräsentationen qualifiziertes Feedback zu geben, Rechnung zu tragen. Auf diese Weise entwickeln sich theatrale Gestaltung und theatrale Rezeption wie die zwei Seiten einer Medaille, und führen zu vollendetem Kunstgenuss.

Softskills-Training zur Persönlichkeitsbildung versus Kunstproduktion und -Rezeption

Im Schnittpunkt von ästhetischer Produktion und ästhetischer Rezeption entschärfen Theater-spiel-Flow und erlebter Kunstgenuss die Auseinandersetzung darüber, ob Theaterspielen nur in seiner dienenden Funktion, pädagogisierend für außerkünstlerische Zwecke genutzt oder als „reine“ künstlerische Tätigkeit betrachtet werden müsse. Als Konsequenz einer vermittelnden Position, die in der hochkomplexen Tätigkeit des Theatermachens mit Schülern diese theoretische Differenzierung aufhebt, gilt es, ein Konzept für Unterricht zu entwerfen, das Theaterspielen weder in der Funktion als Soft-Skills-Training priorisiert noch der Theaterkunst als Theater-Unterricht eine Autonomie zuspricht, und damit grundlegende pädagogische Erkenntnisse des Lernens ignoriert.

Im Diskurs über die Funktion des Theaterspielens wird deutlich, dass in der Argumentation der „dienenden“ Funktion des „Darstellenden Spiels“ dieses auf die Funktion des Spielens verkürzt wird – so der Hinweis von Hüttenhofer – wenn mit Interaktions- und Vertrauensspielen eine angenehme Gruppenatmosphäre geschaffen und ein gewaltfreier Umgang miteinander spielerisch trainiert werden soll. Diese Spiele dienen dem sozialen Miteinander. Auch würden Spiel- und Bewegungseinheiten den Unterrichtsvormittag rhythmisieren, und entsprechende Spiele könnten gegen die Müdigkeit und Unkonzentriertheit der Schüler eingesetzt werden. Auch im Unterricht vieler anderer Fächer könne das Darstellende Spiel als eine kindgerechte „Methode“ angewendet werden, um fachliche Ziele zu erreichen. Seine eigentliche Wirkung entfalte das Darstellende Spiel aber erst in vollem Umfang, wenn es als eigenständige Tätigkeit nicht im Dienst anderer Zwecke stehe, sondern ein besonderes Feld der ästhetischen Bildung repräsentiere. Dann stehe das szenische Lernen als Methode im Vordergrund, und die Themen ergäben sich aus den normalen Lernstoff der Klassenstufe. Der Schwerpunkt liege also auf dem Sachthema, das lustvoll ästhetisch gestaltet würde (vgl. Hüttenhofer 2008: 153-154). Insofern ist Hüttenhofer vollumfänglich zuzustimmen, wenn sie ein Gelingen ästhetischer Bildung darin sieht, wenn die folgenden Faktoren angemessen berücksichtigt werden:

- Auseinandersetzung mit der Welt nicht als Nachahmung, sondern symbolisch, alternativ, als Lehrstück und Als-ob.
- Es wird für ein Publikum gespielt; einer spielt einer schaut zu.
- Es findet in einem offenen Prozess ohne vordefiniertem Ziel statt.
- Es besteht ein ernsthaftes Risiko zum Scheitern.
- Der Körper wird als das primäre Material des Theaterspielens genutzt, „Die Kinder sind in der Darstellung nicht nur die Spielenden, sie stellen zugleich mit ihrem Körper und ihrer Sprache das Material des Spiels dar.“ (Hüttenhofer 2008: 152-153)

Liebau/ Klepacki/ Zirfas differenzieren die von Hüttenhofer etwas allgemeiner formulierten Setzungen in seiner Aufstellung des komplexen Prozesses ineinandergreifender Bereiche für gelingendes Schultheater und ästhetische Bildung in sieben Merkmalen weiter aus und macht damit nochmals sichtbar, wie problematisch eine chronologische Aufzählung und angemessene Beschreibung von Faktoren ist, die alle untereinander in Wechselwirkung miteinander stehen und die möglichst alle Eingang finden sollen in eine Theaterdidaktik, aus der sich letztlich ein Schülerarbeitsbuch wie das „Kursbuch Theater machen“ ableiten bzw. begründen lässt:

1. Performance-Bildung, d.h. Ausbildung im Hinblick auf die Darstellung vor Zuschauern. Damit ist die grundlegend soziale Dimension von theatraler Bildung benannt (Sozialität).
2. Ereignisbildung als Anknüpfung und Wiederholung an vergangene (theatrale)

Voraussetzungen und Traditionen, Etablierung einer gegenwartsbezogenen Präsenz auf dem Theater und zukunftsbezogene Erprobung von anderen theatralen Formen (Zeitlichkeit) in einem räumlich definierten und zeitlich begrenzten Kontext.

3. Inszenierungsbildung als Auseinandersetzung mit Semiotisierung und Performierung der Darstellung. Die Inszenierung ist ein artifiziell konstruiertes zeichenhaftes System von Zeichen; theatrales Handeln ist zugleich intentional präsentatives Handeln von bzw. über Handeln (Kulturalität von Semiotik und Performativität).
4. Spiegelbildung als individuelles und gemeinsames Experimentieren im Umgang mit dem Fremden; Voraussetzung ist die exzentrische Positionalität des Einzelnen und der Gruppe (Subjektivität/ Gemeinschaft-Alterität).
5. Leib- und Körperbildung als lernender Umgang mit einer material- und darstellungsästhetischen Kategorie (Leiblichkeit-Körperlichkeit).
6. Wahrnehmung- und Erfahrungsbildung in der rezeptiven wie produktiven Auseinandersetzung mit den ästhetischen Differenzen von Alltag und Theater. Theatrale Bildung als Auseinandersetzung mit *Frames*, wobei der wichtigste Frame derjenige zwischen Realität und Theatralität ist (Liminalität).
7. die (höchste, proportionierlichste und zusammenhängende) Perfektionierung als Prozess der Vervollkommnung von Selbst, Gruppe und Theater (Bildung).“ (Liebau/ Klepacki/ Zirfas: 2009: 152)

Die Qualität eines Theater-Schulbuches muss sich demzufolge daran messen lassen, inwiefern seine Struktur und seine Inhalte den wesentlichen Gehalt theaterpädagogischer Erkenntnisforschung aufnimmt und daraus ein theoriegestütztes System von Impulsen und Anregungen kreiert, Schüler in ästhetische Prozesse zu verwickeln, um einen durch Modularität gegliederten schrittweisen und methodengestützten Prozess zu durchlaufen, der sie mit grundlegenden Theaterkompetenzen ausstattet und gleichzeitig darauf achtet, den Arbeitsprozess inhaltlich und formalästhetisch ergebnisoffen zu halten. „Die intentionale, zielgerichtete Gestaltung eines Resultats ist *ein* wichtiger Aspekt des Produzierens – mindestens ebenso wichtig aber ist die Aufmerksamkeit für das Unerwartete und die Umwege, die sich mitten im Tun überraschend ergeben.“ (Hruschka 2016: 14) Grundlegende Theaterkompetenzen schließen demnach das Theaterspielen auf der Basis von erlerntem Umgang mit dem theatralen Handwerkszeug ebenso ein wie die Fähigkeit, die eigenen und die fremden theatralen Gestaltungen zu reflektieren und zu beurteilen.

Es geht nicht darum, die Schüler in eine strenge Abfolge eines Übungs- und Trainingssystems zu zwingen, sondern ihre Qualifizierung zu zunehmend eigenverantwortlichen, ästhetischen Gestaltungsversuchen und ihren Erwerb theaterästhetischer Gestaltungskompetenzen zu fördern. Dies macht ein grundsätzliches konzeptionelles Denken der Theater-Lehrkraft erforderlich, denn ihr

obliegt die Aufgabe, die jeweils ihrer Gruppe und der aktuellen Situation angemessenen Instruktionen, Impulse und Improvisationsaufgaben bereitzustellen. Dabei kann ein Schulbuch Richtschnur und Angebot sein.

Die Aporie des Nicht-Perfekten im Spiel von Schülern

Vereinzelt wird versucht, einen langwierigen und auch mühsamen Erwerb theatraler Gestaltungskompetenzen der Schüler durch die Bereitstellung angemessener Lernsettings bzw. performativer Handlungsräume zum Üben und Trainieren, zu umgehen, indem unter dem Deckmantel eines postdramatisch-performativen Labels ein neuer, besonders für Amateure zuträglicher, Spielstil, der des Nicht-Perfekten behauptet wird (vgl. Jurké/ Linck 2007). Auch kämen postdramatisch-performative Spielweisen insgesamt, wie beispielsweise das Dekonstruieren von Texten und chorische Aktionen, den eingeschränkten spielerischen Fähigkeiten der Schüler entgegen und bestimmten zusehends die ästhetische Handschrift der Amateure. (Mieruch 2006: 3) Diese Setzung führt letztlich jedes mögliche Lernsetting ad absurdum, da von einem Ist-Zustand, der aktuellen Kompetenz von Schülern ausgegangen wird, und dieser Zustand festgeschrieben wird, statt einen Lernzuwachs zu induzieren. Erst auf der Basis von bestimmten Kompetenzen haben Lernende eine Wahl und können zwischen Optionen bewusst und begründet entscheiden. Haben sie noch keine Kompetenzen erworben, erscheint das „Stilmittel“ des „nicht-“ oder „unperfekten“ Spielens nicht als Option, sondern als einzig dilettantisch Machbares.

Eine Didaktik des Theaters sollte den inhaltlichen Kern (das Was) und das wesentliche Arbeitsprinzip (das Wie) beschreiben, begründen und Hinweise für eine unterrichtliche Umsetzung geben, wie die zunehmende Selbstständigkeit und Selbstverantwortung einer Gruppe im Funktionszusammenhang von Individuen in einen theatral-ästhetischen Arbeitsprozess geführt werden. Da es sich bei ästhetischem Lernen immer um einen offenen Prozess handelt, sollten die Hinweise zur Umsetzung keinen geschlossenen Rahmen vorgeben, sondern theatrale Lernimpulse beschreiben, die auf der Basis von zu erwerbenden Fachkompetenzen (Kenntnisse der theatralen Mittel und ihrer Anwendungsmöglichkeiten durch Techniken und Methoden und ihrer Wirkungen) den Erwerb von ästhetischen Gestaltungskompetenzen ermöglichen. Dabei kann ein Kursbuch-Konzept als Schülerarbeitsbuch mit seinem Angebot an grundlegenden systematisch aufbauenden Trainings und einem offenen Gestaltungsangebot unterstützende Funktion leisten.

2.6 Curricula

Es soll hier keine ausführliche Curriculumanalyse durchgeführt werden, vielmehr sollen die übereinstimmenden grundlegenden Forderungen der länderspezifischen Lehrpläne herangezogen werden, die der theaterpädagogischen Arbeit in der Schule einen Rahmen setzen. Diese bildungspolitisch verordnete Rahmung ist auf Schnittmengen oder Deckungsgleichheit verschiedener Aspekte mit den Anforderungen zu überprüfen, wie sie aus theaterpädagogischer Sicht formuliert werden. Da die Curricula zumeist von Theater-Lehrkräften entwickelt wurden und werden, fließt in sie ein hohes Maß an überwiegend durch Praxis generiertes Erfahrungswissen ein.

Zur Konkretisierung einer Didaktik des Theaters/ Darstellendes Spiels und zur Auffächerung der Einzelaspekte des Lernens im theatral-ästhetischen Feld sollten sowohl die anzustrebenden Kompetenzen als auch die methodischen Wege der Unterrichtspraxis beschrieben und begründet werden. Diese müssen von den Lehrkräften in zu beschreibende konkrete Tätigkeiten der Schüler im Theaterunterricht heruntergebrochen und die Wirkungen und Folgen definiert werden, sodass die erworbenen Kompetenzen in objektivierbaren Verfahren einer intersubjektiven Überprüfung, sogenannten Kompetenz-Checks, überprüft und einer für Schüler nachvollziehbaren gerechten Bewertung und Benotung zugänglich gemacht werden können.

Eine Analyse der vorliegenden Curricula der Bundesländer in Bezug auf die Bildungsinhalte eines Faches Theater/ Darstellendes Spiel zeigt eine weitgehende Übereinstimmung in den grundsätzlichen Annahmen und Setzungen. Alle curricularen Setzungen unterscheiden Minimalanforderungen Erweiterungsmöglichkeiten bezüglich der zu erwerbenden Kompetenzen. Die Lehrpläne formulieren das Wie nur auf sehr allgemeiner Ebene. Sie verlangen von der Lehrkraft die Überprüfung der Lernergebnisse, da davon ausgegangen wird, dass ausgebildete Theater-Lehrkräfte im Bereich der Didaktik für Darstellendes Spiel kompetent sind.

Welche grundlegenden gleichen oder ähnlichen Setzungen lassen sich in den vorliegenden Lehrplänen der verschiedenen Bundesländer finden?

Erstaunlich ist, dass selbst Bayern, das in der Auflistung seiner Lehrpläne klare Prioritäten setzt, beginnend mit Katholischer Religion, dann Evangelische Religion, anschließend Ethik und an vierter Stelle Deutsch und die weiteren Fächer kein Angebot für ein Unterrichtsfach Theater/ Darstellendes Spiel macht. Jedoch wird im Fach Deutsch im Profilbereich u.a. der Jahrgangsstufe 9 für Gymnasien vorgeschrieben, dass die Schüler „in besonderer Weise eigenverantwortlich vorzugehen und im Team tätig zu werden“ haben.

Sie sollen „eigene gestalterische Möglichkeiten weiter ausbilden: Inszenierungsversuche, mediale Gestaltung, produktive Auseinandersetzung mit Bildern und Texten.“

Schüler lernen erfolgreicher, „wenn sie an der Gestaltung des Unterrichts mitwirken können und dabei erleben, dass sie als eigenständige Persönlichkeiten mit differenzierten und für die gemeinsame Arbeit wertvollen Leistungspotentialen ernst genommen werden. Diese Potentiale müssen von den Lehrenden erkannt und gezielt gefördert werden.“¹² Im Übrigen gibt es einzig für Bayern eine Studie darüber, wie viele Schüler in den Genuss kommen, an Theaterprojekten teilzunehmen (vgl. Liebau/ Klepacki/ Zirfas 2010). Eine aktuell laufende Umfrage in Hessen droht mangels Beteiligung der Schulen und Lehrkräfte zu scheitern (vgl. <https://www.schultheater-in-hessen.de>; [letzter Zugriff: 10.03.2018]). Ein ausgearbeitetes Curriculum für die Mittelstufe wurde in Hessen lediglich als „Handreichungen“ publiziert. (Hessisches Kultusministerium (Hg) 2009: 6) Dieses enthält in präziser Form die aufgefächerten fachbezogenen Kompetenzen:

1. Sachkompetenz (Theater verstehen)
2. Gestaltungskompetenz (Theater gestalten)
3. Kommunikative Kompetenz (Theater reflektieren)
4. Soziokulturelle Kompetenz (an Theater teilhaben).

Diese wurden in der EPA seit 2006 festgeschrieben und wurden vom BVT (Bundesverband Theater in Schulen 2009b) weiter entfaltet und entsprechend propagiert. Sie bilden die Eckpunkte für die folgende Konkretisierung für Überlegungen zu einer Theaterdidaktik, auf die sich die im Folgenden (Kap. 3) ausführlich beschriebene Unterrichtskonzeption des „Kursbuch Theater machen“ bezieht.

Im Hamburger Bildungsplan Gymnasium, Sekundarstufe 1 Theater zeigt sich die Vorreiterrolle Hamburgs bei der Entwicklung des Unterrichtsfaches Theater, das dort bereits nicht mehr „Darstellendes Spiel“, sondern „Theater“ genannt wird und in der Sekundarstufe in allen Jahrgangsstufen verbindlich vorgeschrieben ist. (Freie und Hansestadt Hamburg (Hg) 2011: 13)

Baden-Württemberg ordnet das Theaterspielen als Ergänzung dem Fach Deutsch unter. Insgesamt zeigt sich für Deutschland ein sehr uneinheitliches Bild bezogen auf die Erteilung von Theaterunterricht als Regelunterricht.

Eine aktuelle Zusammenstellung der Curricula ist auf der Website des BVT mit den dazugehörigen Links zu finden:

„Baden-Württemberg

Bildungsstandard für den Schulversuch „Literatur und Theater“

¹² Vgl. > http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/data/media/26418/Lehrplaene/Jgst_9.pdf. D 9.6 Profilbereich am MuG (keine Seitenangaben) [letzter Zugriff: 01.06.2016]

Bayern

Fachlehrplan „Theater und Film“ (Klasse 11/12)

Berlin

Lehrplan Wahlpflichtfach Darstellendes Spiel Sek. I (Klasse 7 bis 10)

Lehrplan Darstellendes Spiel Sek. II

Brandenburg

Lehrplan Wahlpflichtfach Darstellen und Gestalten Sek. I

Bremen

Rahmenplan Darstellendes Spiel für die Sekundarstufe II – gymnasiale Oberstufe (bis Abitur 2011)

Bildungsplan Darstellendes Spiel für die Gymnasiale Oberstufe – Qualifikationsphase – (ab 2010/2011)

Hamburg

Lehrpläne für Theater (Grundschule bis gymnasiale Oberstufe)

Hessen

Rahmenplan Darstellendes Spiel Gymnasiale Oberstufe

[KERNCURRICULA GYMNASIALE OBERSTUFE Darstellendes Spiel (2016) > <https://kultusministerium.hessen.de/schule/kerncurricula/gymnasiale-oberstufe/darstellendes-spiel>]

Mecklenburg-Vorpommern

Rahmenplan Darstellendes Spiel für alle allgemeinbildenden Schulen (schulart- und jahrgangsübergreifend)

Niedersachsen

Darstellendes Spiel als Wahlpflichtkurs in der Sek I und als musisch-künstlerisches Fach in der Sek II

Nordrhein-Westfalen

Handreichung zum Wahlpflichtfach Darstellen und Gestalten Sek I an Gesamtschulen (Jahrgang 6 bis 10)

Rheinland-Pfalz

Lehrplan Wahlpflichtfach Darstellendes Spiel Sek. I

Lehrplan Darstellendes Spiel für die Sek. II

Saarland

Lehrplan Darstellendes Spiel für die Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe

Sachsen-Anhalt

Wahlpflichtkurs Sek I Kultur und Künste (Jahrgangsstufen 9/10)

Schleswig-Holstein

Lehrplan Gestalten für die Sek. I

Lehrplan Darstellendes Spiel für die Sek. I

Lehrplan Darstellendes Spiel für die Sek. II

Thüringen

Ziele und inhaltliche Orientierungen für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe im Fach Darstellen und Gestalten¹³

¹³http://bvts.org/beta/?page_id=272?page_id=107 [Letzter Zugriff: 01.10.2016]

2.7 Fazit der Untersuchung des Forschungskontextes

Der Forschungskontext ist gekennzeichnet durch hohe Komplexität und große Heterogenität der erkennbaren Einflussgrößen, die in vielfältiger Weise miteinander interagieren und auch teilweise sich gegenseitig ausschließen. Auch werden darin immer wieder von verschiedenen Autoren formulierte Positionen und Haltungen sichtbar, die relevante Beschreibungsfelder nicht in den Blick nehmen, die aber gleichwohl große Relevanz für theaterdidaktische Überlegungen haben.

Die Untersuchung des Forschungsstandes zeigt insbesondere Lücken, Widersprüchlichkeiten und Ungenauigkeiten im Bereich folgender Themen:

- Theater- und Theatervermittlungsverständnis
- anzustrebende Lernziele auf der personalen Ebene
- anzustrebende Lernziele auf der theaterästhetischen Ebene
- Rolle der Spielleitung
- Lernwegsbeschreibungen
- Bedeutung von Lehrplänen
- Bewertung und Benotung im theaterpädagogischen Prozess.

Es bestätigt sich somit, die bereits eingangs formulierte Annahme eines sehr heterogenen Beschreibungsfeldes. Antworten auf diesbezüglich gestellte Fragen versprechen möglicherweise Versuche, theoretische Annahmen auf ihre Konzeptionsfähigkeit hin zu prüfen und zu versuchen, sie in Entwürfen für Theaterunterricht mit präzisen Rahmungen umzusetzen.

Dies stellt eine extreme Herausforderung für die Konkretisierung eines Forschungsgegenstandes dar, der alle Einflussgrößen in sich aufnimmt und gleichzeitig den Anspruch hat, ein Konzept zu formulieren, das theater- und lerntheoretische Erkenntnisse mit Erfahrungswissen vermittelt, um ein gleichermaßen theoretisch fundiertes wie praxistaugliches Angebot für Theaterunterricht zu machen.

3 Forschungsgegenstand

3.1 Entwurf eines Unterrichts-Konzeptes als Schülerarbeitsbuch für die Mittelstufe – Das „Kursbuch Theater machen“

Die Ergebnisse der Untersuchungen und Überlegungen im Hinblick auf eine Theaterdidaktik in den ersten beiden Kapiteln der vorliegenden Arbeit bilden die theoretische Grundlage für die im Folgenden entfaltete Konzeption des vorgelegten Schülerarbeitsbuches „Kursbuch Theater machen“. Diese Überlegungen setzen den Rahmen und beschreiben die Begründungszusammenhänge für Form und Inhalt der im Folgenden beschriebenen Konzeption für theatrales Lernen im regulären schulischen Theaterunterricht. Diese Konzeption findet eine erste Umsetzung anhand der Beschreibung des Aufbaus und Inhaltes des Lehrwerkes¹⁴ statt, das als Schülerarbeitsbuch in gedruckter Version vorliegt. Deshalb wird zumeist darauf verwiesen und nicht ausführlich zitiert.

Da in einem komplexen Prozess wie in einem Theaterprojekt in vielen Prozessphasen meist mehrere Schritte gleichzeitig auf unterschiedlichen Ebenen gegangen werden bzw. unterschiedliche Elemente immer gleichzeitig beim Theaterspielen auftreten – körperliche Darstellung beispielsweise geschieht immer in Zeit- und Raumdimensionen – ist es sinnvoll, diese Einzelaspekte analytisch zu betrachten. Sie werden also auch in der Prozessbeschreibung für einen Moment herausgelöst aus ihrer Komplexität und sozusagen unter die Lupe genommen und als vermeintliches Einzelphänomen betrachtet, im Wissen, dass sie auf diese Weise isoliert niemals auf der Spielfläche sichtbar sein werden. Dieses Verfahren ist notwendig, weil eine isolierte Betrachtung aller beteiligten Phänomene gleichzeitig nicht möglich ist, denn sie wird außerdem überlagert vom ästhetischen Erlebnis, das sich in einer ästhetischen Gesamtwirkung manifestiert, die sprachlich schwer zu fassen ist. In den Begriff theatraler Kunst fließt die hohe Komplexität angesammelten erfahrungsbasierten, expliziten und impliziten, und damit nur bedingt formalisierbaren, kontext- und personengebundenen Wissens ein, das sich grundsätzlich nicht restlos versprachlichen lässt, insbesondere nicht für (ergebnis-)offen gestaltete künstlerische Lernprozesse bzw. Lernarrangements oder -settings.

Die Form des Schülerarbeitsbuches wurde gewählt, weil es einige praktische Überlegungen impliziert wie z.B. die Verfügbarkeit des Materials für jeden Schüler (Voraussetzung für zunehmend eigenständiges Lernen, Selbststeuerung und Selbstverantwortung der Lernprozesse).

Auf einen Lehrerbegleitband wurde verzichtet, weil zum einen davon ausgegangen wird, dass ausgebildete Theater-Lehrkräfte den Prozess begleiten – wie in jedem anderen Fachunterricht

¹⁴ List, Volker 2014a: Kursbuch Theater machen. Mittelstufe. Stuttgart: Klett

auch¹⁵ – und weil dieses Schülerbuch auch ein Statement ist, die zunehmende Schülerverantwortung auch wirklich ernst zu nehmen.¹⁶ Schüler und Lehrkräfte haben das gleiche Material. Der Lehrer besitzt nicht noch zusätzliches ‚Geheimwissen‘ und Interpretationshilfen wie in anderen Schulfächern, die konkrete Hilfen für den Umgang mit einem Schülerbuch geben (vgl. Herrig/ Hörner und Mangold).

Das „Kursbuch Theater machen“ besitzt im Wesentlichen die gleiche formale Struktur wie die beiden vorher erschienenen Kursbücher (List/ Pfeiffer 2009a und List 2012a). Der „Förderung von Selbsttätigkeit“ folgend, wie sie u.a. auch Hesse fordert, spricht das „Kursbuch Theater machen“ auch in der Einleitung die Schüler gleich direkt an und erläutert in wenigen Sätzen, welche Funktion dieses Kursbuch hat, wie es zu benutzen ist, welche Rolle die Lehrkraft im Lernprozess spielt (vgl. Hesse 2008: 46 und List 2014a: 4). Es macht Angebote für die Nutzung der verschiedenen Module und zeigt auch hier bereits die Möglichkeiten unterschiedlicher Anspruchsniveaus auf.

Im abschließenden Statement, dass sich vollendeter Kunstgenuss insbesondere dann einstellt, wenn die Schüler ihren künstlerischen Prozess kompetent gestalten und darüber auch angemessen kommunizieren können, ist gesagt, dass der Schwerpunkt nicht auf der Kunstrezeption liegt, sondern auf einer theoretisch reflektierten praktischen Arbeit.¹⁷

Das Schülerbuch hat 160 Seiten, gliedert sich in 25 Kapitel bzw. Module, die zumeist jeweils Anregungen für eine oder zwei Doppelstunden geben, je nachdem, wie intensiv eine Gruppe arbeiten möchte oder wie viel Zeit sie hat. Für Erweiterung und Vertiefung des jeweiligen Themas, das in einem Modul erarbeitet wird, hält das „Kursbuch Theater machen“ unter der Überschrift „Wenn ihr mehr Zeit zur Verfügung habt ...“ weitere Anregungen bereit, ein Thema auf der Basis des Erlernten weiter zu führen, mit neuen Aspekten anzureichern und in einer späteren Phase auch zu kleinen Projekten, u.U. auch in Kleingruppen, die dann selbstständiger arbeiten, weiter zu entwickeln (vgl. z.B. List 2012: 10, 45, 48, 50, 57 usw.). Diese Angebote sind in einer bestimmten Weise offen gehalten, so dass es Schülern leicht fällt, ein Arrangement, eine kleine Vision, ein Vorhaben zu generieren und es mit eigenen Ideen weiter auszugestalten. Auf den „Serviceseiten“ im Anhang werden knapp einige Ausführungen zur Theorie des Unterrichtsfachs Theater/ Darstellendes Spiel

¹⁵ Verschiedentlich warnen Weiterbildner vor der Kursbuch-Konzeption, hier dem „Kursbuch Darstellendes Spiel“ (List/ Pfeiffer 2009a), z.B.: „Ohne eine theaterpädagogische Weiterbildung, das wichtigste Curriculum ist der Lehrer gerade im DS-Bereich, sollte man mit dem Buch jedoch vorsichtig umgehen. Und darin liegt möglicherweise eine Gefahr seiner Benutzerfreundlichkeit. Erst wer wirklich selbst erfahren hat, wie komplex die Anforderungen an ein Theaterprojekt sind und wer einen eigenen ästhetischen Zugang zum Theater hat, ist auf die damit verbundenen Unterrichtsangebote vorbereitet.“ Asal, Gebhard: Besprechung des Kursbuchs Darstellendes Spiel": Klett Verlag, 27. Mai 2009 > http://www.amazon.de/product-reviews/3123504603/ref=acr_search_hist_5?ie=UTF8&filterBy=addFiveStar&showViewpoints=0

¹⁶ Vgl. auch die direkte Ansprache der Schüler in den Kursbüchern.

¹⁷ So ist es auch in allen Curricula der Länder sinngemäß formuliert.

gemacht gefolgt vom ersten „Wörterbuch theaterpraktischer Begriffe“ mit 106 Begriffen und Ausdrücken aus der Theaterpraxis.

Die Module sind so konzipiert, dass sie grundlegende theoretisch formulierte Erkenntnisse bezüglich einer Theaterdidaktik in konkrete Handlungsanweisungen für den direkten Gebrauch im Unterricht umsetzen. Die Module bauen systematisch-methodisch – im Anspruchsniveau sich langsam steigernd und komplexer werdend – aufeinander auf, trainieren fokussiert theatrale Einzelkompetenzen bzw. verschiedene Aspekte von Kompetenzen, die sofort in praktischer kreativer Gestaltungsarbeit der Schüler umgesetzt und präsentiert werden mit dem Ziel, am Ende eines längeren Lern-, Kompetenzerwerbs- und Gestaltungsprozesses eine Aufführung vor Publikum durchzuführen. Hofmann betont drei Vorteile, die sich bei dieser Arbeitsweise ergeben: „Erstens werden die ‚Werkzeuge‘, die im Training erworben werden sollen, also zum Beispiel Stimm- und Körperarbeit, Improvisation oder Wahrnehmungstraining, nicht vom jeweiligen ‚Werkstück‘, also der konkret zu erarbeitenden Inszenierung getrennt (vgl. im Gegensatz dazu die Konzeption von Mangold, Herrig/Hörner, usw. Anm. v. V.L.). Die Entwicklung der Spieler entfaltet sich stattdessen an der Rollen- und Szenenarbeit. Zweitens erreicht man einen erheblich schnelleren Wechsel konvergenter und divergenter Denkhaltungen und verbessert dadurch die Voraussetzungen für gute Ideen erheblich. Und drittens kommt es durch Wechselwirkungen zwischen dem Einzelnen und der Gruppe zu einer wesentlich höheren Frequenz an Impulsen.“ (Hofmann 2015: 121) Die folgende Grafik zeigt den zunehmenden Kompetenzerwerb, der sofort in die Weiterentwicklung eines Aufführungsprojektes fließt (Work-in-progress). Die linke Spalte zeigt in einer Arbeitschronologie die schrittweise Erarbeitung der theatralen Mittel mit den entsprechenden Techniken und Methoden, wobei diese nicht zuerst alle in einem langen Trainingsprogramm eingeübt werden, sondern direkt in gestalterischen Zusammenhängen (z. B. Miniprojekten) angewendet werden (vgl. die mittlere Spalte). Die auf diese Weise eingeübten und bereits in gestalterischen Zusammenhängen erprobten Fähigkeiten fließen im unterrichtlichen Arbeitsprozess sukzessive in ein größeres Halbjahresprojekt ein (vgl. die rechte Spalte), das zum Ziel die Aufführung vor Publikum hat.

Das Kursbuch folgt den Prinzipien vom Konkreten zum Abstrakten, vom Einfachen zum Komplexen und vom Geschützten zum Ungeschützten, wie es bereits im ersten Konzept „Körper und Raum“ sichtbar wurde (vgl. Barz 1998: 33 und List 2000: 7). Das „Kursbuch Theater machen“ initiiert Kompetenzerwerb, mit dem curriculare Anforderungen und Bildungsstandards der Sekundarstufe 1 erfüllt werden können.



Quelle: Eigener Bestand

Die direkte Ansprache der Schüler wird in den folgenden Beschreibungen der Module durchgehalten. Es wird erwartet, dass die Theater-Lehrkraft entsprechend ausgebildet ist und das Lernarrangement, wie es das Kursbuch beschreibt, nachvollziehen und gestalterisch damit umgehen kann. Dies bedeutet, dass die Lehrkraft die Angebote des Kursbuchs den aktuellen Bedürfnissen der Lernumgebung und der Verfasstheit der Theatergruppe selbstständig anpassen muss. Sie ist die fachliche Autorität im Lernprozess und verantwortlich für diesen bis hin zur Notengebung. Fuchs erinnert daran, dass Lehren nur verstanden werden kann als „Unterstützung des Lernenden.“ (Fuchs 2011: 2) In diesem Sinne soll das Kursbuch-Konzept und seine Umsetzung eine Unterstützung der Lernenden und des Lehrenden (als Lernenden eben auch) sein.

In wenigen Sätzen informieren sich die Schüler über das, was auf sie zukommt. Es ist wichtig, dass die Schüler einen – wenn auch nur kurzen – Überblick bzw. Ausblick erhalten, um sich mental vorbereiten und öffnen zu können für das Neue.

Die Rolle der Lehrkraft wird beschrieben und es gibt bereits einen Verweis auf das zu erlernende Fachvokabular bzw. die im Arbeitsprozess hilfreichen Begriffe im „Wörterbuch theaterpraktischer Begriffe“. Die „Anregungen für modulare Nutzungsmöglichkeiten“ (List 2014a: 5) geben anfangs eher der Lehrkraft als den Schülern Hinweise zur Nutzung, Intensität und Dauer der Angebote des Kursbuchs, bis die Schüler auch Kompetenzen erworben haben, ihren eigenen theatral-ästhetischen Lernprozess zunehmend selbst zu steuern. Schon mit dem Satz „Vollendeter

Kunstgenuss stellt sich ein, wenn ein künstlerischer Prozess kompetent gestaltet und kompetent darüber kommuniziert wird“, wird den Schülern bereits am Anfang mitgeteilt, dass sie nicht nur Darsteller und Akteure (Kompetenzbereich 1 und 2) in einem Theaterprojekt sind und der Schwerpunkt einseitig auf einer Aufführung liegt, sondern dass sie diesen Prozess gleichermaßen kritisch reflektierend und theoretisch fundierend begleiten und überdies lernen können, angemessen sowohl über die eigenen als auch fremden Darstellungen zu kommunizieren (Kompetenzbereich 3 und 4) (vgl. List 2014a: 5). Hier deutet sich bereits die Öffnung eines Raumes an, in dem die Schüler eine Ahnung entwickeln können, dass sie eine wesentliche Rolle im vielschichtigen theatralen Arbeitsprozess spielen können.

Im theatralen Diskurs wurde bereits vielfach bestätigt, dass die formale Unterrichtsorganisation projektorientiert angelegt sein sollte. Aus dieser Setzung und der Analyse des Forschungsgegenstandes ergibt sich eine Abfolge von Projekt-Schritten, die aber keine durchgängig chronologische Abfolge vorschreiben: Inhalte und Arbeitsweisen durchdringen sich oft gegenseitig und werden zu meist in ihrer vielfältigen Gleichzeitigkeit erlebt, auch wenn Einzelkompetenzen des Trainings im Fokus stehen. Insofern ist ein lineares theatrales Lernen nicht möglich. Ein schrittweises systematisch-methodisches Abarbeiten der theatralen Einzelelemente, ohne die in jedem Prozess beteiligten anderen Konstituenten von Theater, wie beispielsweise Raum und Zeit, Verfasstheit der Gruppe, aktuelle Befindlichkeiten usw. zu berücksichtigen, führt nicht zu den als ästhetisches Lernen zu bezeichnenden Ergebnissen. Dies macht die Notation eines Entwurfs für Theaterunterricht besonders schwierig, da er zwangsweise in einem Nacheinander, einer Chronologie erfolgen muss. Nicht nur aus diesem Grund ist die Initiierung und Begleitung eines theatralen Lernprozesses einer Gruppe durch eine entsprechend qualifizierte Theater-Lehrkraft nochmals zu betonen.

Die Planung eines Theaterprojektes hat als erstes die Bildung einer arbeitsfähigen Gruppe mit theatralen Grundlagenübungen ins Auge zu fassen. Im Verlaufe dieser Anfangsphase können bereits die Interessen für bestimmte Themen sichtbar und in einem weiteren Schritt zu einem gemeinsamen Arbeitsthema verdichtet werden. Alternativ kann sich auch eine Gruppe über ein Thema konstituieren, wobei der Gruppenbildungsprozess in gleicher Weise von der Theater-Lehrkraft zu initiieren und instruierend zu begleiten ist. Die Schüler erarbeiten sich in einem weiteren Schritt unter Anleitung die für die theatrale Bearbeitung des gefundenen Themas notwendigen Kompetenzen. Dieser Prozess ist weniger als linear, sondern vielmehr als ein sich gegenseitig durchdringender dialektischer Lern-Prozess von Thema-Entfaltung, Erwerb von theatralen Grundkompetenzen in der Auseinandersetzung mit dem Thema und improvisierenden ersten Gestaltungsversuchen und -experimenten zu verstehen. Erste dramaturgische Fragen werden dabei in den Prozess einbezogen und vorläufig als Inszenierungsideen und Regiekonzepte beantwortet werden. Im Laufe der zunehmend komplexer werdenden ästhetischen Erfahrungen der Schüler steht in einem ständigen

Evaluationsprozess zentral die Frage: Welche der spielerisch-improvisierten Gestaltungsideen sind für die beabsichtigte theatrale Wirkung die hilfreichsten?

Ästhetische Prozesse, zumal im Theaterunterricht, sind nicht abgeschlossen, sondern dokumentieren mit einer Aufführung gerade einen immer aktuellen Stand eines Work-in-progress. Nach der Aufführung ist vor der Aufführung. Die gemachten Erfahrungen, insbesondere während und mit einer Aufführung, leiten zumeist erfahrungsgemäß bei den Schülern (und auch bei der Lehrkraft) einen – von der Theater-Lehrkraft angeregten und gesteuerten – Evaluationsprozess ein, der wiederum zahlreiche Anregungen für Verbesserung und Weiterarbeit generiert (vgl. List/ Pfeiffer 2009a: 64-65, 233).

In einem Theaterprojekt werden die auf die beschriebene Weise gefundenen und entsprechend gestalteten Themen von einer zum Ensemble zusammengewachsenen Gruppe in einem Probenprozess wiederholbar in eine für eine Aufführung ‚vorläufig endgültige‘ Dramaturgie gebracht. Die Aufführung selbst mit einer anschließenden Auswertung schließt das Theaterprojekt ab.

Die hier aufgezeigte Abfolge eines Theaterprojektes und die darin enthaltenen vielfältigen Möglichkeiten, sich relativ frei für die unterschiedlichsten Bereiche engagieren zu können auf der einen Seite, und die verbindlich zu erbringenden Leistungen anhand transparenter Kriterien auf der anderen Seite muss mit den Schülern sehr frühzeitig kommuniziert werden, damit sie sich mental auf das Kommende einstellen können.

Wichtig in diesem Zusammenhang sind auch die immer wieder genannten Optionen, kein abendfüllendes Hochglanzstück zeigen zu müssen, sondern den Anspruch einer Präsentation an die Leistungsfähigkeit des Lernsettings von zumeist nur einer Doppelstunde pro Woche – das sind im langjährigen Durchschnitt gemessen nur 15-18 Doppelstunden pro Halbjahr – anzupassen. Als Option ist eine Präsentation ins Auge zu fassen, die ‚nur‘ in kleinen Etüden zeigt, was die Schüler gelernt haben und die Arbeit im Format des Work-in-progress zu begreifen; es werden kleine ‚Zwischen‘-Arbeitsergebnisse gezeigt, die mit einem höheren Zeitkontingent erweitert und vertieft werden könnten.

Es sei hier nochmals herausgehoben, dass eine erste Zusammenführung von Individuen zur Gruppe, die sich im schulischen Kontext mit Theater beschäftigen bzw. Theater spielen möchte, zunächst ein Bewusstsein von sich als Gruppe entwickeln muss. Im Fokus der ersten Treffen stehen demzufolge das Sich-gegenseitig-Kennenlernen und der Aufbau einer möglichst angstfreien und vertrauensvollen Arbeitsatmosphäre, wesentliche Elemente einer friedlichen Kultur und insofern höchst politisch. Auch eine bereits gruppenspezifisch gefestigte Konstellation der Klassengemeinschaft und eingefahrene Sichtweisen der Schüler untereinander können mit neuen Ritualen, wie z.B. dem Sitzkreis, aufgebrochen werden. Auch die entsprechenden Instruktionen und Übungen sind geeignet, tradierte Rollenzuweisungen im Alltag aufzubrechen, sodass sich die Schüler aus anderen

Perspektiven (neu) wahrnehmen (Theater als Schulung der Wahrnehmung), kennen und schätzen lernen können (vgl. List 2014a Modul 1 „Erstes Treffen gestalten und Modul 2 „Vertrauen aufbauen“: 7-22).

Die folgende tabellarische Übersicht zeigt die Übersicht über einen möglichen didaktisch strukturierten Projektaufbau und die notwendigen inhaltlichen Komponenten, die ein Schülerarbeitsbuch aufgreifen sollte, um Schüler erfolgreich durch den gesamten ästhetischen Arbeitsprozess zu führen.

Übersicht einer inhaltlichen Projektstruktur

Gruppe	Kontakt, Austausch, Vertrauen, Beziehung ...
Thema	Idee, Text, Ereignis, Lied ...
Handwerk	Körper, Gestik, Mimik, Stimme, Sprache, Text, Requisit, Kostüm, Maske, Licht, Ton, Kulisse ...
Spielform	Naturalistisches Rollenspiel, postdramatisch-performativ, Animations- theater, Site-specific ...
Dramaturgie	Dramenvorlage, Szenencollage, Montage, Performance ...
Proben	Regie führen, komponieren, üben, wiederholbar machen ...
Aufführung	Raum, Publikum, Stück, Ästhetik ...
Auswertung	Analyse, Wirkung, Theaterkritik, Benotung ...

Die Bereitstellung eines an dieser Projektstruktur orientierten Schülerarbeitsbuches für die Hand eines jeden Schülers kann eine demokratische Lernkultur fördern, weil sie dadurch nicht nur die schrittweise zunehmende theatrale Gestaltungskompetenz der Lernenden unterstützt, sondern auch ihre Fähigkeit den eigenen ästhetischen Lernprozess zu reflektieren, zu steuern und zu bewerten.

3.1.1 Modul 1: Erstes Treffen gestalten

Inhalt und Absicht dieses Moduls:

„Das erste Modul beschreibt den Projektstart. Es unterscheidet sich von allen anderen Modulen, da die Projektleitung in den Theaterunterricht einführt.

Schon bei der Ankunft im Raum und bei dem ersten Treffen sollen alle Teilnehmer die Lebendigkeit und Sinnlichkeit von Theater spüren.“ (List 2014: 7)

Der herausragenden Bedeutung der Theater-Lehrkraft entsprechend (vgl. Kapitel 2.4 Die Rolle der Spielleitung) soll diese – nach Hruschka – durch konzeptionelle Vorentscheidungen zu Beginn eines Projektes „eine inspirierende Ausgangssituation“ schaffen. (Hruschka 2016: 37; vgl. dazu auch den Abschnitt „Arbeitsatmosphäre schaffen mit theatralen Mitteln“, in: List 2014: 11).

Bevor man als Gruppe das anzustrebende Ziel eines Theaterprojektes inhaltlich auch nur vage umreißen und eine ästhetische Vision kreieren könne, müssten eine ganze Reihe von Entscheidungen getroffen und wichtige Voraussetzungen geschaffen sein (vgl. Hruschka 2016: 19). Es sei wichtig zunächst „mit gezielten Übungen“ ein „gutes Gruppenklima und eine konzentrierte Arbeitsatmosphäre herzustellen“, sodass die Gruppenmitglieder „aufmerksam und flexibel miteinander umgehen.“ (Hruschka 2016: 26) Insofern hat das erste Treffen einer Gruppe eine herausragende Bedeutung, weil es den kommenden Arbeitsprozess in vielerlei Hinsicht bezogen auf Neugier, Motivation und Leistungsbereitschaft der Teilnehmer sowie ahnbarer Freiräume für (Mit-) Gestaltungsmöglichkeiten und Einbringung auch persönlicher Interessen und Neigungen. Darin kann sich bereits eine politische Dimension andeuten, weil schon im Erstkontakt Mitspracherecht, Gleichbehandlung und gegenseitiger Respekt als Grundkonstituenten kulturellen Verhaltens aufleuchten und damit ein Grundwissen basisdemokratischer Prinzipien induzieren. Dies sollte nicht zu falschen Hoffnungen Anlass geben, ein sog. „partizipativer Theaterunterricht“, wie ihn Plath fordert, der radikal alle Bewertungen ablehnt, könne Schulen zukunftsfähiger machen, und Veränderung der Missstände des Bildungssystems ergäben sich aus Plath Konzept des „partizipativen Theaterunterrichtskonzept[s] weitestgehend von selbst“. (Plath 2014: 19)

Die Theater-Lehrkraft kann gleich zum Start des Projektes bzw. des Theater-Unterrichts die Schüler neugierig machen auf das Abenteuer Theater, so dass sie Lust auf mehr bekommen und gerne wiederkommen. Das ist das Ziel der ersten Doppelstunde, die im folgenden Lernprozess immer nach dem gleichen Muster bis zur Endphase eines Projektes ablaufen wird, in der die Probenarbeit zur Wiederholbarmachung des Erarbeiteten für eine Aufführung bzw. Präsentation mehr Raum und Zeit einnimmt.

Zu den Modulen des „Kursbuch Theater machen“ existieren Tutorials, die den jeweiligen Fokus und den theoretischen Hintergrund ausführlicher erläutern (vgl. List 2014g).

Entscheidend für den Start eines erfolgreichen Lernprozesses ist der Erstkontakt mit der Lehrkraft und dem Lernarrangement. Hier werden bereits die Weichen für einen erfolgreichen Lernprozess gestellt, weil Menschen sehr schnell nach Orientierung suchen. Dazu gehört die sofortige Einschätzung einer Situation in den Kategorien „gut für mich“ oder „schlecht für mich“. Tragen Lernprozessinitiatoren dieser konstitutuellen Beschaffenheit nicht Rechnung, verspielen sie möglicherweise die Chancen des Starts eines Wachstumsschubs für die lernenden Schüler.

Ein erfolgversprechender Start eines Lernarrangements gelingt, wenn mindestens die folgenden Bedingungen erfüllt sind:

- eine warmherzige, willkommen heißende Begrüßung durch den Verantwortlichen/ die Lehrkraft aus einer ehrlichen, respektvollen und neugierigen Haltung heraus, mit angemessener Zuwendung und Blickkontakt
- eine kurze prägnante Information zu Beginn über das Kommende¹⁸
- ein schneller Start in das Eigentliche.

„Das erste Modul beschreibt den Projektstart. Es unterscheidet sich von allen anderen Modulen, da die Projektleitung in den Theaterunterricht einführt. Schon bei der Ankunft im Raum und bei dem ersten Treffen sollen alle Teilnehmer die Lebendigkeit und Sinnlichkeit von Theater spüren.“ (List 2014a: 7) und die Begeisterung, Leidenschaft und fachliche Kompetenz der Lehrkraft spüren. Es ist immer noch so, dass Menschen bis ins hohe Alter mit zwei Methoden lernen: 1. Nachahmung von Vorbildern und Modellen. Sie werden als Entwürfe wahr(!)genommen, die man zunächst gefahrlos kopieren und 2. durch Ausprobieren zumeist in anderen Zusammenhängen austesten kann, bevor sie langfristig in das eigene Verhaltensrepertoire integriert werden.

Neben den oben beschriebenen persönlichen Verhaltensmerkmalen ist es hilfreich, den Raum, bevor die Schüler ihn betreten, angemessen herzurichten. Der Raum ist abgedunkelt, vielleicht ist ein Spot auf ein kleines Requisitenarrangement gerichtet. Stimmungsvolle Musik ist zu hören. Alles ist anders als in einem gewöhnlichen anderen Unterricht. Für die Ermöglichung von Lernprozessen beim Theaterspielen ist „eine Differenz zwischen dem Raum des Alltags und demjenigen des Theaters, zwischen alltäglicher und ästhetischer Erfahrung unabdingbar.“ (Pinkert 2005: 44)

In diesem Zusammenhang ist zu verweisen auf die große Wirkung von Irritation im Lernprozess. Sie ist das auslösende Moment für Neugier, die In-Frage-Stellung des bereits Gewussten, Gemeinten, Gedachten, Erahnten oder Nicht-Gewussten und bereitet den Boden für neu zu Lernendes. Die Irritation, der eine Beobachtung vorausgeht, die nicht in das gewohnte Raster der Bewertung passt, ist Ausgangspunkt jeglichen forschenden und wissenschaftlichen Strebens. Sie bringt

¹⁸ Vgl. die Texte in den grauen Kästen direkt nach der Überschrift eines jeden Moduls im „Kursbuch Theater machen“. Eine Ausnahme bildet das Modul 1.

zunächst eine Fragehaltung und anschließend eine Frage hervor, die der Forscher dann systematisch-methodisch versucht zu beantworten. Das Erkunden und Erforschen stellt eine bei Kindern grundsätzliche Lebenshaltung dar (vgl. Peters 2016: 20-31).

Nach einer kurzen Begrüßung zeigt die Lehrkraft weitere Kompetenz als präsender Moderator einiger Bewegungsübungen, die er während des Tuns immer wieder kommentiert und dabei das Verhalten der Schüler genau beobachtet, gegebenenfalls behutsam korrigierend erläutert. Die Lehrkraft nimmt wahr, sieht die Teilnehmer (vgl. auch Rühle 2013).

Die Schüler nehmen wahr und erleben: Die Lehrkraft steuert die Gruppe und den Prozess souverän, ist präsent, wach, aufmerksam, achtsam und genau; macht selbst mit. Und das alles in einer Atmosphäre heiterer Gelöstheit. Es darf gelacht werden. Keiner kann sich zum Gespött machen. Schlimmstenfalls machen sich alle zum Affen. Man lacht gemeinsam und zusammen über sich und nicht über andere, sondern miteinander. Es ist an die Erkenntnis Hatties und anderer wissenschaftlicher Studien zu erinnern, dass die Lehrkraft durch ihre Persönlichkeit und ihr Verhalten entscheidend auf den Lernprozess Einfluss nimmt. Es gibt kein Nicht-Kommunizieren.

In diesem Zusammenhang zeigen sich im theaterpädagogischen Diskurs noch vereinzelt Positionen, die von einer idealisierten Gleichrangigkeit von Schülern und Lehrern ausgehen, die eine Bewertung und Benotung ausschließen: „Auf einer Spielebene, deren Regeln für alle gelten, lernen Lehrerinnen und Lehrer mit ihren Schülerinnen und Schülern gleichberechtigt zu kommunizieren.“ (Paris 2014: 52) Dabei wird deutlich zu wenig die Gesamtverantwortung der Lehrkraft beachtet. Sie trägt bis zum Ende des Lernprozesses die Gesamtverantwortung und auch die Verantwortung für eine sachgemessene transparente Beurteilung der Leistungen der Schüler. Die weiteren Ausführungen Paris' zeigen insgesamt, dass die Vorstellungen von Theaterunterricht noch davon geprägt sind, dass der Lehrer seine Schüler „anspielt“ und selbst in den inszenierten Stücken mitspielt. Fopp verweist in diesem Zusammenhang darauf hin, was „oft vernachlässigt“ wird: „die Rolle der Lehrerin, die für diesen gemeinsamen sozialen Vertrauensraum verantwortlich ist“ und sich demzufolge nicht auf eine vermeintliche Stufe mit den Schülern stellen darf, um ihnen vorzugaukeln, dass ein Kommunizieren auf Augenhöhe möglich sei. (Fopp 2012: 11-12) Klepacki/ Zirfas bestätigen: „Für die Lehrerposition heißt das wiederum, dass alle inhaltsbezogenen Handlungen zwangsläufig einen Darstellungs-, Zeige- und Deutungsaspekt beinhalten und die Handlungen damit potenziell Bezugspunkte für mimetische Prozesse der Schüler werden können. Der subjektive Modus dieser Handlungen ist dann das konkrete soziale Moment von Unterricht, das ebenfalls von den Schülern angeeignet wird. Infolgedessen hat das individuelle Wie der Lehrervermittlung direkte Auswirkungen auf das individuelle Wie der Schüleraneignung. Nicht das Was, sondern die Tatsache, dass und wie vermittelt und angeeignet wird, ist sodann von zentraler Wichtigkeit für die Betrachtung von Unterricht.“ (Klepacki/ Zirfas 2013: 195)

Schon beim Erstkontakt erfahren die Schüler nicht nur Zuwendung und Wertschätzung, sondern erleben auch klare Strukturen in Form von präzisen Verhaltensanweisungen, die sich sukzessive zu Sicherheit gebenden Ritualen verfestigen und nach kurzer Zeit von den Schülern selbstständig und eigenverantwortlich tradiert werden können. Der erste positive Eindruck wird gefestigt durch ein gleich nach dem bewegenden Start eingeführtes Ritual, indem alle im Sitzkreis Platz nehmen (List 2014a: 8). Alle sitzen in der ersten Reihe. Jeder darf sprechen. Jeder wird gehört. Kunst hat auch etwas mit Demokratie zu tun, Chance auf Teilhabe, auf Offenheit, Freiheit und Respekt. Wenn dieses Setting, dieses Ritual, gleich zu Anfang sehr klar gemacht wird, und die Schüler spüren, dass es dem Lehrer damit sehr ernst ist, wird es das weitere Arbeitsklima positiv prägen. Aus sinnvollen Ritualen können die individuelle Persönlichkeit und die Gemeinschaft stabilisierende Traditionen entstehen. Sie vermitteln Zusammenhalt und Gemeinschaftsgefühl.

Die Anfangsinformationen werden auf ein Minimum beschränkt, um zügig in die Praxis einsteigen zu können. Sie beschränken sich im Wesentlichen auf wenige mit entsprechendem Ernst vorgebrachten Verhaltenserwartungen wie beispielsweise: „Ich heiße Volker List und möchte euch recht schnell alle mit Namen kennen lernen. Ihr sollt euch auch schnell untereinander kennenlernen, falls ihr euch noch nicht alle untereinander kennt und auch mit Vornamen ansprechen.“

Theaterarbeit bedeutet Zusammenarbeit. Das funktioniert nur, wenn wir uns mit gegenseitigem Respekt und Achtung begegnen, und dass ihr auch respektvoll miteinander umgeht. Keiner wird ausgelacht. Und ich bitte euch, mich dabei zu unterstützen, dass wir das alle einhalten.“ Der Theaterlehrer sollte gleich zu Beginn unmissverständlich klarmachen, dass ein konstruktives Miteinander die Grundlage der Theaterarbeit ist. Der Theaterlehrer liefert das Modell durch eigenes Verhalten. Natürlich ist es unabdingbar, dass Schüler immer wieder an solche Setzungen erinnert werden. Sie sind für manche keine Selbstverständlichkeit; überdies sind sie ja Lernende. Wie die Lehrkraft auch. Wenn sich die Gruppe in ästhetische Prozesse verwickelt, dann ist das für die Lehrkraft auch immer wieder Neuland. Experimentieren, Improvisieren, Ausprobieren sind dabei wichtige Arbeitsmethoden (vgl. u.a. Hawemann 2014; Spolin 1993; Johnstone 1995, 1998, 2005; List 2012a). Es heißt nicht ohne Grund „Probe“ im Theater. Es geht von Anfang an für die Schüler darum – und dies sollte immer wieder deutlich gemacht werden –, möglichst selbstständig zu werden. Das ist im starken Maße davon abhängig, mit welcher Lerngruppe gearbeitet wird. Im Idealfall supervisiert die Lehrkraft in der Schlussphase nur noch. Die Hauptarbeit liegt in der individuellen Beratung. Das ist im Übrigen der Kernpunkt des gesamten Kursbuch-Konzepts. Es geht darum, die Schüler so schnell und so gut das geht zur Selbstständigkeit im Bereich theatraler Gestaltung zu führen und dass sie als Gruppe ihren theatral-ästhetischen Arbeitsprozess, ihre individuelle Arbeitsleistung und ihren Kompetenzerwerb eigenständig steuern und das von allen gemeinsam getragene Theater-Projekt managen können. Eines sei aber schon zu Beginn betont: Vermeintlich ausgefeilte Methoden, Konzepte,

Fahrpläne und genaueste Stundenbeschreibungen und Prozessschritte ‚zum Abhaken‘ haben vermutlich nur wenig Wirkung, wenn nicht die Lehrkraft die Inhalte und das Konzept ‚verkörpert‘, flexibel damit umgeht, nach Bedarf verändert und an die Gruppe anpasst und damit glaubwürdig macht. Ein praktizistisches Abarbeiten ist in diesem Fall nicht zielführend.

Am Anfang jeden Treffens steht das Aufwärmen, um Körper und Geist frei zu machen und vorzubereiten für das Kommende. Dazu gehört auch, den Körper aufzuwärmen, damit er die entsprechende Beweglichkeit für die Arbeit mit dem Körper hat. Die Lehrkraft leitet es in der ersten Doppelstunde an und gibt ein Beispiel, wie es gehen kann und welche Kriterien zu beachten sind (vgl. List 2014a: 8). Das Aufwärmen in den folgenden Modulen leitet immer ein anderes Zweierteam Schüler, später dann auch weitere Übungen bzw. möglicherweise den gesamten Arbeitsprozess.

Das Aufwärmen sollte kinästhetische Empfindungen, Emotionen, Vorstellungskräfte bewusst mobilisieren, wenn es auf Theaterspielen vorbereiten und ästhetischen Ansprüchen genügen soll. Jurké empfiehlt die Aufmerksamkeit beim Aufwärmen nicht auf eine „diffuse Ganzheitlichkeit“ zu legen, sondern auf die „gegenseitige Einflußnahme und die daraus resultierende neue Qualität äußerer Bewegungen und innerer Geschehnisse [...] und zwar in jeder Phase des Trainings.“ (Jurké 1992: 80) Seine generelle Forderung zum Aufwärmen und Training lautet: „Mehr Theater ins Training!“ (Jurké 1992: 80) Aufwärmen sollte sich demnach nicht auf gymnastische Übungen beschränken, sondern von Schülern schon als theatervorbereitendes, sinnlich ästhetisches Handeln begriffen werden. Dies bedeutet, zwischen den einzelnen Übungsteilen bewusst bereits spielerische Verbindungen herzustellen. Diese Verbindungen können durch Anweisungen desjenigen, der das Aufwärmen anleitet, konkret angesagt werden oder auch als offene Aufforderung an die Schüler deren spielerische Kreativität wecken und sie herausfordern, selbst solche Verbindungen spontan zu suchen und zu erproben und damit gefahrlos und konsequenzvermindert zu experimentieren. In einem sukzessiv anspruchsvolleren Aufwärmen werden die Übergänge zum gestalterischen Training immer fließender. Das Gelernte wird übend-wiederholend trainiert, während gleichzeitig neue Herausforderung zu bewältigen sind. Entsprechendes Feedback bezogen auf die Lernfortschritte der Schüler durch die Lehrkraft sollte dies unterstützen und fördern, um ihnen auch ihre zunehmende Kompetenzerweiterung bewusst zu machen.

Das Aufwärmen wird Schritt für Schritt mit einem immer deutlicher werdenden Oberthema mit dem Ziel gerahmt, ein durchgehendes Thema oder eine Handlung bzw. eine performerische Absicht zu verfolgen und ahnbar, sichtbar und verfolgbar werden zu lassen. Mit dieser angedeuteten ‚Themenorientierung‘ wird der situativen Komponente ein höherer Stellenwert zugewiesen, der einem rein mechanischen Körperhandeln, wie es auch beim lediglich wiederholenden Üben von immer wieder gleichen Vorgängen eintreten kann, vorbeugen kann. Die Kriterien für das Aufwärmen (vgl. List 2014a: 17) sind so gewählt und auch formuliert, dass sie zum einen den Anforderungen eines

hilfreichen Aufwärmens genügen und zum anderen so präzise und transparent sind, dass sie Schüler als unmittelbar einsichtig und auch weitgehend überprüfbar bzw. sie durch Beobachtung, Austausch und Reflexion über diese Beobachtung als intersubjektiv erleben. In den entsprechenden – später noch ausführlich zu erläuternden – Feedback-Ritualen wird dieser Prozess von Zuschauen-Wahrnehmung-Begutachtung-Bewertung häufig trainiert, sodass sich aus diesen Reflexionen der eigenen Spielpraxis immer wieder klare Bewertungsmuster für Lernzuwächse und Standards für ästhetische Qualität abzeichnen, die entsprechend in Notenskalen zu übersetzen sind (vgl. Kapitel 3.1.26 Kompetenz-Checks).

Die Übungen im Bereich der Grundlagenarbeit vermitteln auch schon im Erstkontakt mit dem Unterrichtsfach, dass Aktion und Reflexion eine Einheit im Lernprozess bilden. Praxis und Theorie werden als sich gegenseitig bedingende Prozesskonstituenten erlebt, wenn im ersten Schritt der Reflexion einer Aktion nach der intersubjektiven Beobachtung gefragt wird und im zweiten Schritt danach, was diese von allen Beobachtern gleichermaßen beschreibbaren Wahrnehmung in jedem Einzelnen durchaus Unterschiedliches ausgelöst und bewirkt hat. Solche häufigen Zuschauens- und Wahrnehmungs-Übungen sind eine Grundvoraussetzung, um eine entsprechende Kompetenz aufbauen zu können, später auch komplexe professionelle Aufführungen theoretisch in Werkschauanalysen und Theaterkritiken reflektieren zu können. Theater stellt bewusst mit benennbaren Mitteln, Techniken und Methoden Wirkungen her. Mittel, Techniken und Methoden sind objektiv beschreibbar. Wirkungen können nur angestrebt werden, zeigen sich aber bei den Betroffenen als äußerst vielfältig bis widersprüchlich. Vergleiche dazu beispielsweise Theaterkritiken, die manchmal zum gleichen Stück sehr unterschiedliche Einschätzungen abgeben.

Eine das aktuelle Treffen nachbereitende und das nächste vorbereitende Hausaufgabe kann die Prozesskontinuität unterstützen und einer zersplitterten oder atomisierenden Wahrnehmung der vermittelten Inhalte und der Trainings- und Gestaltungselemente entgegenwirken, zumal meist eine Woche Zeitabstand zwischen den Treffen besteht (vgl. List 2014a: 13-15). Aus diesem Grund sind größere zusammenhängende Unterrichtsblöcke im Theater anzustreben.

Die in den Modulen immer wieder eingefügten Theorietexte geben Schülern sofort Gelegenheit – je nach Motivation und Leistungsvermögen – ihr Wissen, das ein unabdingbarer Teil des Kompetenzerwerbs ist, in dem jeweiligen Themengebiet quantitativ zu erweitern und qualitativ zu differenzieren und zu festigen. Unter Theorietexten werden hier Texte verstanden, die eine gerade erlebte bestimmte ästhetische Praxis reflektieren. Dazu gehören neben den fachlichen auch überfachliche Texte, da gemäß der Definitionen der Bildungsstandards und der sinnvollerweise anzustrebenden fachlichen Kompetenzen natürlich auch die überfachlichen Kompetenzen bedeutsam sind, die man andernorts auch zu den sogenannten weichen Faktoren rechnet, die soft-skills, also soziale Kompetenzen, ohne die die fachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten keine wirkungsvolle Anwendung

finden würden. Hier sind insbesondere zu nennen: Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Organisationsfähigkeit, Managementfähigkeit, Prozess- und Projektsteuerungsfähigkeit usw.

Diese Theorietexte eignen sich darüber hinaus auch für Kurzreferate, mit denen die Schüler u.a. ihre Sprach- und Sprechkompetenz erweitern können, lernen vor einer Gruppe frei zu sprechen und Inhalte kurz und prägnant zu präsentieren.

Im Abschlussritual wird der Inhalt der Doppelstunde möglichst nochmals aufgegriffen und in verdichteter Weise in einer Kurzaktion mit hohem emotionalen Engagement einerseits im Sinne des Übens und Festigens wiederholt und andererseits die Gruppe mit einem positiven Gefühl und möglichst Vorfreude auf das nächste Treffen entlassen.

Die weiterführenden Hinweise und Links geben sowohl den Schülern als auch der Lehrkraft Anregungen, wo sie bei Bedarf Informationen finden, das Thema der Doppelstunde weiter zu verfolgen. Dabei wird Wert gelegt auf unterschiedliche Quellen (Fachliteratur, Belletristik, Filme usw.), sodass möglichst viele angesprochen werden.

Insgesamt sind die Doppelstundenplanungen in ihrer Form stark ritualisiert, um den Schülern eine gewisse Orientierung und Sicherheit zu geben. Innerhalb der immer wiederkehrenden Elemente dieses Formates bleibt aber viel Freiraum für eigene Ideen bzw. sind diese sogar erforderlich, um den Prozess der kreativen Gestaltung in Gang zu setzen und in Gang zu halten.

3.1.2 Modul 2: Vertrauen aufbauen

Inhalt und Absicht dieses Moduls:

„Die Schüler lernen sich kennen und entwickeln Vertrauen zueinander. Die Gruppe wird zum Ensemble.“ (List 2014a: 16)

Ein ästhetischer Prozess ist meist komplex und unübersichtlich. Er ist oft sehr körperlich und sprachlich nicht immer leicht greifbar bzw. begrifflich fixierbar.

Das erzeugt Unsicherheit bei den Schülern und auch bei der Theaterlehrkraft.

Die Fokusfrage lautet demnach:

Wie regt eine Lehrkraft zusammen mit den Schülern an, eine Arbeitsatmosphäre herzustellen, in der sie schnell Vertrauen zueinander gewinnen, damit sie konstruktiv miteinander arbeiten können?

Um Vertrauen zu jemanden zu gewinnen, muss man sich untereinander kennen lernen. Das geschieht am schnellsten durch gemeinsames Handeln und durch Körperlichkeit, in dem jeder sehen kann, ob der Andere das sprachlich Verabredete auch entsprechend umsetzt und man ihm das glauben kann, was er sagt.

Eine wesentliche Konstituente von Vertrauensbildung sind klare Strukturen und Rituale, wie sie im ritualisierten Format der Doppelstunde zum Modul 1 bereits beschrieben wurde. Ohne Vertrauen traut man sich nichts. Es entsteht keine Kreativität. Denn dazu gehört Mut, auch etwas Ungewöhnliches zu machen, wobei man keine Angst hat, ausgelacht zu werden oder vermeintliche Fehler zu machen.

Theaterlehrkräfte müssen in der Regel auch Noten geben. Hier ist Vertrauen – auch zwischen Lehrer und Schüler – ebenso wichtig, weil die Schüler dem Lehrer zunächst glauben müssen, dass er nach den Kriterien, die er genau erläutert hat, ihnen die Noten gibt. Je früher Schüler lernen, von sich ein realistisches Selbstbild zu entwickeln, umso eher gelingt natürlich die Integration bzw. Inklusion in eine Gruppe oder einer Gemeinschaft. Ohne Vertrauen der Gruppenmitglieder untereinander und der Gruppe zu ihrer Lehrkraft und umgekehrt entsteht kein inspirierendes Lernklima, da Inspiration und Kreativität zunächst frei von Nützlichkeitsabwägungen sind und sich keinem Raster von richtig und falsch fügen (vgl. List 2014a: 16, 17). Brook beschreibt die Schwierigkeiten, eine vertrauensvolle Atmosphäre herzustellen, recht drastisch: „Was wir am besten kennen, ist äußerliches Ensemblespiel: ein gut Teil der Teamwork, auf das das englische Theater so stolz ist, beruht auf Höflichkeit, Zuvorkommenheit, Vernunft, Geben und Nehmen; Sie sind dran, nach Ihnen und so weiter - ein Faksimile, das funktioniert, wenn die Schauspieler dieselbe Stilskala haben - das heißt, ältere Schauspieler spielen wunderschön zusammen, und ebenso sehr junge; wenn verschiedene Altersgruppen aber vermengt sind, dann ist trotz aller Sorgfalt und gegenseitigem Respekt das

Ergebnis oft ein Sauhaufen.“ (Brook 1994: 168) Inspiration und Kreativität entwickeln sich am ehesten in angstfreiem Klima, und die Lehrkraft hat sich dieser Aufgabe zu stellen. Es braucht Mut und Selbstvertrauen und natürlich Vertrauen in die Gruppe, die wie bei einem brainstorming zunächst alle Ideen und Anregungen anhört und ohne vorschnelle Beurteilung akzeptiert und erst später in einem rationalen und für alle transparenten diskursiven Verfahren die gemeinsam erarbeiteten Kategorien und Kriterien für eine Beurteilung anwendet. Erst dann wird entschieden, welche Ideen und Anregungen im laufenden Prozess für die Stückerarbeitung genutzt werden. Maßstab für den Einsatz bestimmter Mittel, Techniken und Methoden sind die angestrebten Wirkungen, die Inszenierungsidee und das Regiekonzept. Sie sollten sich in ein plausibles theatrales Gesamtkonzept fügen, das eine ästhetische Wirkung hervorbringt. Vertrauensübungen schaffen zudem eine Basis, auf der das Selbstvertrauen in den Gruppenprozessen wachsen kann (vgl. List 2014: 19).

Eng verknüpft mit dem Thema „Vertrauen“ ist das Thema „Inklusion“. Ein Theaterprojekt kann dieser Anforderung in besonderer Weise gerecht werden, bietet es doch die vielfältigsten Tätigkeitsbereiche¹⁹ an, die sich am Ende in einer Einheit (Aufführung, an der alle beteiligt sind) von Vielfalt (verdichtet in den ästhetischen Gestaltungskategorien Handlungsbögen, Dynamik und Bildwirkung) zusammenfügen (vgl. Kapitel 3.1.24 „Ästhetische Gestaltungskategorien“ (List 2014a: 142-146).

Die Trainingsmodule sind für die Beteiligten in besonderer Weise geeignet, ihre sprachliche Kommunikationskompetenz zu üben, da sie in unmittelbarer Weise Feedback erhalten, ob ihr Sprachhandeln die gewünschte Wirkung entfaltet; eine unverzichtbare Vorgehensweise für den Aufbau von Vertrauen. Sie sehen sofort, ob die Angesprochenen genau das tun, was sie von ihnen wollen. Diese unmittelbare Rückmeldung gibt ihnen darüber hinaus die Chance der Korrektur und Nachbesserung wieder mit dem Effekt der unmittelbaren Kontrolle, ob ihre veränderte Intervention nun fruchtbar war oder nicht. Darüber hinaus erleben sich die Schüler als gestaltende Kraft und bedeutsame Einflussgröße im Arbeitsprozess, entwickeln diesen aktiv, bewusst und konstruktiv mit, erleben sich als wichtigen und auch unverzichtbaren Teil des Prozesses. Sie sind nicht mehr Objekte in einem Prozess, den nur oder überwiegend der Lehrer als vermeintlicher Regisseur steuert, sondern werden gestaltenden Subjekte, denen eine entsprechende Anerkennung und Wertschätzung – je nach geleisteter Arbeit – von der gesamten Gruppe zukommt. Sie erfahren häufig und nachhaltig eine Selbstwirksamkeit in ästhetischen Prozessen. Das ist das letztliche Ziel eines jeden friedlichen Kulturprozesses: Integration aller in eine vielfältige Gemeinschaft, in der jeder seine Anlagen und Talente weitgehend entfalten kann.²⁰

¹⁹ Vgl. „Handlungsfelder im Theater und Spezialteams“, in: List/ Pfeiffer 2009a: 131-133

²⁰ Die Ursachenforschung bei terroristischen Attentätern fördert immer wieder deutliche Anteile von Desintegrations-, Ausgeschlossenheits- und Ohnmachtsgefühlen, Gefühle mangelnder Anerkennung und Wertschätzung, Perspektivlosigkeit gepaart mit mangelnder Akzeptanz gesellschaftlicher/ kultureller/ rechtlicher Regeln, Rituale und

Vertrauensübungen zeigen, wie weit das Vertrauen der Schüler untereinander und zu der Lehrkraft ausgeprägt ist bzw. noch erarbeitet werden sollte. Sie sind ein kontinuierlicher Bestandteil des Trainings bis zur Aufführung, und sie sollten regelmäßig nach dem Ermessen der Lehrkraft in das laufende Probenprogramm integriert werden. Eine Vertrauenskultur ist eine Fehlerkultur, d.h., es findet keine Fixierung auf vermeintliche Fehler statt, sondern darauf, wie sich jemand weiterentwickeln kann. Dazu braucht derjenige konstruktives Feedback im Trainingsprozess. Wenn jemand trainiert, kann er eigentlich keine Fehler machen, denn derjenige übt, um besser zu werden, um neue Herausforderungen zu bewältigen.

Alle Beteiligten entwickeln hierbei eine besondere Sensibilität gegenüber dem Anderen, dem Mitspielpartner, da in den kulturell bedingten Respekts-Kreis um eine Person eingedrungen wird und dies ohne Einverständnis der Person zu Konflikten führen kann. Die Lehrkraft sollte dies an konkreten Beispielen im Handeln sehr deutlich machen, auch und insbesondere im zwischengeschlechtlichen Bereich, denn Jungen und Mädchen arbeiten im Theater unter Umständen auch körperlich sehr eng zusammen.

Spricht die Lehrkraft dies frühzeitig an und erläutert die Problematik mit praktischen Beispielen, verliert das Thema seine Spannung nach und nach und die anfängliche Verkrampfung und Überspannung bei Schülern löst sich auf. Problematisch wird Theaterarbeit dann, und sie erfährt eine massive Einschränkung ihrer Wirkungsmöglichkeiten, wenn kulturell vorgeformte dominante Verhaltensformen aufeinandertreffen, die sich gegenseitig ausschließen. Der Theorietext (List 2014a: 20, 21) hat die Funktion, den Schülern die Möglichkeit zu geben, das geforderte Verhalten im Unterricht auch in einer allgemeineren Weise zu reflektieren und einem Diskurs zugänglich zu machen. Der Text verweist auf die Bedeutung von Inklusion und Synergie durch Vielfalt und regt zur Reflexion des Verhaltens der Schüler an. Der Bundesverband Darstellendes Spiel stellt die herausragende Bedeutung der Kompetenz vertrauensvoll im Team zusammenarbeiten zu können in einen allgemeineren lebensweltlichen Bezug, den kulturelle Arbeit in der Schule im Blick haben muss. Der Bundesverband Darstellendes Spiel empfiehlt: „Nicht nur Vermittlung von Wissen, sondern umfassende allgemeine Bildung wird künftig verstärkt im Zentrum der Schule stehen. Ihr kommt die Aufgabe zu, jungen Menschen Lebens-, Arbeits- und Erfahrungsräume zu schaffen, in welchen sie entwicklungs- und zukunftsfähig werden. Schüler sollen die individuellen, sozialen, fachlichen und methodischen Qualifikationen erwerben, die sie zu ihrer persönlichen Orientierung

Traditionen und geringer Bildung dieser Personen zu Tage, die vermutlich ihrer Motivstruktur zugrunde liegen. Insofern könnte ein derart angelegtes Theatertraining einen wichtigen politischen Beitrag dazu leisten, ohne sich in Aussagen wie von Plath zu versteigen, die Schüler würden durch das Theaterspielen zu Ingenieurinnen und Ingenieuren ihrer Zukunft und die Anwendung ihres Konzeptes partizipativen Theaterunterrichts würde die Missstände des Bildungssystems weitestgehend von selbst beheben. (Plath 2014a: 19)

und gesellschaftlichen und beruflichen Integration benötigen. Sie erwerben in der Schule ein Fundament für ihre gegenwärtige und künftige Lebensgestaltung.“ (Bundesverband Darstellendes Spiel (Hg) 2004: 18)

Besonders engagierte Schüler, die das Abitur im Fach Theater bzw. Darstellendes Spiel ins Auge gefasst haben, können bereits jetzt beginnen, sich eine entsprechende Grundlage, eine Materialsammlung, zu erarbeiten, die ihnen den Einstieg in den Unterricht in der Oberstufe erleichtern kann (vgl. die „Hausaufgabe“, in: List 2014: 20).

Bei der Abschlussübung ist es wichtig, dass die Lehrkraft häufig selbst Hand anlegt und vor-macht, wie vorsichtig und behutsam körperliche Berührungen ausgeführt werden sollen und sich die Partner immer darüber verständigen sollen, was für sie akzeptabel oder gewünscht ist und was nicht.

Ohne Respekt und Anerkennung auf der einen Seite und ohne den Willen sich selbst in Frage zu stellen und zu verändern auf der anderen Seite, funktionieren Integration bzw. Inklusion nicht. Und ohne Vertrauen zueinander auch nicht. Häufig wechselnde Partnerschaften und Kleingruppen sind wichtig, damit nicht immer die gleichen zusammen sind, die gleichen Gespräche führen, die gleichen Verhaltensmuster reproduzieren. „Die erste Arbeit, die eine Gruppe leisten muss, ist die Arbeit daran, eine Gruppe sein zu wollen“, so Stegemann. (Stegemann 2013: 280) Er begründet seine Forderung u.a. mit der Abgrenzung zu aktuellen Entwicklungen im Profi-Theater, die somit kein Vorbild für Schultheater sein können. Stegemann konstatiert im professionellen Theater Anwendungen von Regiemethoden, die selten einen Raum für gemeinsames Ausprobieren oder Erlernen neuer Spielweisen eröffnen. Dazu bedürfte es eines Vertrauens in der Gruppe und einer Verge-wisserung darüber, welche Ziele mit welchen Mitteln erreicht werden sollten. Das Gespräch zwi-schen postmodern geschulten Zeitgenossen führe in der alltäglichen Probensituation weder zu einer Gemeinsamkeit des Gefühls noch entwickelt sich ein gemeinsamer Gedanke (vgl. Stegemann 2013: 279). Auch Barz nennt als wesentliche Voraussetzung, die erfüllt sein müsse, um darstellendes Spiel zu realisieren „Vertrauen und Vertrautheit zwischen Spielern“. (Barz 1998: 14) Respekt lernt man am besten durch Handeln.

Die Lehrkraft thematisiert zu einem sehr frühen Zeitpunkt die Bewertung, Leistungsbeurteilung und Notengebung im Theaterunterricht. Das Thema erhält aber erst nach einer Eingangsphase, die – je nach Lerngruppe – etwa ein Drittel der Zeit beansprucht, die für das gesamte Projekt zur Verfü-gung steht, seine Relevanz.

Schüler sollen nicht nur Vertrauen untereinander gewinnen, sondern auch Vertrauen in die Kri-terien der Benotung haben und wissen, wenn sie eine bestimmte Leistung erbringen, erhalten sie eine entsprechende Note dafür. Auch in der Arbeitswelt werden sie später zumeist nach erbrachter Leistung bewertet und bezahlt. Es wäre weltfremd und kontraproduktiv dies aus der Schule

fernhalten zu wollen. Vielmehr sollte Schule auch der Raum sein, in dem die Schüler das lernen können, was sie später im Beruf als Voraussetzung benötigen. Auch ein Kunstmarkt im weiteren Sinne unterliegt in allen seinen Dimensionen immer Aspekten von Bewertung bis hin zu Gagen und Gehältern.

In der ersten Phase des gemeinsamen Lernprozesses gibt es keine fachliche Beurteilung und keine fachlichen Noten. Entscheidend ist es, mitzumachen und sich auf den Prozess einzulassen; Erfahrungen machen durch ‚Selbst tun‘, möglichst ohne fachliches Bewertungsraster im Kopf. Die Lehrkraft beobachtet die Schüler bei der Arbeit sehr genau und mischt sich auch unter die Gruppe. Sie spricht Schüler direkt an, wenn sie sieht, dass Schüler eine Anweisung nachlässig befolgen und besteht darauf, dass sie konzentriert arbeiten. Wenn sie sehen, wie wichtig diese Arbeitsweise ist, dass sie sorgfältig und genau arbeiten, werden sie spüren, dass die Schüler selbst und ihr Tun der Lehrkraft wichtig sind. Natürlich wird nicht alles gleich klappen und es ist wichtig, vieles auch mit Humor zu nehmen. Lachen ist in dieser Phase ein sehr wichtiges Ventil, Unsicherheit abzubauen. Außerdem ist es bekanntlich so, dass wer gemeinsam lacht schnell einen guten Kontakt herstellt. Die Neurobiologie und andere Wissenschaften haben einen positiven Einfluss auf das Lernen nachgewiesen, wenn das Lernen mit einem guten Gefühl korrespondiert. Es ist eine Gratwanderung zwischen ernsthaftem Üben und auch Parodieren und spaßhaftes sich gegenseitig auf den Arm nehmen oder necken. Das Arbeitsklima soll lustvoll sein. Die Schüler sollen ihre Hemmungen verlieren. Die Lehrkraft verweist schon in dieser Anfangsphase immer wieder auf unterschiedliche Schüler, die eine Übung besonders genau machen oder eine Darstellung besonders expressiv. Diese holt die Lehrkraft in den Fokus für alle und erteilt immer wieder Lob. Auf diese Weise exponierte Schüler ziehen die anderen mit. Es sollte ein lustvoll-ernstes Arbeitsklima entstehen.

Grundsätzlich darf die Lehrkraft, wenn sie Schüler auffordert, in der folgenden Arbeitsphase zu experimentieren, hinterher keine schlechten Noten geben, wenn nichts Verwertbares für das Projekt herausgekommen ist. Denn es ist wesentlicher Bestandteil des Experimentierens, dass man vorher das Ergebnis nicht kennt. Wenn die Lehrkraft aber z.B. Schüler auffordert, nach dem besprochenen klaren Muster ein Feedback zu geben, dann sind die Bewertungs-Kriterien (Einhaltung des Musters; nicht der Inhalt des Feedbacks) für eine Leistungsbeurteilung für alle transparent und nachvollziehbar und stehen u.U. jederzeit zur Diskussion, wenn sie sich als untauglich für den Prozess herausstellen sollten. Diese Offenheit muss die Theater-Lehrkraft garantieren und praktizieren, damit diese Rituale nicht erstarren, sondern lebendig gehalten werden.

Lernende wollen Klarheit über das zu Lernende, die Wege dorthin und die Sinnhaftigkeit ihres Tuns. Und es hilft ihnen, sich zu orientieren und ihren Leistungswillen und ihre Leistungsbereitschaft zu überprüfen und zu entscheiden, wo und in welcher Weise sie sich engagieren möchten und in welchen Bereichen sie Leistung erbringen wollen. Klarheit und Verlässlichkeit schaffen auch

hier Vertrauen in den Prozess. Deutlich sollte von Anfang an auch sein, dass die Lehrkraft nur das benotet, was die Schüler auch vorher alle in ausreichendem Maße trainieren konnten, und keine Begabungen oder Talente abgekoppelt vom gemeinschaftlichen Training im ästhetischen Prozess.

Kunst ist ein besonders Medium der Kommunikation. Kunst und Verständigung darüber funktionieren nicht voraussetzungslos. Talent, Intuition oder sogenanntes intuitives Wissen reichen nicht aus. Vertrauen heißt auch immer Verlässlichkeit. Und diese stellen Menschen kommunikativ über Sprache (artikulierter und Körpersprache) her. Insofern ist es unerlässlich häufig die Verständigung zu trainieren. Mit klaren Begrifflichkeiten, die möglichst genau das fassen und ausdrücken, was gemeint wird. Das „Wörterbuch theaterpraktischer Begriffe“ aus dem Kursbuch macht hier ein Angebot, die Wichtigkeit präziser sprachlicher Verständigung zu erkennen, wenngleich auch die Fassung von Vorgängen in Sprache ständigen Veränderungen unterworfen ist. Das hier vorgeschlagene „Wörterbuch“ ist insofern lediglich eine Anregung und eine erste Grundlage von häufig im Theatertraining benutzten Wörtern und Ausdrücken, die auf ihre Begriffsqualität in der laufenden Theorie-Praxis-Reflexion des Erwerbs von theatralen Grundlagenkompetenzen ständig zu überprüfen und zu überarbeiten sind.

Das Üben spielt innerhalb eines längerfristigen theatralen Lernprozesses, der sich im Wesentlichen auf Körperlichkeit bezieht, eine nicht zu unterschätzende Rolle: Der Körper braucht Aufmerksamkeit und Pflege durch Üben. "Das hat auch etwas damit zu tun, dass eben nicht die Sprache das Medium der leiblichen Tätigkeit oder der leiblichen Erfahrung ist, sondern der Leib selbst. [...] Tätigkeiten müssen getan, sie müssen bis zu einem befriedigenden Können und dann, bei komplexen Aktivitäten, zur Erhaltung und Weiterentwicklung dieses Könnens immer wieder geübt werden. Es gibt dabei keine Obergrenze einer objektiven Perfektion, sondern nur subjektive Maße. Selbst so scheinbar einfache Tätigkeiten wie das Gehen auf der Bühne bedürfen der regelmäßigen Übung: die Kompetenz steckt hier eben nicht nur im Kopf, sie steckt in den Beinen und Füßen, im Bewegungsablauf, in der Atmung etc." (Liebau 2009: 114-115) Theater lernt man nur richtig gut, indem man es tut.

Neben einer übersichtlichen Struktur und entsprechenden Unterteilungen des Schulbuches und seiner Module, die den Ablauf einer Doppelstunde Unterricht beschreiben, kehren die folgenden Merkmale wieder:

- Eine treffende und mit wenigen Worten das Wesentliche einer Doppelstunde benennende Überschrift des jeweiligen Moduls
- In wenigen Sätzen formulierte anzustrebende Kompetenzen (in einem grauen Kasten hervorgehoben; zur Kompetenzbeschreibung siehe Kap. 5.1)

- Einführung in das aktuelle Vorhaben der Doppelstunde anfangs durch die Lehrkraft, in späteren Modulen durch Schüler im Sitzkreis
- Aufwärmen nach klaren Kriterien
- Einführung eines neuen Inhaltes, anschließend Training und Gestaltung
- Präsentation des Erarbeiteten mit Feedback nach festem Muster
- Auswertung der Doppelstunde
- Hausaufgabe
- Abschluss
- Theorietexte (in grünen Kästen)
- Besonders bedeutsame Inhalte sind als Merksätze umrahmt
- Verweise auf Fachbegriffe des „Wörterbuchs theaterpraktischer Begriffe“
- Anregungen für Erweiterung und Vertiefung und kleine Projekte
- Weiterführende Hinweise

Die im Folgenden tabellarisch strukturierte und stichwortartige Übersicht über das grundsätzliche Muster einer jeden Doppelstunde versucht, die wesentlichen Elemente in der zeitlichen Abfolge des theatralen Lernprozesses im Unterricht auf einen Blick sichtbar zu machen. Dazu werden häufig die entsprechenden Operatoren benannt, wie sie in den Beschreibungen der einschlägigen Bildungsstandards vorgeschlagen sind, z.B. recherchieren, beschreiben, nachbereiten, wiederholen usw.

Der Lehrkraft – insbesondere der jungen bzw. gerade ausgebildeten – wird damit ein Angebot gemacht, diesem Modell zu folgen, bis sie so viele eigene Erfahrungen gemacht hat, um den Lernprozess auch mehr nach eigenen Vorstellungen zu gestalten bzw. die Angebote weiter zu entwickeln und noch genauer auf die Lerngruppe abzustimmen.

Übersicht über die formale Unterrichtstruktur (Doppelstunde):

aufwärmen	im Raum und in der Gruppe ankommen	sich öffnen, geistig frei machen und körperlich aufwärmen	vorbereiten auf das Kommende, neugierig werden
Neues einführen	theatrales Handwerk kennen lernen	theoretische Zusammenhänge kennen lernen	professionelles und anderes Amateurtheater anschauen
experimentieren	improvisieren	Trial & Error als Methode benutzen	sich dem Zufall hingeben, ihn zulassen

gestalten	kombinieren verschiedener theatraler Mittel und Methoden	komponieren und bewusstes Zusammenstellen theatraler Elemente nach einer ästhetischen Vision, einer Inszenierungsidee und einem Regiekonzept	üben, proben und wiederholbar machen
präsentieren	Ergebnisse zeigen	vor fremdem Publikum spielen	eigene ästhetische Entwürfe prüfen, Ästhetik erleben
Feedback geben und annehmen/ überprüfen/ bewerten	Wahrnehmung schulen	ästhetisches Erleben genießen und reflektieren	Stellung beziehen, Theaterkritik entwerfen
Hausaufgaben	nachbereiten/ vorbereiten	recherchieren	vertiefen, erweitern
Abschluss	bestätigen	wiederholen	verabschieden

3.1.3 Modul 3: Themen finden

Inhalt und Absicht dieses Moduls:

„Die Projektteilnehmer finden erste Elemente einer ästhetischen Vision und tauschen sich über ihre Vorstellungen von der gemeinsamen Theaterarbeit aus. Alle bringen Ideen, ihre Interessen und ihre Anregungen ein.“ (List 2014a: 23

Die drei Fokusfragen zu diesem Modul lauten:

- Wie findet die Gruppe ein gemeinsames Thema?
- Soll eine fertige Stückvorlage oder Auszüge daraus die Grundlage der Arbeit sein oder soll eine Eigenproduktion erarbeitet werden?
- Wie wird der Kompetenzerwerb beschrieben und wie werden Noten gegeben?

Konzepte für Schultheaterarbeit kopieren immer noch unkritisch bestimmte Modelle und Methoden professionellen Regietheaters (vgl. u.a. Loidl 2003). Die Spielleitung sieht sich in der Rolle des Regisseurs, der teilweise weitgehende Dominanz ausübt (vgl. u.a. Hess 2012). Unter Regietheater (vgl. dazu auch die Kehlmann-Stemann-Diskussion (Kehlmann 2009 und Stemann 2009) soll hier verstanden werden, dass der Regisseur die entscheidenden Impulse für die theatrale Gestaltung gibt. Er beansprucht grundsätzlich die Deutungshoheit. Er greift ‚notfalls‘ am Ende eines Arbeitsprozesses z.B. durch Rollenumbesetzungen (vgl. Bauer/ Marquard 2008) oder dramaturgische Veränderungen ein, um das Stück seinem Verständnis von Ästhetik gemäß ‚rund zu machen‘ (vgl. die Setzung von Theaterlehrerausbilder Weig von der Universität Erlangen-Nürnberg bei Weig 2012: 27). Diese im theaterpädagogischen Diskurs nicht gelöste Problematik wird auch sichtbar in den verschiedenen Konzeptionen für Theaterunterricht und dem damit verbundenen Vorgehen, in welcher Weise eine Ensemble zu seinen Themen findet, ob als autoritäre Vorgabe durch die Theaterlehrkraft (vgl. z.B. Loidl, Ritter und Herrig/ Hörner) oder als individuell biografie-induzierte Impulse, die einer gemeinschaftlich-solidarischen Bearbeitung in einem durch die Lehrkraft unterstützten ästhetischen Prozess zugänglich gemacht werden (vgl. z.B. Plath).

Einen angemessenen Zwischenschritt – zwischen der autoritären Dominanz eines Regisseurs und der vollkommenen Freiheit eines Ensembles bei der Themenwahl – bietet Mangold an, wenn sie von bekannten Dramentexten ausgeht, diese aber durchaus in radikaler Weise von den Schülern bearbeiten lässt und die Produkte auf diese Weise schon weitgehend den Charakter von Eigenproduktionen annehmen. Anregungen der Postdramatik und der Performance-Kunst helfen bei diesen Vorgehensweisen, da sie durch Auflösung der vorgegebenen Rollen in meist nicht für die Größe einer Schultheatergruppe ausreichender Anzahl durch Rollensplitting und chorische Aktionen neue Spielmöglichkeiten eröffnen. Mit diesen Spiel-Techniken und -methoden wird es leichter, mehr Rollen und mehr Aktionsmöglichkeiten für alle zu schaffen. Auf diese Weise haben Schüler

mehr Chancen, sich und ihre Themen einzubringen, eigene Ideen zu verwirklichen und kreativ zu sein, weil sie sich auch selbst weitgehend eine Rolle auf den Leib schneiden, die eigene Biografie zum Gegenstand der ästhetischen Bearbeitung machen (vgl. Plath) oder sich in einem der vielen Handlungsfelder des Theaters in den verschiedenen Spezialteams engagieren können (vgl. auch „Handlungsfelder im Theater und Spezialteams“, in: List 2009a: 131).

Als gängiges dramaturgisches Format mit zumeist 20-25 Schülern in einem Kurs haben sich erfahrungsgemäß Collagen oder Szenenfolgen herauskristallisiert, wobei die Szenen nur in lockerem Verhältnis zueinanderstehen. Dies hat den Vorteil, dass die vielfältigen Interessen und Themenwünsche der Teilnehmer meist unter einem allgemeinen Oberthema in ein theatrales Format bringen lassen, das viel Raum für die Ideen der Schüler lässt, ohne einer Beliebigkeit anheim zu fallen. Weitere Ausführungen zum dramaturgischen Prozess werden im Kapitel 3.1.21 Dramaturgie festlegen gemacht. Bei dieser Entscheidung wird die Frage noch einmal manifest, was die zentralen Ziele des Unterrichtsfachs Theater/ Darstellendes Spiel sind und was in meist nur zweistündigem, teilweise dreistündigem Unterricht pro Woche leistbar und welche ästhetische Erfahrungsqualität für Schüler möglich ist (vgl. Kapitel 2.3 dieser Arbeit: Ästhetisches Lernen).

Theater-Lehrkräfte können ihren Schülern Angebote machen, sich in ästhetische Prozesse zu verwickeln und verwickeln zu lassen und ihnen Raum und Zeit geben, ein Mindestmaß an Kompetenzen zu trainieren und aufzubauen. Abendfüllende Stücke mit einer geschliffenen Dramaturgie und ausdifferenzierten facettenreichen Figuren und komplexen Figurenkonstellationen sind ohne erheblichen Mehraufwand und im regulären Theaterunterricht nicht leistbar. Dies wird durch Aussagen von Theater-Lehrkräften, insbesondere solchen, die mit ihren Produktionen zu herausgehobenen Schultheater-Festivals als Vorbilder eingeladen wurden, bestätigt. Teilweise holen sich Theater-Lehrkräfte dafür auch professionelle Regisseure und Dramaturgen gegen Bezahlung zu Hilfe, lassen sich von ihnen im Unterricht beraten bzw. übergeben die Regie an Profis und lassen sich von Dramaturgen Sprechtexte schreiben. Diese Vorgehensweise ist für regulären Theaterunterricht nicht zielführend (vgl. auch List 2013d). Projekte, in denen Theatergruppen aus Schulen mit ihren Lehrkräften mit außerschulischen Experten (Schauspieler, Regisseure usw.) kooperieren sind hiervon ausgenommen; sie verfolgen auch andere Ziele (vgl. z.B. List 2014c).

Improvisation als grundlegende theatrale Methode

Im vorherigen Modul hatten die Schüler die Hausaufgabe bekommen, auf einigen Zetteln aufzuschreiben, welche Themen²¹ sie gern im Theaterunterricht bearbeiten und gestalten würden. Mit

²¹ Die einschlägigen Curricula und Handreichungen der Kultusbürokratien geben hierzu auch Anregungen, z.B. aus Hessen: „Die hier vorgestellten Unterrichtsvorschläge und Projektbeispiele, die Spielformen mit altersspezifischen Fragestellungen und Themen verknüpfen, sind als Anregung für eigene Projekte gedacht. Weitere Hinweise und

diesen Themenzetteln improvisieren sie nun in diesem 3. Modul. Schüler improvisieren auf der Basis ihrer gesammelten Themenvorschläge zunächst Rollenspiele und nutzen dabei Klischees. Ungeübte tun das ohnehin. Das ist am Anfang auch in Ordnung. Die Schüler sollen zunächst Vertrauen gewinnen und Mut fassen, sich zu exponieren. Klischees helfen ins Spiel zu kommen, weil sie aus einfachen Mustern bestehen, die eine entsprechend einfache Mustererkennung ermöglichen. Klischees sind bereits durch die meist klar konnotierten Zeichen hilfreiche Modelle für Theaterarbeit am Anfang. Später lernen die Schüler, diese Klischees wieder zu brechen, wenn sie theatrale Gestaltungsmöglichkeiten kennen gelernt haben. Dies steht im Gegensatz zu Herrig/ Hörner, die Klischees als „wesentliches Element des Theaterspiels“ ansehen, und Hess, die fordert, dass die „Darsteller in ihrem Körperausdruck zwar übertreiben, aber dennoch wahrhaftig *spielen*, nicht *vorspielen*.[...] Achten Sie und Ihre Gruppe deshalb darauf, sich keiner Klischees zu bedienen.“ (Herrig/ Hörner 2012. Schülerband: 45 und Hess 2012: 39)

Bei nicht-figuraler, performativer Arbeit spielt diese Problematik eine untergeordnete Rolle. Die einzige Vorgabe, die die Schüler anfangs für das Improvisieren erhalten, besteht darin, einen Interessenkonflikt zu finden, so dass sich ihre Figuren aneinander reiben können, bis zu einem Haltepunkt, an dem ihre Figuren kurz innehalten und erkennen, dass sie verschiedene Handlungsoptionen haben und sich für einen Weg bewusst entscheiden (müssen). An diesen Stellen im Spiel können die Schüler später je nach Leistungsvermögen mit der Technik des Subtextsprechens bzw. inneren Monologs weiterarbeiten (vgl. auch List/ Pfeiffer 2009a: 82, 84).

Schüler machen in dieser ersten Phase der praktisch-spielerischen Annäherung an und Beschäftigung mit ihren Themen auch erste Erfahrungen mit einer grundlegenden theatralen Methode, dem Improvisieren. Die Lehrkraft hat dabei die Aufgabe, den Schülern die Merkmale zu erläutern und ihnen entsprechendes Feedback zu geben. Je nach Auffassungsgabe und Leistungsfähigkeit ihrer Schüler kann sie auch bereits tiefergehende theoretische Aspekte in den Arbeitsprozess einbringen, z.B. in der Theatergeschichte gemachte Erfahrungen und Erkenntnisse. Als herausragende Theaterpraktiker und -theoretiker wären Stanislawski und Strasberg zu nennen, die bedeutsame und hilfreiche Beschreibungen vorgelegt haben, welche Aspekte insbesondere beim Improvisieren beachtet werden sollten. Stanislawski hat auf den wesentlichen Unterschied von logischer und psychologischer Pause hingewiesen, die schon beim Improvisieren eine bedeutsame Rolle spielen können: Der wesentliche Unterschied zwischen der logischen Pause und der psychologischen Pause bestehe darin, dass die logische Pause Takte und ganze Sätze mechanisch aufteile und dazu beitrage, deren Sinn zu erklären. Die psychologische Pause hingegen hauche dem Gedanken, dem Satz oder dem

Projektbeispiele sind in den Literaturhinweisen zu finden. Bei der Planung eigener Projekte sind die Gruppenzusammensetzung, thematische Interessen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu beachten. (Hessisches Kultusministerium (Hg) 2009: 18)

Sprechtakt Leben ein. Dabei werde der Untertext sichtbar. Fazit: Eine Sprache ohne logische Pausen sei sinnlos. Eine Sprache ohne psychologische Pausen sei leblos. Die logische Pause diene dem Verstand, die psychologische dagegen dem Gefühl. „Die psychologische Pause soll ein (...) beredtes Schweigen sein. Sie ist ein überaus wichtiges Verständigungsmittel. (...) Eine solche Pause ersetzt die Worte durch Blicke, durch Mimik, durch Ausstrahlung, durch Andeutungen, kaum wahrnehmbare Bewegungen und noch viele andere bewußte und unbewußte Verständigungsmittel.“ (Stanislawski 1981: 39-41) Stanislawski hat außerdem schon sehr früh auf die große Bedeutung einer Gegenhandlung hingewiesen, die eine Improvisation in Gang bringt oder in Gang hängt: Jede Handlung treffe auf eine Gegenhandlung. Diese Gegenhandlung löse neue Handlungen aus, erzeuge Kampf und Auseinandersetzung. Die Gegenhandlung fordere Aktivität und Handlung heraus, die Grundlagen der Kunst. „Hätte ein Stück keine durchgehende Gegenhandlung und ergäbe sich alles ohne Widerstand, dann hätten die Schauspieler und ihre Rollengestalten nichts auf der Bühne zu tun. Das Stück würde handlungslos sein, also für das Theater sinnlos.“ (Stanislawski 1993: 303) Man könne außerdem nicht nur handeln oder empfinden 'als ob'. Es bildete sich dann auf der Bühne ein eigentümlicher, ausgesprochen schauspielerhafter Zustand heraus. Der Darsteller beginne dann alle möglichen Verrenkungen zu vollführen und gerate unversehens auf den Weg des geringsten Widerstandes. Das Ergebnis wäre ein schablonenhaftes, rein handwerksmäßiges Spiel (vgl. Stanislawski 1993: 341).

Strasberg greift Stanislawskis Beschreibungen auf und entwickelt seine Schauspielpraxis weiter: „Der Schauspieler muss, um lebendig und real zu wirken, auf der Bühne denken; er darf nicht nur glauben machen, er dächte, er muss tatsächlich etwas tun.“ (Strasberg 1994: 26) Dies ist ein entscheidender Hinweis, insbesondere für Schüler, die im Improvisieren noch keine oder wenig Erfahrung haben. Schüler neigen zumal beim ersten Improvisieren meist dazu, mit hohem Status und auch meist sehr impulsiv und hektisch zu spielen. Sie können sich selten während des Improvisierens die Zeit, eine Haltung oder ein Motiv langsam zu entwickeln und nehmen die Angebote des Spielpartners selten ernsthaft auf. Sie scheuen Momente der Ruhe und vermeintlichen Untätigkeit. Aber genau diese Momente gilt es zuzulassen. Überdies tragen diese Momente nicht unbedeutend zu einem Spannungsbogen bei. Die Lehrkraft muss den Schülern frühzeitig deutlich machen: Sie dürfen während des Improvisierens innehalten und nachdenken (vgl. auch List/ Pfeiffer 2009a: 20-23). Das macht die Darstellung sowieso meist interessanter, weil der Zuschauer jemanden sieht, der wirklich gerade gedanklich an einem Problem arbeitet. Spolin gibt für diese Improvisationsmethode noch weitere Hilfen, indem sie die Spieler anregt, durch die laute Ansage von „Anfang“ und „Ende“ „die Tendenz, die ‚Verallgemeinerungen‘ in einer Szene zu beseitigen und sie im Detail lebendig zu machen.“ (Spolin 1993: 144)

Die Methode der Improvisation ist als fundamentales Handwerk ein wesentlicher Bestandteil des schauspielerischen *Werkzeugkastens*. Brooks Aussage macht dies nochmals deutlich: „Die Improvisation als Trainingsmittel der Schauspieler bei der Probe und die Übungen zielen alle auf das gleiche ab: sich vom tödlichen Theater zu befreien. Man plätschert dabei nicht in selbstgenügsamer Euphorie, wie die Außenseiter oft vermuten, sondern versucht, den Schauspieler immer wieder an die Grenzen seiner Möglichkeiten zu führen, dorthin, wo er statt einer neu erfunden Wahrheit meist eine Lüge einsetzt.“ (Brook 1983: 9)

Strasberg verweist außerdem auf die hohe Bedeutung des Improvisierens bei der Aufführung: „Eine der wichtigsten Anforderungen an den Schauspieler betrifft seine Fähigkeit, etwas, das er schon viele Male getan hat, so zu wiederholen, daß es spontan wirkt. Etwas, das sorgfältig geprobt wurde, soll aussehen, als sei es improvisiert.“ (Strasberg 2000: 157)

Hawemann beschreibt detailreich und nachvollziehbar das Werkzeug des Improvisierens in der professionellen Schauspielausbildung. Dabei werden die Möglichkeiten von Übernahmen grundlegender Vorgehensweisen für das Schultheater bzw. Theaterunterricht deutlich.

Theater, so Hawemann, verweise durch das Handeln auf der Bühne auf das Leben selbst. Es habe aber nichts mit der sogenannten Widerspiegelung der Wirklichkeit oder mit einem Abbild der Realität zu tun, sondern mit einem künstlerischen Standpunkt, von dem aus der Autor die Welt und seine Bewohner betrachte (vgl. Hawemann 2014: 227).

Hawemann bezeichnet seine Übungsmodule als „Nummern“, und sie funktionierten nicht per Knopfdruck und erbrächten auch nicht immer dasselbe Ergebnis. Der Anwender solle sie als Anregung aufgreifen und kreativ mit dem Material umgehen (vgl. Hawemann 2014: 8). Hawemann hält nichts von Zerstörung und Neuaufbau. Vielmehr solle das Verantwortungsgefühl für den sorgsamsten Umgang mit Beobachtungen und Eindrücken geschult werden. Seine Nummern seien Einladungen an die Spieler zum Improvisieren. Sie seien ein Wegweiser (mit Lustcharakter) für improvisatorische Entdeckungen, aber keine Gebrauchsanweisung, bei der man keine Fehler machen könne.“ (vgl. Hawemann 2014: 14). Die Nummern bzw. Aufgaben müssten so offen sein, damit sie vom Spieler interpretierbar seien und er sie zu sich in eine Beziehung setzen und sich persönlich verhalten könne. Nicht der Regisseur/ Spielleiter/ Theaterlehrer sage: Mach das so und so! Sondern der Spieler erkunde, inspiriert von der offenen Aufgabe, mit welchen ihm persönlich zur Verfügung stehenden Mitteln, Techniken und Methoden er die Vorlage interpretieren kann. „Der Spieler soll das Wesentliche beim Spielen erfahren. [...] Wenn er es durch Diskussionen erfährt, ist er ein Dramaturg. Wenn er es über den Vorschlag oder die Anweisung erfährt, ist er ein Regisseur.“ (Hawemann 2014: 14-15) Die Improvisation ist laut Hawemann Technik und Methode (vgl. Hawemann 2014: 16-17). In der Improvisation könne der Schauspieler die Führung des schöpferischen Prozesses übernehmen, sofern der Freiraum für Selbstständigkeit gesichert sei. Reichten dem Spieler die

Vorgaben eines Proben-Leiters für seine Rolle nicht, „und man sieht und spürt, dass er mehr will. Dann soll man ihm die Möglichkeit lassen, das rauszulassen. Man kann danach ja immer noch entscheiden, ob das im Stück bleibt.“ (Hawemann 2014: 16) Diese Art der Probe, der Improvisation, des Trainings ist nur möglich, wenn eine „wirkliche Partnerschaft, also Vertrauen“ zwischen Lehrer und Schüler bestehe. Die Improvisation lebe von der Bestätigung, auch von der kritischen (vgl. Hawemann 2014: 17). Nach einer Improvisation sollte vor der Auswertung die Schilderung der Eindrücke der Zuschauenden stehen. Denn diese erzeugten beim Spieler Lust, an seiner Darstellung weiterzuarbeiten und eine andere Interpretation auszuprobieren und zu erschaffen, eine Interpretation, die nicht auf eingelaufenen Wegen „latsche“ und wiederhole, was schon immer Wirkung erzeugte und eine einmal gefundene Stilistik wiederholt anderen Stücken überstülpe (Hawemann 2014: 23).

Hawemann beschreibt, wie er durch „Umquatschen“, eine Art Brainstorming, von seinen Schülern Material zu Themen generieren lässt. Wichtig dabei ist ihm, zunächst alles an Einfällen und Wissen zuzulassen, auch Oberflächliches, Klischeehaftes und Undurchdachtes. Ergiebige Spielfelder sind ihm dabei kreative Wortspielereien, z.B. die ABC-Übung, wie man sie als Impro-Disziplin kennt (vgl. List 2012a: 42).

Hawemann betont die Notwendigkeit, das Gesprochene, die Worte, die Sätze in ihrer Vielfältigkeit nicht nur zu verstehen, sondern zu erhandeln. Vieles wisse man, aber man habe es noch nie „sinnlich erfahren“ (Hawemann 2014: 41) und „Sätze muss man unbedingt aus der Handlung heraus entstehen lassen, man muss sie ‚handeln‘ und gucken, wo sie ‚weiterhandeln‘. Sätze eines Autors sind immer Zitate. Sie werden nie zum Eigentum des Spielers. Die Sätze des improvisierenden Spielers hingegen sind sein Eigentum, [und] gute Sätze verdichten Handlungen.“ (Hawemann 2014: 43-44) Eine ganze Reihe Übungen zeigt, wie aus vorgegebenen Sätzen Bühnen-Handlungen werden und wie sich Sinn und Bedeutung dabei verändern. Auf eine besondere Schwierigkeit weist Hawemann in der Improvisation hin: nicht zu schwätzen. Er benennt damit auch ein typisches Problem von Amateuren/ Schülern (vgl. Hawemann 2014: 47). Hawemann liefert mit seinem Improvisations-Konzept vielfältige Anregungen für variationsreiche Sprachgestaltung beim Improvisieren von spontanem Handeln über bewusstes Handeln zu gestaltetem Handeln zu kommen: „Dramaturgie heißt Handlung.“ (Hawemann 2014: 68, 73) Dabei beschreibt er die Grundstruktur einer Szene und wie daraus die Fabel eines Stückes erwachsen kann in sechs Schritten: Das Handeln führe erstens zu einer Haltung, die wiederum aus einer Summe von Handlungen hervorgehe, zweitens zu einem Konflikt, der Konfrontation unterschiedlicher Handlungsabsichten. Konflikte drängten nach Lösungen. Drittens suche das Handeln nach Ausdrucksmitteln und zeige viertens Emotionen. Fünftens führe das Handeln zu Vorgängen, in denen sich eine Geschichte organisiere. Und sechstens führe es zu einer Inszenierung mit einer durchgehenden Handlung. „Die Fabel eines Stückes ist die

durchgehende Handlung, eine Ereigniskette.“ (Hawemann 2014: 74)

Obwohl (oder weil) Hawemann die Moskauer Theaterhochschule absolvierte und sich – im Gegensatz zum Stanislawski-System des inneren Erlebens – die Auffassungen von Meyerhold, Tairow und Eisenstein aneignete, nach der der Schauspieler seine Ausdrucksmittel präzise als Technik beherrschen und damit auch dem Zuschauer vergegenwärtigen sollte, dass er einem Spiel beiwohnt, zeigen sich ganz offensichtlich Parallelen der Arbeitsweise zu einer modernen Didaktik des Theaters, wie sie im Unterrichtsfach Theater/ Darstellendes Spiel praktiziert werden sollte. Die Konstruktion von Umständen (ein Begriff aus der Schauspieltheorie von Stanislawski) steht für Hawemann im Vordergrund, die ein Improvisierender – nicht der Regisseur – vorschlägt. Die zu findenden Umstände regten die Phantasie des Spielers an und suchten Erzählwert und Bildlichkeit. Dabei weist er darauf hin, „dass die theatralen Mittel natürlich alle zueinander gehören, miteinander spielen und wirken. Man benennt sie nur einzeln, um darauf hinzuweisen, dass ihr Einsatz nacheinander Entwicklung ausmacht. Für die Improvisation als Methode ist es ganz wichtig, dass man versucht, die Mittel nacheinander einzusetzen: Der Gang führt handelnd zur Haltung. Die Haltung macht Geste. Wenn die nicht reicht: Pause. Wenn die Pause nicht reicht: Sprache. (...) Jedes einzelne Mittel hat einen Spielwert.“ (Hawemann 2014: 76)

Das Thema „Improvisation“ spielt bis zur Phase, in der das erarbeitete Stück nur noch zum Zweck der sicheren Wiederholbarkeit geübt wird, durchgängig eine mehr oder weniger starke Rolle. Aus diesem Grund wird dieses Thema in einigen folgenden Modulbeschreibungen immer wieder aufgegriffen und entsprechend vertieft.

Frühzeitige transparente Bewertung

Das Bewerten beschränkt sich in der ersten Phase eines Theaterprojekts auf überfachliche Kriterien: sich einlassen, mitmachen, sich engagieren mit dem Ziel, Vertrauen untereinander aufzubauen. Es ist schwierig, einen richtigen Platz für die Informationen zu diesem Thema in einem Theaterprojekt zu finden, da zum einen die Einführungsphase nicht mit Bewertung belastet werden, aber doch frühzeitig den Schülern der Vorgang von Leistungsbewertung und Benotung transparent vor Augen geführt werden sollte. Welche Rolle dabei die häufigen Präsentations- und Feedback-Runden spielen, wird später noch ausführlicher erläutert.

Die Arbeit befindet sich mittlerweile in einer Phase, in der die Schüler bereits erste konkrete Erfahrungen mit Theaterunterricht gemacht haben und sich eine Vorstellung davon machen können, wie gearbeitet wird. Weil die Schüler wissen, dass sie im regulären Unterricht zumeist benotet werden, ist eine frühzeitige Information über den Prozess der Bewertung sinnvoll, so dass sich die

Schüler daran orientieren und darauf einstellen können.²² Dabei werden die folgenden Fragen bedeutsam: Sind die Kriterien nachvollziehbar und transparent? Sind die Kriterien akzeptabel? Bilden sie die Lernprozesse so ab, wie sie auch tatsächlich abgelaufen sind? Wird das abgeprüft, was vorher klar benannt wurde, und als mögliche Ergebnisse der Lernimpulse und Aufgaben erwartet werden kann, und was die zu Prüfenden vorher in ausreichendem Maße trainieren konnten? Haben die Prüflinge ein sicheres Gefühl, dass das Gelernte auch in einer Weise abgeprüft wird, dass es in einer Prüfung zeigbar ist?

Das hier vorgestellte Drei-Phasen-Modell macht ein Angebot, in welcher Weise eine Theaterdidaktik den Anspruch der Bewertung operationalisieren und ihn für Theater-Lehrkräfte aufbereiten kann (vgl. List 2014a: 26-27).

1. Phase: kennenlernen und vertrauen
2. Phase: kontrollieren und rückmelden
3. Phase: überprüfen und benoten

Ist der Lernprozess beispielsweise auf ein halbes Jahr angelegt, dann dauern diese drei Phasen jeweils ca. vier bis sechs Wochen, wobei es Theatergruppen und Kurse gibt, die sich schnell in eine vertrauensvolle Gruppe zusammenfinden, zumal wenn sich die Gruppenmitglieder bereits vorher kannten, und die Phasen zwei und drei dementsprechend deutlich länger ausfallen können. Ebenso ist denkbar, und die Erfahrung lehrt das, dass eine Gruppe sich schwertut, ein vertrauensvolles Arbeitsklima herzustellen und lange braucht oder auf oberflächlichem Niveau stehen bleibt. In solchen Fällen ist die Theater-Lehrkraft stärker gefordert, selbst dafür zu sorgen, dass die Standards eingehalten werden als in einer vertrauensvollen Gruppe, in der die Gruppenmitglieder alles mittragen und sich einer gemeinsamen Verantwortung nicht entziehen.

Die jeweiligen Kriterien, woran man beispielsweise „redliches Bemühen beim Improvisieren oder Präsentieren“ erkennt und in welcher Weise es abzustufen ist, würde den Rahmen der vorgelegten Arbeit sprengen. Das Herunterbrechen in eine derartige Konkretion ist Aufgabe der ausgebildeten Theater-Lehrkraft und gehört zu dessen Handwerkszeug und grundlegenden pädagogischen Kompetenz. Darüber hinaus ist es sinnvoll diese Kriterien an konkretem Verhalten im Unterricht festzumachen. Einige wenige Beispiele mögen hier genügen. Hat ein Schüler beim Aufwärmen, nachdem alle Kriterien bekannt sind, immer noch die Hände in den Hosentaschen, läuft deutlich langsamer als alle anderen, als es angesagt wurde, kommt Aufforderungen nur widerwillig und mürrisch nach, dann kann ein solches Verhalten nicht mehr als ausreichend redliches Bemühen bezeichnet werden. Entsprechend härter sind Verhaltensweisen zu beurteilen, wenn ein Schüler bei

²² Zu Lernkontrollen und Kompetenzchecks wurden bereits ausführliche Anregungen im „Kursbuch Darstellendes Spiel“ (List/ Pfeiffer 2009a: 237-239) gemacht, die u.a. Grundlage für die Weiterentwicklung der hier vorgestellten Leistungsüberprüfungen und Benotungen bildet.

Vertrauensübungen mutwillig einen anderen Schüler beispielsweise fallen lässt, obwohl alle Bedingungen der Übung klar beschrieben und alle Schüler sie auch schon richtig handhaben.

Großes Gewicht ist hierbei den häufigen Feedbackrunden und dem individuellen Feedback durch die Theater-Lehrkraft beizumessen. Auf diesen Verfahren liegt das stärkste Gewicht, wenn es darum geht, die genannten Kriterien der Leistungsüberprüfung transparent, anschaulich und glaubwürdig zu machen, und zwar auf eine Weise, dass sie sukzessive von den Schülern benutzt werden, eigenen und fremden Kompetenzzuwachs in einem „Prozess des Tuns, Sehens, Auswertens, Kritischerens und erneuten Tuns“ zu beschreiben. (Schechner 1990: 38) Der Bereich der Leistungsmessung und Benotung ist auf direkte Weise im Feedback verknüpft mit einer kontinuierlichen Wahrnehmungsschulung während des Zuschauens auch bei kürzeren Präsentationen von z.B. Kleingruppenarbeitsergebnissen vor der Gesamtgruppe.

Zuschauen und Wahrnehmungsschulung

Der Prozess des Zuschauens fußt auf tief verwurzelten Anlagen des Menschen, der dazu führt, dass Menschen „geborene Spezialisten im Beobachten anderer Menschen“ sind. (Uhl 2013: 37) Zwei bedeutsame Aspekte gehen damit einher, die Einfluss auf die Konzeption eines theaterpädagogischen Trainings haben und insofern zu berücksichtigen sind. Eine von Uhl vermittelte Erkenntnis lautet, dass sich die biologisch angelegte – unserem willkürlichen Einfluss entzogene – Reizverarbeitung als gewichtiger erwiesen habe als die durch die jeweiligen individuellen Erfahrungen bedingten Unterschiede in Rezeption und Bewertung, also der Sozialisation eines Menschen (vgl. Uhl 2013: 37). Die Folge davon ist, dass das Angeschauete im Menschen keine 1:1-Abbildung in ihm als Basis für seine Entscheidungen und Bewertungen hervorruft, sondern direkt als bewertete individuelle Information „wahr“genommen wird und mit der Vorstellung identisch ist, diese sei das tatsächliche beobachtete Geschehen.

Eine zweite grundlegende Voraussetzung für Kulturfähigkeit ist die nur Menschen eigene Kompetenz durch Zuschauen andere Menschen imitieren zu können und „das Wissen, wie man gelingend mit der Welt umgeht, durch Zuschauen [zu] erwerben.“ (Uhl 2013: 45) Dieser Sachverhalt wirft die Frage auf: Wie üben die Schüler und Teilnehmer einer Theatergruppe das qualifizierte und kompetente Zuschauen, und wo kommt das so erlernte differenzierte Zuschauen letztlich zum Tragen? Erste Antworten könnten lauten: Zuschauen wird geübt in häufigen Feedback- und Reflexionsgesprächen nach häufigem Zuschauen bei kleinen Präsentationen und letztlich in einer Aufführung und der entsprechenden Werkschauanalyse und Theaterkritik. Die Abweichungen im individuell „Wahr“genommenen beim Zuschauen der Schüler wird durch eine sorgfältige Trennung in zwei Schritten nach jedem Zuschauen von kleinen Arbeitspräsentationen in den Reflexionsgesprächen und Feedbackrunden zum Thema gemacht.

In einem ersten Schritt können die Schüler versuchen, nur exakt das zu beschreiben, was sie glauben gesehen zu haben. Da es hier bereits signifikante Abweichungen durch die biologische Disposition geben kann, ist es erforderlich, dies immer bewusst zu halten, indem die Spielleitung den Gesprächsprozess in einer Weise moderiert, dass die Schüler im Gespräch eine Übereinstimmung darüber herstellen, was tatsächlich auf der Bühne geschehen ist.

Erst in einem zweiten Schritt erfolgt die bewusste individuelle Interpretation und Bewertung in den Kategorien, wie eine Darstellung auf einen Zuschauer gewirkt hat und in welcher Weise diese Wirkung vermutlich durch den Einsatz und die Dramaturgie bestimmter ästhetischer Mittel, Techniken und Methoden evoziert wurde und was im Sinne der vorab definierten Inszenierungsidee und Wirkungsabsicht als stimmig empfunden wurde und warum (vgl. die Beschreibung der Ablaufs der Feedback- und Reflexionsgespräche im „Kursbuch Theater machen“ (List 2014a: 17, 24, 153).

Überdies wird durch die häufigen Impulse des Vorspielens der Ergebnisse kleiner Arbeitseinheiten (Improvisationen) und gegenseitigem Zuschauen und Beobachten die Fähigkeit bedient und genutzt, Haltungen, Handlungen und Verhaltensweisen der anderen zu imitieren und im Probehandeln individuelle Erfahrungen mit ästhetischen Gestaltungsmitteln zu machen.

Die biologische Disposition des Menschen in Bezug auf die Art und Weise, wie der Mensch über das Auge seine Umwelt „wahr“nimmt, führt zur Erkenntnis, dass eine bestimmte Wirkungsabsicht einer theatralen Darstellung nur angestrebt und im Nachhinein sprachlich begründet und reflektiert, aber niemals zwingend beim Zuschauer hergestellt werden kann. Insofern kann auch ein „gefesselter“ Zuschauer, der von einem Künstler einer bestimmten Wirkungsabsicht über Mittel und Techniken „zwangsweise“ ausgesetzt wird, nicht zu einem bestimmten beabsichtigten Wirkungserleben gezwungen werden (vgl. Naumann: 2013). Nicht eine „Künstlerintention“ allein bestimmt darüber, welches Wirkungs-Potenzial in seinen Werken enthalten ist, „sondern vielmehr das Vorhandensein der Möglichkeit eines bestimmten Rezeptionsmodus[‘].“ (Barion 2013: 49) Auf dieses Phänomen hat die Lehrkraft bei den zahlreich angeregten Improvisationsphasen in den folgenden Modulen immer wieder hinzuweisen und mit den Schülern zu besprechen.

Der Zuschauer besitzt eine Autonomie, die ihm erlaubt, sich der Unterwerfung unter eine Deutungshoheit des Künstlers zu entziehen. „Der Zuschauer [...] beobachtet, er wählt aus, er vergleicht, er interpretiert. Er verbindet das, was er sieht, mit vielen anderen Dingen, die er gesehen hat, auf anderen Bühnen und an anderen Arten von Orten. Er erstellt sein eigenes Gedicht mit den Elementen des Gedichtes, das vor ihm ist.“ Zuschauer sind demnach „aktive Interpreten des Schauspiels.“ (Rancière 2015: 23-24) Damit vollziehen erst die Zuschauer in einem spezifischen Spannungsfeld „die ästhetische Synthese“, nicht Theaterautor und Regisseur. (Vaßen 2015: 135) Dies stellt überdies eine besondere Herausforderung für die Benotung dar, immer wieder diese subjektiven Anteile eines Wahrnehmungsvorgangs und der daraus abgeleiteten Bewertung bewusst zu machen und

kritisch zu prüfen. Dies hat zur Folge, dass alle Bereiche aus der Notengebung beim Theaterspielen ausgeschlossen bleiben sollten, die auf einer biologisch determinierten und individuell geprägten Wahrnehmung basieren (Empfindungen von Wirkungen) und nicht über einen rational geführten Diskurs und einer Einigung auf intersubjektiv überprüfbare „Wahr“nehmungen und daraus abgeleiteten an Fachbegriffen orientierten Argumentationen transparent gemacht werden können (vgl. Angebote für Bewertungen und Benotungen im Anhang). Darüber hinaus wird einer Benotung von Zuschauern und Beschreiben des „Wahr“genommenen insbesondere dann eine enge Grenze gesetzt, wenn sich die Grenzen von Akteuren und Zuschauenden auflösen, die Theatermacher nur dekonstruiertes Rohmaterial anbieten, das die Zuschauer, jeder individuell für sich, erst wieder zu einem Sinn- oder Fragenkonstrukt zusammensetzen müssen. Einen Schritt weiter geht beispielsweise das Theaterkollektiv „Fräulein Wunder AG“ mit Produktionen, die ohne direkte Mitwirkung des Publikums als Akteure gar nicht stattfinden. In diesen Fällen postdramatisch aufgelöster Formen und Spielweisen des Theaters versagen traditionelle Bewertungsmuster und Kriterienkataloge bei Werkanalysen für die Notengebungen. Die Kategorie „Zuschauen“ löst sich auf in ein schwer zu definierendes Konglomerat aus Absichten, Handlungen, Haltungen, Empfindungen und Kompetenzen von Regisseur, Dramaturg, Darstellern, Zuschauern und Zuschauerempfindungen und wird zur umfassenden „kollektiven künstlerischen Intelligenz“ (Goebbels 2008: 21) Dies generiere aber „die Gefahr von Beliebigkeit und Vagheit“, dem nur dadurch zu begegnen ist, „wenn die jeweilige künstlerische und theaterpädagogische Praxis exakt situiert und in ihrer Arbeitsweise, Form und Funktion konkretisiert wird.“ (Vaßen 2015: 141)

Das hier vorgelegte Konzept greift diese Forderung in einer Ausarbeitung des Feedback- und Reflexions-Rituals nach kleinen Präsentationen der Schüler auf und versucht, die antiemanzipatorische Gegenüberstellung im „Gegensatz zwischen Sehen und Handeln in Frage“ zu stellen durch den häufigen Wechsel der Rollen von Akteuren und Zuschauern in häufigen Präsentationen, dem gegenseitigen Vorspielen in der Gruppe, die aktivierende Funktion des Zuschauens für den ästhetischen Prozess und das Verständnis der Funktionsweise von Theater nutzbar zu machen. (Rancière 2015: 23)

Dieses Konzept strebt darüber hinaus an, den Blick und die Sensibilität der Schüler dafür zu schärfen, in welcher Weise sich Authentizität, die im theaterpädagogischen und wissenschaftlichen Diskurs als äußerst uneinheitlich und widersprüchlich diskutiert wird, als ein „genuin performativer Begriff“ aus der gegenseitigen Bedingtheit von Darstellung und Zuschauen konstituieren lässt. (Schipper 2013: 163)

3.1.4 Modul 4: Figuren entwickeln

Inhalt und Absicht dieses Moduls:

„Die Projektteilnehmer finden weitere theatrale Gestaltungselemente für die geplante Eigenproduktion. Alle finden passende Figuren/ Konflikte und entsprechende Spielformen und halten diese in einem Plan als erste Arbeitsgrundlage fest. Später entstehen auf dieser Arbeitsgrundlage eine Dramaturgie, ein Regie-Konzept und ein Probenplan.“ (List 2014a: 29)

Im letzten Modul 3 „Themen finden“ hat die Theatergruppe ein Schwerpunktthema gefunden, das mit einigen Neben- und Unterthemen verbunden ist, sodass jeder im Kurs das Gefühl hat, dass sein persönliches Thema auch dabei ist. In dem Modul 4 „Figuren entwickeln“ geht es nun darum, Figuren zu finden, die in diesem Thema eine Rolle spielen.

Schüler orientieren sich in der ersten Phase des Theaterspielens an Mustern, die sie aus dem Alltag kennen, und reproduzieren diese meist bei ersten Improvisationen und Darstellungen. Dabei fließen auch Posen der Selbstdarstellung ein, die ihnen im Alltag vermeintlich kulturellen Halt bieten, aber lediglich unbefragt meist durch Medien vermittelten Vorbildern folgen bzw. diese versuchen zu kopieren oder an deren Glanz zu partizipieren. Es ist klischeehaftes Rollenspiel. Von daher ist es hilfreich, diese Angebote der Schüler in der ersten Phase zu akzeptieren und nicht zurückzuweisen als klischeehaft, stereotyp und ohne Tiefgang und Spannung, will man nicht mit postdramatisch-performativem Spiel in das Theaterspielen einsteigen. Die Argumente für eine direkte Konfrontation von Theateranfängern mit einer postdramatisch-performativem Spielweise und die Argumente dagegen bzw. für eine vorbereitete Begegnung werden im theaterpädagogischen Diskurs beispielhaft von Roth-Lange und Wenzel auf der einen Seite und Barz auf der anderen zusammengestellt (vgl. u.a. Roth-Lange 2015, Wenzel 2011a und 2001b und Barz 2015). Sie werden hier nicht aufgegriffen. Es liegt im Ermessen einer jeden Lehrkraft zu entscheiden, welchen Weg sie mit ihren Schülern gehen mag. Eine Priorisierung des einen oder des anderen Weges lässt sich aus den entsprechenden Argumentationen nicht schlüssig begründen.

Der Einstieg über das Rollenspiel darf aber nicht in der Akzeptanz des Klischeehaften stecken bleiben und verharren. Vielmehr sollen die Schüler im Theaterunterricht Anregungen und konkrete Impulse erhalten, die sie herausfordern, ihre Angebote als Grundlage zu akzeptieren und in einem nächsten Schritt – mit Hilfe zunehmend erworbener theatraler Gestaltungskompetenzen – die Rollenklischees aufzubrechen und durch eine dem Alltag entthobene (ästhetische) Form der Darstellung zu verändern. Das Theater erlaubt durch seine Mittel, Techniken und Methoden eine wesentliche Differenzierung zwischen Darsteller und Dargestelltem, zwischen Akteur und Rolle, zwischen dem Ich und dem Ich als ein Anderer. Diese Erlebnis- und Erfahrungsqualität öffnet für Schüler

einen Freiraum zur gefahrlosen Gestaltung, da die theatrale Rahmung ihnen immer den Rückzug auf sich selbst als Person erlaubt, die nicht zur Disposition steht.

Inwieweit naturalistische oder performative Spielweisen später im Theaterunterricht zum Einsatz kommen, die den Schutzraum des Als-ob durchbrechen könnten, muss jede Theater-Lehrkraft situativ entscheiden. Es darf aber nicht zur Selbstentblößung von Schülern kommen, wenn sie beispielsweise von Loidl aufgefordert werden „in Rollen hineinzuschlüpfen“ und zu üben, wie man „glaubhaft“ spielt und „Schüler müssen ihre noch fremde Rolle [die im Stück durch den Schriftsteller vorgegeben ist], selbst ausfüllen, und sich mit ihr identifizieren.“ (Loidl 2003: 88, 89 und 97) oder, wie von Osburg/ Schütte gefordert, auf ihre Klischeerollen in der Klasse festgelegt und in problematische Privatbezüge verstrickt werden (vgl. Osburg/ Schütte 2015).

Im Bereich der Kreaturen ist es einzig der Mensch, der zu sich selbst Abstand gewinnen kann, sich von außen betrachten und in kritischer Selbstreflexion einen (Rollen-)Entwurf und ein Bild von sich selbst machen. Im Theater wird dieser Vorgang im bewussten Einsteigen in eine andere Rolle zur Arbeitsmethode und verlebendigt sich als Figur auf der Bühne. Im Theater wird der Mensch zu einem Zeichen für einen (anderen) Menschen und in diesem Spiel im Dazwischen, im Pendeln zwischen Selbst und Entwurf konstituiert sich die Rolle als Figur, die ihre Energie, ihren Ausdruck und ihre Wirkung durch den Darsteller, den Akteur erhält. Jede Rollenfigur, so Jenisch, lebe aus der Individualität des Rollenträgers, überschreite aber gleichzeitig dessen Individualität. Ein Akteur müsse zunächst von sich ausgehen, er dürfe aber nicht bei sich stehen bleiben. Entferne er sich zu weit von sich selbst, verlöre die Rollenfigur an Wahrheit. „Je mehr Subjektivität transformiert wird und aus dem ICH SELBST der gespielte ANDERE hervortritt, um so stärker wird nach einem langen Probenprozeß der Zuschauer das spielende Subjekt nicht mehr von der gespielten Rollenfigur unterscheiden.“ (Jenisch 1996: 86) Dieses mental-emotional-körperliche Dazwischenstehen ist eine ähnliche Herausforderung wie das von Hentschel formulierte „Dazwischen“ in Bezug auf den Balance-Akt bzw. das Oszillieren zwischen Darsteller und Rolle, zwischen dem Ich und dem Ich als ein Anderer und konstituiert ästhetisches Erleben in der aufmerksamen Wahrnehmung dieser Bewegung (vgl. Hentschel 2010).

Waegner hat die zwei grundlegenden Zugangsmöglichkeiten zu Rollen, von außen nach innen und von innen nach außen – und die dabei wirkenden Mechanismen ausführlich beschrieben und die Arbeit über den Körper als die dem Schultheater förderlichere und von Amateuren leichter zu erlernende Methode favorisiert, die einer performativen Spielweise nähersteht (vgl. Waegner: 1994).

In dieser Anfangsphase der Theaterarbeit und des Rollenspiels ist es zulässig, Rollen und Figuren mit Hilfe einfacher signifikanter Zeichen darzustellen, damit sie hohen Wiedererkennungswert haben. Über einfache Mustererkennung kommen die Schüler ungehemmter ins Spiel.

Klischees sind in den ersten Improvisationen erlaubt, denn am „Anfang einer Improvisationsphase nehmen die Schauspieler Witterung auf, folgen ihren Reflexen.“ (Jenisch 1996: 76)

Im Rollenspiel ahmen Kinder die ihnen bekannte Welt mit Hilfe einer beschränkten Anzahl der für sie verständlichen Zeichen nach. Diese Zeichen sind leicht erkennbar und verdichten eine hochkomplexe Welt in schnell deutbare Muster auf sehr allgemeinem Niveau. Die gespielten Rollen repräsentieren das von vielen erkennbare und verstehbare Klischee. Ein Opa wird an der gebückten Haltung, der Hand im Rücken und dem imaginierten Gehstock festgemacht (erkannt und reproduziert), ein Autofahrer an den imaginierten Lenkbewegungen von Armen und Händen, der Koch am Rühren im Topf und Abschmecken mit dem Löffel usw. Klischees geben Sicherheit. Spieler können dabei kaum „Fehler“ machen. Das Spielen von Klischees ist noch kein Darstellendes Spiel, sondern eine Nachahmung von Wirklichkeit mit (künstlerisch) unzulänglichen Mitteln.

Lehmann hat einen für das Schultheater hilfreichen Beitrag geliefert (das körperliche Agieren im dramatischen vom dem im postdramatischen Theater zu unterscheiden), der als Orientierung dienen kann, die Veränderungen vom kindlichen Rollenspiel über klischeehafte Darstellungen (im traditionellen Schultheater oft anzutreffen) bis hin zu einer glaubwürdigen Rollenpräsentation im professionellen naturalistischen Theater und zum performativen Agieren zu differenzieren. Der Schauspieler des postdramatischen Theaters sei demnach häufig kein Darsteller einer Rolle mehr (Actor), sondern Performer, der seine Präsenz auf der Bühne der Kontemplation darbiete. Lehmann nutzt dabei Kirbys Differenzierung von Handlungen in Not-acting, Received-acting, Simple-acting und Complex-acting, weil diese durch die technischen Unterscheidungen den Spielbereich unterhalb des klassischen Schauspielens erst deutlich hervortreten lasse. Not-acting beschreibe lediglich eine Präsenz von Schauspielern auf der Bühne, ohne dass diese handelten, z.B. Diener. Received-acting bezeichne einfache Handlungen von Akteuren auf der Bühne, z.B. tatsächlich kartenspielende Gäste in einem Café, die aber vom Publikum als schauspielend wahrgenommen würden. Simple-acting zeige eine emotionale Beteiligung der Akteure in einer nicht-fiktionalen Situation. Complex acting benötige die Fiktion als Grundlage des Handels. Ein Performer bewege sich demnach hauptsächlich zwischen dem Not-acting und dem Simple-acting. (Lehmann 2005: 242-243)

Entscheidend im theatral-ästhetischen Arbeitsprozess ist jedoch die Eröffnung neuer Erkenntnis- und Verhaltens-Horizonte, die Klischees, also allzu einfache Deutungsmuster hinter sich lassen. Barz hat die Frage nach Rolle und Figur aufgearbeitet und kommt zum Schluss: „Auch wenn die (abstrakte) Abgrenzung Rolle – Figur niemand problemlos in die Lage versetzt, konkrete darstellerische Aufgaben zu bewältigen, trägt sie doch zumindest zur Klärung dessen bei, wohin sich das Spiel bewegen, worauf geachtet werden muss, um eine bestimmte Qualität von Spiel zu erreichen.“ (Barz 1998: 43)

Die Nutzung von Klischees beim ersten relativ freien Improvisieren mit Figuren darf nicht zum „beharrenden Element“ (Goebbels 2012: 153) beim Erwerb theatraler Kompetenzen werden. Es geht darum, beim Lernprozess an der Kompetenz und den Vorurteilen der Schüler anzuknüpfen und ihnen zu weiterer Entwicklung zum Aufbrechen der bereits bestehenden Muster zu verhelfen. Deshalb werden im „Kursbuch Theater machen“ immer wieder Impulse und Übungsaufgaben formuliert, neben der Ausgestaltung von Rollen auch nach körperlichen Aktionen zu forschen und diese performativ in die Arbeit einzubeziehen (z.B. List 2014: 40-41, 54).

Die als Modul 4 geplante Doppelstunde beginnt ritualisiert mit der Besprechung des Arbeitsprogramms des Treffens im Sitzkreis und dem Aufwärmen und folgt der Dramaturgie, wie sie im 2. Modul beschrieben wurde, um den Schülern Vertrauen und ein Sicherheitsgefühl in die Beständigkeit des Prozesses zu vermitteln. Der Schwerpunkt in diesem Modul liegt darauf, möglichst viele Figuren zum gefundenen Thema zu entdecken. Das heißt, jeder kann in den Kleingruppen nach Interessen und Lust Figuren improvisieren und gemeinsam mit den anderen überlegen, ob diese hilfreich sind, das gewählte Thema zu entfalten und zu gestalten. Um den Schülern auch von Anfang an zu zeigen, was Postdramatik und was Performance-Kunst ist, kann die Lehrkraft sie ermuntern, nicht nur nach Rollen zum Thema zu suchen, sondern auch nach allen möglichen Aktionen und Tätigkeiten, die man bei dem gewählten Thema finden kann.

Ein Beispiel:

Eine Theatergruppe hat sich als Oberthema Medien oder Medienkonsum ausgesucht.

Die Lehrkraft stellt die Frage: Was machen Leute, wenn sie mit Medien umgehen? Sie instruiert: Sucht kleine Handlungen, kleine Aktionen, die das zeigen! Und: Habt keine Scheu vor Klischees und übertreibt ordentlich.

Die Schüler holen beispielsweise spontan ihre Handys heraus, glotzen stur aufs Display und hacken mit den Fingern irgendwelche Statusmeldungen oder Ähnliches. Sie liefern also spontan Material, mit dem die Gruppe weiterarbeiten kann.

Warum sollen sie übertreiben? Weil das erstens Spaß macht und zweitens das Eigentliche einer Handlung oder Rolle besonders deutlich macht und in den Fokus rückt (siehe Klischees). Außerdem lernen sie nebenbei schon eine Kompositionsmethode²³ kennen.

Sobald man dieses Besondere (im Allgemeinen) hat, dann hat man einen Anknüpfungspunkt für die weitere Gestaltung mit theatralen Techniken und Methoden. Man kann eine kleine Aktion nicht nur übertreiben, also steigern. Man kann sie wiederholen, beschleunigen und verlangsamen, mit

²³ Eine Sammlung von Videos, die die wichtigsten Kompositionsmethoden von Schülern gespielt zeigen, ist hier zu finden: <http://volkerlist.de/kompositionsmethode-reihung/>. Im „Baukasten theateraler Möglichkeiten Nr. 2 Techniken und Methoden“ (terminiert für 2017) werden ebenfalls die neun grundlegenden Kompositionsmethoden in einem Übungskontext vorgestellt.

einleitenden Gegenbewegungen erweitern, an unterschiedlichen Orten im Raum (vorn, hinten, links rechts und auch oben und unten) machen und die gesamte Palette der Gestaltungsmöglichkeiten experimentell durchdeklinieren, um von Neugier getriebene Erfahrungen zu sammeln. Erst mit diesem Wissen und den gemachten Erfahrungen beim Ausprobieren sind Schüler in der Lage, den nächsten Schritt im Lernprozess zu gehen.

Das Thema Improvisation sei hier ein weiteres Mal aufgegriffen und vertieft. Improvisation als Werkzeug kann im Theater in unterschiedlichen Bereichen eingesetzt werden:

- a) Improvisation zur Rollenerarbeitung eines vorliegenden Dramentextes (Literaturtheater),
- b) Improvisation als Weg zu experimentellen Formen des Theaters, in denen die Schaffensästhetik des Schauspielers bzw. des Ensembles als Gruppe (nicht eines dramatischen Autors) das theatrale Produkt kreiert (postdramatisch-performative Spielweise),
- c) Improvisation als Methode in der Theaterpädagogik, die kein professionelles Theater (Literaturtheater) nachahmt, sondern über einen offenen Zugang und zusammengetragenes Material unterschiedlichster Art und kreative Verknüpfungen szenisches Material generiert (z.B. Collagen), wie im „Kursbuch Theater machen“ empfohlen wird,
- d) Improvisation unterstützt nicht als Methode die Arbeit an einem letztlich aufgeführten Produkt, sondern dient als Gestaltungsmittel eines eigenen Formates, z.B. Forumtheater und Theatersport (vgl. hierzu auch Gonszar 2002: 7).

Die Aufgabe der Lehrkraft konzentriert sich in dieser und den folgenden Kleingruppenphasen auf folgendes: Die Schüler sollen sie als Begleiter und Betreuer erleben. Sie geht reihum in die Kleingruppen, schaut sich an, was sie machen, ermuntert und ermutigt sie. Sie gibt auch immer wieder Feedback nach dem eingeführten und ritualisierten Muster: „Besonders gut gefallen hat mir ..., weil ...“ und „Ich wünsche mir ..., weil ...“, um diese Methode zu ankern und damit zu zeigen, dass auch im künstlerischen Schaffensprozess nachvollziehbare Begründungszusammenhänge entwickelt werden können. Dies spielt bei einer Bewertung des erarbeiteten Materials eine entscheidende Rolle und bildet eine Grundlage für die Bewertung und Beurteilung, ob ein Einfall, ein szenisches Element, eine ganze Szene usw. in ihrer Wirkung das hervorzubringen vermag, was als Inszenierungsabsicht vorweg formuliert wurde.

Die Lehrkraft regt die Schüler an, neben ihrem Rollenspiel auch bestimmte Tätigkeiten, in den Rollen, die sie gerade improvisieren, einmal als reine Tätigkeiten besonders deutlich zu machen durch Wiederholung, durch Vergrößerung und Verkleinerung, Zergliederung und Neukombination

und gibt während der Arbeit bereits Anregungen, die zumeist vorgestellten Klischees zu durchbrechen.²⁴

Schüler haben mit dieser von der Lehrkraft begleiteten und unterstützten ‚experimentell-forschenden‘ Improvisationsarbeit in Kleingruppen zumeist großen Spaß, weil sie während des Tuns sehen, erleben und verstehen, dass eine im ersten Schritt gezeigte dilettantische Spielweise, die eine selbst erlebte oder imaginierte Realität lediglich abbilden will, durch die Nutzung bestimmter theatraler Techniken und Methoden zu interessanteren und sie neugierig machenden Veränderungen ihres Spielangebotes führt. Sie beginnen zu erahnen, dass sie damit die Tür zu einer neuen Welt aufgestoßen haben. Diese Arbeitsphasen in Kleingruppen sind gute Gelegenheiten zu zeigen, dass Theater mehr sein kann als nur ein dem Naturalismus nachempfundenes Rollenspiel. Die Darstellung hebt sich mit der künstlerischen Gestaltung – auch wenn sie hier noch auf sehr niedrigem Niveau geschieht – heraus aus dem Alltäglichen, dem Banalen. Sie erfährt durch die Veränderung, die Verfremdung etwas Besonderes, Herausgehobenes. Im günstigsten Fall zeigt sie sich als etwas Erhöhtes und Erhabenes und wird als ästhetisch empfunden.

Die Lehrkraft zeigt den Schülern mit dieser Arbeitsweise, dass sie sie sehr ernst nimmt und es ihr wichtig ist, dass die sie bei den anschließenden Präsentationen ihrer Improvisationen vor der Gruppe auch etwas zeigen können, was die anderen in irgendeiner Weise beeindruckt, anregt und inspiriert, hervorgerufen durch das, was sie ihrer versuchten Abbildung der Wirklichkeit hinzugefügt haben, nämlich die Gestaltung mit theatralen Techniken und Methoden. Es geht noch nicht darum, mit theatralen Techniken und Methoden eine Figur differenziert aufzubauen, sondern zunächst fantasievoll einen Figurenpool und einen Handlungs- und Aktionenpool zu erarbeiten, zu überlegen, welche Figuren und Handlungen durch das gewählte Thema betroffen sind bzw. in diesem Themenbereich zu finden sind.

Wurde das Thema Reise/ Abschied gewählt, dann gibt es beispielsweise

- Reiseführer
- den belesenen Akademiker
- den besserwisserischen Geschichtslehrer
- den von zu Hause ausziehenden Schüler
- den schüchternen Junggesellen
- den autoritären Ex-Soldaten
- ein gewitztes Kind

²⁴ Pina Bausch hat z.B. ebenfalls überwiegend nach diesem suchend erforschenden Verfahren gearbeitet und sich von den jeweils zufällig(!) entstandenen Darstellungen UND den Angeboten ihrer Tänzer inspirieren lassen für ihre weitere Gestaltungsarbeit (vgl. z.B. Bausch u.a.1979).

- einen lustigen Opa
- usw.

und alle möglichen kleinen Handlungen und Aktionen, die in diesem Kontext normalerweise gemacht werden, z.B. Koffer packen, sich verabschieden usw. Bei der Arbeit in Kleingruppen sollten die Schüler immer wieder ihre ersten Rollenangebote tauschen, sodass jeder die Gelegenheit erhält, seine Vorstellung von einer bestimmten Figur oder Aktion auszuprobieren. Dabei schauen die anderen der präsentierenden Kleingruppe zu. Und vielleicht gibt es ja auch schon bestimmte Anregungen zur weiteren Ausgestaltung von Figuren und Aktionen, sodass die Schüler auch schon die Rolle eines Regisseurs/ Spielleiters übernehmen oder sie ihren Mitschülern/ Mit-Spielern bestimmte Vorschläge zur Gestaltung machen. Dieses Lernsetting bietet Raum, die Selbst- und Prozesssteuerungskompetenz innerhalb der Kleingruppe kennen und üben zu lernen. Dabei kann die Lehrkraft jederzeit durch ihre Anregungen und Angebote die Gruppen einfühlsam lenken und Fehlentwicklungen ansprechen, z.B. wenn ein Schüler ständig die Rolle der Spielleitung in der Kleingruppe an sich reißt und andere keine Gelegenheit erhalten, sich auch in dieser Rolle gestalterisch wirkend auszuprobieren. Zu einer Prozesssteuerungskompetenz gehören klare und verständliche Ansagen und Instruktionen und Erteilung von Arbeitsaufträgen (vgl. auch Barz 1998: 33). Die aufgelisteten „Kriterien für eine sachgemäße Anleitung von Übungen“ verdeutlicht den Schülern, auf welche Weise Anweisungen gegeben werden, damit sie ihre entsprechende Wirkung entfalten und die Angesprochenen genau das tun, was die Anweisenden beabsichtigen (vgl. List 2016: 17).

Alle angeregte Arbeit durch das Schülerarbeitsbuch folgt der Überlegung, die Schüler sehr schnell in ästhetische Prozesse zu verwickeln, damit sie Erfahrungen machen können, über die sie anschließend reflektieren können. Seitz führt dazu aus, dass mit einem Blick auf die Gegenwartskunst der Wahrnehmung und insbesondere dem Geschmack durchaus reflexives Vermögen zugesprochen würden. Sinnliches und reflexives Vermögen stünden sich weder gegenüber noch sei die Sinnlichkeit niedriger zu bewerten. Sie bauten vielmehr aufeinander auf (vgl. Seitz 2010). Insofern könne als Bestandteil ästhetischer Kompetenz auch die Erkenntnis gelten, dass das Theater die Realität nicht 1:1 abbilde, sondern immer symbolhaft (vgl. Pinkert 2005: 44). Grundlage für eine Überhöhung einer Darstellung bis ins Symbolische ist ein mimetisches Vermögen, das Menschen in allen Formen sozialer und kultureller Kontexte von klein auf einüben (Sozialisation).

Stegemann verweist auf den Unterschied zwischen einer reinen spiegelnden Nachahmung der Realität im Begriff der römischen ‚Imitatio‘, die ihren eigenen Anteil an der Hervorbringung des künstlerischen Abbildes möglichst unsichtbar zu halten versucht, und der im griechischen Begriff der ‚Mimesis‘ enthaltenen Dialektik von Nachahmung, Darstellung und Ausdruck. In der Mimesis sei „die Arbeit an der Hervorbringung eines Bildes der Welt ebenso anschaulich wie die

Perspektive, aus der die Welt zu einer erkennbaren Realität werden kann. Die *Nachahmung* ermöglicht die Freude an der Wiedererkennung, die *Darstellung* fügt dem Wiedererkannten die Dimension des sinnlichen Verstehens hinzu und im *Ausdruck* findet sich die Perspektive desjenigen, der die Arbeit der Mimesis vollzieht.“ (Stegemann 2013: 95)

Im Auswertungsgespräch macht die Theater-Lehrkraft ihren Schülern bewusst, dass sie nicht nur eine Rolle im Stück spielen, sondern auch unterschiedliche Rollen im ästhetischen Arbeitsprozess, also Produktionsleiter, Spielleiter/ Regisseur, Dramaturg, Techniker usw. spielen und dass es dort viele Gelegenheiten gibt, sich zu engagieren und seinen Arbeits- und Leistungswillen zu zeigen.

Die folgenden Impulsfragen helfen, den Schülern ihre Arbeit als prozesshaft und aufeinander aufbauend wahrzunehmen, die in einem Projekt zu einem gemeinsam erstellten Projektprodukt, der Aufführung, führt:

- Was können die gefundenen Rollen, Figuren und Aktionen miteinander zu tun haben?
- Wer kann wen gut leiden?
- Wer hat Streit mit wem? Wo und wie kollidieren Interessen?
- Wer kann Probleme gut lösen?
- Welche Aktionen und Handlungen lassen sich miteinander verknüpfen?
- usw.

(vgl. List 2014a: 30-31).

Die Abschlussübung ermutigt die Schüler, die gefundenen Figuren und Handlungen nochmals allen zu zeigen. Wichtig ist, dass sie es hier schon sehr körperlich vor Publikum tun und jeder erhält für seinen Auftritt Applaus und Wertschätzung von allen (vgl. List 2014a: 31).

In dem folgenden Beispiel soll deutlich gemacht werden, wie ein Übungssetting in den laufenden Unterricht integriert werden kann, das sowohl dem Anspruch auf Festigung durch Wiederholung als auch dem Anspruch auf Abwechslung und sogar Progression entspricht und auch später eine angemessene Leistungsüberprüfung ermöglichen kann: Die schriftliche Erarbeitung einer Rollenbiografie. Zuerst ist den Schülern ein Überblick über das Verfahren (vom Einfachen zum Komplexen) zu geben, der Lernweg transparent zu machen, das Ziel und die Bewertungskriterien konkret zu beschreiben. Die folgenden Aufgaben orientieren sich an dem unterrichtlichen Prozess und sind entsprechend zu integrieren:

1. Ein-Satz-Exposé: Meine Rolle will ... Rolle umreißen und vorstellen (Motive beschreiben) – Feedback und Überarbeitung, Präzisierung

2. Zehn-Zeilen-Exposé: Orientierung an Vorgaben zur Rollenbiografie z.B. des „Kursbuch Darstellendes Spiel“ – Feedback und Überarbeitung, Präzisierung, Wiedervorlage, Feedback und Überarbeitung, Präzisierung, Wiedervorlage ... (vgl. List/ Pfeiffer 2009a: 237-238).
3. Struktur einer Klausur/ Hausarbeit: Beschreibung der Rolle 1. aus auktorialer Sicht, 2. in der Ich-Perspektive, 3. die Rolle denkt und handelt als Figur (Blick auf andere Rollen im Ensemble)

Ziel dieser Arbeitsschritte ist es auch, Impulse für die Weiterarbeit am Stück zu liefern, nicht nur rückwärtsgewandt zu protokollieren. Eine Kompetenz-Überprüfung, die keine Wiederholung eines bereits bearbeiteten Settings sein darf, könnte beispielsweise die Aufgabe stellen, die eigene Rolle mit einer Rolle eines anderen aus dem Ensemble, dem Stück in eine Situation zu bringen, diese als Szene zu gestalten und dabei die Konturen der eigenen Figur auszuarbeiten, sodass sie direkt spielbar wird, was sodann in einem folgenden spielpraktischen Teil überprüft und benotet werden kann.

Im Prozess der Erarbeitung werden von Schülern auch Figuren und Szenen entwickelt, die am Ende nicht mehr in die im Laufe der Arbeit endgültig gefundene Version passen. Das heißt, dass die von bestimmten Schülern erarbeiteten Szenen, in denen sie mitspielen, in der Aufführung nicht gezeigt werden, weil sie sich möglicherweise inzwischen intensiv in die Techniksteuerung eingearbeitet haben und diese während der Aufführung fahren. Nun kann es aber nicht sein, dass diese Schüler deswegen eine schlechte Note bekommen, weil sie in der Abschlussaufführung nicht mitspielen oder nur noch einen kleinen Part haben. Hier zeigt sich die Wichtigkeit eines kontinuierlichen Feedbacks und ein ordentliches Führen von Probentagebüchern und/ oder Kompetenzanalysebögen, die das Engagement dieser Schüler festgehalten haben. Auch ist es essenziell, dass die Lehrkraft frühzeitig und immer wieder auf einen möglichen nicht-linearen Verlauf eines ästhetischen Prozesses hinweist, in dem es zu Sprüngen, Stockungen, Verwerfungen und Brüchen kommen kann und dass bei künstlerischer Arbeit solche Phasen immer möglich sind. Die Schwierigkeiten solcher kreativen Prozesse lassen sich umso besser managen, je mehr Vertrauen innerhalb der Gruppe und zwischen der Gruppe und der Lehrkraft besteht (siehe Modul 2).

3.1.5 Modul 5: Spielformen finden

Inhalt und Absicht dieses Moduls:

„Die Schüler finden theatrale Spielformen, die zu den bereits gefundenen Themen, Figuren und Konflikten passen.“ (List 2014a: 33)

In diesem nächsten Lernschritt geht es darum zu schauen, wer von den Theaterschülern welche Talente, Hobbys und Kompetenzen schon mitbringt und welche Aktions-, Darstellungs- und Spielformen sinnvoll sind, das gefundene Ober-Thema zu entfalten, zu bearbeiten und theatral zu gestalten (vgl. List 2014a: 33). Dazu ist es notwendig, dass sich die Schüler je nach Alter und theatralen Erfahrungen unterschiedlich intensiv über Spielformen informieren bzw. von der Theater-Lehrkraft in einem Kurzvortrag informieren lassen (vgl. List 2014o).

Das Ziel dieses Moduls ist es u.a., dass die Schüler Spielformen kennen lernen und einige praktisch in Kombination mit dem, was sie persönlich schon an Kompetenzen mitbringen und an Figuren entdeckt haben, ausprobieren, damit experimentieren und improvisieren, um Spielmaterial zu generieren, das Grundlage weiterer Gestaltungsversuche wird. Es ist vorteilhaft, wenn der Theaterlehrer entsprechende Kompetenzen verschiedener Spielformen besitzt, die er vorstellen möchte. Ist er versiert im Puppenspiel, dann kann er seine Schüler in diesem Bereich sicherlich eher begeistern und besser betreuen, als wenn er das nicht ist. Hat er eine Tanz- oder Pantomimenausbildung, dann ist er auch in diesem Bereich vermutlich eine bessere Lehrkraft als ohne diese Kompetenz. Ähnlich ist es mit musikalischen Kompetenzen oder Fähigkeiten im performativen Bereich²⁵ usw. Überdies verbreitert es die Auswahlmöglichkeiten an potenziellen Spielformen, wenn Schüler in der Gruppe sind, die ein Instrument spielen, singen oder etwas anderes Besonderes können, das die Theater-Lehrkraft möglichst aufgreifen und in den Arbeitsprozess integrieren sollte. Das, was man letztendlich erzählen und darstellen will, bestimmt zunächst die Auswahl der Form.

Theater definiert sich über seine ästhetische Form. Mit dem Aufkommen der postdramatisch-performativen Spielweise tritt ein Paradoxon in die Schultheaterwelt, an dessen Auflösung zu arbeiten ist. Der überwiegende Teil aktueller Schultheater-Produktionen, die auf Festivals gezeigt werden, orientiert sich an einem der aktuellen professionellen Theateravantgarde folgenden postdramatisch-performativen Spielprinzip (vgl. Bundesverband Theater in Schulen (Hg) 2014, auch Sting 2003 und Mieruch 2006). Auch der überwiegende Teil der Prüfungsaufgaben im Abitur Darstellendes Spiel beinhaltet zentral eine Aufgabe zum postdramatisch-performativen Spielprinzip. In Hessen beträgt der aktuelle Anteil in Prüfungsaufgaben ca. 90%. Schülern wird damit ein vermeintlich

²⁵ Vgl. die Ausführungen im Interview mit Karl-Heinz Wenzel zu seiner langjährigen postdramatischen Arbeit mit Jugendlichen im B.E.S.T.-Theater in Bremen (List 2014n).

dominanter Stellenwert dieser Spielweise im zeitgenössischen Theater vermittelt, der der tatsächlichen Bedeutung nicht entspricht und ihren Stellenwert als Avantgarde nicht beachtet und vermutlich der Annahme einer vermeintlich leichteren Zugänglichkeit dieser Theaterform für Amateure wie Schüler geschuldet ist (vgl. die Setzung des angeblich künstlerischen Spielprinzips des „Nicht-Perfekten“, aber auch einfacher Gestaltungstechniken wie die des chorischen Sprechens bis hin zur Auflösung der Verständlichkeit in sogenannte Textflächen).

Theater/ Darstellendes Spiel als Unterrichtsfach sollte Schüler bei ihren individuellen Anlagen und Bedürfnissen abholen und über die Arbeit in und mit theatral-ästhetischen Prozessen eine Vision auch des eigenen Entwicklungspotenzials zeigen und Chancen der Realisierung anbieten (vgl. die einschlägigen Curricula). Dies beinhaltet, die Themen und Inhalte, die die Kinder und Jugendlichen bewegen, aufzugreifen und sie in einer altersgemäßen Art und Weise zu bearbeiten und sie in einem längeren gemeinschaftlichen und gemeinschaftsbildenden Arbeitsprozess in eine theatrale Form zu bringen. Um biografische Zugänge nicht auf Individualgeschichten zu verengen, sollten diese in ihrer Vernetzung mit gesellschaftlich-politischen Entwicklungen bearbeitet werden (vgl. Plath 2009 und insbesondere Post 2011a, 2011b, 2011c).

Diese Verschiebung der Bedeutungszuweisung des Theaterspielens aus dem ästhetischen Zentrum des Theaters hinaus hat demnach gravierende Auswirkungen auf die Formulierung einer Didaktik für Theater und daraus abzuleitende Konzepte für Theaterunterricht. Das Theater der 1980er Jahre habe, so Lehmann, die Einsicht erzwungen, „daß eine ‚abstrakte Handlung‘ (‚abstract action‘), ein ‚formalistisches‘ Theater, in dem der reale Vorgang der ‚Performance‘ an die Stelle von ‚mimetischem Schauspielen‘ (‚mimetic acting‘) tritt; daß Theater mit lyrischen Texten, in denen keine oder kaum Handlung abgebildet wird, keineswegs mehr ein ‚Extrem‘ bezeichnet, sondern eine wesentliche Dimension der neuen Theaterrealität.“ Dieser liege eine andere Intention als der zugrunde, ein wie auch immer künstlerisch gestaltetes Double einer anderen Realität zu sein. Damit rücke das an Handlung orientierte Drama „aus dem ästhetischen – damit natürlich noch lange nicht dem institutionellen – Zentrum des Theaters hinaus.“ (Lehmann 2005: 54) Dies sei auf den Weg der Ausbildung des postdramatischen Diskurses im Theater als eine Folge von Etappen der Selbstreflexion, Dekomposition und Trennung der Elemente des dramatischen Theaters zurückzuführen (vgl. Lehmann 2005: 77). Gleichzeitig zeichnet sich im zeitgenössischen Theater eine zunehmende Rückkehr zu Erzählstoffen und Formen von Dramatisierungen an deutschen Theatern ab, die wieder sinnvolle Geschichten erzählen, die Handlungen von Figuren in den Fokus rücken. Romanadaptationen haben an deutschen Theatern wieder Hochkonjunktur. Es seien aber zahlreiche Veränderungen nötig, um aus einem epischen Stoff ein Drama zu erschaffen, „zum Beispiel Auslassung, Verdichtung, Verknappung, Zuspitzung, Neudichtung.“ (Weigelt 2015: 6) Damit aus Rollenspiel und Romanen Theaterkunst wird, braucht es die theatral-ästhetische Bearbeitung und Gestaltung. Lehmann

verweist in diesem Kontext auf eine mögliche Fehlbewertung der Bedeutung von Sinnübermittlung beim Theaterspielen. Er entdeckt vielmehr eine archaische Angstlust beim Rollenspielen, eine Lust an der Verkleidung, eine Lust am Verstecken hinter einer Maske. Das Tragen einer Maske – als *pars pro toto* für das Rollenspiel – erlaube z.B. einen anderen Blick auf das Geschehen und auf die Welt. Die Qualität des Blicks, die Wahrnehmung des Sehens verwandelten sich. Die Blickdramaturgie ähnelt mehr einer Kamera, einem außerhalb der Welt stehenden Wesen. Theater sei auf allen Ebenen Verwandlung und Metamorphose, und man täte gut daran, den Hinweis der Theateranthropologie zu beherzigen, „dass unter dem geläufigen Schema *Handlung* das allgemeinere der *Verwandlung* liegt.“ (Lehmann 2005: 130)

Darüber hinaus erfährt eine durch eine unbewusste Anwendung der Kompositionsmethode ‚Wiederholung‘ gesteuerte Blickdramaturgie des Alltags eine Irritation in ihrer vermeintlichen Sicherheit, des „Ich-sehe-immer-das-was-ich-immer-sehe“ und erkenntnisverhinderndes wiederholendes Sehen ohne wahrzunehmen kann durchbrochen werden. Dann kann Theater auch zu einer Schule des Sehens und des wahrnehmenden Zuschauens werden. Eine vielfältige Nutzung der für Amateure möglichen Spielformen ist auch aus diesen Gründen angezeigt.²⁶

Alle Projektteilnehmer finden theatrale Spielformen, die zu den bereits gefundenen Themen, Figuren und Konflikten passen. Auch bei einer Festlegung auf eine Spielform oder bestimmte Inhalte durch ein Schulcurriculum für eine Jahrgangsstufe besteht immer die Möglichkeit, auch andere Spielformen und Themen in ein Stück einzubauen, wenn sie nicht dominieren und der Hauptschwerpunkt erhalten bleibt. Es ist möglich, naturalistische Darstellungen mit performativen Aktionen zu verbinden oder Schwarzlicht-, Schatten- oder Puppentheater-Szenen miteinander zu kombinieren. Es gibt unendlich viele Kombinationsmöglichkeiten. Entscheidend ist am Ende, dass die verschiedenen Spielformen für das Publikum nachvollziehbar zu einem ästhetischen Ganzen komponiert und nicht in beliebiger Weise zusammengestellt sind und in Folge als Flickwerk wahrgenommen werden. Auch wenn sich die folgende Bemerkung auf die Postdramatik bezieht, kann sie ebenso beanspruchen auch für anspruchsvolles dramatisches Theater zu gelten: „Wie ein Dichter komponiert der Regisseur Assoziationsfelder zwischen Worten, Geräuschen, Körpern, Bewegungen, Licht und Objekten.“ (Lehmann 2005: 201) Diese Möglichkeiten machen ein Stück zumeist vielfältiger in seiner Ausdrucksform und bieten auch mehr Projektteilnehmern Arbeitsfelder, sich zu engagieren. Hierzu ist es auch hilfreich, dass innerhalb des Ensembles bekannt ist, wer welche

²⁶ Im theaterpädagogischen Diskurs der letzten Jahre werden zunehmende bedeutsame Argumente für einen verstärkten Einbezug von Bewegung und Tanz in den Theaterunterricht vorgetragen (vgl. z.B. Graham Smiths Projekt „Learning by moving“, das anregende Beispiele dafür gibt, wie leicht man Kinder bei ihrem natürlichen Bewegungsdrang abholen und sie in die Welt der künstlerischen Bewegung locken kann. > <http://learningbymoving.wordpress.com> [Letzter Zugriff: 01.11.2016])

besonderen Talente und Kompetenzen besitzt, die für die theatrale Gestaltung und für performative Aktionen von Interesse sein können.

Die von Waegner angestoßene Diskussion zum Realismusproblem im Amateurtheater gibt darüber hinaus Hinweise, welche methodischen Wege im Theaterunterricht sinnvoll erscheinen. Waegner hält den Realismus für die schwierigste Spielform, da er viel Erfahrung und Spielmächtigkeit (Technik) bei den Schülern voraussetze, denn es dürfe nicht stilisiert, also ästhetisiert werden. Die Gefahr bei unqualifiziertem realistischem Spiel von Jugendlichen ohne einen Fundus an Lebenserfahrung und Spieltechnik bestünde darin, dass sie schnell ins arrogante Nachäffen von Vorbildern verfielen. All das, was Schultheater zu etwas Besonderem mache, entfiere bei realistischem Spiel, nämlich „Übertreibung (z. B. expressive Mimik und Maske, Geste) und Steigerung ins Groteske, musikalisierendes Timing (Rhythmisierung, Tempovarianten wie Zeitlupe etc.), Sonderformen wie Schattentheater, Puppenspiel, Medieneinsatz, Musiktheater, Körpertheater, Pantomime usw., aber auch Spezialeffekte durch Beleuchtung, Zwischenvorhang, abstrahierende Kulisse und Requisit, also Verfremdungen allerart, in die ästhetisch-künstlerische Energien einfließen.“ (Waegner 1991: 8)

Mieruch fügt in seiner Argumentation weitere Gründe hinzu, die ihn eine Eigenproduktion als Rahmen für eine vielfältige Nutzung unterschiedlichster theatraler Formen, Spielweisen und Genres im Schultheater bzw. Theaterunterricht priorisieren lassen, da sie ihm am Geeignetsten erscheinen, „den Erfordernissen, also den Fähigkeiten, Bedürfnissen und Interessen von Jugendlichen gerecht zu werden.“ (Mieruch 2007: 1) Dabei verweist er auf das Potenzial autobiografischer Bezüge der Schüler im Spiel, das ihnen erlaube, möglicherweise unentdeckte Facetten an sich und den anderen Schülern zu entdecken. Darüber hinaus hieße das Ausprobieren und Entwickeln von neuen ästhetischen Ausdrucksformen, ständiges Recherchieren und Experimentieren und neue ungewohnte Perspektiven einzunehmen und Wahrnehmungsweisen zu entwickeln bzw. zu schärfen. Würden bei einer offenen Bauweise der Stücke – Auflösung einer Handlung in geringer oder umfassender Weise, Mehrsträngigkeit von Handlungen, Reihungen, collageartige Bilderfolge usw. – Beliebigkeit vermieden und dramaturgische Strukturen begründet und eingehalten, dann erwiese sich die Eigenproduktion als das Mittel der Wahl für Theaterunterricht. Die Wahl der Eigenproduktion dockt außerdem an die räumliche Situation der Schule an, mit ihren Möglichkeiten neben der Guckkastenbühne die Vielfalt der räumlichen Gegebenheiten eines Schulhauses und des gesamten Schulgeländes in der Form des Site-specific und Stationen-Theaters (vgl. List/ Pfeiffer 2009a: Modul 6

„Raumkonzept und Atmosphäre“: 203-205). Die folgende Auflistung kann Schülern helfen, sich zu informieren und Entscheidungen zu treffen.²⁷

Übersicht über Spielformen und ihre Merkmale

Spielformen	Merkmale
Objekt-Theater Puppen-Theater Marionetten-Theater Schatten-Theater Schwarzlicht-Theater Masken-Theater	Der Mensch, der Darsteller als Person, wird gar nicht oder nur teilweise für das Publikum sichtbar. Entweder sind nur Dinge sichtbar, z.B. Gegenstände und Puppen oder die Schatten der Darsteller. Oder wesentliche Teile des Darstellers sind verborgen, z.B. sein Gesicht durch eine Maske.
Musical Oper Operette	Im Musik-Theater dominiert die Musik und die meiste Zeit wird gesungen.
Bewegungs-Theater Pantomime Tanz-Theater Ballett	Hier dominieren Bewegungen der Darsteller. Es wird nur sehr wenig oder gar nicht gesprochen.
Biografisches Theater Dokumentar-Theater	Das naturalistische Theater spielt natürliches Leben nach. Die Darsteller imitieren zumeist natürliches Verhalten von Menschen. Aber auch performative Aktionen sind möglich.
Site specific	Bei dieser Form dominieren die Besonderheiten eines Raumes – außerhalb eines Theatergebäudes – das Spiel.
Erzähl-Theater Lecture-Performance Poetry Slam	Ausgangspunkt und Schwerpunkt der Darstellung ist der mündliche Vortrag.

²⁷ <http://www.angewandte-theaterforschung.de/wp-content/uploads/2014/08/Spielformen-im-Theater.pdf>. [Letzter Zugriff: 01.11.2016] Aus Platzgründen wurde sie nicht in das „Kursbuch Theater machen“ aufgenommen.

performative Theaterformen	<p>Performatives Theater erzählt keine durchgehende Geschichte, hat keinen roten Faden, außer einem bestimmten Thema. Der Performance-Künstler ist als Akteur (nicht als Privatperson) präsent. Er spielt keine Rolle, keine Figur. Er stellt sich eine Aufgabe, die er versucht zu lösen; dabei beobachtet ihn ein Publikum. Für den künstlerischen Prozess ist manchmal eine direkte Publikumsbeteiligung notwendig. Ein anschauliches Beispiel für eine bekannte Performance ist: „The Artist Is Present!“ mit Marina Abramović.</p> <p>Performances zeigen Situationen. Performativ arbeiten heißt, gegen einen selbst gesetzten Widerstand zu arbeiten.</p> <p>Der Verlauf performativer Arbeit ist meist nicht komplett planbar.</p> <p>„’To perform’ can also be understood in relation to:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Being - Doing - Showing doing - Explaining showing doing. <p>„Being’ is existence itself. „Doing’ is the activity of all that exists. „Showing doing’ is performing: pointing to, underlining, and displaying doing. „Explaining showing doing’ is performance studies.’</p> <p>[Schechner 1985: 28]</p> <p>Vereinfacht gesagt gibt es also drei ‚Aggregatzustände des Auftretens’:</p> <ul style="list-style-type: none"> - das private Tun (das normalerweise ohne öffentliche Wahrnehmung geschieht), - das persönliche, öffentliche, performative Tun, das immer in einem gestalteten Rahmen stattfindet und das selbstreferentiell ist und somit auf nichts anderes verweist, als auf das, was es ist - und das theatrale Spiel (das immer auf eine – oder mehrere - weitere Bedeutungsebenen verweist, die über das konkrete Tun hinausgehen)“. <p>(Wenzel 2009: 12)</p>
<p>Bildertheater</p> <p>Forumtheater</p> <p>Unsichtbares Theater</p> <p>Straßentheater</p>	<p>Misch- oder Hybridformen kombinieren verschiedene Formen miteinander, je nachdem für welchen Zweck sie genutzt werden und welche Wirkung sie erzielen sollen.</p>

Prozessionstheater Freilicht-Theater Bänkelgesang Moritat Mysterienspiel Zirkus Kabarett Comedy Improtheater	
--	--

Um Schülern Erfahrungen mit den Einsatzmöglichkeiten verschiedener theatraler Spielformen und deren unterschiedlichen Wirkungen zu ermöglichen, kann z.B. auch folgender Unterrichtsimpuls gegeben werden. Wie kann sich die Darstellung, die Aktion, die Wirkung einer Abschiedsszene oder des Abschiednehmens verändern, wenn sie nicht als Rollenspiel dargestellt wird, sondern als

- Schattentheater
- Puppentheater
- Maskentheater
- Singspiel
- Rap
- Bewegungs-/ Tanztheater
- usw.?

Eine solchermaßen formulierte Anregung ist eine echte Herausforderung für die Schüler, setzt Kreativität frei und führt zu inspirierenden Ergebnissen, die wiederum Anregungen für die Gestaltung der gewählten Themen generieren. Schüler ziehen beispielsweise plötzlich ihre Socken aus und machen einfache Handpuppen daraus. Sie schalten Lampen an und studieren, wie sich ihre Schatten an der Wand verändern, wenn sie sich bewegen. Schüler, die gern körperlich agieren, fangen an zu tanzen oder machen Pantomime. Andere fangen an zu dichten, spielen ein Instrument oder singen oder rappen, weil sie sich noch z.B. in einer Musical- oder Jazz-Dance-AG engagieren usw. Die Schüler, die sich hier exponieren, übernehmen oft sehr gern die Verantwortung, ihre Mitschüler in ihre Aktionen einzubinden und damit – ohne dass es ihnen anfangs bewusst ist – eine Animateurs-/ bzw. Moderationsrolle, später dann eine Regisseursrolle zu spielen oder helfen mit und steuern als Projekt- bzw. Produktionsleitung das Ensemble sukzessiv selbstständiger.

Die Lehrkraft hat dann ihr Arbeitsziel erreicht, wenn sie am Ende eines Prozesses nahezu überflüssig geworden ist und die Schüler somit die Kompetenz zur Selbststeuerung demonstrieren haben. Der Lehrkraft obliegt es selbstverständlich, diesen Prozess dem Alter und der Leistungsfähigkeit ihrer Schüler behutsam anzupassen. Die Theater-Lehrkraft ist in dieser Phase des Prozesses sehr gefordert, diese Dynamik zu strukturieren und mit ihrer Autorität Schüler als Impulsgeber insoweit zu unterstützen, dass alle in den Kleingruppen akzeptieren, dass jetzt ihre Mitschüler für eine Weile das Sagen haben und der Gruppe Anregungen und auch Anweisungen geben. Es gilt die Devise: Immer zuerst ausprobieren, bevor man etwas vorschnell bewertet oder gleich verwirft. Hier zahlt sich aus, wenn vorher das Ritual des Zwei-Schritte-Feedbacks ausgiebig trainiert wurde und möglichst viele im Kurs es bereits verinnerlicht haben. Und je nachdem, wie viel Zeit sich die Theater-Lehrkraft nehmen will, probiert sie in den folgenden Modulen mit ihren Schülern einige Spielformen aus, die ihr sinnvoll erscheinen, und lässt ihre Schüler damit experimentell Erfahrungen machen. In diesen Trial & Error-Phasen haben die Schüler viele Gelegenheiten, eigene schon erworbene Kompetenzen, die sie gern einbringen möchten, auszuprobieren und so nebenbei vielleicht auch einige ihrer Mitschüler dafür zu begeistern. Auf diese Weise werden natürlich gleichzeitig die Selbstlernprozesse gefördert und die Schüler machen sich wieder ein Stückchen unabhängiger vom Lehrer und werden selbstständiger. Eine Szene verändert sich deutlich, die ursprünglich in der ersten Improvisation begann als das hinlänglich bekannte Rollenspiel „Vater-Mutter-Kind-am-Küchentisch“, nachdem Schüler mit verschiedenen Spielformen experimentierten.²⁸

Die Impulsfragen für den weiteren Prozess lauten:

- Welche Vorstellungen kristallisieren sich langsam für das Stück heraus?
- Ist es möglich, diese als ästhetische Vision zu beschreiben und aufzuschreiben?
- Reicht es für den Anfang, wenn in der ästhetischen Vision das übergeordnete Thema des Stücks, das Rollenensemble, ein Handlungspool und eine Wirkungsabsicht formuliert sind?
- Welche Inszenierungsidee verfolgt das Ensemble mit dem Stück?
- Welches Publikum will das Ensemble mit welcher Absicht mit seiner Gestaltung konfrontieren?

In der diskursiven Auseinandersetzung um die Bedeutung postdramatischer Spielweisen versus naturalistischem Rollenspiel und einer möglichen Aufhebung dieses scheinbaren Widerspruchs hat Barz in diesem Kontext ein Angebot zur Bearbeitung dieses grundsätzlichen Dissenses gemacht,

²⁸ Vgl. Filmausschnitte aus Proben mit Schülern zum Thema „Familiendrama“ zeigen deutlich die Schritte der Veränderungen einer Darstellung >

<http://www.angewandte-theaterforschung.de/spielformen-finden-tutorial-zum-kursbuch-theater-machen/> [Letzter Zugriff: 01.11.2016]

das konstruktiv die vielschichtige Referenzqualität von Theater aufgreift und betont: „die Notwendigkeit, zwischen Referenzsystemen pendeln zu können.“ (Barz 2011: 85) Dies setze allerdings „Wissen über Theater“ voraus und eine Qualifizierung der Rezipienten, die „den Zuschauer grundsätzlich als Subjekt, als ‚Zuschauspieler‘ begreift, damit anstelle der *Erziehung* seiner auf eine *Beziehung* zu ihm“ gesetzt werde, und er sich „mit eigenen existenziellen Erfahrungen konfrontieren“ lasse. (Barz 2011: 88) Als wichtige Voraussetzung zur „Veränderung des Modus der Rezeption“ sieht Barz das Selber-Ausprobieren, das Selbst-Theater-spielen und nennt als Gründe dafür auch das Üben „kognitiver Flexibilität im Spiel“ und der „Einstellungsänderung durch Erleben im Spiel“. (Barz 2011: 91) Dies verweist auf die produktive Kraft von Theater als Handlungserprobungsraum.

3.1.6 Modul 6: Vision beschreiben

Inhalt und Absicht dieses Moduls:

„Eine ästhetische Visionen für eine Eigenproduktion entwickeln und schriftlich festhalten.“

(List 2014: 37)

Brauneck beschreibt die visionäre Qualität des Theaterspielens als ein Symbolsystem von Möglichkeiten der Kommunikation, „die im Alltag unterbrochen, fehlgeleitet oder entfremdet“ sei (Brauneck 2007: 15) und die Regeln der Kommunikation einem Prozess der Ökonomisierung und Pragmatik verfallen seien. Im Theaterspielen könne sich das Subjekt in seiner lebensgeschichtlichen Besonderheit darstellen (vgl. den Ansatz des biografischen Theaters), Phantasie- und Spielpotenziale eröffnen und der Subversion der Phantasie einen Rahmen verleihen.

Dieser Rahmen lässt sich in einem ersten Schritt als Vision skizzieren. Doch bevor eine Gruppe das anzustrebende Ziel eines Theaterprojektes inhaltlich auch nur vage umreißen und eine ästhetische Vision kreieren könne, müssten eine ganze Reihe von Entscheidungen getroffen und wichtige Voraussetzungen geschaffen sein, so Hruschka. Es sei wichtig zunächst „mit gezielten Übungen“ ein „gutes Gruppenklima und eine konzentrierte Arbeitsatmosphäre herzustellen“, sodass die Gruppenmitglieder „aufmerksam und flexibel miteinander umgehen.“ Ebenso wichtig sei es, die „sich neu konstituierende Probengemeinschaft auf ein Ziel“ auszurichten. Dabei sei es wichtig, auf eine „Verdichtung einer Weltsicht, auf Grenzüberschreitung, persönliches Wachstum, öffentliche Wirkung – Kunst“ zu zielen. Es werde „die wohldosierte, motivierende Herausforderung durch Darstellungsaufgaben und -ziele“ gesucht, die den Horizont der Spieler erweitere. (Hruschka 2016: 26-28) Hruschka formuliert Leitfragen – für Theater-Lehrkraft und Ensemblemitglieder gleichermaßen – für eine Vision eines Theaterprojektes. Sie beabsichtigen zunächst, die Rahmenbedingungen ins Auge zu fassen, wozu als Erstes die Lerngruppenanalyse gehörte (Teilnehmer, Kenntnisse, Interessen, Haltungen, Wünsche usw.). Es sollte ermittelt werden, welches Thema die Gruppe interessieren könnte und welche Schwierigkeiten die Projektkonzeption für sie bergen könnte. Die Frage, warum es sich lohne, speziell mit dieser Gruppe sich mit der Kunstform Theater auseinanderzusetzen und welche Erfahrungen den Beteiligten durch das Projekt ermöglicht werden sollte, müsse beantwortet werden: Welche Ziele sollten mit welchen theatralen Verfahren realisiert werden und welche literarischen Vorlagen bzw. welche weiteren Materialien dienen der Anregung für ein bestimmtes Thema? Auch sei zu klären, in welchem Kontext das Projekt stattfinden solle, welche Vorgaben, Wünsche von institutioneller Seite zu berücksichtigen und welche Wirkungen beim Publikum bzw. generell mit dem Theaterprojekt beabsichtigt sind (vgl. Hruschka 2016: 39).

Eine ästhetische Vision fasst demnach all das zusammen, was als übergeordnete Orientierung dienen kann. Sie wirkt wie ein Leuchtturm in der Ferne, zunächst noch etwas diffus und nebulös sichtbar, dann aber bei weiterer Annäherung immer klarere Konturen zeigend.



Grafik: List 2014p

Die Wechselwirkungen von ausgesuchtem Thema und den gefundenen Rollen und Aktionen konstituiert auf der Basis der bereits erworbenen Schülerkompetenzen einen ersten theatralen Ausdruck innerhalb verschiedener Spielformen. Am Ende eines längeren Lernprozesses fügen sich alle Einflussgrößen nach einer bestimmten Idee oder Vorstellung in einer ästhetischen Komposition zusammen. Die Grafik zeigt die sich wechselseitig beeinflussenden Elemente, sodass am Ende das Ganze in emergenter Weise mehr ist als die Summe seiner Teile.

In dieser Phase des Experimentierens fließen kontinuierlich bewusst und unbewusst Interessen, Fantasien, biografische Erfahrungen in den experimentellen Prozess ein und liefern damit umfangreiches inhaltliches Material, das bereits mit einfachen theatralen Mitteln, Techniken und Methoden gestaltet wird. Auf diese Weise entwickeln und verdichten sich nach und nach diese langsam für alle erkennbar werdenden Vorstellungen der Ensemblemitglieder und führen durch einen solidarischen Gruppenprozess zur Fokussierung und Konturierung einer Vision, zumeist mit zahlreichen Randunschärfen. Dieser Arbeitsweise liegen Vorstellungen zugrunde, wie sie auf Luserke zurückgehen, wonach sich erst nach praktischen Improvisationen auf der Bühne allmählich inhaltliche

Zielvorstellungen entwickelten (vgl. Nix u.a 2012: 74). Dass ein Suchprozesses dieser Art auch immer eine Kontingenzerfahrung beinhaltet, ist einer ästhetischen Praxis immanent. Alles könnte auch immer in anderer Weise gestaltet und komponiert sein. Insofern ist der Leuchtturm nie das Ziel, sondern er zeigt in einem gegebenen Raum für den Orientierung Suchenden nur die Richtung bis zu einem bestimmten Punkt an. Insofern ist Theater „eine besondere Form der *kontingenten Performativität*, in der in spielerischen Situationen, Aktionen vollführt und Bedeutungen evoziert werden, von denen man nicht immer sicher sein kann, mit welchen Intentionen sie vollbracht werden, ob und was genau sie bewirken wollten und ob sie darüber hinaus noch etwas anderes bedeuten, als sie auf den ersten Blick aussagen. [...] Wenn das Schultheater in diesem Sinne *Kontingenzbildungskompetenz* auf leiblicher, sprachlicher und imaginärer Ebene vermitteln kann, so scheint dies in Zeiten der Unvorhersehbarkeiten nicht gerade wenig zu sein.“ (Liebau 2009: 142-143)

Ob es dem Ensemble gelungen ist, in der abschließenden Aufführung vor Publikum die eigene Vision umzusetzen und auch eine Vision für das Publikum aufblitzen zu lassen, das zeigt sich in einer sorgfältigen Werkschauanalyse und im Publikumsgespräch. „Was zählt, ist in Dingen der Kunst stets das Eröffnende mehr als das Erreichte [...] In dem, was geschieht, registriert ästhetische Erfahrung das Aufblitzen von etwas ‚anderem‘, eine Möglichkeit, die noch aussteht, utopisch die Verfassung von etwas unbestimmt Angekündigtem behält.“ (Lehmann 2005: 32-33).

Primavesi führt aus, dass „Kinder Theater brauchten, um ihre Lebenswelt zu verarbeiten“ und „neue Lebenswelten erschaffen werden könnten.“ (Deck/ Primavesi 2014: 19, 30). In den Visionen zu einer Eigenproduktion können sich die Konturen von Entwürfen neuer Lebenswelten zumindest abzeichnen. Vaßen erkennt in der visionären Funktion von Theater, dass es „auf der Grundlage der Erforschung von sozialer Wirklichkeit als Handlungsmodell für Gesellschaft dienen kann“. (Vaßen 2014: 141)

Das Thema „Ästhetische Vision“ ist ein ganz zentrales für Kulturgemeinschaften und zivilisierte Gesellschaften. Visionen bündeln und verdichten verschiedene Vorstellungen im Idealfall zu konkret anzustrebenden Zielen und wirken dadurch gemeinschaftsstiftend. Dabei sind bewährte Dinge zu überprüfen und ihrer Selbstverständlichkeit durch bewusste Verfremdung zu berauben (Brecht). Altbekanntes kann auf der Spielfläche als veränderbar gezeigt werden. Fremdheitserfahrungen können ängstigen, aber auch kulturelle Bildungsprozesse in Gang setzen durch eine Fragehaltung und Erzeugung von Neugier. Westphal sieht Fremdheit als „Grenzerfahrung“ und darin die Chance auf „Überschreitung von Ordnungen.“ (Westphal 2014: 130)

Die Impulsfrage für den weiteren Prozess lautet: Da sich Kunst nicht im luftleeren Raum ereignet, ist zu fragen, welches Handwerk und welches Handwerkszeug gebraucht wird, um den Weg in Richtung einer ästhetischen Vision zu gehen?

3.1.7 Modul 7: Handwerk kennen lernen

Inhalt und Absicht dieses Moduls:

„Das Ensemble lernt einige grundlegende theaterästhetische Gestaltungsmöglichkeiten kennen und erzeugt damit szenisches Material mit ästhetischem Ausdruck. Der Unterschied zwischen natürlichem (naturalistischem) Spiel, nicht-naturalistischer Darstellung und Performance wird in einem Experiment sichtbar gemacht und die Wirkung der Kunstform Theater erlebt, beschrieben und reflektiert.“ (List 2014: 39)

Barz verweist in diesem Zusammenhang auf eine bedeutsame Wahrnehmung: „Die Spieler wussten zwar, was sie spielen wollten, aber nicht, wie sie es darstellen sollten.“ (Barz 1998: 12) Die vermutete Ursache: fehlende grundlegende Kompetenzen im Bereich des theatralen Handwerks. In diesem Sachverhalt mag auch die Ursache für die beobachtete vielfache, vorschnelle unreflektierte Übernahme mancher als postdramatisch bezeichneter Spielweisen wie chorisches Sprechen usw., wie sie auch Sting und Mieruch für das Schultheater aktuell als häufig praktizierte Standardspielweise beobachtet haben, liegen. Diese Arbeitsweisen sind überwiegend schnell zu erlernen bzw. zu reproduzieren und ersparen den mühevollen Weg, komplexe theatrale Methoden zu erlernen und zu trainieren und in einen noch komplexeren dramaturgisch stimmigen Zusammenhang zu bringen, so dass die Aufführung beim Publikum eine entsprechende Wirkung erzeugen kann.

Woraus besteht nun das theatrale Handwerk?

Stegemann definiert die „Dominanz des ‚Könnens‘“ dahingehend, dass ein Schauspieler aus seiner Erfahrung des Schauspielens heraus in der Lage ist, sich die „Situation ‚nehmen‘ zu können“, die darin besteht, „im Moment des Auftretens die Situation von Spielen und Zuschauen aktiv formen zu können“. Dazu bedürfe es Fähigkeiten und Fertigkeiten, die „mit handwerklichen Übungen entwickelt werden“ müssen. (Stegemann 2013: 238)

Domkowsky fasst in ihrer Studie zusammen, was an Schauspielhandwerk an ca. 100 Schauspielschulen unterrichtet wird. Die vermittelte Spielkompetenz enthalte die Fähigkeit, sich beim Spiel auf unterschiedlichste Situationen einstellen zu können, präsent zu sein, Schauspieltechniken zu kennen, zu beherrschen und kreativ einzusetzen. Unterrichtet würden unterschiedliche Ausdrucksformen und -mittel, wobei der Schauspieler das primäre, das wichtigste Element, durch das sich Theater realisiert, sei. Im Unterricht würde Wert gelegt werden darauf, dass der Schauspielschüler lerne, szenische Vorgänge zu komponieren. Von den Schülern werde gefordert, dass sie während des Spielens „die Herkunft einer dargestellten Figur, den Raum, in dem sie sich befindet, die Absichten der Figur, ihre Gründe, ihre Partner und die Reaktionen der Partner zeigen.“

Um eine Bühnenwirksamkeit herzustellen muss ein Schauspielschüler eine Figur eigenständig analysieren und gestalten können. Er muss die Kompetenz erwerben, „individuelle, den

Rollenvorgaben entsprechende klare Ausdrucksformen (Körper, Sprache, Stimme, Musik) zu bestimmen und umzusetzen. Dabei spielten Körper, Stimme und Sprachführung zusammen. Er müsse die Fähigkeit erwerben, innere Vorgänge in Handlung umzusetzen. Alles diene der Absicht eine glaubwürdige, emotionale, wahrhaftige Rolle zu kreieren, die Konflikte im Spiel durch Improvisation konstruktiv nutze und Angebote für unterschiedliche Varianten machen könne. Der Schauspielschüler müsse künstlerischen Gestaltungswillen zeigen und Gestaltungsfähigkeit erwerben, sodass er im Zusammenspiel mit Spielpartnern sein erlerntes schauspielerisches Handwerk für seine künstlerische Kreativität nutze. Theaterspielen sei permanente Interaktion, Abnahme und Zurückspielen, sodass sich daraus die Schritte „Beobachten – Bewerten – Reagieren‘ oder ‚sinnliches Wahrnehmen – Denken – Bewerten – Entscheiden – Handeln“ für die Entwicklung einer Szene ergäben. In einer im zeitlichen Ablauf bewusst gegliederten Darstellung müsse eine dramatische Spannung hergestellt werden, die über das Alltägliche hinaus gehe und eine Kompetenz im Umgang mit dramaturgischen Grundelementen zeige. Darüber hinaus müsse ein Schauspielschüler lernen, Figuren, Handlung und Stücke zu analysieren, und er müsse Theaterformen, Spiel- und Darstellungsmethoden (zum Beispiel Stilisierung und Überhöhung als spezifische theatralische Techniken) sowie ästhetische Medien kennen. In den Ausbildungen sollten soziale, individuelle und künstlerische Widersprüche im Arbeitsprozess nutzbar gemacht werden. (Domkowsky 2008: 47, 50-52)

Domkowsky zeigt auf, dass es grundlegender Fertigkeiten zur Kunstproduktion bedarf. Damit das Handwerk nicht im Kunsthandwerk stecken bleibt, also in der Verfeinerung des Handwerks, bedarf es aber eines geistigen Bandes, einer Vision (vgl. Kap. 3.1.6) und einer Inszenierungsidee, damit es nicht seelenlos bleibt.

Lehmann verweist mit Recht nicht nur für das postdramatische Theater darauf, „dass eine Textur sich nicht zusammensetzt wie eine Wand aus Steinen, sondern wie eine Gewebe aus Fäden und daher letztlich die Signifikanz aller Einzelelemente von der ‚Gesamtbeleuchtung‘ abhängt, nicht etwa diese additiv erzeugt“, worum es ja genau in dieser Arbeit geht, wie nämlich die Einzelbausteine, sprich: Einzelkompetenzen, erworben werden können, um dann damit ein neues Ganzes zu schaffen. (Lehmann 2005: 145)

Pinkert hebt die Bedeutung methodischer Arbeit hervor: „Beim gesamten Konstruktionsprozess einer Wirklichkeit des Theaters „geht es weniger um das ‚Was‘ von Wahrnehmung und Gestaltung, als vielmehr um das ‚Wie‘, d.h. die mimetischen Beziehungen zwischen den Spielenden und dem Material, wie sie innerhalb und außerhalb der unmittelbaren Spielprozesse im Rahmen von Theater konstituiert werden.“ (Pinkert 2005: 43) Hierbei ist die zentrale Frage zu beantworten: Was sind die Kriterien für eine gelungene ästhetische Bildung, in der sich theatrale Kunst realisiert, und wie ist diese messbar? Im „Kursbuch Theater machen“ heißt es dazu:

„Was ist theatrale Kunst? Wie entsteht theatrale Kunst?“

Theaterkunst erfordert, wie alle anderen künstlerischen Tätigkeiten auch, bestimmte Kenntnisse und Kompetenzen. Dazu gehört das Wissen, welche theaterästhetischen Mittel, Techniken und Methoden es gibt, wie man diese einsetzen und welche Wirkungen man mit ihnen erzeugen kann. Hilfreich zum Verständnis und zur Einordnung der eigenen künstlerischen Arbeit sind auch Kenntnisse der Theatergeschichte (Wie hat sich Theater entwickelt?) und der aktuellen Entwicklungen und Erscheinungsformen von Theater (Was ist Theater heute?). Werden Gestaltungsmöglichkeiten eingesetzt, dann erkennt der Betrachter meist schnell, auf welche Weise sich das künstlerische vom natürlichen Handeln unterscheidet. Die Grundsituation von Theaterspiel setzt nur wenig voraus: Es braucht jemanden, der mit einer bestimmten Absicht einem Zuschauer etwas zeigt.“ (List 2014a: 39) Brook hat diese Definition eingeführt, um den Theaterbegriff auf seine grundlegenden Bestandteile zurückzuführen: "Ich kann jeden leeren Raum nehmen und ihn eine nackte Bühne nennen. Ein Mann geht durch den Raum, während ihm ein anderer zusieht; das ist alles, was zur Theaterhandlung notwendig ist." (Brook 1994: 9) Von diesem Grundsetting von Theater ausgehend hat er anschließend versucht, das, was er unter Theater versteht, zu entfalten. Diesem Muster folgend wird das, was man unter Theater verstehen kann, auch hier zunächst auf seine Grundbestandteile und deren Nutzung untersucht, um dann sukzessive eine Vorstellung der Komplexität von Theater zu entfalten. Die grundlegenden Mittel des Theaters, auf denen das theatrale Handwerk fußt, lassen sich demnach wie folgt darstellen:

Die Mittel des Theaters:

Primäre theatrale Mittel:

Der Körper des Menschen (in seiner Beweglichkeit)

- seine Gestik
- seine Mimik
- seine Stimme und Sprache.

Sekundäre theatrale Mittel:

- Requisit
- Kostüm
- (Schmink-)Maske
- Licht
- Ton
- Kulisse
- Raum und Zeit sind etwas Besonderes und natürlich immer mitzudenken.

Southern ging noch von einer anderen Differenzierung aus, die die äußeren Mittel (Maske, Kostüm, Requisit) den persönlichen Mitteln des Spielers zuordnete, vermutlich bedingt durch die räumliche Nähe dieser Dinge zum Spieler. „Wir werden in unserer Untersuchung immer wieder finden, dass wir die Mittel in zwei Arten einteilen können - die persönlichen Mittel eines Spielers: seine Stimme, seine Geste, seine Erscheinung (Maske, Kostüm) seine Instrumente (Requisiten, Trommeln etc.) und seine äußerlichen oder sekundären Mittel: sein ‚Ort‘ (der Ort, wo er agiert) seine Bühne sein Hintergrund (einschließlich der Szenerie).“ (Southern 1966: 27) Wenn ein Mensch sein Verhalten, seine Stimme oder sein Aussehen verändere, sodass sie vom Normalen abweichen würde, um eine bestimmte Wirkung zu erzielen, dann seien Elemente des Theaters eingeführt. Wenn ein Darsteller absichtlich etwas tue, um Eindruck auf die Menge zu machen, habe er die Mittel des Theaters genutzt.

Hawemann definiert bezogen auf körperliche Aktionen neun theatrale Mittel, die die Spielenden kreativ und nach eigener Lust und Phantasie langsam aufbauend nach dem Baukasten-System miteinander kombinieren dürfen, bis ein stimmiger Gesamtausdruck mit Wirkung entsteht:

- Gang
- Haltung
- Geste
- Bewegungsform (Tanz, Sport, Action)
- Ton
- Wort
- Satz
- Liedanfang
- gestaltete Pause (vgl. Hawemann 2014: 77).

Die Fülle der Kombinationen nach diesem „Baukasten“-System führt zu einer unendlichen Menge von Spiel-Angeboten durch die Spieler, wobei Hawemann immer wieder darauf hinweist, die theatralen Mittel, Techniken und Methoden nacheinander aufbauend einzusetzen, nicht alle gleichzeitig, um auf diese Weise einen stimmigen Bezug aller Mittel zueinander herzustellen und glaubwürdiges Spiel zu konstruieren. (Hawemann 2014: 78) In der Beschreibung der Vorgänge begründet Hawemann nachvollziehbar die eingesetzten Mittel, Techniken und Methoden. Dazu gehören der Einsatz der Spielmöglichkeiten in Raum und Zeit, Kompositionsmethoden (Steigerung, Kontrastierung usw.), die dramaturgische Pause, das Subtextsprechen, der innere Monolog, das Dialogsprechen, die Motiv-Findung, die Figurenentwicklung im Gegensatz zur Typenfindung und das Spielen mit Klischees usw. Hawemann beantwortet mit seinem Trainings-Konzept schlüssig die Frage, wie die Spieler bei der Stückentwicklung zu einem stimmigen Sprechtext kommen; ein

Themenbereich, der Theater-Lehrkräfte besonders interessiert, die Eigenproduktionen mit ihren Schülern machen (vgl. List 2016c).

Die Mittel des Theaters werden mit bestimmten Techniken und Methoden angewendet, und alle Mittel haben ihre Besonderheiten, die sich im Zusammenwirken z.B. gegenseitig verstärken oder auch aufheben oder eine besondere Stimmung oder Assoziation erzeugen können. Diese Mittel sind zunächst nicht gleichrangig zu bewerten, denn ihre Besonderheit besteht darin, dass sie alle zusammen – nach einer Idee benutzt – etwas Neues hervorbringen können. Darin liegt die eigentliche Kunst: die Komposition dieser Mittel nach einer ästhetischen Vision. Postdramatisches Spiel geht teilweise andere und entgegengesetzte Wege und untersucht z.B. bewusst Wirkungen von Mitteln in der Annahme, sie seien gleichrangig, um damit neue Wahrnehmungsweisen bzw. Aufmerksamkeitserhöhung zu provozieren und das Publikum stärker zu einem assoziierenden Beitrag zu stimulieren. Das Zuschauen wird somit zu einem bedeutungsvolleren Bestandteil des theatralen Aktes.

Das Modul „Handwerk kennen lernen“ eröffnet den Schülern Möglichkeiten, zunächst Schritt für Schritt den Fokus auf ein anderes Gestaltungselement zu richten, kennen zu lernen und Erfahrungen damit zu machen. Im Theater besteht das besondere Problem, dass, sobald man irgend etwas tut, immer gleich fast alle Mittel des Theater beteiligt sind. Und man kann nicht über alles gleichzeitig sprechen und alles gleichzeitig trainieren. Auch wenn Goebbels in seinen Produktionen mit spezialisiert ausgebildeten Fachkräften arbeitet, so präferiert er doch für sein Institut der Angewandten Theaterwissenschaften in Gießen eine zergliederte Ausbildung: „Die Ausbildung ist im Übrigen dahingehend strukturiert, dass alle Studierenden sich mit allen Medien nacheinander vertraut machen“ (Goebbels 2012: 156) und nicht gleichzeitig. Dabei öffnet sich schon in der ersten Phase grundlegender Theaterarbeit ein Freiraum für die Schüler zum Experimentieren und Erfahrungen machen.

Auf eine Widersprüchlichkeit dieser Lernstruktur weist Goebbels ebenfalls hin, wenn er auf der einen Seite fordert, dass man z.B. auch in der „Regieausbildung (...) lernen (muss) alle theatralen Mittel (Raum, Licht, Ton) ebenso wie den Umgang mit Schauspielern durchzubuchstabieren, bevor man der Komplexität gewachsen ist, die es bedeutet mit all diesen Ebenen gleichzeitig umzugehen“ und auf der andern Seite formuliert: „Die Gefahr einer konsekutiven Ausbildungsstruktur – erst die Tradition, und dann, wenn überhaupt, das Laboratorium – sehe ich vor allem darin, dass man Widerstände aufbaut und die jetzigen Studierenden später zum konservativen beharrenden Teil in der ästhetischen Entwicklung der Theatersprache werden.“ (Goebbels 2012: 158, 159; vgl. dazu auch die Ausführungen zur Lehrkräftequalifizierung in Kap. 2.4) Dieses vermeintliche Dilemma versucht das „Kursbuch Theater machen“ zu lösen, indem es in der Übungseinheit dieses Moduls mit dem vorgeschlagenen kurzen Sprechtext (vgl. List 2014: 40) eine Anregung gibt, eine unendliche Vielfalt an Möglichkeiten der Darstellung mit theatralen Mitteln zu generieren.

Strasberg erläutert, dass man eine Szene in vielen Variationen spielen kann: „Während der Text derselbe bleibt, ändert sich seine Bedeutung, und nicht nur die Bedeutung, sondern auch das, was geschieht, ist jedesmal anders; und doch ist es mit denselben Worten übermittelt worden.“ (Strasberg 1994: 51) Um sich dem Spielen einer Szene anzunähern, bedenke der Schauspieler deshalb nicht Wortbedeutungen oder Lesarten, sondern sogenannte gegebene Umstände, also Situationen, die stattgefunden haben, bevor die eigentliche Szene auf der Bühne beginnt.

Auch Brook formuliert in demselben Sinne: „Eine unendliche Menge unerwarteter Formen kann aus denselben Elementen erwachsen, und die menschliche Tendenz, sich dem Unerwarteten zu verweigern, führt stets zur Verkleinerung eines potentiellen Universums.“ (Brook 1994: 79) Später erwerben die Schüler Schritt für Schritt alle notwendigen Einzelkompetenzen des gesamten Theatersystems im Detail (vgl. Module 9-17).

Es gibt mehrere Möglichkeiten, die Impulse dieses 7. Moduls auszubauen:

Das, was die Schüler in ihren ersten Improvisationen erarbeitet und gezeigt haben, arbeiten sie in den folgenden Doppelstunden weiter aus mit weiteren Präsentationen vor der Gruppe und dem Zwei-Schritte-Feedback und machen es wiederholbar. Am Ende kann das eine Aufführung vor z.B. einem Parallelkurs Theater, einem Elternabend oder im kleinen Rahmen innerhalb der Schule werden unter dem Motto: Was ist Theater? (vgl. List 2014a: 44, 45) Diese Projektphase kann die Theater-Lehrkraft zusammen mit der Gruppe auch als Trainingsphase für einen Leistungsnachweis gestalten, wenn vorher mit den Schülern die Benotungskriterien klar abgesprochen wurden. Für die Phase der „Präsentation und Auswertung“ sollte sich die Gruppe in diesem Fall mehr Zeit nehmen (vgl. List 2014a: 44, 45)

In diesem Kontext ist es hilfreich, kurz inne zu halten und einen Überblick zu geben, welche Wegstrecke die Schüler bis jetzt zurückgelegt haben:

- Sie haben ein gemeinsames Oberthema gefunden.
- Sie haben Figuren gefunden und/ oder sich Aktionen ausgedacht.
- Sie haben bestimmte Spielformen favorisiert.
- Sie haben sich auf eine gemeinsame Vision geeinigt.

Die Kleingruppen könnten einen kleinen Text – analog des Trainingstextes – entwickeln, der durch ihr gemeinsames Oberthema inspiriert ist und auch die entsprechenden Rollen, Aktionen usw. dazu benutzen (vgl. List 2014a: 40). Schüler und Lehrkraft können gemeinsam überlegen, ob sich die Schüler – wie in diesem Trainingsmodul – danach noch einmal in neue heterogene Kleingruppen einteilen, damit sie auch trainieren können, immer mit anderen Mitschülern zusammen zu arbeiten. Dieser Wechsel in der Zusammensetzung der Kleingruppen führt automatisch dazu, dass die Schüler das Kennengelernte und/ oder bereits Gelernte wiederholen im Sinne dessen, dass sie es in

einer „neuen“ Situation (mit anderen Schülern und einem anderen Thema) anwenden und damit gleichzeitig sich selbst einer Selbstprüfung unterziehen, ob sie das Gelernte und in welchem Umfang bereits als Kompetenz in ihr Verhaltensrepertoire integriert haben. Die Bedeutung dieser Phasen sollte die Lehrkraft immer wieder deutlich hervorheben und als Chance für die Schüler beschreiben. Die Theater-Lehrkraft geht reihum und unterstützt die Kleingruppen bei ihrer Arbeit, hilft, wo sie nicht weiterkommen und erinnert an die Einhaltung der Regeln und Rituale, indem sie diese auch immer wieder selbst praktiziert und darüber kurz spricht.

Die Impulsfrage für den weiteren Prozess lautet:

Wird dieses Modul ausgebaut zu einem kleinen Kaleidoskop der theatralen Mittel, und der Schwerpunkt liegt noch auf der Erzeugung von theatraler Spiellust, oder steigt das Ensemble gleich intensiv in die Erarbeitung der einzelnen Mittel mit dem nächsten Modul „Raum und Zeit“ ein? Handwerk dient, um es nochmals zu betonen, der Entwicklung des eigenen Potenzials und nicht der Begrenzung auf mechanische Tätigkeiten oder lediglich Methodennutzung.

3.1.8 Modul 8: Raum und Zeit

Inhalt und Absicht dieses Moduls:

„Das Ensemble lernt die grundlegenden theaterästhetischen Mittel und Techniken von *Raum* und *Zeit* kennen und kann auf dieser Grundlage szenisches Material für eine Eigenproduktion erzeugen. In den folgenden Modulen werden die grundlegenden theaterästhetischen Mittel und Techniken systematisch-methodisch nacheinander eingeführt und in zunehmend komplexeren Übungsformen trainiert. Diese erzeugen nach und nach Aktionen, Darstellungen, Szenenfragmente und auch Szenen, die in eine umfangreichere Dramaturgie einfließen können.“ (List 2014: 47)

Im Modul 8 werden besondere Werkzeuge in den Fokus der Arbeit geholt, weil sie üblicherweise nicht sofort als solche erkannt werden. Sie werden bei jeder Aktion unbewusst benutzt, zwangsläufig. Menschen und Dinge bewegen sich immer in Zeit und Raum. Die Erfahrung, diese Dimensionen als geplante Gestaltungsmittel zu benutzen, ist eine große Chance für Lernende, auf einfache und schnelle Art und Weise zu begreifen, was es heißt, (bewusst) und auf niederschwellige Art und Weise zu gestalten.

Rollenspiele verlieren – beim bewusst gestaltenden Einsatz der Mittel *Raum* und *Zeit* – schnell ihre platte Mimesis. Ihnen wird etwas auf die alltägliche Wahrnehmung bezogen Ungewohntes, hinzugefügt, das als nicht ganz stimmig wahrgenommen und sich dem unmittelbaren Verständnis durch einfache Mustererkennung (Klischee) entzieht und einen neuen Blick auf das Gesehene erfordert bzw. provoziert und den Zuschauer fordert, sich mit dieser Verfremdung, die er als Fremdheit wahrnimmt, auseinanderzusetzen, um den auf diese Weise eröffneten neuen Interpretationsspielraum zu eigenen Assoziationen zu füllen. Insofern wird in dieser Methode das niederschwellig angeregt, was theoretisch als Anregung des Zuschauers zur „gesteigerten Wahrnehmung“ gefordert wird; eine lustvolle Schulung der Kompetenz des Zuschauens als Ineinandergreifen von sinnlicher Wahrnehmung, künstlerischem Gestalten und den dabei erfahrbaren Emotionen. (Sachser 2012: 83; vgl. auch Bundesverband Theater in Schulen (Hg) 2009b: 1)

Hruschkas Didaktik für Theater bzw. sein Ausbildungskonzept „Theater machen“ für angehende Theater-Lehrkräfte fordert zurecht die Öffnung und Weitung der traditionellen Guckkastenbühne zur Raumnutzung mit den Konzepten Site-specific und Stationentheater (vgl. Hruschka 2016). Dies eröffnet gerade für die Schule neue Möglichkeiten der theatralen Arbeit im gesamten Schulgebäude und auch Schulgelände (vgl. auch Wenzel 2009, 2011 und List 2009: Grundkurs 1. Körper, Raum und Improvisation: 8-65). Mit der Einführung der Mittel *Raum* und *Zeit* eröffnet sich ein weiteres, sehr großes Experimentierfeld für alle Schüler, denn diese beiden Mittel sind mit Hilfe sehr einfacher Gestaltungstechniken – und wenn es anspruchsvoller sein soll, mit Methoden –

anzuwenden. Die Veränderungen, der Erfolg, ist sofort sichtbar und einsichtig: Das Geschehen auf der Spielfläche kann mit einfachen Worten erfasst und beschrieben werden. Im Übrigen ist hier gleichzeitig eine weitere fachübergreifende Kompetenz benannt, die in der Mittelstufe insbesondere im Fach Deutsch trainiert wird, nämlich die Vorgangsbeschreibung und die Nutzung von räumlichen und zeitlichen Präpositionen und Adjektiven. Diese Fähigkeit, Menschen und Gegenstände innerhalb räumlicher und zeitlicher Dimensionen sprachlich erfassen und beschreiben zu können ist eine Grundvoraussetzung für eine fundierte Interpretation und Reflexion. Räumliche und zeitliche Zusammenhänge müssen von Schülern sprachlich angemessen formuliert werden können, um nachvollziehbar zu machen, in welcher Weise das Gesehene in dem Rezipienten gewirkt hat, welche Assoziationen es hervorgerufen und welche Gefühle es geweckt hat.

Esslin rückt die Bedeutungskonstituenten des Raumes in den Fokus, wenn er auf den Unterschied verweist, der allein dadurch entsteht, dass etwas als ausgestellt erklärt wird, dadurch dass es sich an einem besonderen Ort, in einem besonderen Raum befindet: Der Raum der Aufführung habe einen entscheidenden Aspekt: Durch seine bloße Existenz rufe er Bedeutung hervor. Er verwandele die einfachsten und alltäglichsten Kleinigkeiten des Daseins in Träger von Bedeutung. Jedes Detail dessen, was im Verlauf einer dramatischen Aufführung auf Bühne, Leinwand oder Bildschirm ausgestellt werde, „wird zum Zeichen, zum 'Signifikanten', einem der vielen, grundlegenden Bestandteile, aus denen im Kopf jedes einzelnen Zuschauers die grundlegende Information darüber, was in dem Drama passiert aufgenommen und festgelegt wird. Aus diesen grundlegenden Fakten müssen die höheren Ebenen seiner 'Aussage' schließlich hervorgehen.“ (Esslin 1989: 38-39)

Ein weiteres Mal ist es die Aufgabe von Theater-Lehrkräften, alle(!) ihre Schüler mit Hilfe weniger – neu eingeführter – Inhalte und Vorgaben ins Ausprobieren zu schicken, damit sie alle die gleiche Chance haben, Erfahrungen mit ästhetischen Mitteln und deren Anwendungen zu machen und jeder gleichermaßen die Chance erhält, Kompetenzen zu erwerben.

Die Schüler machen nun in diesem Modul fokussiert mit den Mitteln *Raum* und *Zeit* Erfahrungen, trainieren den bewussten Einsatz und lernen, den Wirkungen nachzuspüren und diese zu beschreiben.²⁹ Darüber hinaus trainieren sie ihre Kompetenz, über ihre Praxis fachangemessen zu kommunizieren. Dazu gehört neben dem konstruktiven Feedback-Geben auch die Kompetenz, das Gesehene, das Erfahrene und das Erlebte angemessen verschriftlichen zu können. Die Theater-Lehrkraft sollte ihre Schüler immer wieder anhalten, zwischendurch wichtige Inhalte, Erfahrungen und Erkenntnisse in ihre Probenstagebücher zu schreiben und ihnen dafür ausreichend Zeit geben.

²⁹ Bereits in früheren Publikationen hat der Autor Beispiele für den Einsatz z.B. des Neun-Punkte-Feldes gegeben und auf ihr kreatives Spielpotenzial hingewiesen (vgl. List: Arbeitsblatt zum Thema „9-Punkte-Feld“, in: List 2000c: 90)

Das Probentagebuch kann als Portfolio ausgearbeitet auch als ein Leistungsnachweis gelten. Immer unter der Voraussetzung, dass die Lehrkraft das mit den Schülern vorher besprochen und die Benotungskriterien klar gemacht hat.³⁰

Das Modul „Raum und Zeit“ bietet hervorragende Möglichkeiten für die Schüler, mit raumzeitlichen Gestaltungsmöglichkeiten zu trainieren, weil die Techniken der Gestaltung sehr klar und die Wirkung meist offensichtlich und leicht für die Schüler nachzuvollziehen ist (vgl. List 2014a: 48, 49). Dabei können sie die Angebote für Visualisierungen durch die Grafiken in ihrem Verständnis unterstützen. Darüber hinaus sind die Grafiken, insbesondere die Darstellung des menschlichen Körpers als Gliederpuppe, eine Anregung für sie, in ihren Probentagebüchern ihre zeichnerische Kompetenz zu erweitern. Darüber hinaus eröffnet sich hier z.B. auch eine fachübergreifende Zusammenarbeit mit Kunst.



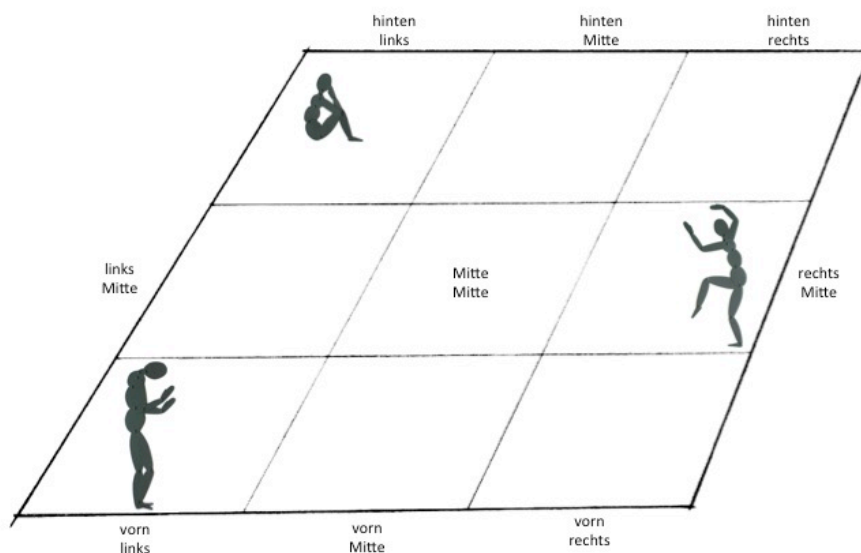
Quelle: List 2014a: 50

Bei vielen Übungen – ebenso auch hier im Modul „Raum und Zeit“ – generiert das zufällige Kombinieren von raumzeitlichen Bedingungen viel Spielmaterial, mit dem anschließend nach Bedarf weitergearbeitet werden kann. Das zufällige Kombinieren wird dabei von Schülern als lustvolles Experimentieren erlebt und ermutigt sie auch neue und ungewohnte Wege in der theatralen Gestaltung zu gehen. Der Zufall ist sozusagen der Pate der Methode Trial & Error (vgl. auch Wenzel: 2000: Das Zufallsprinzip). In den Feedbackgesprächen der Gruppe sollte die Lehrkraft darauf achten, immer wieder bewusst zu machen, dass beliebiges Kombinieren und Ausprobieren ein erster Schritt sein kann, einen ästhetischen Ausdruck auf der Bühne zu erzeugen. In einem zweiten Schritt erfolgt das anschließende Komponieren. Dies geschieht nach bewusst gewählten Kriterien in

³⁰ Ausgearbeitete Anregungen zur Erstellung eines Portfolios im Theaterunterricht sind hier zu finden: <http://volkerlist.de/kompetenzuberprufung-portfolio/> [Letzter Zugriff: 12.03.2018]

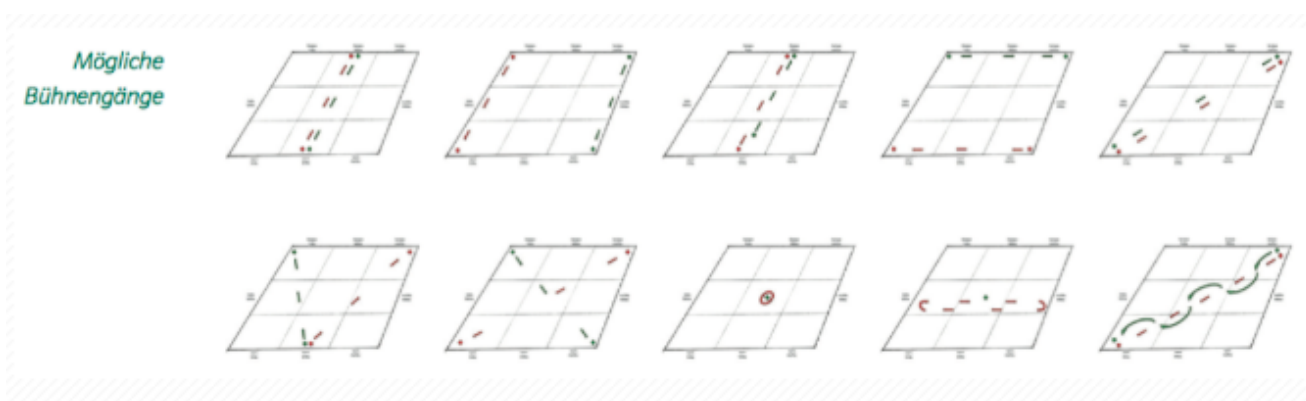
Abhängigkeit von der ästhetischen Vision, der Inszenierungsidee, des Regie-Konzepts und der zur Verfügung stehenden Mittel und Ressourcen (vgl. List 2014a: 50, 51).

In diesem Modul werden grundlegende Parameter für genaue Bezeichnungen gelegt, z.B. mit Hilfe des Neun-Punkte-Feldes, wobei die Bezeichnungen für die Spielfläche grundsätzlich aus der Perspektive des Publikums/ Regisseurs gesehen wird (siehe die folgende Grafik).



Quelle: List 2014a: 49

Die Schüler erhalten vielfältige Anregungen für mögliche Bewegungsmöglichkeiten von Personen im Bühnenraum, um mit diesen proxemischen Vorgaben zu experimentieren und den erzeugten Wirkungen nachzuspüren und sich darüber in Feedbackrunden auszutauschen zu verständigen.



Quelle: List 2014a: 51 (als Einzeldateien hier herunterzuladen: <http://www.angewandte-theaterforschung.de/wp-content/uploads/2014/09/Bühnengänge.pdf> [Letzter Zugriff: 01.11.2016])

Es notwendig, dass die Schüler lernen, ihre Kompositionen zu begründen und Argumente dafür zu finden. Esslin verweist darauf, dass jeder Bewegung eine Funktion innewohnt und auf die „bedeutungstragende Kraft der Bewegung der Schauspieler im Raum des Dramas (in semiotischem Jargon: Proxemik).“ (Esslin 1989: 69) Es ist von Bedeutung, ob eine Figur über die Bühne geht, rennt oder stillsteht, wie groß der Abstand zwischen zwei Figuren ist und ob das Arrangement der Figuren bedeutungsvolle Bilder kreiert. Die Bewegung im Raum hat ikonische Funktion. Sie kann aber auch zum deiktischen Signifikanten werden oder symbolische Bedeutung erhalten.

Wenn die Schüler die Handhabung von Raum und Zeit ausreichend trainiert haben, wird es später bei der Wirkungs- und Werkschauanalyse und beim Untersuchen und Verfassen von Theaterkritiken sehr helfen. Damit wird der ästhetische Schaffensprozess überhaupt erst transparent und kommunizierbar.



Quelle: List; eigener Bestand

„Schon bei diesen einfachen Grundlagenübungen wird sichtbar, wie auf der Spielfläche – noch ohne eine bestimmte inhaltliche Absicht, per Zufall, ohne Inszenierungsidee oder ästhetische Vision – eine Dynamik, eine Spannung, eine Stimmung, ein theatraler Ausdruck im Raum entsteht, der aufgrund des systematisch-methodischen Einsatzes der Mittel und Techniken auch sehr genau beschrieben werden kann.“ (List 2014a: 52) Die Übungen bieten viele Gelegenheiten in den Feedback-Gesprächen zunächst deutlich zu unterscheiden, was jeweils auf der Bühne gesehen wurde, also das, was z.B. jemand konkret gemacht hat und im zweiten Schritt zu beschreiben, was es im Zuschauer für Gefühle und Fantasien ausgelöst werden können. Ein dauerhaft aufgehängtes Wandplakat kann die Schüler immer wieder daran erinnern, dass sie bei ihren Improvisationen in Zukunft immer die Fragen nach Raum- und Zeitnutzung beantworten und die Anwendung dieser beiden Mittel trainieren, also viel damit experimentieren und ausprobieren.

Das Thema Site-specific bzw. Environmental ist aufgrund des Aufwandes und der unterschiedlichen Gegebenheiten der Räumlichkeiten von Schulen in der Sekundarstufe 1 als eher schwierig zu realisieren anzusehen und sollte aus diesem Grund eher in der Oberstufe einen Platz finden (vgl.

List/ Pfeiffer 2009a: Aufbaukurs1). Will man sich dennoch diesem Thema nähern, dann findet man bei Batz hilfreiche Anregungen (vgl. u.a. Batz/ Schroth 1983: 35-38).

Die Schwierigkeiten, die die Theaterform Site-specific mit Amateuren mit sich bringt, dokumentiert anschaulich das Heft „Spielraum. Stadtraum“. Nicht immer wird die Anmutung von Räumen für das Spiel gesehen und genutzt. „Ortsspezifisches Arbeiten benötigt unter Umständen einen längerfristigen Zeitrahmen, der im schulischen Kontext möglicherweise schwer umsetzbar ist.“ (Pfeil 2010: 61)

Die Impulsfrage für den weiteren Prozess lautet: Erarbeitet das Ensemble in den folgenden Doppelstunden mit den neu erworbenen Kompetenzen eine Aufführung im kleinen Rahmen, indem es zeigt, wie man mit den Mitteln *Raum* und *Zeit* spielen kann oder geht es weiter im Prozess der Erarbeitung weiterer theatraler Kompetenzen und versucht, das Neue in die bereits vorliegende Materialsammlung zu integrieren, weiterzuentwickeln und ein „größeres“ Stück daraus zu machen?

Lippert schlägt als theaterpädagogische Alternative vor, von Miniszenen auszugehen und die Grundlagen darin zu integrieren und weiterzuentwickeln. (Lippert 2010: 97)

Letztlich geht es immer darum, dass die Lehrkraft eine inspirierende Lernumgebung mit entsprechenden Impulsen schafft, die die Schüler anregt, spielerisch und theoretisch Grundkompetenzen kennen zu lernen und sie sich anzueignen. Es ist die Kunst des Theaterlehrers und liegt in seiner Verantwortung, für lebendige Lernarrangements zu sorgen. Dies wird immer eine Mischung aus inhaltlichen Inputs, Instruktionen, Ausprobieren, Experimentieren und Improvisieren, aus Feedbackrunden, Supervisieren und Coachen sein, und in deren Mittelpunkt wird immer eine Darstellung, eine Art Miniszene oder eine Aktion stehen.

Die Arbeit zur Raumwahrnehmung und -erforschung kann in Grenzüberschreitung zu anderen Künsten und in Verbindung zu dem primären theatralen Mittel, dem Körper und seinen Ausdrucksformen, erweitert und vertieft werden mit Anregungen aus dem Bereich der Tanzkunst und der Choreografie, indem in Analogie zu Kleins Anregungen zu „Scores mit Bewegungsparametern“ (Klein 2015: 113) hier Scores (Sets von Anweisungen) mit Raumparametern kreiert werden. Diese könnten im Fortschritt der Arbeit mit den Inhalten des Moduls 9.1 verknüpft werden und auf diese Weise schon recht komplexe Darstellungsformen mit einem deutlich sichtbaren ästhetischen Charakter hervorbringen (vgl. auch List 2014a: 54). Der Großteil der Anregungen für Übungen ist offen gestaltet: Die Schüler können, wenn sie das Grundprinzip einer Übung verstanden haben, sie variieren, selbst weiterentwickeln und ausgestalten und neue Settings kreieren, die die entsprechend zu erwerbende Kompetenz trainiert.³¹ Sack beschreibt geglücktes didaktisches Handeln, „wenn

³¹ Vgl. dazu auch die Weiterentwicklung von Übungsmöglichkeiten mit den Anregungen der beiden Baukästen theatraler Möglichkeiten mit ihren Angeboten für eine nahezu unbegrenzte Anzahl von Gestaltungsmöglichkeiten (siehe Bibliografie).

Unterricht als ein Geschehen zwischen Berechnung und totaler Offenheit für das Ereignis des Moments betrachtet wird.“ (Sack 2011: 95) Nachdem die Schüler zahlreiche Gestaltungsmöglichkeiten erkundet und deren Wirkungen erforscht und Verschiedenes miteinander kombiniert haben, können sie anfangen, bewusst ganz bestimmte Techniken und Methoden der Gestaltung auszuwählen und diese miteinander zu kombinieren bzw. absichtsvoll und begründet zu komponieren. Sie bekommen langsam eine Idee, eine blasse Vision davon, was zusammenpasst und was nicht, was stimmig ist und was nicht; letztlich, was einen ästhetischen Gesamtausdruck erzeugen könnte.

3.1.9 Modul 9: Primäres Mittel und Techniken – Der Körper

Der Körper ist das erste und wichtigste Ausdrucksmittel im Theater, wobei Mimik und Stimme als bedeutsame Teilbereiche des Körpers zu verstehen sind, die natürlicherweise im Kontext agieren, und es schwer ist, diese isoliert zu trainieren. „Der präsente menschliche Körper [ist] wesentlich sowohl Mittel als auch Material der Darstellung.“ (Pinkert 2005: 42)

In ästhetischen Prozessen offenbaren Akteure immer auch ein Stück von sich selbst, zeigen bzw. präsentieren ihre Körperlichkeit, Gefühle und machen sich dadurch auch verletzlich. Aus diesem Grund ist eine vertrauensvolle Arbeitsatmosphäre unabdingbar, auch weil ästhetische Prozesse und Produkte nicht immer ad hoc verstehbar sind, ungewohnt, manchmal auch als fremd und irritierend empfunden werden. Dies kann insbesondere bei Kindern und Jugendlichen zu Verunsicherungen führen.

Fopp verweist hier mit Recht auf einen nicht leicht aufzulösenden Widerspruch bei der Arbeit im Theaterunterricht, der es notwendig mache, dass die Schüler von einer kompetenten und gut ausgebildeten Theater-Lehrkraft betreut werden, wenn es darum geht den Kompetenzzuwachs zu überprüfen: „Zunächst einmal: Wenn jemand nicht tief und klar atmen kann, sollte ihm oder ihr eher Respekt entgegengebracht und weiter geholfen werden. Die dabei sich lösenden Spannungen sind dabei nicht einfach Fehler (wie in der Mathematik oder dem Sprachunterricht), sondern bergen in sich oft wichtige Geschichten.“ (Fopp 2012: 11-12) Das Ziel von Theaterunterricht sei nicht ein perfekt beweglicher Körper, sondern das sorgfältige und klug angeleitete Erkunden der eigenen Person im Zusammenspiel mit anderen, und nur diese könne mehr Körperlichkeit zulassen.

Eine Herangehensweise, wie sie Loidl vorschlägt, kann demnach nicht zielführend in der theaterpädagogischen Arbeit sein: Im Dramatischen Gestalten „sollen vielmehr die positiven Effekte des Laienspiels auf die Persönlichkeit und seine Förderung der allgemeinen schulischen Lernziele in den Vordergrund treten.“ Hierzu sei ein trainierter Körper eine Grundvoraussetzung. „Eben aus dem genannten Grund verlangt Theaterspielen vom Darsteller Arbeit an seinem Körper. Zum einen ist es auf die Dauer zu anstrengend, Aufführungen in trainiertem Zustand durchzuführen. Zum anderen aber ist der Körper im Theater Ausdrucksmittel. Er muss geschmeidig und trainiert sein, um die verschiedensten Rollen glaubhaft zu verkörpern. Um z.B. eine unsympathische Rolle auszufüllen, bedarf es einer entsprechend ‚unsympathischen‘ Körperhaltung. (Das kann ein Buckel sein, ein schlurfender, hinkender Gang oder eine unaufrichtige Kopfhaltung).“ Hierbei lerne der Schüler auch, seinen Körper im Alltag besser einzusetzen. In einem Vorstellungsgespräch könne dann auch eine „gar nicht so selbstbewusste junge Frau durch ihre Körpersprache den Eindruck von Souveränität vermitteln.“ (Loidl 2003: 41-42)

Jurké beklagt, dass die psychorealistische Spielweise im Schultheater noch nicht von der Bühne verschwunden sei und die damit einhergehenden ästhetischen Wirkungsprobleme bewältigt seien. „Die Spiellust, das Spielerische, das Außergewöhnliche, die Experimentierlust, die Extravaganzen und das Sperrige, nicht zuletzt das Sinnlich-Körperliche, werden zugunsten einer Werk- und Texttreue suboptimal ins Spiel gebracht.“ Dabei wäre eine Abkehr von einer komplizierten psychologischen Spielweise, die eine hohe Könnerschaft auf der Grundlage einer technisch-handwerklich anspruchsvollen Ausbildung voraussetzt, angemessener. Dem phänomenalen Leib mehr Raum zu geben, sei angesichts der zunehmenden Konkurrenz durch die neuen Medien unumstritten ein sinnvolles pädagogisches Anliegen. Es nehme die Schüler in ihrer Leiblichkeit ernst. Dies schließe den Umgang mit Texten nicht aus, mache ihn aber unbelasteter möglich, weil die Überforderung durch psychologisches Spiel wegfalle. Auf diese Weise würden „Differenzerfahrungen“ möglich, die als Grundbedingung der ästhetischen Bildung in der Theaterpädagogik zentrale Bedeutung gewinnen. (Jurké 2010: 13) Hierbei käme einem reflektierten Körperkonzept zentrale Bedeutung zu. Der Körper der Amateure solle sichtbar bleiben und dürfe nicht hinter einer gestalteten Figur verschwinden. Hauptziel sei nicht die Befähigung zur Verwandlung, sondern die Akzeptanz des Darstellerkörpers in all seinen Facetten. Insofern steht beim Theaterspielen immer der menschliche Körper als Wirkungsträger direkt vor dem Publikum oder wird im Animationstheater als Energieträger spürbar, der den Objekten, Dingen und Puppen Leben einhaucht (vgl. List 2015c).

3.1.10 Modul 9.1 Gestik

Inhalt und Absicht dieses Moduls:

„Das Ensemble lernt das grundlegende theaterästhetische Mittel, die Gestik und ihre Techniken, kennen und erzeugt damit szenisches Material, das für die Eigenproduktion genutzt werden kann.“ (List 2014a: 55)

In der theaterpädagogischen Arbeit mit Amateuren fällt eine besonders vielschichtige Problematik des Körperlichen auf, wenn bei der Suche nach stimmigen szenischen Lösungen Unstimmigkeiten sichtbar werden. Die Defizite beim Training, Improvisieren und Experimentieren zeigen sich insbesondere bei den Schülern in zu hoher Muskelspannung, Verkrampftheit und mangelnder Spontaneität. Unharmonische Bewegungen verweisen auf Unausgeglichenheit und ein gestörtes Rhythmusgefühl. Bewegungen werden oft undeutlich und schludrig oder zu klein ausgeführt, so dass sie von Mitspielern und erst recht vom Publikum nicht als zeichenhaft wahrgenommen werden, sondern als inkompetentes Darstellen. Andererseits werden Bewegungen zu groß ausgeführt, sodass das Publikum sie als überzogen und geschauspielert (vgl. Loidls Empfehlung in Bezug auf Vorstellungsgespräche), aufgesetzt und künstlich empfindet. Manche Bewegungsabläufe enthalten aber auch zu viele und überflüssige Bewegungsanteile, die als Fahrigkeit, Unkonzentriertheit sichtbar werden und von mangelnder Präsenz gekennzeichnet sind und die einen Sinntransport stören. Bewegungen und Text wirken nicht aufeinander abgestimmt und stören oder verfälschen eine intendierte Wirkung. Kompliziertere Bewegungen scheitern an mangelnder Bewegungs- und Koordinationsfähigkeit. Bewegungsformen aus dem Training werden in die szenische Arbeit übernommen, aber nicht ausreichend verändert oder abgewandelt, sodass sie als solche in der szenischen Darstellung wiedererkannt werden. Diese Probleme sollten von Anfang an beim Training, nicht erst in konkreten Proben, ins Auge gefasst und die Sinnhaftigkeit einer entsprechenden längeren Übungsphase im Ensemble geklärt sein (vgl. Jurké 1992 und die Beschreibung der Aufwärmphasen und den Aufbau der Trainingseinheiten im „Kursbuch Theater machen“).

Auf die kontraproduktive Wirkung einer Empfehlung zum „unperfekten“ Spiel für ‚unperfekte‘ Spieler wurde bereits an anderer Stelle eingegangen (vgl. Jurké/ Linck 2007).

Ein defizitäres Aufwärmen und Training kann negative Auswirkungen auf die szenische und ästhetische Qualität der Darstellung haben. Der Körper als grundlegendes Organ des Theaterspiels sollte in gleicher Weise vor dem Spielen gestimmt werden wie ein Musikinstrument, wobei dieser Vergleich kritisch zu betrachten ist, da es im Theater nicht nur um eine körperliche Verfügbarkeit geht, sondern letztlich um ein stimmiges Miteinander von innerer und äußerer Haltung, wobei die gegenseitige Beeinflussbarkeit immer im Auge behalten werden sollte (vgl. u.a. Waegner 1994). Dies lässt ein rein gymnastisches Aufwärmen und Einstimmen als nicht geeignet erscheinen,

auf das Theaterspielen vorzubereiten und verweist auf einen überholten Körperbegriff, der die Mechanik des Bewegungsapparates eher im Fokus hat als ein stimmiges Zusammenwirken von Kopf, Herz und Hand bzw. eine Wahrnehmung des Menschen und Akteurs als organisches, lebendiges Zusammenwirken von innerer Befindlichkeit und äußerer Sichtbarkeit. „Nur in der Kunst des Schauspielers“, so Tairow, „sind die schöpferische Persönlichkeit wie auch das Material, das Werkzeug und das Kunstwerk selbst in ein und demselben Objekt vereinigt und schon organisch nicht imstande, sich voneinander zu trennen.“ (Tairow 1980: 50) Dieser Sachverhalt wirft für einen schulischen Theaterunterricht mit seiner zeitlich engen Struktur die Frage auf, inwiefern bzw. inwieweit ein Training zum Erwerb der Kompetenzen für glaubwürdig naturalistisches Darstellen überhaupt als Ziel definiert werden kann und sollte, wie es in einigen aktuellen Unterrichtskonzepten angeboten wird (vgl. u.a. Loidl 2003, Herrig/ Hörner 2012, Ritter 2013).

Rollenspiel und naturalistische Anverwandlungen sind auch nach der Bereicherung und Erweiterung durch postdramatisch-performative Spielweisen seit dem 19. Jahrhundert durch Tieck („Der gestiefelte Kater“), Ionesco, Arrabal, Beckett, RiminiProtokoll u.a. wichtige Elemente theatraler und theaterpädagogischer Arbeit. Sie müssen aber die Leistungsfähigkeit und das Potenzial des Kompetenzzuwachses von Schülern realistisch einschätzen und entsprechend berücksichtigen. Dieser Zuwachs kann auf der Ebene eines – kaum oder nicht mess- und benotbaren – gesteigerten Körperbewusstseins und einer entsprechenden Sensibilität des Zusammenwirkens des Innen und Außen und auf der Ebene des Dazwischen in der Auseinandersetzung zwischen dem eigenen Ich und der Rolle liegen (vgl. Hentschel 2010 und Jenisch 1996). Insofern muss, „wenn es in der ersten Phase eines Trainings um das Körperbewußtsein, die Aktivierung aller Muskeln etc. geht, [...] diese anthropologische und ‚dialektische‘ Grundtatsache menschlicher Existenz mitgedacht werden, d.h. Erleben und Verkörpern [...] müssen in ihrer Einheitlichkeit bei Gestaltungsvorgängen wie auch bei Trainingsvorgängen zur Entwicklung bestimmter schauspielerischer Fähigkeiten mitgedacht werden und in ihrer Kraft, sich wechselseitig auszulösen und zu beeinflussen, ernst genommen werden.“ (Jurkè 1992: 77)

Im theaterpädagogischen Diskurs werden in Bezug auf die Körpersensibilisierung unterschiedliche Positionen vorgetragen. Zum einen wird eine Ganzheitlichkeit des Trainings gefordert, zum anderen ist damit aber keine Lösung für ein sukzessiv aufbauendes Training angeboten, das schrittweise ermöglicht, die hochkomplexe Körperlichkeit des Menschen mit ihren unzähligen Einzelfacetten von Bewegungsmöglichkeiten zu erkunden und sich ihrer Funktionen bewusst zu werden, wie das durch das Isolationstraining möglich ist (vgl. List 2014: 55 und 59: Die Körperwelle). Darüber hinaus ist ein spielerisches Zerlegen von komplexen Bewegungen und ein kompositorisches Zusammenfügen zu neuen, dem Alltag enthobenen Bewegungsformen, seit langem Bestandteil des Standardrepertoires des Tanztheaters und performativer/ postdramatischer Spielweisen, denn „die

Konzentration auf kleine Gesten und minimale Bewegungen lösen eine faszinierende Wirkung aus, [insbesondere, wenn] alltägliche bis expressive Gesten abstrahiert, zerlegt und neu zusammengesetzt“ werden. (Hruschka 2016: 87; vgl. auch die Arbeitsweisen von Tanzperformerinnen wie Bausch 1979 und Waltz, Tanztheaterpädagoginnen wie Klein 2015, der Schauspieltrainerin Zaporah 1995 und von Smith 2012 für die Arbeit mit Grundschulkindern). Ein solcher Art angeregtes Vorbereiten auf die Theaterarbeit, die den Fokus auf eine Verbindung zwischen Körper-Bewegung-Vorstellung-Gefühl-Situation legt, begründet bei den Schülern ein Bewusstsein, das die im Laufe der weiteren Arbeit anfangs gemachten Erfahrungen im „Isolationstraining“ – um zunächst die Funktionsweisen und -möglichkeiten der einzelnen Elemente des Körpers kennen und erproben zu lernen – letztlich immer wieder in dem genannten Kontext zu sehen sind. Erst dann können Übungen ihre beabsichtigten Wirkungen entfalten. Insofern handelt es sich bei den folgenden isolierten Trainingssequenzen einzelner Körperbereiche immer nur um ein erstes Kennenlernen und Erforschen von Möglichkeiten. „Gerade die basale Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Qualitäten und Mustern von Bewegung bedeutet für Anfänger eine gute Möglichkeit, sich mit den Mechanismen theatraler Wirkung vertraut zu machen und allmählich mehr Souveränität auf der Bühne zu gewinnen.“, die letztlich in entsprechender ästhetischer Gestaltung zur intendierten „Wahrnehmungssteigerung und -intensivierung“ im und durch Theater führen. (Hruschka 2016: 88)

Lehmann verweist zum Einsatz des Körpers darauf, dass im postmodernen Tanz die Mechanik zurückkehre und sich die Fragmentierung des tänzerischen Vokabulars steigere. Am Körper trete demnach weniger die Einheit eines tanzenden Selbst als vielmehr das Potenzial der möglichen gestischen Variationen des gegliederten Körperapparats hervor. „An die Stelle des Dramas als Medium der komplexen und subtilen Konfliktdarstellung tritt der körperliche Gebärdentaumel.“ (Lehmann 2011: 372; vgl. auch Klein 2015)

Als starke Impulsgebung für die Körperarbeit und auch das Aufwärmen sollte häufig Musik eingesetzt werden, da sie bei den meisten Menschen unmittelbare körperliche Reaktionen und Bewegungsaktionen auslöst. Dabei kann nicht nur Musik aus der Konserve zum Zuge kommen, sondern Schüler, die Instrumente spielen oder in anderer Weise Musik im weiteren Sinne produzieren, können (Beatboxen, Body-Percussion usw.) für die Gruppe zu Impulsgebern für Bewegungen werden, die die Schüler wiederum kreativ individuell für eigene Bewegungsaktionen aufgreifen können.



Quelle: List 2014a: 62

Das „Kursbuch Theater machen“ schlägt in den Anweisungen zum Training immer wieder vor, nicht nur die in den Rollen angestrebten körperlichen Eigenschaften und Eigenarten in den Figuren zu zeigen, sondern auch immer wieder nach Aktionen und Handlungen zu forschen, die in dem vereinbarten Themenkontext als reine Handlungen und Aktionen entfaltet werden können. Die gefundenen Aktionen werden sodann auf ihre Tauglichkeit für die angestrebte Darstellung und die beabsichtigte Wirkung geprüft. Ein tatsächliches Tun ist glaubwürdiger Körperausdruck, auch von einem Amateur, auf der Bühne gezeigt, im Sinne eines ‚So-tun-als-ob‘.

In der Eigenproduktion mit dem Thema „Irreparabel“ eines Theaterkurses zum Thema abweichendes Verhalten und Verrücktsein zeigten Schüler metaphorisch und symbolhaft das quälende Gefühl von Menschen in einer Psychiatrie, die aus den Fesseln ihrer Erkrankungen bzw. der Anstalt entkommen möchten³² durch die folgende Aktion: Die Schüler krochen auf dem Bauch liegend (Raumnutzung) in Zeitlupe (Zeitnutzung) in Richtung ihrer Füße auf eine Wand zu und versuchten, mit den Füßen an den Wänden hoch ‚laufend‘ in den Handstand zu kommen (tatsächliche Aufgabe und Widerstand), sich so körperlich von dieser Gefangenheit zu befreien, aber keine genaue Vorstellung davon zu haben, auf welche Weise und in welche Richtung man sich verändern muss (vgl. das Proben-Foto im „Kursbuch Theater machen“ in: List 2014a: 54). Zu beobachten war, dass die Schüler, je nach körperlicher Konstitution und Fitness diese echte Aufgabe in unterschiedlicher Weise versuchten zu bewältigen. Einige sportlich durchtrainierte Schüler schafften es, in den Handstand zu kommen und blieben nun sichtlich körperlich angestrengt eine Weile in dieser Haltung, andere schafften es unterschiedlich weit mit den Füßen an der Wand hochzulaufen, andere blieben,

³² Während der Themenrecherche hatten die Schüler auch das Buch bzw. den Film-Klassiker „Einer flog übers Kuckucksnest“ rezipiert.

trotz sichtbarer enormer körperlicher Anstrengungen sehr nah am Boden und schafften es gar nicht, gaben erschöpft auf.



Quelle: Eigener Bestand



Quelle: Eigener Bestand

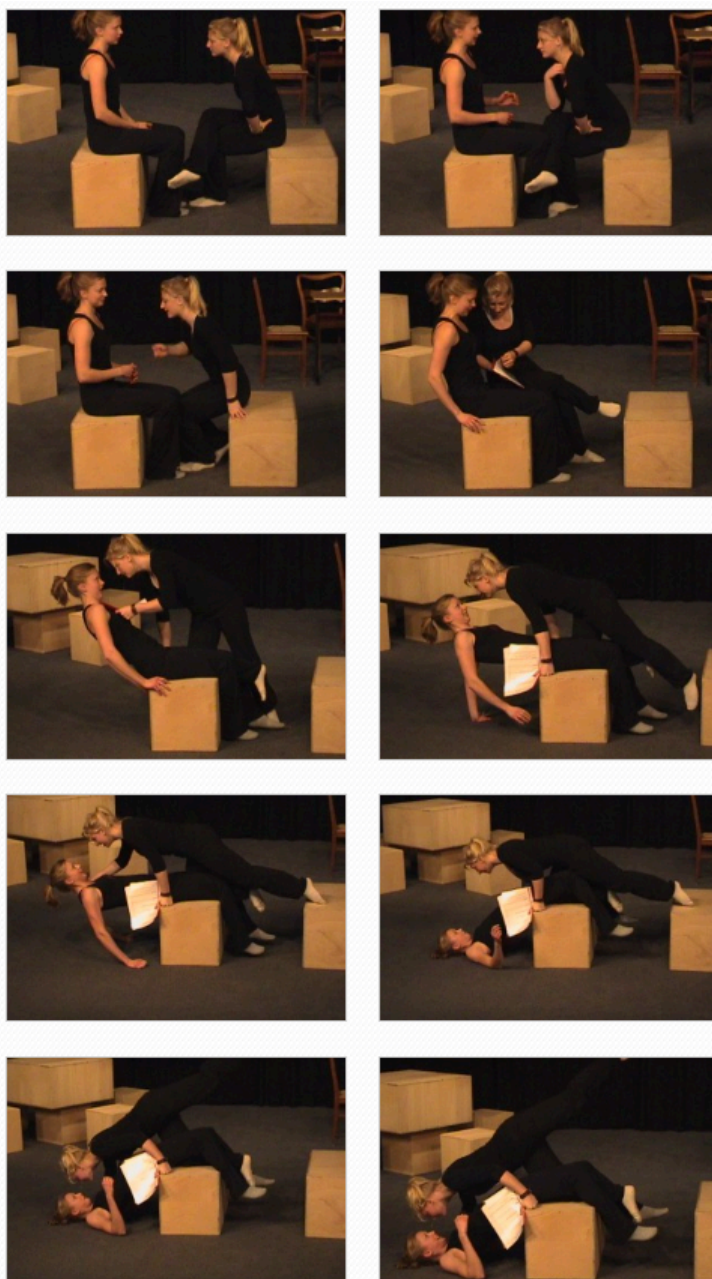


Quelle: List 2014a: 54

Dem Zuschauer bot sich ein differenziertes Gesamtbild unterschiedlich erfolgreicher Aktionen verschiedener Menschen im echten Streben nach einem für sie schwer oder gar nicht erreichbaren Ziel, das nicht von einem Regisseur bis ins Kleinste ausgedacht und inszeniert wurde. Vielmehr führte die Performance-Aufgabe an die körperlich sehr heterogene Gruppe genau zu dem gewünschten Körper-Bild, das als Metapher deutbar geworden war. Dabei waren alle Formen des Handelns und Agierens aller Schüler notwendig, um dieses symbolträchtige Bild auf der Bühne zu erzeugen und es konnte zu keiner Bewertung von Handlungen kommen in dem Sinne, dass bestimmte Schüler den Handstand geschafft haben und andere nicht. Entscheidend für eine Bewertung der Leistungen der Schüler kann in diesem Fall lediglich die sichtbare Intensität sein, mit der die Schüler die gestellte Aufgabe versuchen zu lösen und keine ‚richtige‘ Lösung im Sinne einer einfachen mathematischen Aufgabe. Als Lösung der Ensembleaufgabe kann hier die gemeinsame Herstellung eines symbolträchtigen Körperbildes auf der Bühne bezeichnet werden. Hier bietet sich für den Theaterunterricht eine sehr hilfreiche Möglichkeit, performative Formen in die ästhetische Arbeit einzubeziehen, die zum einen die Darstellungen bereichern, spannend machen, die Intensität

der Wirkung erhöhen, und zum anderen allen Beteiligten gleichermaßen die Chance bietet, die Bewertungskriterien zu erfüllen und gute Noten für ihre Darstellung zu erhalten.

Wie Körperarbeit im Theatertraining zu einer höheren Körpersensibilität und der Erfahrung eines Zuwachses an Ausdrucksmöglichkeiten und Ausdruckssteigerungen in einer späteren Aufführung durch einfache Erweiterung der Bewegungsmöglichkeiten führen, zeigt die Bildfolge zweier Spielerinnen, die in einem Dialog, in dem sich der Status der Figuren besonders deutlich zeigen sollte, durch die Nutzung der Kompositionsmethode *Steigerung* bzw. die Aufforderung an die Spielerinnen, ihren Bewegungsimpuls konsequent Schritt für Schritt weiter auszuagieren.



Quelle: <http://www.angewandte-theaterforschung.de/theater-unterricht/> [Letzter Zugriff: 28.05.2017]



Quelle: List 2014a: 58

Hilfreich in diesem Zusammenhang ist der „Choreografische Baukasten. Das Buch“ (Klein 2015), der nach dem Übungs- und Lernprinzip der „Baukästen theatraler Möglichkeiten“ (List 2014, 2017) die gestischen Bewegungsmöglichkeiten durchdekliniert und damit eine Fülle von körperlichen Ausdrucksmöglichkeiten anbietet, die über das traditionelle Verständnis von Choreografie hinausgehen, die „festgelegte, wiederholbare Bewegungsordnung, die Bewegung regelt, organisiert und vorschreibt,“ sondern Körperbewegungen auf ihre „Instabilität, Flüchtigkeit und Performanz befragt“. (Klein 2015: 11). Klein macht in ihrem Werk eine ganze Reihe von Vorschlägen, wie mit Hilfe bestimmter Scores Bewegungsimpulse gegeben werden können (vgl. Klein 2015: 113-117).

Die Schüler lernen also zunächst mit Isolationsübungen, die Bewegungsmöglichkeiten ihres Körpers zu erforschen und besser kennen und erhöhen damit auf lustvolle Weise ihre Körpersensibilität und ihr Gestenrepertoire. Haben die Schüler einmal verstanden, welche Chancen in der performativen Arbeit stecken, dann entwickeln sie Fantasie und machen Vorschläge für weitere Anreicherungen ihrer Figuren, die dann vordergründig nichts Sichtbares mehr mit Rollenspiel und Reproduktion von Klischees zu tun haben, sondern jeden Schüler, seinem Leistungspotenzial angemessen, wertschätzende Feedback und transparente Benotung erfahren lassen.

Die Module zur Körperarbeit bieten Gelegenheit, weitere überfachliche und fachliche Kompetenzen (auch im Sinne des fächerübergreifenden Unterrichts) zu trainieren, die einerseits der schriftlichen Fixierung zur Erinnerung und gleichzeitig der Festigung erworbener Kompetenzen dienen,

andererseits die Kommunikation über Theater fördern: das Skizzieren und Zeichnen. Im Modul zum Thema „Raum“ gab es bereits erste Anregungen für das skizzenhafte Verschriftlichen von Bewegungen im Raum.



Quelle: List 2014a: 59

Mit der abgebildeten Silhouette einer Gliederpuppe erhalten die Schüler eine Vorlage und Anregung, in ihr Probentagebuch ebenso entsprechende Skizzen zu fertigen, die ihnen helfen, das neu Erlernte zu fixieren (vgl. List 2014a: 59). Im Übrigen ist diese Kunst nahezu unverzichtbarer Bestandteil des Regiehandwerks, da im Regiebuch all das festgehalten wird, was für eine Probe relevant ist.

Das Modul Gestik eignet sich in besonderer Weise ein wertschätzendes Feedback-Ritual einzuführen und zu trainieren. Kleine und kleinste Präsentationen von Schülern sollten immer ein wertschätzendes Feedback erhalten, insbesondere, wenn sich Schüler in ihrer ganzen Körperlichkeit zeigen. Ein hilfreicher Bestandteil einer konstruktiven Feedback- und Trainingskultur ist das sogenannte kleine *Ritual* eines dynamischen Zwei-Sekunden-Applauses, mit dem mehrere Kompetenzen, auch Ensemblekompetenzen häufig trainiert werden können. Jede Präsentation in der Gruppe wird mit diesem Applaus grundsätzlich ohne Wertung wertgeschätzt, d.h. es wird lediglich die Leistung des Auftretens und das Zeigen einer zuvor erarbeiteten Darstellung vor Publikum mit einem positiven Feedback honoriert. Damit es zu keiner Wertung durch den Applaus kommt, im Sinne einmal frenetisch, ein anders Mal aus purer Höflichkeit, erhält der Applaus ein gestaltetes (ästhetisches) Format, in dem die Gruppe immer wieder ihre Kompetenz trainieren kann, präsent und präzise chorisch zu agieren. Der Applaus soll stark sein, alle klatschen in gleicher Weise in die Hände, und alle sollen ein präzises Timing einhalten für den Start und das Ende dieser *Mini-Performance* „Zwei-Sekunden-Applaus“. Die Theaterlehrkraft sollte anfangs dieses Format mit den Schülern regelrecht trainieren, also öfter wiederholen, bis es alle exakt ausführen können, es diszipliniert beherrschen. Schülern macht diese Aktion großen Spaß, erleben sie doch immer wieder eine Vergeewisserung, einen Rapport, wichtiger und auch unverzichtbarer Teil einer Gruppe und vollwertiges

Mitglied bei einer Aktion, einem kleinen Ritual, einer Mini-Tradition zu sein, so klein sie auch scheinbar sein mag. Es ist ritualisierte Wertschätzung (vgl. List 2014a: 56).

Die Hemmnisse, die Schüler haben, sich in ihrer Körperlichkeit zu zeigen, können leichter überwunden werden, wenn sie zu mehreren Personen gleichzeitig präsentieren können. Das Erleben als Teil einer Gruppe mittels einfacher Verhaltensanweisungen für beispielsweise chorische Bewegungsaktionen zunächst durch die Lehrkraft, später durch Mitschüler, schnell einbezogen zu werden in einen formalästhetischen Gesamtausdruck, vermittelt den Schülern ein Gefühl für die Machbarkeit theatraler Kunst auch auf einfachstem Niveau und ist damit für nahezu jeden leistbar. Schon hier zeigt sich in der Anwendung beispielsweise einfacher chorischer Bewegungsaktionen, welche große Bedeutung einer derart inszenierten kulturellen Bildung zukommt, wenn es darum geht, ein Gefühl von Zugehörigkeit und Gemeinschaft und nicht von Ausschließung, Ausgrenzung, Elitenbildung und Selektion zu erzeugen. (List 2014a: 12, 13; vgl. dazu auch Post 2011a)

3.1.11 Modul 9.2 Mimik

Inhalt und Absicht dieses Moduls:

„Das Ensemble lernt das grundlegende theaterästhetische Mittel, die Mimik und ihre Techniken, kennen und erzeugt dabei szenisches Material, das für die Eigenproduktion genutzt werden kann.“ (List 2014a: 66)

Im Verlaufe des bisherigen Trainingsprogramms wurden folgende Mittel und Techniken trainiert: Raum, Zeit, Körper, Status und chorische Aktionen. Sinnvoll ist es nun, die in den vorherigen Modulen bereits eingeführten Mittel und Techniken zu wiederholen und mit zu trainieren, sodass die Kompetenzen in der Nutzung dieser Mittel und Techniken weiter gefestigt werden. Außerdem ergeben sich durch die Einführung der neuen Mittel und Techniken weitere Kombinations- und Kompositionsmöglichkeiten, die zu immer komplexeren Gestaltungen eines ästhetischen Ausdrucks führen. Dadurch wird in kleinen Schritten nachvollziehbar und erlebbar, wie theatrale Kunst entsteht und wie ästhetische Wirkung hergestellt wird. „Mit der Mimik, dem Gesichtsausdruck, verstärkt ein Darsteller zusätzlich zur Gestik den Gesamtausdruck seines Körpers durch Isolationen einzelner Gesichtspartien, insbesondere von Stirn, Augen, Nase und Mund und vielfältiger Kombinationen und Kompositionen daraus. Je nachdem, in welcher Weise die einzelnen Bewegungsmöglichkeiten des Gesichtes zu bestimmten Gesichtsausdrücken kombiniert werden, kann ein Darsteller damit unterschiedliche innere Haltungen und Gefühle verstärkt nach außen sichtbar machen. Eine besondere Bedeutung kommt dabei der Blickführung zu. Worauf ist der Fokus des Blickes gerichtet? Durch den Einsatz des Mittels „Zeit“ ist es grundsätzlich möglich, durch Gleichzeitigkeit chorische Aktionen zu erzeugen, d. h., viele Gesichter erzeugen gleichzeitig durch mimische Veränderungen bestimmte Ausdrücke und Wirkungen.“ (List 2014a: 66)

Mit der Isolationstechnik, mit der bereits im Modul Gestik ausführlich experimentiert wurde, zeigt sich auch hier eine weitere Möglichkeit, Klischees zu brechen und einerseits eine beachtliche Wirkungsverstärkung hervorzubringen, andererseits Fremdheit erzeugendes Material zu generieren (vgl. insbesondere die Übungsanregungen unter „Erweiterung und Vertiefung“ in: List 2014a: 70).

Die Mimik spielt im figuralen Theater eine große Rolle, da Menschen in den meisten Kulturen visuell in der Kommunikation darauf fokussiert sind. Es geht nicht darum, mimischen und gestischen Ausdruck fragmentarisch zu trainieren und im Spiel abzurufen oder mechanisch, mit meist unbeabsichtigter verfremdender Wirkung, einzusetzen. Es geht vielmehr darum, in einem ersten

Schritt das Gesicht als Ausdrucksmittel und -träger kennen zu lernen, zu erfahren und seine differenzierte Einsetzbarkeit und ebenso differenzierte Wirkung lustvoll zu erleben.³³



Quelle: List 2014a: 67

Fischer-Lichtes Auflistung der in der Mimik detailliert sicht- und beschreibbaren abzulesenden Grundemotionen zeigt den aufgearbeiteten wissenschaftlichen Hintergrund, welche Werkzeuge Menschen für ihre Kommunikation zur Verfügung stehen und hat diese Merkmale in ein umfassendes System von Zeichen eingebettet. Fischer-Lichte hat die Zeichenhaftigkeit aller relevanten Ausdrucksmittel des Theaters und ihre Bedeutung als theatrale Codes in einem kulturellen System beschrieben. Diese Beschreibungen sind die fachliche Grundlage, auf der eine Didaktik des Theaters/ Darstellenden Spiel inhaltlich aufbaut. Ihre Aufgabe ist es nicht, diese in einem 1:1-Verfahren im Unterricht als Unterrichtsinhalte zu transferieren oder gar isoliert wie Unterrichtsinhalte in traditionellem Unterricht (vgl. Herrig/ Hörner) zu erlernen (vgl. Fischer-Lichte 1988, 1989 und Esslin 1989). Das widerspräche wesentlichen Setzungen dieses Unterrichtsfaches. Die in diesem Modul erarbeiteten Grundlagen werden im Modul 10.3 (Schmink-) Maske wieder aufgegriffen, wenn es um die Kenntnisse grundlegender Zeichen geht, die einen bestimmten Ausdruck einer Maske erzeugen.

³³ Vgl. dazu besonders die Trainingsphase im „Kursbuch Theater machen“, in der mit Fratzenschneiden gearbeitet wird (vgl. List 2014: 67-68).

3.1.12 Modul 9.3 Stimme, Sprache, Text

Inhalt und Absicht dieses Moduls:

„Das Ensemble lernt die grundlegenden theaterästhetischen Mittel, Stimme, Sprache und Text sowie ihre Techniken und Anwendungsmöglichkeiten, kennen und erzeugt dabei szenisches Material, das für die Eigenproduktion genutzt werden kann.“ (List 2014a: 73)

Die Dimensionen Stimme, Sprache und Text sind aufgrund ihrer inhaltlichen Verbundenheit in einem Trainingsmodul zusammengefasst.

Stimme

Kinder und Jugendliche sprechen selten bereits in einer Lautstärke und entsprechend artikuliert, dass ein Publikum immer alles verstehen kann. Ein entsprechendes Training erscheint unabdingbar, zeigt aber grundsätzliche Probleme, da eine spürbare Verbesserung stimmlicher Qualitäten nur mit intensivem und langfristigem Training zu erreichen ist. Diese kann in zwei- oder dreistündigem Theaterunterricht nicht geleistet werden.

Die Arbeit an der Stimme (und auch an der Aussprache) beschränkt sich aus diesen Gründen auf wenige Übungen zur Stärkung des Artikulationswillens. Diese Übungen haben aber zumeist nur eine kurze Wirkungsdauer, wie beispielsweise das sog. Korkensprechen.

Übungen zur Erreichung einer angemessenen Sprech-Lautstärke wirken zumeist nachhaltiger, da sie leichter mit einem intentionalen Impuls verknüpft werden können und demzufolge mit einer generellen Erhöhung der Körpersensibilität verbunden sind: Die Stimme ist immer Ausdruck von Körperlichkeit.

Dass es nur ein Modul zu den drei Aspekten von Stimme, Sprache, Text gibt, soll überdies den engen Zusammenhang dieser Elemente deutlich machen und ihre Komplexität betonen. Die Gesamtheit des körperlichen Ausdrucks darf beim Training grundsätzlich nicht aus dem Blick geraten, denn es geht „um das ‚Vokabular‘ und die innere Logik der Entwicklung der Theatermittel“ auch im Kontext von Stimme, Sprache und Text. (Lehmann 2011: 5) Aus diesem Grund werden im „Kursbuch Theater machen“ Übungen angeregt, die alle drei Elemente in performativer Weise miteinander verbinden.

Bei der Grundlagenarbeit geht es im Wesentlichen darum, Trainingsmöglichkeiten für Schüler zu finden, mit denen sie erleben und erfahren können, in welchem Wechselverhältnis äußerer Körperausdruck und innere Befindlichkeit stehen. In diesem Kontext des Experimentierens steigern die Schüler ihr Gespür und ihre Sensibilität in Bezug darauf, was zusammenpasst und was nicht, was stimmig ist und was nicht und wenden entsprechende Techniken an.

In der Übung, in der die Schüler einen Satz mit einem bestimmten Gefühl aussprechen und dabei eine Körperhaltung einnehmen bzw. einen mimischen Ausdruck gestalten, welcher diesem Gefühl widerspricht, wird die Irritation, wird die Spannung deutlich sichtbar und auch beschreibbar, dass etwas nicht stimmt, etwas nicht stimmig ist. Gleichwohl wird eine Divergenz von Bewegung und Sprache als Irritation auch vom Zuschauer wahrgenommen und kann eine Handlung in der Wirkung steigern, aber auch neue Assoziationsräume eröffnen (vgl. beispielsweise Brechts „Die Bestie“, in der er einen Diktator beiläufig, Apfel essend, Todesurteile unterschreiben lässt (Brecht 1981b: 97)).



Quelle: List 2014a: 76

Es erscheint zweckmäßig, das Stimmtraining auf Übungen, die die Resonanz- und Artikulationsräume im Körper lockern und freimachen bzw. aufwärmen, zu reduzieren. Ansonsten geht es nur um wenige grundlegende Techniken, die die Schüler bei der Theaterarbeit trainieren, und sie lernen, sich gegenseitig darauf hinzuweisen,

- den Mund beim Sprechen weiter aufzumachen als normal
- zum Publikum zu sprechen, nicht nach hinten
- laut zu sprechen; Amateure empfinden das laute Sprechen als unnatürlich. Mit der Übung „Gruppenschimpfen“ und anderen lustvollen Übungen, die die Schüler erleben lassen, dass

sie laut sprechen können, kann ein Anker gesetzt werden, der sie im Bedarfsfall an ihre Kompetenz erinnert, sodass sie diese leichter abrufen können. (List 2016d: 199)

- deutlich zu artikulieren (dies kann mit der Übung Korkensprechen trainiert werden, auch wenn die Wirkung nur kurzzeitig anhält).³⁴

Sprache

Nach Loidl verleihen Sprache und Stimme durch Laute und durch Worte Empfindungen und Gedanken Ausdruck. Bei Schülern müsse deshalb ein Empfinden für das eigene Sprechen und die Stimme geweckt werden, damit ihr Einsatz situationsgerecht und bewusst, unter Ausnutzung aller gestalterischen Möglichkeiten im Zusammenspiel mit dem gesamten Körper erfolge. „Die Stimme soll den Raum füllen und mit den jeweiligen Bewegungen übereinstimmen. Atmung und Emotionen beeinflussen die Stimme, wie auch umgekehrt. Dies zu erkennen und auszunutzen sowie die Diktion zu schulen, gehört zu den Zielen im Spiel.“ (Loidl 2003: 61)

Eine ähnliche Problematik wie beim Stimmtraining zeichnet sich auch bei der Sprachverwendung ab. Aufgrund der Zeitknappheit regulären Theaterunterrichts kann kein annähernd vergleichbares Sprechtraining, wie es in der professionellen Schauspielausbildung durchgeführt wird, angestrebt werden.

Eine Tendenz im Schultheater, Inszenierungen auf der Grundlage von textlastigen Dramenvorlagen zu meiden kommt der Arbeit mit Amateuren entgegen. Überdies wird zunehmend häufiger eine Sprachverwendung im Theater durch postdramatisch-performative Spielweisen zugelassen, die Raum lässt für die Authentizität der Akteure. Auf die Problematik, das sogenannte Unperfekte zum künstlerischen Stilmittel zu erheben, wurde bereits eingegangen. Es kann nicht im Theaterunterricht darum gehen, unqualifiziertes unverständliches Sprechen als vermeintlich methodisch künstlerischen Kniff zu etablieren, um Inkompetenz der Schüler in dieser Weise zu benutzen. Für Theaterunterricht bedeutet dies, sich verstärkt auf Übungen, Anregungen und Improvisationen zu konzentrieren, die dazu führen, dass die Schüler ihre eigene Sprache (und auch Texte) durch Improvisationen mit ihren Figuren und während ihrer Handlungen und Aktionen situativ (er)finden und in die Textgenerierung einbezogen werden, statt ihnen Fremdtex te überzustülpen.

Zahlreiche Möglichkeiten für Sprach- und Sprechtext-Erzeugung durch die Schüler liegen im Aufsatz „Sprechtexterzeugung. Sprechtexte bei Eigenproduktionen im Schultheater.“ vor (vgl. List 2016c).

³⁴ Der Autor hat dazu einige Theorietexte verfasst, in denen hierzu bestimmte Übungsmöglichkeiten beschrieben sind (vgl. List 2000c: 87, 95-96, 97).

Text

Eine generelle Lösung, die Schwierigkeiten des Einsatzes von Stimme, Sprache und Text zu reduzieren, besteht darin, die Textdominanz zugunsten einer eher gesamtkörperlichen Spielweise als sogenanntes Bewegungstheater zu reduzieren. Schülern sollten in der Anfangsphase von Theaterunterricht wenig, am besten kaum artikuliert sprechen. Am ehesten eignen sich stimmliche Töne, auch Gramolo und Kauderwelsch oder Volapük, um sie zu gestisch-mimischen Aktionen anzuregen. Sie sollen ihre Motive durch Körperlichkeit in Handlungen sichtbar machen und nicht durch Textdeklamation. „Drama ist im wesentlichen mimetische Handlung.“, so Esslin. „Wenn es einen Widerspruch zwischen Worten und Handlung gibt, ist die Handlung ausschlaggebend.“ Dort, wo einfache Handlungen ausreichen, um zu zeigen, was geschieht, seien Worte redundant. Esslin erläutert anhand eines Beispiels eines der größten Schauspiellehrers, Jacques Lecoq, wie er seine Studenten eines der grundlegenden Prinzipien der ‚Ökonomie‘ des Dramas“ erlernen lässt: Die Studenten müssen sich in Situationen begeben, z.B. als Gäste auf einer Party, und sie dürfen solange wie möglich nicht miteinander reden, es sei denn, dass Worte absolut unumgänglich sind. „Alles, was ohne Worte auszudrücken ist, sollte ohne sie auskommen.“ (Esslin 1989: 86)

Eine Methode zur Textgenerierung besteht darin, dass die Schüler von der Regie beim Improvisieren und Entwickeln ihrer Szenen danach gefragt werden, was das Motiv ihrer Figur, des Akteurs ist und was nun in dieser konkreten Situation die Figur sagen könnte, was sie nicht in irgendeiner Weise handelnd vermitteln kann. Was die Darsteller handelnd zeigen, das brauchen sie nicht auszusprechen und ist das spannendere Theater und im Amateurbereich und Schultheater das glaubwürdigere und überzeugendere. Der Regie-Impuls ist zielgerichtet und fordert – falls das Motiv nicht handelnd gezeigt werden kann – einen präzisen Text von der Figur. Dieser erste Textimpuls führt zu einer Reaktion bei der angesprochenen Figur. So kann sich ein Dialog entwickeln, wobei die Regie immer wieder fragt, was die Figuren wollen, was das Ziel der Begegnung oder der Szene ist usw. Die Funktion der Regie kann in dieser Weise mit den entsprechenden vorab gegebenen Instruktionen der Lehrkraft auch von sehr jungen Schülern ausgeübt werden.

Eine weitere Methode ist im Modul 9.3 im „Kursbuch Theater machen“ ausführlich beschrieben (vgl. List 2014: 73-77): Schüler sollen beliebige Sätze zum gefundenen Thema suchen, aufschreiben und auswendig lernen. Den Sätzen, die die Schüler suchen sollen, liegt eine recht komplexe Aufgabe zugrunde, auch wenn es anfangs nicht so aussieht. Die Schüler beantworten bei der Lösung der Aufgabe folgende Frage: Wo suche ich? Internet, Bücher, Zeitungen, Illustrierte, Graffiti, Beobachtungen von Menschen im Alltag usw. Sie schärfen damit automatisch ihre Beobachtungs- und Wahrnehmungsfähigkeit, eine wichtige Kompetenz im Theater, auf die schon Stanislavski hingewiesen hat. Hat das Gefundene etwas mit dem Thema zu tun? Wenn ja, was? Passt es? Wie und warum passt es? Sie lernen im Kontext, in Interdependenzen und damit auch dialektisch zu

denken und zu argumentieren. Das ist der Übergang vom Kombinieren zum Komponieren. Ästhetische Prozesse sind keine beliebigen Prozesse, sondern unterliegen plausiblen und beschreibbaren Kriterien. Der Kunstproduzent – also das Ensemble – steht in der Verantwortung, einen Sinnkontext unter Berücksichtigung und Einbezug des Publikums herzustellen.

Es ist ein spannender Prozess, wenn die Schüler ihre mitgebrachten Texte in ihre Improvisationen integrieren und damit experimentieren. Welcher Satz passt in welche Situation, in welche Szene, zu welcher Figur, zu welcher Handlung? Warum passt der Satz, warum passt er nicht? Oder kann der Satz entfallen, weil eine passende Handlung, eine Aktion an die Stelle des Textes gesetzt werden kann? Inspiriert das Gefundene zu etwas Neuem, das viel besser passt?

Nicht zu vergessen ist bei allen Aktionen auf der Bühne Esslins Erkenntnis: „Also leitet sich die ‚Aussage‘ der im Drama gesprochenen Worte in letzter Konsequenz (unabhängig von ihren rein lexikalischen, syntaktischen, verweisenden, metrischen und anderen Bedeutungen, bei rein literarischer Interpretation) aus der Überlegung her, *wer* mit diesen Worten *was mit wem unter welchen Bedingungen* macht. Oder knapper, im Drama leitet sich die Aussage der Worte letztlich aus der *Situation* her, der sie entspringen.“ (Esslin 1989: 88) Aus dem beliebigen Kombinieren der Fragmente im ersten Schritt wird immer wieder im Laufe des Prozesses ein geplantes und begründbares Komponieren mit dem Ziel, eine ästhetische Form, eine künstlerische Qualität herzustellen.

Das Angebot des Aufwärmens in diesem Modul trägt schon Züge einer theatral-ästhetischen Gestaltung mit performativen Aspekten. Darüber hinaus enthält das Aufwärmen auch postdramatische Elemente, wenn Stimme, Sprache, Text, Bewegung in Raum und Zeit zunächst scheinbar ein Eigenleben im Sinne einer Enthierarchisierung der Mittel führen, das Ganze dennoch in einer Gesamtdarstellung zusammengeführt wird, die einer bestimmten Dramaturgie folgt, ohne eine bestimmte Geschichte zu erzählen, sondern die Darstellung nur einem übergeordneten Thema verpflichtet ist.

Mit dem Modul 9.3 „Stimme, Sprache, Text“ sind die drei Bereiche der Körperarbeit abgeschlossen und es bietet sich an, die erworbenen Kompetenzen der Schüler zu überprüfen und ein entsprechendes Feedback zu geben, sei es individuell mit einer entsprechenden Beratung oder als benoteter Kompetenz-Check.

3.1.13 Modul 10: Sekundäre Mittel und Techniken

Schwerpunkt der folgenden Module 10.1 Requisit, 10.2 Kostüm und 10.3 (Schmink-) Maske, 10.4 Licht, 10.5 Ton und 10.6 Kulisse ist ein Training zum Kennenlernen aller Mittel um den Körper des Akteurs herum, die in irgend einer Weise durch bestimmte Techniken und Anwendungen der Gestaltung, der Umsetzung der Inszenierungsidee und der Wirkungsabsicht dienen, um einen ästhetischen Gesamteindruck zu erzeugen. Struktur und Abfolge der Lernschritte folgen weiterhin dem eingeführten Muster der vorangegangenen Module.

Bei der Arbeit mit allen sekundären Mitteln sollte die Theater-Lehrkraft immer wieder darauf hinweisen, nicht zu vergessen, dass die Arbeit mit dem primären theatralen Mittel, also dem Körper, prinzipiell im Vordergrund steht. Der Umgang mit einem Requisit, einem Kostüm usw. bietet durch seine Anmutung die Möglichkeit, durch echte Handlungen und Aktionen den Körper zu performativem und damit glaubwürdigem Verhalten anzuregen. Eine geschickte Integration der Arbeit mit Requisiten kann demnach auch ein Rollenspiel – auch bei wenig geübten Amateuren – überzeugender machen, wenn die Darsteller nicht aufgefordert sind, sich mit einer Rolle zu identifizieren (vgl. dagegen u.a. Loidl), sondern aufgefordert werden, mit Hilfe eines Requisits oder Kostümteil eine gegebene Aufgabe zu bewältigen.

Grundsätzlich ist es Sinn und Zweck der sekundären theatralen Mittel, die primären Mittel, also die Aktionen des Körpers zu unterstützen bzw. ihm einen Widerstand zu geben, an dem er sich performativ abarbeiten kann.

3.1.14 Modul 10.1: Requisit

Inhalt und Absicht dieses Moduls:

„Das Ensemble lernt eines der grundlegenden theaterästhetischen Mittel, das Requisit sowie Techniken und Anwendungsmöglichkeiten, kennen und erzeugt dabei szenisches Material, das für die Eigenproduktion genutzt werden kann, oder entwickelt die bereits in Ansätzen erarbeiteten Figuren und Szenen weiter.“ (List 2014a: 82)

Das Spiel mit Requisiten kann Schülern eine eigene Zugangsweise zu theatralen Handlungen ermöglichen und sie in ästhetische Prozesse verwickeln. Requisiten bieten eine große Bandbreite der Nutzung im Theater und erzeugen vielfältige Impulse zu kreativer Gestaltung. Noch in den 1990er Jahren wurde der Körper z.B. von Rellstab als einziges Mittel des Theaters gesehen. Unter der Überschrift „Darstellungsmittel und Handwerk“ schreibt Rellstab: „Darstellungsmittel des Schauspielers ist der Schauspieler selber.“ (Rellstab 1994: 191) In gleichem Maße wird dem Theatertext, der Sprache und dem Sprechen eine hohe Dominanz zugesprochen. In Nachschlagewerken wie dem „Theaterlexikon“ von Schwab/ Weber werden dem Stichwort „Requisit“ nur wenige Zeilen gewidmet und im „Wörterbuch der Theaterpädagogik“ taucht es gar nicht auf (vgl. Schwab/ Weber 1991: 243 und Koch/ Streisand 2003).

In Schöblers „Einführung in die Dramenanalyse“ wird das Requisit nur marginal gestreift (vgl. Schöbler 2012: 146).

Fischer-Lichte hingegen unterstreicht die im Requisit angelegte vielfältige Zeichenhaftigkeit, sodass es in unterschiedlichsten Situationen und Szenen zum Einsatz kommen und eine theatrale Darstellung bereichern kann. „Eine besonders wichtige Bedeutung gewinnt diese Zeichenfunktion bei der Charakterisierung allegorischer oder typischer Figuren. [...] Das Requisit vermag also auf der Subjektebene sowohl auf den allgemeinen Typ bzw. Charakter der Rollenfigur als auch auf ihre soziale Stellung, einzelne Eigenschaften, Gefühle, Einstellungen, Werthaltungen und auf ihre jeweilige Weltauffassung zu verweisen.“ (Fischer-Lichte 1988: 153) Requisiten „können Drehpunkte bewirken; sie können Handlungen, ja sogar ein ganzes Stück erst auslösen, und sie können durch die Art und Weise, wie mit ihnen umgegangen wird, etwas über jeweiligen Figuren erzählen.“ (Barz 1998): 65)

Hilliger widmet dem Requisit ein ausführliches Kapitel mit entsprechenden Konkretisierungen und Beispielen, wie damit gearbeitet werden kann. Der Wert des Requisits als erforderliches Ding könne gar nicht hoch genug eingeschätzt werden. Es übernehme zahlreiche Funktionen im Erarbeitungsprozess einer Aufführung wie auch als Darstellungsmittel auf der Bühne (vgl. Hilliger 2009: 128).

In Schultheateraufführungen sieht man immer wieder, dass keine Stilebene im Umgang mit Requisiten gefunden wurde. Dramaturgisch unbegründet werden z.B. pantomimische Aktionen gleichrangig neben die tatsächliche Nutzung von Requisiten und die Nutzung von Zeichen für Requisiten, z.B. Pappschilder mit entsprechenden Aufschriften oder aus Pappe gedoppelte echte Gegenstände, als reale Gegenstände benutzt. Es findet aber in der Dramaturgie z.B. keine ironische Brechung statt. Das Ding als Zeichen wird für – einem falsch verstandenen Realismus folgend – das Ding an sich eingesetzt.

Wirkungsvoller Theaterunterricht gibt mit den Mitteln, Techniken und Methoden des Theaters den Schülern vielfältige Anregungen, durch Ausprobieren und Experimentieren Erfahrungen im theatralen Feld zu machen, und zwar ihrer Leistungsfähigkeit, ihrem Potenzial angemessen. Bestimmte Requisiten helfen den Schülern dabei, kreativ die ästhetischen Gestaltungsmöglichkeiten zu erforschen. In welcher vielfältigen Art und Weise sie das tun können, ist in diesem Modul ausführlich beschrieben.

Besonders spannend wird es für die Schüler, wenn sie die ganze Bandbreite der Nutzung von Requisiten kennen lernen können:

Man kann sieben verschiedene Funktionen eines Requisites differenzieren.

Iaconis hat als Erste für den Bereich Requisite ein fünfstufiges Kompetenzmodell vorgelegt und damit eine Grundlage geschaffen, wie Unterricht gestaltet werden sollte, um diese Teil-Kompetenz zu trainieren und zu erwerben (vgl. Iaconis 2008: 146-147). Sie macht aber auch deutlich, dass dieses vorgelegte Kompetenzmodell in Bezug auf das Spiel mit Requisiten auf langjähriger Erfahrung von Lehrkräften beruht und noch „nicht wissenschaftlich fundiert“ ist. (Iaconis 2008: 147) Es könne aber dem Lehrenden und den Lernenden eine Orientierung geben und bewusst machen, dass Kompetenzerwerb über verschiedene Stufen verlaufe. Ihr Modell wird im Folgenden zu einem präziser differenzierenden siebenstufigen Kompetenzmodell weiterentwickelt:

1. Das Requisite wird in seiner natürlichen Funktion als Gegenstand benutzt, nämlich wofür er ursprünglich gedacht ist.

2. Das Requisite wird verfremdet benutzt, als etwas anderes. Hier ist zu verweisen auf die starke impulsgebende Kraft von Dingen als Klangkörper, die weit über die eigentlich zunächst gedachte Bedeutung und den Einsatz eines Requisites hinausgeht, aber gerade als Anregung für Lernende große Begeisterung hervorrufen kann (vgl. dazu die Ausführungen zum Modul 10.5 Ton).

3. Das Requisite wird imaginiert und pantomimisch dargestellt.

4. Das Requisite wird als Metapher/ Allegorie/ Symbol benutzt, als Sinnbild für etwas Anderes.

5. Das Requisite agiert als eigenständiges Subjekt wie im Objekttheater.

6. Das Requisite wird zum Widerstand in der Performance.

7. Das Requisite dient der Ausgestaltung der Szenografie.



Die Arbeit mit einfachen Requisiten – hier einer Plastikschiessel – führt zur Freisetzung und von viel spielerischer Kreativität. (List 2014: 84)

Die Schüler haben in den bereits bearbeiteten Modulen wesentliche theatrale Gestaltungsmöglichkeiten kennen gelernt und entsprechende Grundkompetenzen trainiert. Es bietet sich nun an – wenn die Lehrkraft Noten machen möchte oder muss – in dieser Phase des Unterrichts eine Leistungsüberprüfung vorzunehmen, weil das Requisit aufgrund seiner vielfältigen Nutzungsmöglichkeiten reichlich Material bietet, vor deren Hintergrund jeder Schüler auf jeder Stufe der Bildungsstandards seine erworbenen Kompetenzen zeigen kann. Hierzu liegen einige Angebote für Leistungsüberprüfungen vor; für Einzelprüfungen, Tandemprüfungen oder mit mehreren Schülern (siehe Anhang Kap. 5.2.1 und 5.2.5).

Mit diesem Angebot eines siebenstufigen Kompetenzmodells kann die Lehrkraft den Schülern beispielhaft vermitteln, wie sich Kompetenzen zusammensetzen, so dass die Notengebung für alle transparent ist. Damit sollte auch deutlich werden, dass man diese ästhetischen Prozesse durchaus nachvollziehbar bewerten kann. Selbstverständlich sind die jeweiligen Gegebenheiten einer Theatergruppe, also ihr Leistungsvermögen, beim Bewerten zu berücksichtigen. Die Beschreibungen von Minimal-, der Regel- und der Maximalstandards können dabei eine Orientierung geben (vgl.

List 2014h). Bildungsstandards beschreiben, was Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt wissen und können sollen. Minimalstandards beschreiben, was Schüler mindestens wissen und können sollen. Regelstandards beschreiben ein durchschnittliches Erwartungsniveau, und Maximalstandards formulieren ein ideales Erwartungsniveau. Leistungserwartungen müssen sich dabei daran orientieren, was tatsächlich möglich ist. Sie fordern kein allgemeingültiges Ideal. Iaconis präzisiert: „Ob Schüler die angestrebten Standards tatsächlich erreichen, kann nur festgestellt werden, wenn sie sich mit Aufgaben auseinandersetzen, zu deren Lösung sie bestimmte Kompetenzen brauchen. Deshalb müssen Bildungsstandards durch solche Aufgaben ergänzt werden, die das Erreichen der Standards überprüfbar machen.“ (Iaconis 2008: 148; vgl. auch die vorgelegten Entwürfe für solche Überprüfungen im Kap. 5.3)

3.1.15 Modul 10.2: Kostüm

Inhalt und Absicht dieses Moduls:

„Das Ensemble lernt eines der grundlegenden theaterästhetischen Mittel, das Kostüm sowie Techniken und Anwendungsmöglichkeiten, kennen und integriert Gestaltungsideen in die Figurenentwicklung bzw. in die Eigenproduktion.“ (List 2014a: 88)

Das Aufwärmen in diesem Modul geschieht möglichst zweigleisig: Es macht Angebote und gibt Impulse, den Körper aufzuwärmen und mental frei und offen zu werden für das Kommende. Gleichzeitig kann es dafür genutzt werden, entweder auf das Kommende vorzubereiten als sogenannter Appetizer oder es kann bereits Gelerntes wiederholen und es damit festigen bzw. die systematisch nacheinander in den Fokus geholten Mittel des Theaters miteinander zu verknüpfen.

In diesem Modul wird das Aufwärmen mit Requisiten einmal modellhaft genutzt, um das im Modul vorher Trainierte zu wiederholen. Ebenso erinnert der Text im grünen Kasten die Schüler daran, ihr Augenmerk immer wieder auf das primäre Ausdrucksmittel des Theaters zu lenken: „In diesem Modul geht es um eine weitere grundlegende theaterästhetische Gestaltungsmöglichkeit, und zwar das sekundäre theaterästhetische Mittel „Kostüm“ und die entsprechenden Techniken bzw. Nutzungsmöglichkeiten. Auch bei diesem Training ist es eure Aufgabe, die bisher erworbenen Kompetenzen in Bezug auf die primären theaterästhetischen Mittel und ihre Techniken, sooft es sinnvoll ist, zu nutzen und zu üben, um diese Kompetenzen weiter auszubauen und zu vertiefen. Übung macht den Meister!“ (List 2014: 88)

Verkleiden, seine Haut abstreifen oder sich eine andere überziehen ist – buchstäblich – auf natürliche Weise mit der Evolution verbunden. Daher auch der Ausdruck in eine andere Haut oder eine Rolle schlüpfen. Der Begriff „schlüpfen“ intendiert ja schon, dass einem diese zweite Haut eng anliegt und sie nicht beliebig groß sein kann. Dieser Vorgang der Mimesis oder besser: Camouflage ist also schon ein geplanter mit einer bestimmten Wirkung auf andere. Dem Menschen ist das Verstellen (auch buchstäblich gemeint), sich und Dinge anders zu platzieren, und das Verkleiden eigen. Das Lieblingsspiel von Kindern besteht darin, jemand anderer zu sein, und das durch sichtbare Zeichen nach außen deutlich zu machen. Das Kostüm ist ein Mittel dazu. Menschen haben sich diese evolutionär nachvollziehbare Bestrebung im Laufe der Jahrtausende zu eigen und zu einem Spiel gemacht und im Theater zu einer Kunstform verfeinert.

Wagner bringt aber in Erinnerung, dass ohne körperlich überzeugendes Spiel keine Glaubwürdigkeit herzustellen und insofern „die Kostümierung [...] zum größten Teil unerheblich“ sei. (Wagner 1991: 8)

Im Schultheater, insbesondere im Theaterunterricht mit wenig Zeit, hat sich eine reduzierte Form der Kostümierung als besonders zweckmäßig herausgestellt, und zwar die der „Pars-pro-toto-

Kostümierung“ . Pars pro toto meint, dass ein Teil für das Ganze steht. Dieses Prinzip wird auch bei anderen ästhetischen Mitteln in ähnlicher Weise, z.B. beim Requisit, bei der Schmink-Maske, in der Szenografie usw. angewendet. Es unterstützt die Absichten des Theaterunterrichts, weil es einerseits vor großem Aufwand bewahrt und andererseits zur Abstraktion anregt, zum Verbildlichen und zum Symbolisieren. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, dass die Trainingskleidung im Theater zunächst schwarz und eng anliegend ist und die Schüler nicht in Alltagskleidung arbeiten. Die Alltagskleidung abzulegen heißt, die Alltagsrolle abzulegen. Im Theatertraining sind zunächst alle nur Akteure und alle sind gleich. Alle sind zunächst einmal nur menschliche Körper mit allen Sinnen und Emotionen; pure Menschen sozusagen. Der Körper ist das primäre Mittel theatraler Arbeit. Die Farbe Schwarz steht für „keine Farbe“. Schwarz resorbiert alles Licht. Es signalisiert: Da ist nichts. Aus dem gleichen Grund ist der Theaterraum auch schwarz. Da ist noch nichts; noch kein Raum. Wie beim Raum, so wird auch beim Menschen die Bedeutung erst erschaffen durch bestimmte Mittel. Schwarz als Kleidung beschränkt die Akteure auf ihr ureigenstes Ausdrucksmittel, ihren Körper. Eigentlich bräuchte es keine Kostümierung, denn alles ist mit dem Körper spielbar. Das wäre aber auf Dauer langweilig und für Schüler wenig attraktiv, denn „Kinder verkleiden sich gern.“ (Lehmann: 2005: 129)

Menschen lieben die Ausgestaltung, Ausdifferenzierung und Spezialisierung. Deshalb spricht man auch vom Schauspiel und vom Ansprechen möglichst vieler Sinne. Theater will/ soll den Rezipienten berühren. Hilliger nennt „drei zentrale Funktionen“, die den Kostümen zukommen:

- „1. Sie können zum Ausgangspunkt der (Figuren-) Erarbeitung und Gestaltung werden.
2. Sie sind ein integrativer (ggf. auch widerständiger) Bestandteil des Spiels in der Probenphase wie auch in der Präsentation.
3. Sie bestimmen in hohem Maße das Bild und die Ästhetik der Aufführung.“ (Hilliger 2009: 56)

Wird auf die schwarze ‚Grundkostümierung‘ ein auffälliges einzelnes Kostümteil hinzugefügt, dann fällt dieses besonders ins Auge und wird vom Zuschauer als deutliches Zeichen sofort erkannt und entsprechend gelesen; als Zeichen für etwas Bestimmtes. „Die erste Identifizierung der Rollengestalt durch den Zuschauer erfolgt daher auch in der Regel aufgrund des Kostüms [...] Diese spezifische Beziehung scheint bereits in der gesellschaftlichen Bedeutung der Kleidung ausgeprägt und vorgegeben zu sein: die Funktion des Theaterkostüms und die Funktionen, welche die Kleidung im sozialen Leben auszuüben vermag, stimmen weitgehend überein.“ (Fischer-Lichte 1988: 120)

Die Vollkostümierung wirft im Theaterunterricht zwei Fragen auf: Zum einen, ob genug Zeit zur Verfügung steht, sich diesem aufwändigen Mittel angemessen zuzuwenden, und zum anderen, ob sie in die Ästhetik des Stückes passt. Es ist denkbar und fordert die Schüler heraus, z.B. ein

Minidrama wie „Ruhig ist’s“ paarweise einzustudieren (vgl. Sperr 1981 und siehe das Probenfoto im „Kursbuch Theater machen“: 6).

Verschiedene Paare bekommen ausreichend Zeit zur Vorbereitung und spielen das Minidrama. Jedes Paar spielt eine ganz eigene Version des gleichen Theatertextes in unterschiedlichen Vollkostümen. Dieses Lernsetting ist auch als spielpraktische Prüfung denkbar, wenn die Kriterien vorher besprochen und klar sind (vgl. List 2014i).



Quelle: List 2014a: 6

Eine reduzierte Verwendung des Kostüms erleichtert auch den Einsatz in allegorischer und symbolischer Hinsicht oder auch durch die Beziehung des Kostüms zum Raum, indem diese bewusst, z.B. farblich, mit ihm korrespondieren.

Mit der Weitergabe eines spezifischen Kostümteils von einem Akteur zu einem anderen kann für das Publikum ein Rollensplitting leicht sichtbar und nachvollziehbar gemacht werden, dass ein anderer Rollenträger eine bestimmte Rolle weiterspielt. Auf ähnliche Weise können auch Rollenverdoppelungen oder Vervielfachungen deutlich gemacht werden.

3.1.16 Modul 10.3: (Schmink-) Maske

Inhalt und Absicht dieses Moduls:

„Das Ensemble lernt eines der grundlegenden theaterästhetischen Mittel, die (Schmink-)Maske sowie ihre Techniken und Anwendungsmöglichkeiten, kennen und integriert Gestaltungsideen in die Figurenentwicklung bzw. in die Eigenproduktion.“ (List 2014a: 93)

Schminken ist ähnlich wie Kostümieren bei Kindern und Jugendlichen sehr lustbesetzt. Den meisten macht es großen Spaß, mit diesen Mitteln zu experimentieren. Diese natürliche Motivation sollten Theater-Lehrkräfte nutzen. Die Themen Schminken und Masken sind Erweiterungen des Themas Mimik, denn es geht im Wesentlichen um die Erweiterung des mimischen Ausdrucks (außer bei Ganzkörpermasken). Das Repertoire der Wirkung reicht hier – wie bei allen theatralen Mitteln und deren Anwendungen – von der Herstellung einer Stimmigkeit der eingesetzten Mittel über Widersprüchlichkeit bzw. Kontrastierung bis hin zur Dekonstruktion, wie die folgenden Beispiele verdeutlichen können: Hebt man mit der Schminke die vorhandenen Gesichtszüge eines Darstellers hervor, dann verstärkt man diese ganz natürlich schon vorhandene Wirkung. Malt man jemandem eine traurige und müde Schminkmaske auf sein Gesicht, dann überdeckt diese den natürlichen mimischen Ausdruck ebenso wie eine lustige und aufgeweckt wirkende Schminkmaske oder die eines finsternen Gesellen. Wir bewegen uns wieder zunächst im Bereich von einfacher Mustererkennung, sprich: Klischees.

Im Modul (Schmink-)Maske sind die unterschiedlichen Schminkmöglichkeiten, welche Maskentypen es gibt und Trainingsmöglichkeiten ausführlich und konkret beschrieben.

Im Tutorial zu diesem Modul werden weitere Möglichkeiten vorgestellt, wie man besonders in der Mittel- und Unterstufe ohne großen Aufwand, aber mit großer Wirkung theatrale Impulse im Bereich Masken geben kann (vgl. List 2014q).

Die Maske hat einen großen Einfluss auf die Charakteristik der Figur und wie sie sich verhält. Das heißt, der Spieler muss sich der Wirkung der Maske anpassen und unterordnen. Deshalb muss die Wirkung einer Maske genau ermittelt werden. Southern beschreibt die Wesensverwandlung des Spielers mit Hilfe der Maske und zeigt das Potenzial dieser Transformation an einem Beispiel auf: Jemand tritt von einem Auftritt kurzzeitig ins Off. „Man könnte sich denken, dass er sich in eine Hütte zurückzieht, worauf Augenblicke der Spannung folgen, die Urform der ‚dramatischen Pause‘. Dann stellen wir uns vor, seine Gestalt erscheine wieder vor der Hütte, doch nun mit einer *Maske* vor dem Gesicht. Hier stehen wir vor einem der mächtigsten Elemente der Theatertechnik; es ist offensichtlich kein Zufall, dass jenes Symbol des Theaters, das vor allen andern auf der ganzen Welt anerkannt wird, eine Maske ist. Was tut eine Maske dem Menschen an? Zwei Dinge: Sie nimmt die

Person weg, die wir kennen (bisweilen nimmt sie sogar die Menschlichkeit weg); und sie bekleidet den Träger mit etwas, was wir nicht kennen, [...] Die Maske verwandelt das Gesicht des Schauspielers.“ (Southern 1966: 27) Dieser Fakt bzw. dieser Vorgang wird in der „Der Schamane“ im ersten Kapitel „Was ist Theater?“ des „Kursbuch Darstellendes Spiel“ als praktische Übung angeregt und eignet sich auch für jüngere Spieler zum Nachspielen und Erproben von Wirkungen mit (Schmink-)Masken (vgl. List/ Pfeiffer 2009a: 11).

Nachdem die Schüler mit Hilfe von Theorietexten sich einen ersten Überblick über das theatrale Mittel (Schmink-)Masken verschafft haben, erproben sie die verschiedenen Wirkungen und experimentieren mit Möglichkeiten, das neu kennengelernte Mittel im Kontext des gefundenen Themas und der bereits erprobten anderen theatralen Mittel und Techniken einzusetzen (vgl. List 2014a: 93-95). Wie in allen anderen Modulen auch, werden Anregungen für Vertiefungen und Erweiterung der Arbeit mit (Schmink-)Masken gegeben (List 2014a: 96-97).



Arbeit mit stilisierten Schminkmasken.

Quelle: List 2014a: 94

3.1.17 Modul 10.4: Licht

Inhalt und Absicht dieses Moduls:

„Das Ensemble lernt eines der grundlegenden theaterästhetischen Mittel, das Licht sowie Techniken und Anwendungsmöglichkeiten, kennen und integriert Gestaltungsideen in die Eigenproduktion.“ (List 2014a: 98)

Licht hat im Theater nicht nur die Aufgabe, die Bühne hell und damit das Geschehen auf der Spielfläche sichtbar zu machen oder, wie in Brechts epischem Theater, alles, auch den Zuschauer- und den Zuschauer- und die technischen Installationen sichtbar zu machen. Mit Licht und Schatten können Räume gestaltet und begrenzt, Stimmung und Atmosphäre erzeugt werden. Licht und Schatten können verfremden, abstrahieren und symbolisieren; Dinge erhellen oder buchstäblich verdunkeln. Damit wird das Bühnenlicht zu einem wesentlichen Gestaltungselement der Kulisse bzw. der gesamten Szenographie, all dessen, was auf der Bühne neben den Figuren zu sehen und zu hören ist.

Die Sekundärliteratur zeigt hier erstaunlich weiße Flächen, und erst in jüngerer Zeit beginnt man, sich diesem Thema verstärkt zu widmen, was möglicherweise auch etwas damit zu tun hat, dass einfache Lichanlagen fürs Amateurtheater auch für Schulen erschwinglich geworden sind.

Fischer-Lichte beschreibt, dass im Theater das Licht sowohl in seiner praktischen als auch als Zeichen für seine symbolischen Funktionen eingesetzt werden kann. „In seiner Eigenschaft als Zeichen sowohl in einer Kultur als auch auf dem Theater funktioniert Licht aufgrund der Einheiten von (1) Intensität, (2) Farbe, (3) Verteilung und (4) Bewegung.“ (Fischer-Lichte 1988: 156)

Im „Kursbuch Darstellendes Spiel“, Aufbaukurs 1, im Modul 11 „Die ästhetische Gestaltungskategorie Bildwirkung“, liegt eine Trainingseinheit „Licht gestalten“, vor, an der sich Schüler und Lehrkräfte orientieren können, die tiefer in die Materie einsteigen möchten. (List/ Pfeiffer 2009a: 162-167) Da aus unzähligen Erfahrungen heraus, Theater-Lehrkräfte sich oft scheuen, sich in die technischen Aspekte des Gestaltungsmittels Licht im Theater einzuarbeiten, die die Grundlage für ein Verständnis dieses besonderen Gestaltungsmittels darstellen, sei hier dieses Thema in Kürze entfaltet. Das Angebot an Leuchten für das Theater ist sehr groß. Der technische Fortschritt bringt ständig Neues. Es gibt aber vier Grundtypen an Leuchten, die für das Schul- und Laientheater ausreichend sind:

- Flutlichtstrahler (Fluter)
- Parabolspiegelleuchten (Parblazer)
- Stufenlinsenleuchten (Fresnellinse)
- Profilleuchten (Verfolger)

Alle Leuchtentypen sind in verschiedenen Leistungsstufen erhältlich.

Zuerst sollte man ermitteln, wie viele Leuchten an das vorhandene Stromnetz angeschlossen werden können. An Stelle von beispielsweise einer 1000-Watt-Leuchte kann man zwei 500- oder vier 250-Watt-Leuchten am gleichen Stromnetz anschließen, ohne es zu überlasten. Inzwischen hält die Industrie aber auch stromsparende LED/ Laser-Technik und akkubetriebene Leuchten bereit, sodass erheblich mehr Leuchten eingesetzt werden können. Wie viele Leuchten auch gebraucht werden – es ist wichtig, die Belastbarkeit des Stromnetzes zu kennen und sie nicht zu überschreiten. Man sollte sich immer von einem autorisierten Elektriker beraten lassen. Auch darf nur er entsprechende Veränderungen am Stromnetz vornehmen. Leuchten dürfen aufgrund des Gefahrenpotenzials, das von ihnen ausgeht, grundsätzlich in keiner Weise verändert werden (vgl. List 2013f).

Eine Übersicht über diese Leuchten und eine Beschreibung des Einsatzes der Leuchten liegen in einem Skript zusammengefasst vor (List 2014k). Als Grundregeln bei der Bühnenbeleuchtung für Einsteiger und Fortgeschrittene sollte man Folgendes beachten:

Für das erste Arbeiten mit Licht genügen u.U. zwei Videoleuchten oder sog. Baustrahler (Fluter) mit je 500 Watt, bzw. entsprechende LEDs, die man links und rechts vorne an den Spielflächenrand platziert. Mit ihnen wird das Spielgeschehen von zwei Seiten diagonal beleuchtet. Einfache Dimmer erlauben schon erste Differenzierungen. Je nach Einsatz weiterer Leuchten unterschiedlicher Bauart lassen sich differenziertere Lichtkonzeptionen verwirklichen. Seriöse Leuchtenlieferanten haben z.B. fertig zusammengestellte preisgünstige kleine Bühnenbeleuchtungsanlagen mit mehreren Leuchten, einem Steuerpult und allen notwendigen Kabeln im Programm. Diese einfachen Beleuchtungsmodule lassen sich noch an ein Normales 230-V-Netz anschließen. Alle weiteren Anlagen – die über die Belastbarkeit von etwa 3.000 Watt hinausgehen – benötigen einen Starkstromanschluss mit 380 Volt und 32- oder 63-Ampere.

Im Theaterunterricht ist es sinnvoll, sich mit dem Licht erst in einem fortgeschrittenen Stadium des Probenprozesses zu beschäftigen, da differenziertere Lichteinstellungen sehr zeitaufwändig sind. Es gilt die generelle Empfehlung für das Schultheater, die Arbeit mit Licht zunächst einzugrenzen und der Arbeit mit dem Körper, dem primären theatralen Mittel, Vorrang zu gewähren.

Im „Kursbuch Theater machen“ beschreibt der Autor einige Übungssequenzen, in denen die Schüler mit alltäglichen Leuchtmitteln arbeiten, mit Taschenlampen, Handys usw. Hier liegt insbesondere für das Schultheater ein Betätigungsfeld, um mit Licht zu experimentieren und Wirkungen herzustellen (vgl. auch List 2014k).

3.1.18 Modul 10.5: Ton

Inhalt und Absicht dieses Moduls:

„Das Ensemble lernt eines der grundlegenden theaterästhetischen Mittel, den Ton und dessen Techniken bzw. Anwendungsmöglichkeiten, kennen und integriert Gestaltungsideen in die Eigenproduktion.“ (List 2014a: 103)

Esslin hält fest, dass in Dramen überwiegend auch mit Musik, Liedern und Tänzen gearbeitet wird. „Musik, die den Gesang begleitet, sorgt ebenfalls für einen starken ‚Subtext‘, indem sie die Stimmung, die verborgenen Gedanken und Gefühle der Figuren erkennen lässt.“ (Esslin 1989: 91) Die Einführung von moderner Tontechnik mache es möglich, Toneffekte in vielfältigster Art und Weise für das Theaterspielen zu nutzen. Dabei reiche die Skala von natürlichen Tönen von Vogelgezwitscher bis Erdbeben. Toneffekte, die über sehr starke Anlagen eingespielt würden sind in dieser Art direkt abbildend. „Doch sie können gelegentlich auch symbolisch verwendet werden.“ (Esslin 1989: 92)

Man kann drei unterschiedliche Gruppen von Schallquellen klassifizieren:

Dominant sind offensichtlich die Stimmen und die Sprache der Akteure. Außerdem gibt es alle Live-Geräusche, die irgendwie im Zusammenhang einer Aufführung zu hören sind, geplant oder nicht geplant, und als dritte Gruppe gibt es die Einspielungen durch technische Anlagen, zumeist Musik.

Fischer-Lichte nimmt hier eine andere Kategorisierung vor: Geräusche, die 1. aus der Natur, 2. von Maschinen, 3. die aufgrund spezifischer Handlungen entstünden (vgl. Fischer-Lichte 1988: 164). „Indem ein Geräusch auf dem Theater – wie auch immer – ein anderes Geräusch denotiert, weist es zugleich auf den Vorgang, das Objekt oder die Handlung hin, die das bedeutete Geräusch verursacht haben, und fungiert auf diese Weise auch als ein Zeichen für die jeweilige Geräuschquelle. [...] Geräusche mögen dergestalt als theatralische Zeichen einen großen Reichtum potentieller Bedeutungen zu entfalten.“ (Fischer-Lichte 1988: 165).

Im „Kursbuch Theater machen“ werden etliche Beispiele dafür beschrieben, wie Schüler gemeinsam und koordiniert z.B. eine Geräuschkulisse aufbauen können.

Im Tutorial zum Modul 10.5 Ton des „Kursbuch Theater machen“ sind Beispiele aus Produktionen mit Schülern, in denen mit einfachen Geräuschen und Rhythmen gearbeitet wurde, zusammengestellt, die beispielhaft zeigen, wie man auch mit größeren Schülergruppen mit Tönen arbeiten kann. (List 2014r) Die Mehrheit der Gruppe entwickelt eine Integrationskraft durch diese gemeinsame kulturbildende Arbeit. Alle werden in ihrer Individualität wahrgenommen und akzeptiert. Alle bekommen Anerkennung und Wertschätzung.

Manchmal kommt die Bühnenwirkung eines Schüler-Ensembles i.W. aus den Lausprechern, nicht aus dem körperlichen Spiel auf der Bühne, wenn entsprechend gut gemachte und mächtig wirkende Musik von der Konserve eingespielt wird. Aust hat sich zum gehäuften Einsatz von „Musikbetten (aus der Konserve)“ bei den ausgewählten Produktionen des Schultheaters der Länder 2014 kritisch geäußert: „Dafür fallen traditionelle Elemente des Theaters, wie Live-Musik, Maske, Tanz oder Akrobatik, die grenzüberschreitend hätten begangen werden können, zurück.“ (Aust 2015: 37) Das ist vermutlich auch mit folgendem Sachverhalt zu begründen: „Musik findet in den meisten Kulturen – in jeweils spezifischer Konkretisation – in bestimmten sozialen Situationen Verwendung“, sodass die eingespielte Musik auch meist auf die aktuelle soziale Situation bezogen ist und modische Trends abbildet. (Fischer-Lichte 1988: 169)

Loidl bestätigt, dass bei fast allen Aufführungen die Musik bzw. die musikalische Untermalung eine große Rolle spiele. Sie schaffe Stimmung und Atmosphäre, könne die Darsteller tragen und beflügeln oder ihre Darstellung unterstreichen. Es biete sich in diesem Zusammenhang an, dass die Schüler auch an diesem Teil der Inszenierung so viel wie möglich selbst mitarbeiten. Diejenigen, die ein Instrument beherrschten, könnten einen Beitrag leisten, die gesamte Gruppe könne an der Musikauswahl beteiligt werden (vgl. Loidl 2003: 42-43).



Live erzeugte Geräusche und Töne erlauben den Schülern, mehr Körperlichkeit zu zeigen
(Quelle: List 2014a: 104)

3.1.19 Modul 10.6: Kulisse

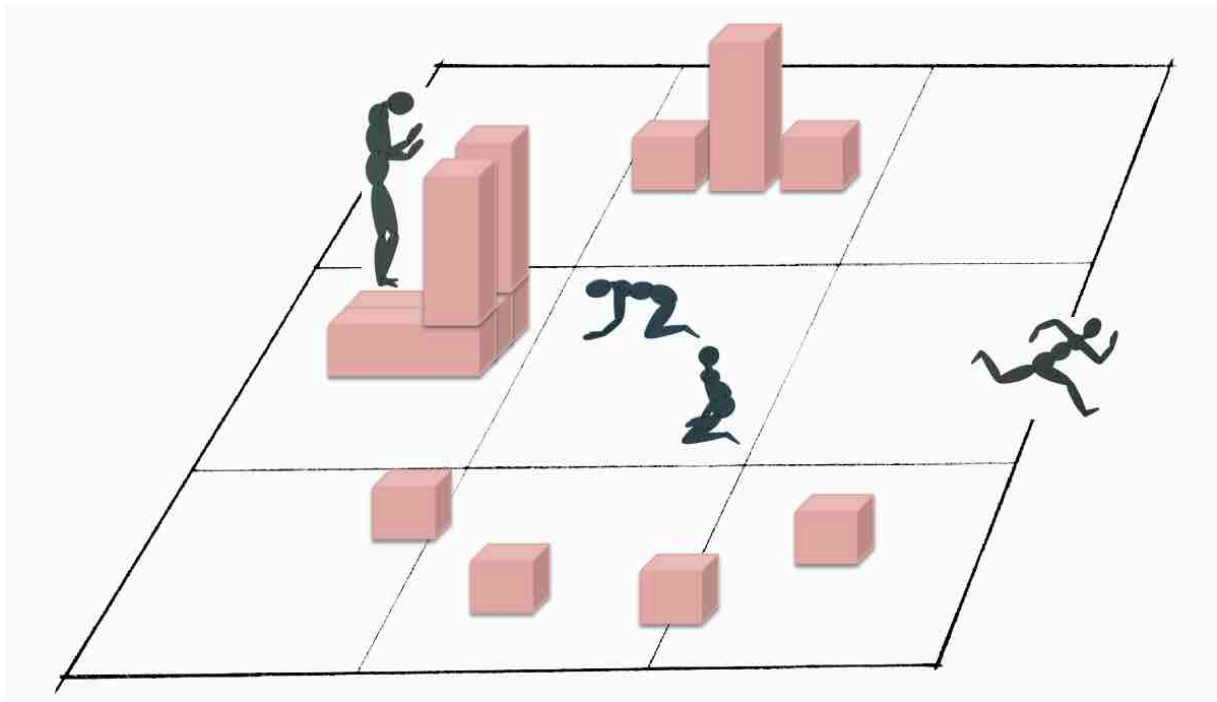
Inhalt und Absicht dieses Moduls:

„Das Ensemble lernt eines der grundlegenden theaterästhetischen Mittel, die Kulisse sowie Techniken bzw. Anwendungsmöglichkeiten, kennen und integriert Gestaltungsideen in die Eigenproduktion.“ (List 2014a: 107)

Unter Kulisse oder Bühnenbild werden speziell gefertigte Aufbauten und Objekte, die sich auf der Bühne befinden, verstanden. „Bereits im Barock wurden erstmals in großem Maße perspektivisch gestaltete, meist zweidimensionale, gemalte Kulissen verwendet, um den Raum optisch zu erweitern. Diese Kulissen wurden im Laufe der Zeit perfektioniert und zunehmend plastisch gestaltet.“ (List 2009a: 166) Da Theaterunterricht im regulären Schulbetrieb zumeist nur mit wenigen Wochenstunden stattfindet, ist es sinnvoll, Prioritäten zu setzen, welche theatralen Mittel wie zeitungsfähig erarbeitet werden sollen. Kulissen sind zeit- und ressourcenaufwändig, zumal wenn es um solche mit naturalistischer Anmutung geht. Aus diesem Grund und weil sie für die zu erwerbenden Kompetenzen eine eher untergeordnete Rolle spielen, sollte Theaterunterricht die Kulissenanmut zum Prinzip machen.

Zum einen gibt es die Überschneidung der Mittel, wenn es darum geht eine bestimmte szenografische Wirkung herzustellen, und zum anderen hat sich die Reduktion auf die Zeichenhaftigkeit des Einsatzes von wenigen Holzquadern als vorteilhaft herausgestellt. So ist es möglich, eine Kulisse auch z.B. durch Ton und Geräusch zu kreieren (Vogelgezwitscher, Regen, Wind lassen ein „Draußen“ entstehen). Eine entsprechende Lichtprojektion kann Räumlichkeit schaffen (eine Stufenlinsenleuchte beispielsweise mit einem Gitter-Gobo projiziert das vergitterte Fenster einer Gefängniszelle an die Wand). Die Art und Weise von Körpereinsatz, Requisit, Kostüm und Maske können ebenso auf eine bestimmte Räumlichkeit verweisen.

Wagners Argumentation macht die Not des buchstäblich armen (Schul-)Theaters zur Tugend, wenn er gegen eine realistische Spielform argumentiert: „Durch realistischen Detailreichtum wird ein ‚armes Theater‘ in fatalem Sinne provoziert. Das erstrebenswerte ‚Arme Theater‘ dagegen evoziert assoziativen Reichtum (bei Spieler und Zuschauer): Die so erzielte Mehrbödigkeit hat viel Raum für augenzwinkernde Distanz und Witz, gegen die der Realismus fast schwerfällig in seiner Eindeutigkeit wirkt.“ (Waegner 1991: 7)



Quelle: List 2014a: 109

Insofern ist es sinnvoll bei dem Thema „Kulissen“ szenografisch zu denken und eher die Gesamtwirkung³⁵ all dessen, was auf der Spielfläche wahrzunehmen ist, ins Auge zu fassen und die Vorteile der hohen Funktionalität flexibler Holzquader gepaart mit der aus ihrer einfachen Struktur erwachsenen Zeichen- und Symbolhaftigkeit dieser Elemente zu nutzen.

Zunächst sollte im Training wieder der Maxime gefolgt werden, dass der Körper das primäre Mittel des Theaters ist. Insofern beginnt das Trainingsmodul mit Körperarbeit. Mit Hilfe des Körpers sollen die Schüler einen imaginierten Raum oder Raumelemente für einen Zuschauer sichtbar werden lassen (vgl. List 2014a: 107).

Unter dem Spannungsbogen zwischen der Funktionalität und der zeichen-/ symbolhaften Nutzung der Holzquader entfaltet sich ein Lernraum für die Schüler, in dem jeder einen ihm angemessenen Trainingsraum für Kompetenzzuwachs finden kann. Schüler mit geringerem Leistungsvermögen werden zur Erreichung der Minimalbildungsstandards die Quader eher als Surrogat benutzen: Ein Quader wird zur Sitzgelegenheit, zum Stuhl, zum Tisch, zur Mauer usw. Ein Schüler mit höherem Leistungsvermögen und mehr Abstraktionsfähigkeit wird mehr die Zeichenhaftigkeit und symbolische Wirkung nutzen, indem er beispielsweise die Quader zur Erhöhung des Status einer Figur nutzt, mit einer kreisförmigen Anordnung um eine Säule einen Hinweis auf einen religiösen Ort gibt usw. (vgl. auch List 2010d).

³⁵ Vgl. Kapitel 3.1.24 Modul 15 Ästhetische Gestaltungskategorien
212



Raumgestaltung mit einfachen Podesten zur Statusmarkierung in einer Adaption von „Leonce und Lena“ (Büchner). Quelle: List 2014a: 111

„Die Holzquader als abstrakte Konstituenten für Raum öffnen im darstellenden Spiel damit auch sogenannte Leerstellen, wie sie Wolfgang Iser für die Literatur formuliert hat. Besonders spannend wird Literatur – und auch Theater – wenn nicht alles ausformuliert oder gezeigt wird, sondern gezielt Imaginationsräume von den Produzenten (Autor/ Darsteller) geschaffen werden, die die Rezipienten (Leser/ Zuschauer) mit ihrer eigenen Fantasie füllen können/ müssen und sie damit zur Aktivität angeregt werden und den ästhetischen Prozess letztlich mitgestalten. Beispiel: Je zwei aufeinander gestellte Säulen im Abstand von 80 cm können bespielt werden als Tür, als Aufzug oder als Bilderrahmen. Oder: Vier Personen tragen eine Säule herein, benutzen sie als Sitzbank; es kommt eine fünfte Person dazu und die vier entfernen sich. Langsam wird klar: Es ist ein Kindersarg. Was es nun gerade ist, wird erst mehr oder weniger schnell oder langsam durch die Benutzung durch die Spieler deutlich. Hier sind immer wieder Überraschungseffekte möglich.“ (List 2011a: o.S.)

Die Denotation der Holzquader als Würfel, Quader oder Säulen aus stabilen unbehandelten Tischlerplatten gefertigt, eröffnen durch ihre einfachen Grundformen – neben ihres funktionalen Einsatzes – einen weiten Raum für stilisierenden, metaphorischen und symbolischen Einsatz und damit ein weites Feld zum Experimentieren, Ausprobieren und Erfahrungen machen in ästhetischen Prozessen für die Schüler und „die Gestaltung kann also den Fluss der Handlung verlangsamen oder beschleunigen und ihre grundlegend rhythmische Struktur entscheidend beeinflussen. [...] In Meyerholds ‚Biomechanik‘ wurde diese Aufgabe des Bühnenbilds besonders deutlich betont und kultiviert: Meyerholds Bühnenbildern fehlte häufig jede darstellende Funktion, sie lieferten lediglich die

geometrische Infrastruktur für die Ausdrucksbewegungen der Schauspieler. Die Dynamik der Bewegung wurde hier eines der hauptsächlichen Bedeutungssysteme der Aufführung.“ (Esslin 1989: 74)

Kulisse					
Kompetenz-Check zum „Kursbuch Theater machen“					
Kompetenz-Check/Bildungsstandard von _____					(Name/Kurs)
Ich habe im Modul Kulisse ...					
Fachliche Kompetenzen	Operatoren	nein/ habe keine Ahnung	wenig/ fühle mich unsicher	ja/ fühle mich sicher	heraus- ragend/ viel/in besonderer Weise
... verschiedene Kulissen	und ihren Einsatz im Theater kennengelernt.				
	praktisch erprobt und damit experimentiert.				
	genutzt und vor dem Ensemble präsentiert.				
	überprüft, erprobt, Anregungen vorgetragen und Angebote dazu gemacht, wie eine Kulisse die Darstellung der eigenen Figur oder eine Szene beeinflussen kann.				
	auf ihre Wirkung im Spiel hin reflektiert.				
... das Improvisieren	als Technik genutzt, um szenisches Material mit Kulissen zu entwickeln.				
... beim Improvisieren:	mit Kulissen Ideen entwickelt, Impulse gegeben und Angebote unterbreitet.				
... Fachbegriffe	kennengelernt, weiß, was sie bedeuten, und kann sie mit eigenen Worten erläutern und ihre Bedeutung in der Theaterarbeit beschreiben und benutze sie auch.				
Aufbauende Kompetenzen	Operatoren	nein/ habe keine Ahnung	wenig/ fühle mich unsicher	ja/ fühle mich sicher	heraus- ragend/ viel/in besonderer Weise
... im Ensemble und bei der Kleingruppen- und Partnerarbeit	Ideen selbstständig eingebracht, Angebote gemacht und umgesetzt.				
... Feedback nach dem vorgegebenen Muster	und Anregungen für die Weiterarbeit gegeben.				
... in der Rolle eines Spielf Leiters	die Gruppe bei Übungen angeleitet.				
... in der Rolle eines Regisseurs	eigene Gestaltungsideen in der Kleingruppe oder mit dem Ensemble auf der Spielfläche umgesetzt.				
... in einem Teilbereich (oder mehreren)	Verantwortung übernommen und selbstständig geeignete Angebote für diesen Teilbereich unterbreitet und Impulse gegeben, die Inszenierungs-idee zu konkretisieren und in Darstellung auf der Spielfläche umzusetzen.				

Quelle: (List 2014a: 110); Verweis auf den Download-Code 686rr7 unter www.klett.de

3.1.20 Modul 11: Kompositionsmethoden nutzen

Inhalt und Absicht dieses Moduls:

„Das Ensemble lernt grundlegende theaterästhetische Kompositionsmethoden kennen und gestaltet dabei szenisches Material für die Eigenproduktion.“ (List 2014a: 113)

Schüler erhalten – wie in den anderen Modulen auch – zu Beginn des Unterrichts eine vorbereitete Information zum Inhalt der kommenden Arbeit und eine entsprechende Instruktion:

„In diesem Modul geht es um grundlegende theaterästhetische Kompositionsmethoden. Eine Methode beschreibt eine komplexere Abfolge von kleineren Vorgängen, bei der bestimmte Mittel und Techniken zum Einsatz kommen. Methodisch zu arbeiten heißt hier, einem bestimmten Muster von Abläufen zu folgen, die im Grunde immer gleich sind. Diese Art der Vorgehensweise hat sich bewährt. Beim Aufwärmen lernt ihr gleich spielerisch einige Methoden kennen und anwenden: Reihung, Wiederholung, Steigerung, Verdichtung und Variation. Eine Gruppe von Methoden, die in einem Kontext stehen, begründet ein System, in dem sich Dinge, Techniken und Vorgehensweisen systematisch aufeinander beziehen und einen umfassenderen Sinnkontext erzeugen. Auch bei diesem Training ist es eure Aufgabe, die bisher erworbenen Kompetenzen der primären und sekundären theaterästhetischen Mittel und ihrer Techniken, sooft es sinnvoll ist, zu benutzen und zu üben, um diese Kompetenzen weiter auszubauen und zu vertiefen.“ (List 2014a: 113)

Die grundlegenden Kompositionsmethoden sind im „Kursbuch Darstellendes Spiel“ umfänglich mit Trainingsmöglichkeiten im „Aufbaukurs 1. Dramaturgie und Inszenierung“ in den Modulen 5-10 ausführlich erläutert (vgl. List/ Pfeiffer 2009a: 144-161). Aus diesem Grund werden sie hier nicht nochmals wiedergegeben, sondern Bezug darauf genommen.

Den Grad der Komplexität der Erarbeitung zu bestimmen, obliegt der Lehrkraft. Sie kann überdies einige kurze Demonstrationsfilme nutzen, um die Schüler mit den entsprechenden Kompositionsmethoden bekannt zu machen (List 2013g).

Die Nutzung von theatralen Mitteln erfolgt durch Anwendungen, Techniken und Methoden, die theatrale Zeichen erzeugen, die wiederum unterschiedliche Bedeutungen hervorbringen oder auch auf verschiedene Weise hergestellte ähnliche oder gleiche Bedeutungen haben können und in der gleichzeitigen Nutzung zu sehr komplexen, auch unter Umständen in sich widersprüchliche Wirkungen generieren können. Fischer-Lichte verweist in diesem Kontext der Zeichenproduktion auf die „Gefahr einer Atomisierung des theatralischen Codes in lauter kleine Einzelteile, [...] deren Zusammenhang, ohne den die Gesamtbedeutung einer Aufführung jedoch in keinem Fall konstituiert werden kann, bei diesem Vorgang verloren zu gehen drohe“ (Fischer-Lichte 1988: 185). Sie stellt fest, dass es offensichtlich unüberwindbare Schwierigkeiten gibt, den Theatercode in gleichwertige Einheiten zu differenzieren, weil die Zeichen, die das Theater verwendet unterschiedlichen

Zeichensystemen entnommen sind und sie als unterschiedliche Zeichen von Zeichen deshalb auch identische Zeichenfunktionen übernehmen können. „Dieselbe Bedeutung kann daher auf der Grundlage heterogener Einheiten erzeugt werden.“ (Fischer-Lichte 1988: 187) Fischer-Lichte schlägt vor, die Forderung nach homogenen Einheiten aufzugeben und zur „Erleichterung einer möglichen Ausführungsanalyse (...) mehrere heterogene Zeichen zu größeren Einheiten zusammenzufassen.“ Sie präferiert deshalb als Regel die folgende Kategorisierung: „1. Das Verhältnis, in das die Bedeutungen zweier oder mehrerer gleichzeitig oder nacheinander realisierter Zeichen zueinander treten, und 2. die quantitative und qualitative Wertigkeit sämtlicher realisierter Zeichen.“ (Fischer-Lichte 1988: 188) Diese wären dann darauf zu überprüfen, inwiefern sie gleichberechtigt oder hierarchisch strukturiert eingesetzt werden. Fischer-Lichte problematisiert die Fragen nach der Gliederung und Hierarchisierung theatraler Vorgänge und stellt verschiedene Positionen gegenüber: Zum einen die Möglichkeit der zeitlichen Aufteilung in Abschnitte, welche eher einem dramaturgischen Gedanken folgt und zum anderen einer auf Wirkung bezogenen Differenzierung eines ästhetischen Vorgangs, die die auf bestimmte Art und Weise eingesetzten Mittel als Kriterien betrachtet. „Wenn wir Theater seinerseits als ein Zeichensystem bestimmen, erhebt sich daher das Problem, inwiefern wir auch dieses System in kleinste konstitutive Einheiten zergliedern müssen, um ermitteln zu können, auf welche besondere Weise es als ein bedeutungserzeugendes System funktioniert.“ (Fischer-Lichte 1988: 184)

Dissens besteht dabei über folgende Annahme: Wenn „die einzelnen Einheiten wohl heterogen sein mögen – sowohl was ihre spezifische Seinsweise als auch die Dauer ihrer Anwesenheit im Bühnenraum betrifft –, daß aber die von ihnen gleichzeitig erzeugten Bedeutungen stets dieselben, homogen sind.“ (Fischer-Lichte 1988: 184) Die Gegenposition „geht von der Überlegung aus, daß die gleichzeitig realisierten Zeichen durchaus unterschiedliche Bedeutung zu erzeugen vermögen, daß also die Gesamtbedeutung aller simultan hervorgebrachten Zeichen sich von den Bedeutungen der einzelnen Zeichen unterscheiden wird, da sie sich gerade als bestimmte Relation dieser Bedeutungen zueinander konstituiert.“ (Fischer-Lichte 1988: 184-185) Goebbels verweist im Kontext mit professionell ausgebildeten Theatermachern darauf, dass sich erst im Laufe des sehr zeitaufwändigen gemeinsamen Arbeitsprozesses verschiedener Professionen (Schauspieler, Musiker, Bühnenbildner usw.) ein Zusammenhang der eingesetzten einzelnen Mittel ergibt, der letztlich zu einer Gesamtkomposition führt. Der Arbeitsprozess beginne über ein Jahr vor der Aufführung, und zwar immer mit allen Darstellern und mit allen Mitteln (Licht, Ton, Raum usw.). Alle bei den geplanten Aufführungen verwendeten Mittel stünden dabei bereits zur Verfügung, um das Verhältnis der Elemente zueinander finden und entwickeln zu können. Nehme man die Trennung der Elemente ernst, dann müsse alles gleichzeitig entwickelt werden. Alle diese Elemente entstünden im Verlauf der Proben „durch die enge Zusammenarbeit mit den Mitgliedern des Teams. Die Stücke sind also

keine Kompositionen, die vorher feststehen, die notiert sind; sondern sie entstehen nur kooperativ in der langen Probezeit.“ (Goebbels 2012: 152) Mit ausgebildeten Profis erscheint diese Arbeitsweise plausibel, nicht mit Amateuren, mit Schülern, die mit bereits zumeist medial vermittelten klischeehaften Vorstellungen von Theater in ihren ersten Theaterunterricht kommen und die Menge der gleichzeitig zu berücksichtigenden Mittel und deren Anwendung sie überfordern würde (vgl. auch List 2013b und die Empfehlung, mit Licht erst relativ spät zu arbeiten).

Es zeichnet sich ab, dass die Lösung dieses theoretischen Dissenses – letztlich die Form des Umgangs mit dem theatralen Zeichensystem – am ehesten mit den Begriffen *Kombination* und *Kompositionen* gefasst werden kann. Das kompositorische Element ist von Anbeginn wesentlicher Bestandteile theatraler Darstellung und ästhetischer Arbeit. „Wie ein Dichter komponiert der Regisseur Assoziationsfelder zwischen Worten, Geräuschen, Körpern, Bewegungen, Licht und Objekten.“ (Lehmann 2011: 201) Damit wird deutlich, dass auch kaleidoskopartige, collagierte Anordnungen kompositorische Gedanken und Absichten enthalten.

Die von Fischer-Lichte vorbereitete theoretische Aufarbeitung findet eine stimmige Fortsetzung in der Kategorisierung der theatralen Mittel in primäre und sekundäre (Hierarchisierung) und in der Strukturierung der polyphonen Anwendungen in Techniken und Methoden, die zum Ende des Arbeitsprozesses hin zu einer ästhetischen Gesamtwirkung führen, die in den ästhetischen Gestaltungskategorien beschreib-, nachvollziehbar und transparent werden.

Im Modul 11 „Kompositionsmethoden nutzen“ werden zunächst nur einige einfache Kompositionsmethoden zum Training vorgeschlagen: Reihung, Wiederholung, Steigerung, Verdichtung und Variation, weil diese leicht in Praxis zu übersetzen sind und ihre Wirkung direkt sichtbar und beschreibbar ist.³⁶ Überdies wird das Zusammenwirken der Techniken und Methoden hier bereits sehr deutlich, die in ihrer Kombination schon erspür- und erkennbare Wirkungen entfalten, wie sie mit den ästhetischen Gestaltungskategorien *Handlungsbögen*, *Dynamik* und *Bildwirkung* erfasst werden können und sich als *Struktur*, *Spannung* und *Stimmung* darstellen lassen.

³⁶ Kurze Filme zeigen, wie Schüler die neun verschiedenen Kompositionsmethoden nutzen. Siehe dazu: List 2013g.

3.1.21 Modul 12: Dramaturgie festlegen

Inhalt und Absicht dieses Moduls:

„Auf der Grundlage des erarbeiteten szenischen Materials legt ihr die Dramaturgie der Szenen bzw. der Aufführung fest, die eure ästhetische Vision und eure Inszenierungsidee am wirkungsvollsten umsetzt.“ (List 2014a: 116)

Bevor die Schüler mit Tischarbeit und praktischen Übungen die Dramaturgie ihres Stückes für die Aufführung festlegen, erarbeiten sie den folgenden Theorietext. Er wird hier etwas ausführlicher wiedergegeben, weil er eine zentrale Stelle im ästhetischen Arbeitsprozess markiert.

„Dramaturgie festlegen

Im Verlaufe der letzten Module wurde viel szenisches Material erzeugt und gesammelt.

Die ästhetische Vision und die Inszenierungsidee haben diesem Material schon eine bestimmte Richtung gegeben. Es muss nun in eine Form gebracht werden, in der man es einem Publikum präsentieren kann. **Das heißt, es muss ausgewählt werden, was am Ende im Stück enthalten sein soll (Dramaturgie), und es muss entschieden werden, wie es gezeigt werden soll (Regie).**

Dramaturgie heißt: eine Auswahl treffen.

Nicht alles, was erarbeitet wurde, wird sich letztlich auch im Stück, das aufgeführt wird, wiederfinden. Dennoch sind manche – am Ende vielleicht gestrichenen – Szenen als Zwischenschritte wichtig, um damit zu einer bestimmten szenischen Darstellung zu finden. Diese Darstellung zeigt am Ende meistens viel deutlicher, was man mit der Inszenierung erreichen wollte. Die Arbeit an diesen nicht verwendeten Szenen war also wichtig im Arbeitsprozess und auf keinen Fall umsonst.

Die theatrale Kunst besteht nun darin, aus der Fülle des vorhandenen Materials das Richtige auszuwählen.

Aber was ist das Richtige? Diese Entscheidung fällt manchmal schwer.

Man muss sich von liebgewonnen Szenen, einer schönen Musikauswahl oder tollen Requisiten verabschieden, weil sie nicht mehr in das Gesamtkonzept passen. Nun gilt es, eine Auswahl des vorhandenen Materials so zu arrangieren, zusammenzustellen und miteinander zu kombinieren, dass eine Komposition daraus wird. Das heißt: Alle Elemente des Stückes müssen so ausgewählt und aufeinander abgestimmt werden, dass ein stimmiges Ganzes entsteht (ein Stück mit einem roten Faden, eine Collage ...), sodass der Zuschauer eine ästhetische Gesamtwirkung spürt, die sich aus

- der Handlungsabfolge,
- der Dynamik und
- der Bildwirkung zusammensetzt.

Lest unter dem Stichwort → Dramaturgie im Wörterbuch theaterpraktischer Begriffe. Die dort formulierten Fragen helfen euch, die richtige Auswahl zu treffen.

Diese Arbeit kann auch ein kleines Dramaturgie-Team unter der Anleitung der Projektleitung (des Theaterlehrers) erledigen, das sich einmal außerhalb der normalen Probenzeit trifft und sein Ergebnis anschließend dem Ensemble zur Diskussion und zur Abstimmung präsentiert.“ (List 2014a: 116)

Auch wenn sich die Aufgabenfelder von Dramaturgie und Regie überschneiden und vermischen (vgl. List 2014a: 126) – auf diesem Konfliktfeld wird alltäglich im professionellen Theater gefochten (vgl. Hruschka 2016b: 14) – bleibt doch eine grundlegende Aufgabe der Dramaturgie, die Auswahl der Inhalte zu treffen und über die korrekte Nutzung des urheberrechtlich geschützten Theater-textes eines Autors zu wachen (vgl. Koch/ Streisand 2003: 82-85 und Schöblier 2012: 228).

Im theatralen Lernprozess vermischen sich dramaturgische Überlegungen und Entscheidungen auf zwei Ebenen. Einerseits geht es um die Fragen der Strukturierung dessen, was aufgeführt werden soll. Andererseits sind dramaturgische Entscheidungen hinsichtlich der zu planenden und festzulegenden Schritte und Module des Ablaufs des theatralen Lernprozesses nicht unabhängig davon zu denken, sodass eine theoretische Klärung geboten ist.

Vorab von der Lehrkraft getroffene Entscheidungen hinsichtlich der Strukturierung des geplanten theatralen Lernprozesses können einen wesentlichen Einfluss auf dramaturgische Festlegungen hinsichtlich der Abfolge des Aufzuführenden haben und sind mit der Kategorie der „Entwicklungs-dramaturgie“, wie sie Hruschka ins Spiel bringt, nicht zu erfassen. (Hruschka 2013b: 15) Zwar erkennt Hruschka an, dass der dramaturgische Aufgabenbereich der Spielleitung noch vor dem ersten szenischen Versuch startet und die Ausgangssituation eines Projektes reflektiert, d.h. persönliche Neigungen und das eigene Theaterverständnis, institutionelle Rahmenbedingungen und thematische Anliegen der Zielgruppe genau abwägt, „denn die Voraus- und Zielsetzungen von Theaterarbeit sind schließlich nicht einfach ‚gegeben‘, es liegt vielmehr in der Verantwortung der Initiatoren aus unzähligen Optionen geeignete Darstellungsaufgaben und -ziele auszuwählen.“ (Hruschka 2013b: 15-16). Hruschka sieht die Ziele darin, „*literarische* Texte zum Ausgangs- und Bezugspunkt theaterpraktischer Übungen zu machen.“ (Hruschka 2013b: 16) Darauf habe sich die Theaterarbeit zu konzentrieren. Diese thematische Verengung auf literaturinduzierte theaterpädagogische Arbeit schließt von vornherein die zeitgenössische Vielfalt verschiedenster Formen von Theaterarbeit aus, die nicht primär literaturinduziert sind und sein müssen wie Bewegungs- und Tanztheater, Musiktheater, Animationstheater, Schwarzlicht-Theater, Schattentheater und insbesondere avantgardistische Theaterformen wie z.B. alltagsritualinduzierte „Cultural Performances“ (vgl. Hinz 2016; medienduzierte „Theater 4.0“-Aktionen, vgl. List 2015d, figuren- und objektinduzierte Spielweisen,

vgl. List 2015c usw. und vgl. die Vielfalt und Gleichzeitigkeit zeitgenössischer theatraler Formen in: Olsen/ Paule 2015). Diese nicht nachvollziehbare Zugangsverengung zu Theaterarbeit mit Schülern in einem Ausbildungsgang für angehende Theater-Lehrkräfte verhindert bzw. erschwert zumindest demnach eine entsprechend breit angelegte Ausbildung, die sowohl bildungspolitische Setzungen, grundsätzliche theaterdidaktische Erfordernisse als auch curriculare Anforderungen an Theaterunterricht angemessen berücksichtigt. Die vorliegende Arbeit gibt hierzu erstmalig Anregungen in einem Schülerarbeitsbuch.

Demnach ist theoretisch zu unterscheiden zwischen dramaturgischen Überlegungen und Setzungen hinsichtlich des theatralen Lernprozesses einerseits und hinsichtlich der Festlegung und Reihenfolge der aufzuführenden theatralen Elemente andererseits. Hruschkas theoretische Annahmen, dass die „Entwicklungs-dramaturgie“ nach Themen und Stoffen suche, Chancen, Risiken und Nebenwirkungen eines Projektes eruiere, fordere eine „wohl-dosierte Überforderung der Beteiligten“³⁷, indem die Spielleitung „eine vorläufige Programmatik für die Probenarbeit und ihre experimentellen Spielräume entwerfen solle. (Hruschka 2013b: 17) Hruschka verweist zurecht dabei auf das Dilemma, dass systematische Erwägungen im Vorfeld einer Theaterarbeit notwendig seien, zugleich aber die Gefahr einer vorschnellen normativen Festlegung auf eine dramaturgische Konzeption bestünde, die die Gefahr der Ausgrenzung des lebensgeschichtlich geprägten Interesses der Beteiligten heraufbeschwöre (vgl. Plath 2009). Hruschka empfiehlt als Ausweg aus diesem Dilemma, die Vorerfahrungen seiner Studenten, die bereits über Vorerfahrungen mit tanz- bzw. bewegungsorientiertem Theater verfügen oder Fähigkeiten aus ihrem Zweitfach Musik einbringen, zu benutzen. Diese erweise sich für „die Arbeit mit musikalischen Prinzipien und mit choreografischen Elementen als besonders hilfreich, um jenseits der Textarbeit eine Aktions- und Bewegungsebene zu etablieren.“ (Hruschka 2013b: 19) Außerdem verweist er auf die unterstützende Wirkung des Einsatzes von Kompositionsmethoden, insbesondere der Kompositionsmethoden „Wiederholung“, „Variation“ und „Parallelführung“, wie sie im „Kursbuch Darstellendes Spiel“ ausführlich als Lernmodule beschrieben sind (vgl. Hruschka 2013b: 18). Seine Lehramtsstudenten präsentieren das in Kleingruppen mit diesen Methoden improvisierend erarbeitete Material in „Lecture Performances“ vor der Gesamtgruppe (vgl. Hruschka 2013b: 19).

Dramaturgie sei insbesondere dort wirksam und nötig, wo kein linearer Handlungsverlauf und kaum vorgefertigte Figurenpsychologien vorlägen. Dramaturgie sei nicht an die Architektur dramatischer Handlungen gebunden. „Kompositorische Verfahren wie ‚Reihung und Wiederholung, Kontrastierung und Verdichtung, Steigerung und Umkehrung, Variation und Parallelführung‘ sind vielmehr frei verfügbar – und dazu da, die Intensität einer Szene, Timing und Geschwindigkeit sowohl

³⁷ Zur Problematik der Überforderung und welche Lernangebote Schüler motivieren vgl. List 2015a.
220

im szenischen Mikrokosmos als auch mit Blick auf den Rhythmus einer ganzen Inszenierung zu arbeiten, um den Zuschauer zu überraschen, sein Interesse zu wecken, seine Aufmerksamkeit zu lenken oder wiederzugewinnen (vgl. List/Pfeiffer 2009).“ (Hruschka 2013b: 20-21).

Als einen weiteren Ausweg aus dem beschriebenen Dilemma definiert Hruschka für die Schule als Agenda für die Spielleitung, also der Theater-Lehrkraft, „die unterschiedlichen Erwartungen und Interessen der Beteiligten (Schulleitung, Eltern etc.) zu kennen, für einen Ausgleich der Interessen zu sorgen – oder diese bewusst zu unterlaufen.“ Dramaturgie erweise sich somit als Nagelprobe und Qualitätsausweis für das Theater als künstlerisches Fach. Aus diesem Grund müssten „(angehende) Theaterlehrer Dramaturgie lehren lernen“, denn Dramaturgie erweise sich als die Lehre von der Strukturiertheit, vom Zusammenspiel und Wirksam-Sein aller theatraler Elemente in einer Aufführung. (Hruschka 2013b: 21) Das führe zu guter Letzt dazu, „dass – abhängig von der Lerngruppe – auch die Schüler ermächtigt und befähigt werden, dramaturgische Aspekte kennenzulernen, zu erproben und anzuwenden.“ (Hruschka 2013b: 21).

Hippe gibt der Theater-Lehrkraft in seinen fünf theoretischen Dramaturgie-Modellen eine hilfreiche grundsätzliche Kategorisierungs- bzw. Strukturierungsmöglichkeit an die Hand, die das Spektrum des theoretisch Machbaren im Schultheater in seiner Breite und Heterogenität zeigt. Diese reicht von einer klassischen, geschlossenen Dramaturgie, wie sie Freytag formuliert hat, bis zu sehr freien postdramatisch-performativen Spielweisen, bei denen frei mit enthierarchisierten theatralen Mitteln gespielt wird und es keine inneren thematisch-inhaltlichen Zusammenhänge mehr gibt und einen aktiven Zuschauer, einen Mitgestalter zum Entstehen benötigen. Hippe postuliert im Gegensatz zu Weig eine Gesamtverantwortung der Gruppe für die Dramaturgie und die Form der letztlichen Aufführung und setzt das Lernen von Eigenverantwortung im theatralen Prozess damit über einen formalen Autoritätsanspruch der Lehrkraft in der Rolle eines Regisseurs (vgl. Hippe 2016: 54-55).

Wenzel geht mit der Theatergruppe die inhaltliche Sortierung der gefundenen Elemente mit der „dramaturgischen Harke“ durch. (Wenzel 2011: 86-87) Alles, was durch die Zinken der Harke hindurchrutsche, sei verzichtbar, wobei verstellbare Zinkenabstände einem mehr oder weniger groben Harken entsprächen, die die Fragen repräsentierten, was ohne Substanzverlust der theatralen Darstellung selbst verzichtbar wäre. Das, was das Stück mitteilen bzw. bewirken soll, bestimme letztlich die Wahl der Mittel und auch der genutzten Texte.

Um diese Arbeit nicht als reine körperlose Tischarbeit zu bewältigen, kann man zu einer leicht abgewandelten Disziplin aus dem Improvisationstheater greifen: Szene in der halben Zeit. Dabei wird eine Szene mehrmals hintereinander gespielt und das jeweilige Zeitkontingent halbiert, bis in einer Szene nur noch die unverzichtbaren Elemente enthalten sind (ausführliche Beschreibung der Übung in: List 2012a: 69).

Stanislawski wusste zu seiner Zeit noch nichts von Improvisationstheater, gleichwohl war einer seiner wichtigsten Arbeitsmethoden in seiner Schauspieltheorie die Improvisation. Zu diesem Thema gab es bereits ausführliche Erläuterungen in den Modulen vorher. Dies wird besonders gut deutlich bei seinen Erfahrungen mit der Gliederung der darstellerischen Prozesse in Abschnitte und Fahrtrinne, die für sich schon sichtbar machen, welche große Bedeutung letztlich auch dramaturgische Arbeit besitzt, wenn es um eine Folgerichtigkeit der Elemente in einem Prozess geht: „Der Schauspieler muss seine Rolle auch nicht nach den kleinen Abschnitten orientieren, die nicht zu zählen und nicht zu behalten sind, sondern nach den großen Hauptabschnitten, durch die der schöpferische Weg führt. Die großen Abschnitte sind die einzelnen Teile der Fahrtrinne.“ (Stanislawski 1981: 135)

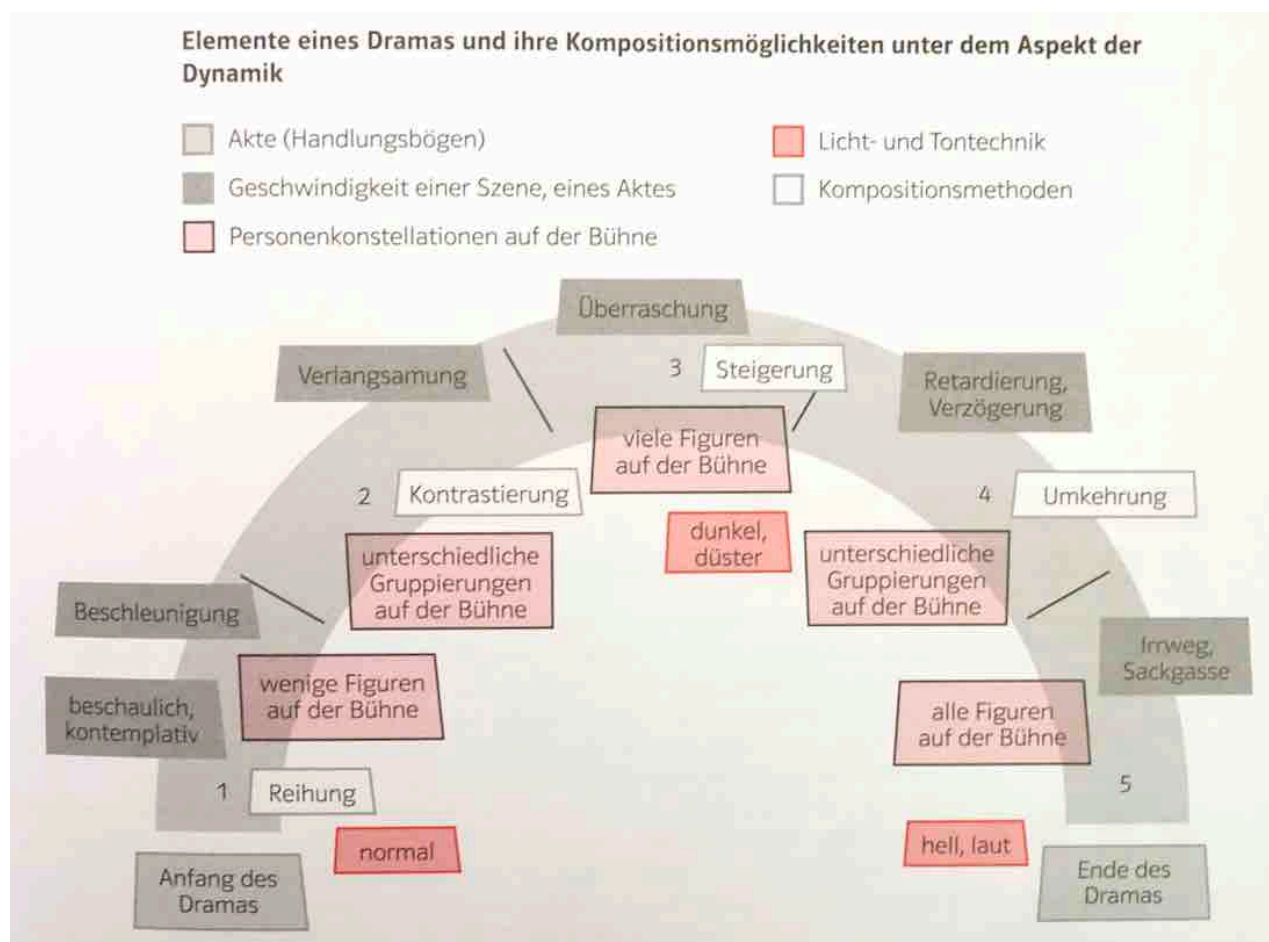
Die Arbeit mit der Übung „Szene in der halben Zeit“ ist sehr effizient im Sinne der Arbeit mit der dramaturgischen Harke. Die Schüler wählen die ihrer Meinung nach wichtigsten bzw. unverzichtbaren Szenen des erarbeiteten Stückes aus und spielen sie in einem ersten Schritt. In weiteren Schritten spielen sie die gleiche Szene jeweils in der halben Zeit, bis eine weitere Kürzung nicht mehr sinnvoll erscheint. Übrig bleibt der unverzichtbare Kern, die unverzichtbaren Elemente einer Szene. In einer zweiten Arbeitsphase ist nun zu erarbeiten, an welchen Stellen die so gekürzten Szenen mit welcher Absicht wieder gedehnt, mit welchen theatralen Mitteln, Techniken und Methoden ausdifferenziert, vertieft, erweitert und ausgestaltet werden sollten. Dabei helfen die Fragen nach Inszenierungsidee, Wirkungsabsicht und ästhetischer Gestaltung und nach dem Einsatz der Mittel, Techniken und Kompositionsmethoden. Auf diese Weise, mit den Entscheidungen der Dramaturgie, geht der Prozess in die Schlussphase einer Inszenierung, in die Proben und die Frage des Regieführens wird virulent, bevor sich der Kreis mit Aufführung und Aufführungsanalyse wieder schließt.

Hilfreich in diesem Zusammenhang ist es, dass sich die Theaterkurse darüber klar werden, dass es eine angemessene Dauer für Aufführungen gibt, die im wöchentlichen Doppelstunden-Rhythmus erarbeitet wurden. Eine Aufführung, die innerhalb eines Zeitvolumens eines Halbjahres von ca. 14-16 Doppelstunden Unterricht erarbeitet wurde, sollte etwa 15-20 Minuten dauern. Längere Aufführungen mit der angegebenen Vorbereitungszeit schaffen es selten einen entsprechenden Spannungsbogen über die Aufführungszeit zu halten.

Im weiteren Prozess geht es darum, den roten Faden zu finden, der die ausgewählten Elemente in eine Reihenfolge bringt, sodass am Ende ein stimmiges Ganzes entsteht. Klein beschreibt ein einfaches praktisches Verfahren, um von beliebigen Kombinationen zu einer kompositorischen, dramaturgisch stimmigen Struktur zu kommen (vgl. Klein 2015: 115).

Eine grafische Darstellung kann den Schülern helfen, einen Überblick über die Komplexität ihrer Aufführungskonzeption zu erhalten, und ihre Sensibilität in Bezug auf kompositorische Kompetenz vertiefen, die ihnen hilft, die Komplexität der Vorgänge und Prozesse auch sprachlich zu

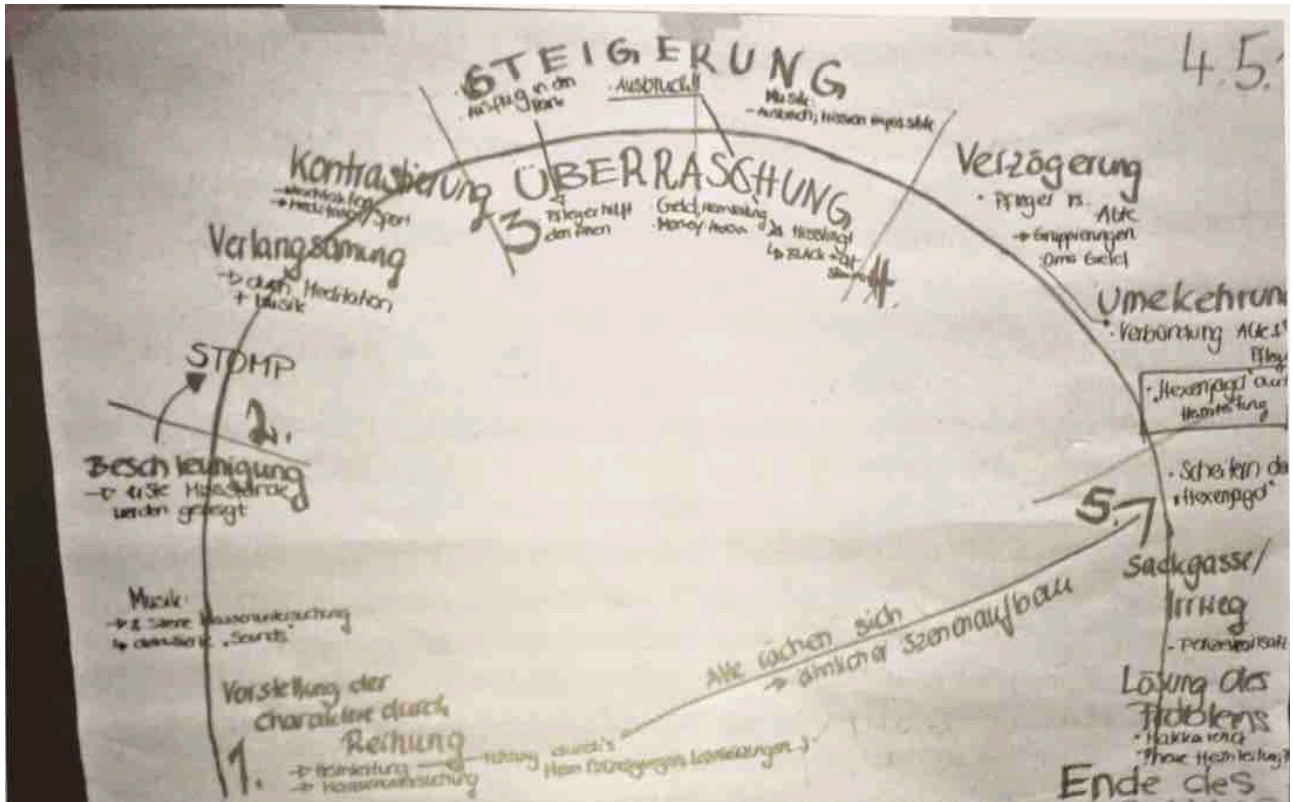
abstrahieren, um Begrifflichkeiten zu bilden und fachgerecht darüber kommunizieren zu können. Diese Kompetenz hilft ihnen überdies bei der abschließenden Werkschauanalyse und der Formulierung einer Theaterkritik. Aus diesem Grund ist diese Arbeitsphase auch als Vorbereitungsphase der (ästhetischen) Kategorienbildung zu verstehen, wie sie im „Modul 15 Ästhetische Gestaltungskategorien“ explizit – je nach Leistungsvermögen der Schüler – vertieft werden kann (vgl. List 2014a: 142-146).



Die Darstellung bezeichnet beispielhaft eine mögliche Dramaturgie bezogen auf den Aspekt der Dynamik. Quelle: List/ Pfeiffer 2009a: 161

Eine Anwendung der Übersicht über die Elemente einer Dramaturgie wird gefüllt mit den Inhalten des jeweilig erarbeiteten Stückes und gibt jedem Schüler die Möglichkeit, sich über die Gesamtkomposition zu informieren und seinen individuellen Beitrag sichtbar für die anderen innerhalb dieses theatralen „Masterplans“ zu verorten.

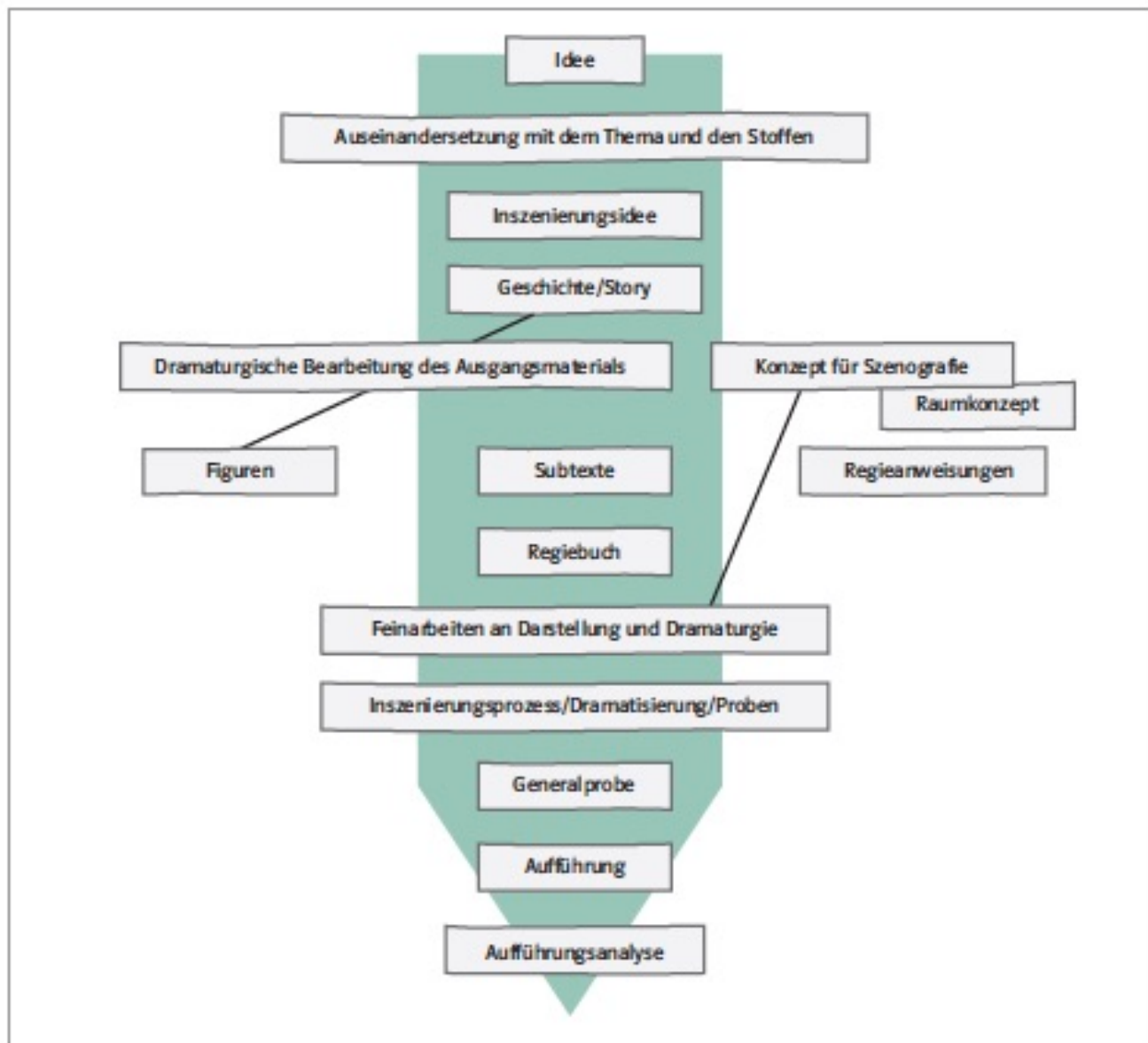
Diese Sichtbarmachung der Gesamtkomposition aller Elemente eines Theaterstückes in einer Grafik und der individuellen Anteile jedes einzelnen kann eine wichtige Unterstützung für die Notengebung sein.



Dramaturgie-Skizze von Schülern erstellt. Quelle: List 2014a: 117

Bei der Auswahl der Inhalte und der dementsprechenden Festlegung, wer in welchen Rollen agieren wird, muss die Lehrkraft deutlich darauf hinweisen und dabei auch die gesamte Gruppe in ihre Verantwortung nehmen, dass es auch zur Aufgabe des Dramaturgie-/ Regie-Teams gehört, mit dafür zu sorgen, dass jedes Mitglied der Gruppe eine angemessene Rolle bzw. einen Arbeitsbereich in etwa gleichwertigem Umfang hat.

Die Übersichts-Grafik über die Schritte des Gesamtprozesses zeigt den Schülern, wie der Prozess von Stückentwicklung und Inszenierung strukturiert sein kann:



Quelle: List 2014a: 119

3.1.22 Modul 13: Regie führen und proben

Inhalt und Absicht dieses Moduls:

„Das Ensemble lernt grundlegende Kompetenzen des Regie-Handwerks kennen und nutzt und erprobt diese im eigenen Prozess der Stückerarbeitung bzw. der Inszenierung.“ (List 2014a: 122)

Bevor sich die Schüler mit Übungen und besonderen Problemen der Regiearbeit beschäftigen, erarbeiten sie sich den folgenden Text:

„Regie führen

Ihr habt im Laufe des Trainings in den unterschiedlichen Modulen bereits vielfach in Kleingruppen oder bei der Arbeit mit dem gesamten Ensemble schon mal Regie geführt, d. h., ihr habt zumeist Anweisungen gegeben in Bezug auf WIE etwas gespielt bzw. WIE etwas dargestellt werden soll. Zuvor stand zumeist fest, WAS dargestellt werden soll.

Dabei habt ihr verschiedene Varianten ausprobiert und überprüft, welche Darstellungsmöglichkeiten ihr als besonders spannend und wirkungsvoll erlebt.

Hinterher habt ihr darüber gesprochen, warum eine bestimmte Art der Darstellung, der Inszenierung oder einer Aktion eine besondere Wirkung hatte und was die Gründe dafür waren.

Während die Spielleitung verantwortlich für den Ablauf des Trainings ist und dieses steuert, hat die Regie die Aufgabe, das Ensemble bei der Erarbeitung des Stücks und bei den Proben zu begleiten bzw. zu führen.

Die jeweilig Regie-Führenden haben den Blick von außen, aus der Zuschauerperspektive, auf das Spiel des Ensembles und sie können am besten beurteilen, wie etwas wirkt, und entsprechende Anregungen und Anweisungen geben, Vorschläge machen bzw. Angebote von den Darstellern oder Akteuren erbitten.

Eine Probe dient anfangs dazu, etwas auszuprobieren und die beste Variante zu finden.

In der Anfangsphase des Probenprozesses gibt es noch viele Anregungen für das, was genau auf der Spielfläche geschehen und wie es geschehen soll. Es braucht viel Zeit, alle Vorschläge und Angebote zu sichten, auszuprobieren und zu entscheiden, welche Variante ausgewählt wird, weil das Regie-Team nicht autoritär entscheidet, sondern dem gemeinschaftlichen Prozess verpflichtet ist. Manchmal muss auch einfach im Ensemble abgestimmt werden.

Das Verhältnis Regie und Ensemble ist gekennzeichnet von Respekt, Offenheit, Vertrauen und dem Willen, gemeinsam ein angemessenes Produkt zu schaffen.

Die Projektleitung unterstützt und fördert diesen Prozess durch eine angemessene und zunehmend zurückhaltende Moderation.

Im Fortgang des Probenprozesses werden immer weniger Varianten ausprobiert und der Gesprächsbedarf lässt nach.

Das Regie-Team legt dann die endgültige Form – die ja weitgehend in kollektiver Arbeit mit der Beratung und Unterstützung der Projektleitung (des Theaterlehrers) entstanden ist – fest.

In dieser Phase des Probenprozesses ist es besonders wichtig, dass ein Regieassistenz-Team oder ein Dramaturgie-Team die Szenen dokumentiert und zeitnah für alle zugänglich macht.

Hierzu kann dieses Team ein Forum im Internet mit dem entsprechenden Dokument einrichten, auf das nur die Projektmitglieder Zugriff haben. Jeder kann in diesem Dokument arbeiten und zu jeder Zeit Dinge ändern und ergänzen, die in den Proben erarbeitet wurden.

Die Personen der „Spezial“-Teams können wechseln. In der Schlussphase zeigt sich, wer mit besonderem Engagement und Verantwortung die Aufgaben in diesen Teams bewältigt. Diese Personen sollten dann kontinuierlich diese Aufgaben bis zum Ende des Probenprozesses übernehmen, weil eine Kontinuität dann dem Arbeitsprozess sehr förderlich ist.

Lest im Wörterbuch theaterpraktischer Wörterbuch Begriffe unter dem Stichwort Regie“ (vgl. List 2014a: 122-133).

Regie heißt im Theaterunterricht immer, dass Schüler diese Funktion und Arbeitsweise von Anfang an mitlernen, um Prozesssteuerungskompetenz zu erwerben und sich ebenso als gestaltendes Subjekt eines Vorgangs erleben und nicht nur als „erleidendes“ oder betroffenes Objekt einem Prozess ausgesetzt sind. Das entspricht im Übrigen der Tendenz einer demokratisch-kollektiven Arbeitsweise und bietet eine nicht zu unterschätzende, bedeutsame Chance der Erfahrung von Selbstwirksamkeit für Schüler.

Schüler sind bei entsprechender frühzeitiger Anleitung in der Lage, in der Regisseursrolle den gemeinschaftlichen Prozess mitzusteuern. Die Theater-Lehrkraft ist im Prozess immer dabei und kann helfen, unterstützen, notfalls korrigieren oder übernehmen. Die Schüler sollen das Gefühl haben und erleben, dass die Theater-Lehrkraft sie jederzeit in ihrem Bemühen unterstützt und begleitet. Es gibt kein Scheitern, sondern nur ein gemeinsames Trainieren und Suchen nach der überzeugendsten Lösung im Sinne einer gemeinsam erarbeiteten Inszenierungsidee. Der auf diese Weise gestaltete Gruppenprozess soll dazu führen, dass sich alle möglichst gleichermaßen mit dem Arbeitsprozess und dem Arbeitsprodukt, der Aufführung, identifizieren können. Regieführen wird hier nicht verstanden als dezidiert autoritäres Anweisen, das keinen Widerspruch duldet, sondern als kooperatives, der Gemeinschaft verpflichtetes Führen. „In der Regiearbeit ist das künstlerische Produkt wichtiger als die den Spielern ermöglichte Differenzenerfahrung, in der Theaterpädagogik ist es umgekehrt.“ (Sack 2011: 19)

Analog der Brechtschen Beschreibung eines „Probenleiters“ kann im Rotationsverfahren jeder Schüler, der möchte, einmal die Rolle des Probenleiters übernehmen und sich in dieser Rolle erproben und mit für diese Zeit ‚seinem‘ Ensemble verschiedene Ideen ausprobieren und Szenenentwürfe gemeinsam auf ihre Stimmigkeit erforschen (vgl. Brecht 1993: 597).



Das Ungewöhnliche ausprobieren. Quelle: List 2014a: 125

Letztlich geht es auch im Theaterunterricht darum, explizit zu verdeutlichen, dass kulturelle Arbeit, also das Erkennen und Pflegen von Gemeinsamkeiten in einer Gruppe und Gesellschaft, das sich auf Neues-Einlassen und das Verändern vorgefundener Gegebenheiten im Sinne eines Gemeinsamen nicht mit der Entlassung aus der Schule endet, gerade dort aber wesentliche Kompetenzen dafür erworben oder gefestigt werden können, die den Schülern helfen, die erworbenen Haltungen und das erworbene Wertebewusstsein im folgenden Berufsleben zu tradieren, um dort konstruktiv einwirken zu können. Anregendes Beispiel dafür sind die Ausführungen von Schleuter/ Stosch.³⁸

Auf die enge Zusammenarbeit zwischen Dramaturgie und Regie wurde bereits hingewiesen. Stegemann führt dazu aus: „Die Arbeit des Inszenierens begann mit der Absicht, die Transformation auf der Bühne durch ein planvolles Eingreifen in die Wirkungsweisen der Theatermittel zu gestalten. Die Wirkungen sollten reflektiert und aus dem Gesamt der Möglichkeiten die Einheit einer Inszenierung geformt werden. [...] Das Inszenieren wird zu einer reflektierten Arbeit mit den Theatermitteln.“ (Stegemann 2013: 253, 255)

Eine tabellarische Übersicht im „Kursbuch Theater machen“ stellt die sich teilweise gegenseitig durchdringenden Aufgabenbereiche von Dramaturgie und Regie übersichtlich gegenüber:

³⁸ „Führen heißt menschlich sein.“ Die grundlegende Aufgabe einer Führungskraft bestehe darin, „lang anhaltende Beziehungen aufzubauen, die auf echter Wertschätzung beruhen.“ (Schleuter/ Stosch 2009: 203)

Dramaturgie	Regie
➤ Die Dramaturgie entscheidet über das WAS.	➤ Die Regie entscheidet über das WIE.
➤ Die Dramaturgie beantwortet die folgenden Fragen:	➤ Die Regie beantwortet die folgenden Fragen:
- Was für Themen und Inhalte?	- Wie werden die Themen und Inhalte gestaltet?
- Was für ein Stück?	- Wie wird das Stück inszeniert?
- Was für eine ästhetische Vision?	- Wie wird die ästhetische Vision Bühnenwirklichkeit?
- Was für eine Inszenierungs-idee?	- Wie wird die Inszenierungs-idee in Spielhandlung umgesetzt?
- Was für ein Raum?	- Wie wird der Raum genutzt?
- Was für eine Kulisse?	- Wie wird die Kulisse genutzt?
- Was für eine Zeit?	- Wie wird mit der Zeit umgegangen?
- Was für Spielformen?	- Wie werden die Spielformen eingesetzt?
- Was für Spielweisen (naturalistisch, nicht-naturalistisch, performativ)	- Wie werden die Spielweisen trainiert und eventuell festgelegt?
- Was für Figuren?	- Wie spielen die Figuren?
- Was für Kostüme tragen sie?	- Wie tragen sie ihre Kostüme?
- Was für Requisiten benutzen sie?	- Wie benutzen sie ihre Requisiten?
- Was für Masken tragen sie?	- Wie tragen sie ihre Masken?
- Was für Sprechtexte haben sie bzw. was für Texte werden überhaupt eingesetzt?	- Wie sprechen sie die Texte bzw. wie werden Texte aus dem Off gesprochen?

Quelle: List 2014a: 126

Das Lernfeld „Regie führen“ bietet darüber hinaus in prominenter Weise für die Schüler die Möglichkeit einer Form praktischen Lernens in offenem Unterricht: „Lernen durch Lehren“, denn immer geht es grundlegend um die Förderung von Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit der Schüler. (Liebau 2009: 86)

Regie führen und Improvisieren sind wesentliche Grundkategorien theatral-ästhetischen Lernens. Auf ihnen baut Theaterunterricht auf. Im beschriebenen Konzept angewandt führt es dazu, dass die Schüler gezwungen werden, ihre eigene Intelligenz zu gebrauchen; eine Voraussetzung für Emanzipation. Dazu ist „Vertrauen in die intellektuelle Fähigkeit“ eine Grundvoraussetzung. (Rancière 2009: 24) Wer lehre, ohne zu emanzipieren, der verdumme nur. Und wer emanzipiere, der habe sich nicht darum zu kümmern, was der Emanzipierte lernen müsse. Der Schüler werde sowieso nur das lernen, was er wolle (vgl. Rancière 2009: 28-29). Insofern habe der unwissende Lehrmeister – nicht „Möchtegernregisseur“ (Lippert 2010: 97) – von seinen Schülern, der Schüler in der rotierenden Rolle des Regisseurs, zu verlangen, „dass er mit Aufmerksamkeit studiert hat.“

(Rancière 2009: 44) Denn „so kann der unwissende Lehrmeister den Wissenden wie den Unwissenden bilden: indem er verifiziert, dass er kontinuierlich sucht. Wer sucht, findet immer. Er findet nicht notwendigerweise, was er sucht, noch weniger, was er finden soll. Aber er findet irgendetwas Neues, das er mit der *Sache* in Beziehung bringt, die er bereits kennt. Das Wesentliche ist die kontinuierliche Wachsamkeit, die Aufmerksamkeit, die niemals nachlässt, ohne dass sich die Unvernunft einstellt – worin der Wissende sich ebenso wie der Unwissende auszeichnet. Lehrmeister ist derjenige, der den Sucher aus *seinem* Weg bleiben lässt, auf dem er alleine sucht und nicht aufhört zu suchen.“ (Rancière 2009: 46) Das Lehren als Unwissender basiert auf der Fähigkeit, Fragen stellen zu können in Bezug auf das, was man nicht weiß. Rancière vermutet, dass man kein Wissen benötige, um derartige Fragen zu stellen (vgl. Rancière 2009: 43). Rancière beschreibt hier, ohne entsprechende Bezüge herzustellen, das Wesen des Coachings, das den Coach zum unwissenden Lehrmeister gegenüber seinem Coachee macht. Der Coach hilft dem Coachee, durch Fragen herauszufinden, was sein Coachee möchte. Die Antworten trägt der Coachee bereits in sich, denn er kennt sich selbst besser als jeder andere. Seine ‚Betriebsblindheit‘/ Verdrängungsmechanismen/ Rationalisierungen verhindern aber, dass er diese Antworten bzw. Hinweise sieht. Der unwissende Lehrmeister ist eine Art Hebamme, so wie die Theater-Lehrkraft ihren Schülern hilft, ihr künstlerisches Potenzial zu entdecken.

Eine Anregung zur Arbeitsweise sei hier, über die Angebote des „Kursbuchs Theater machen“ hinaus, noch gegeben: In Kleingruppen erarbeiten alle improvisierend Szene für Szene eines Stückes, präsentieren diese und die Gesamtgruppe wählt die besten Szenen bzw. Elemente aus Szenen aus. Das Dramaturgie-Team notiert alles, bringt die ausgewählten Elemente in Zusammenarbeit mit der Regie in eine stimmige Dramaturgie zusammen und präsentiert diesen Entwurf beim nächsten Treffen. Hier wird dann diese Version unter der Leitung des Regie-Teams zum ersten Mal geprobt und auf ihre Stimmigkeit überprüft.

Weil Regiearbeit sehr komplex ist, bedarf es zumindest in der Anfangsphase einer kontinuierlichen Unterstützung des Regie-Teams durch die Lehrkraft. Darüber hinaus gibt es eine Reihe von Problemen, die immer wieder bei dieser Arbeit auftreten. Die bedeutsamsten sind aus diesem Grund im „Kursbuch Theater machen“ zusammengestellt und Angebote für Lösungen gemacht (vgl. List 2014a: 127-133).

Der hier angestrebte Prozess des Probens beinhaltet neben dem kontinuierlichen Ausprobieren und Überprüfen der in Handlung und Aktion umgesetzten Gestaltungsideen im Kontext von Inszenierungsidee und Regiekonzept auch das wiederholte Üben und Trainieren des für die Darstellung benötigten Könnens handwerklicher Techniken und Methoden. Üben und Trainieren, darüber kommunizieren und reflektieren sind wesentliche Kategorien ästhetischer Erfahrungen, ohne die kein ästhetisches Lernen möglich ist, und „impliziert stets auch Erfahrungen von Scheitern, insofern die

Notwendigkeit von Wiederholungen, die mit dem Einüben verbunden sind, die Erfahrung des ‚Noch-nicht-Genügens‘ bedeuten, die es zu ertragen und emotional zu gestalten gilt. Hieran anknüpfend wird ästhetisches Lernen zu einem Prozess, der entgegen eines kontinuierlichen Aktes vielmehr mit Hindernissen und Erfahrungen von Negativität verbunden ist.“ (Kuschel 2015: 42)

Rancière hat diesen komplexen Arbeitsprozess, der wesentlich durch die Methode der Improvisation gekennzeichnet ist, als fundamentalen Akt der Kommunikation beschrieben. Im Sprechakt übermittle der Mensch nicht lediglich sein Wissen, sondern er dichte und übersetze vielmehr und lade andere dazu ein. Er kommuniziere als Handwerker, als Benutzer von Wörtern, als wären sie Werkzeuge. Der Mensch kommuniziere mit dem Menschen durch die Werke seiner Hände wie mit den Wörtern seiner Diskurse. Wissen sei nichts, aber *Machen* alles. Aber dieses Machen sei ein fundamentaler Akt der Kommunikation (vgl. Rancière 2009: 81).

3.1.23 Modul 14: Proben organisieren

Inhalt und Absicht dieses Moduls:

„Das Ensemble lernt weitere Mittel kennen und trainiert Techniken und Methoden, um wesentliche Probenarten (Durchlaufprobe, Szenenprobe, Technikprobe, Generalprobe) für die Stückbearbeitung, Inszenierung oder Performance erfolgreich zu nutzen.“ (List 2014a: 134)

In diesem Modul lernen die Schüler die vier grundlegenden Probenformen kennen:

- Durchlaufprobe
- Szenenprobe
- Technikprobe
- Generalprobe

wenden sie an bzw. haben sie partiell bereits angewendet, untersuchen, welche spezifischen Leistungen sie erbringen und reflektieren die eigene theatrale Praxis, um daraus wiederum Rückschlüsse auf und Inspiration für die eigene Praxis zu generieren. Dazu erhalten die Schüler u.a. den folgenden Text, bevor sie in die praktische Arbeit gehen.

„Wie wird geprobt?“

Das Regie-Team versucht nach dieser ersten Probenphase der Einzelszenen gemeinsam mit der Projektleitung einen **Probenplan** auszuarbeiten, der ermöglicht, dass alle Darsteller an ihren Szenen in ihren Rollen arbeiten können. **Chorische Szenen**, in denen größere Teile des Ensembles mitwirken, sollten zuerst einmal mit allen Beteiligten improvisierend vorgespielt werden.

Nach dem **Feedback** reicht es, wenn ein Teil des Chores die genauere Ausarbeitung übernimmt und später den anderen, die noch den Chor verstärken, erläutert, was zu tun ist, und sie einweist.

Meist können sich diese Chormitglieder sehr schnell in die Aktionen eingliedern, da es bereits einen festen Stamm gibt, der den Ablauf beherrscht.

In den **Kleingruppen** übernimmt immer eine Person die Regie-Funktion, beobachtet die Szene und gibt entsprechendes Feedback, erbittet Angebote von den Darstellern und gibt nach eigenen Ideen Anweisungen, auf eine bestimmte Art und Weise etwas vorzuspielen.

Die **Projektleitung** geht von Gruppe zu Gruppe, beobachtet die Arbeit und unterstützt auf zurückhaltende Weise eure Arbeit überwiegend mit konkreten konstruktiven Fragen zur Darstellung.

Im Verlauf des fortgeschrittenen Probenprozesses ist es sinnvoll, wenn sich einige Kleingruppen außerhalb des Probenraums einen Platz zum Proben suchen, damit jeweils eine Kleingruppe den ganzen Aufführungsraum für sich hat, um auch angemessen im Raum spielen zu können, und Orte und Gänge ausprobieren und festlegen kann.

Nach einer angemessenen Arbeitsphase an den Einzelszenen – je nach Fortschritt ca. 15 bis 30 Minuten – wird das **Arbeitsergebnis im Ensemble** präsentiert.

Es gibt **Feedback** nach bekanntem Muster und es geht in eine weitere Arbeitsphase, die Wünsche aus dem Feedback auszuprobieren, in die Szene fest einzubauen oder zu verwerfen, bis die Szenen für möglichst alle zufriedenstellend ausgearbeitet sind.

Die große Herausforderung in dieser Arbeitsphase besteht darin, die **richtige Spielform** zu finden. Es hat sich gezeigt, dass naturalistisches Spiel zumeist nicht die geeignete Wahl für Theater-schüler ist. Stattdessen sollten sehr viel mehr stilisierende und verfremdende Spielweisen verwendet werden.

Alle Szenen sollten sich dabei in ein einheitliches **Spiel-Konzept** fügen, das auch vom Publikum als solches erkannt werden kann.

Diese einheitliche Spielweise ist am besten in den **Durchlaufproben** zu erkennen, wenn ihr die ausgearbeiteten Szenen in der richtigen Reihenfolge nacheinander anschaut.

In den **Durchlaufproben** wird auch sichtbar, ob die einzelnen Szenen und die einzelnen Szenen-Elemente nach eurem Konzept so miteinander kombiniert wurden, dass diese Gestaltung als Komposition für das Publikum erkennbar und nicht als beliebig empfunden wird.

Benutzt zur Überprüfung die ästhetischen Kategorien Handlungsbögen, Dynamik und Bildwirkung aus Modul 15.“ (List 2014a: 138)

Die Schüler erwerben neben grundlegenden theatralen Kompetenzen auch wichtige überfachliche Fähigkeiten, z.B. einen Arbeitsplan/ Probenplan zu erstellen, also die zu erledigende Arbeit in kleinere Schritte und Prozesse zu strukturieren (Prozessmanagement), ohne die auch ein Theaterprojekt kaum strukturiert durchgeführt werden kann. Darüber hinaus machen sie Erfahrungen, wie Zeitressourcen und inhaltliche Arbeit miteinander vermittelt werden (Zeitmanagement) und letztlich, bezogen auf das Ziel, das Projekt mit einer erfolgreichen Aufführung vor Publikum bzw. einer Werkschauanalyse abzuschließen. Hierbei trainieren die Schüler ihre Fähigkeit zum Projektmanagement. Auf diese Weise gestalten sich die Proben zu einem kontinuierlichen Verbesserungsprozess. Dabei sind kreative Prozesse auch immer wieder sprunghaft, stocken, verirren sich und bleiben dem Zufall unterworfen.³⁹ Darum ist es wichtig, die anzustrebenden Ziele und die vorhandenen Ressourcen ständig kritisch in einem konstruktiven Verhältnis zueinander auszubalancieren.

³⁹ Es soll hier nochmals betont werden, dass es nicht darum geht, solche ästhetischen Prozesse im Rahmen kultureller Bildung, wie sie im Theaterunterricht angestrebt werden, einer Art von Effizienzdenken zu unterwerfen, wie es fatalerweise in vielen Bereichen von Wirtschaft und Industrie Dominanz erlangt hat, und genau das zerstört, was kulturelle Bildung mit theatraler Arbeit anstrebt: eine möglichst umfassende Entfaltung der Potenziale junger Menschen. Es gilt zu begreifen, dass in wirtschaftlichen Prozessen eine Effizienzsteigerung genau so einen Sinn hat und in der Regel durch Kreativität und grenzüberschreitendes Denken bewirkt wird, wenn sie letztlich dem Wohle einer Gemeinschaft oder Gesellschaft dient, wie eine Effizienzsteigerung von kreativen Arbeitsprozessen, wenn sie dazu dient, einen

Die vier grundsätzlich verschiedenen Probenarten, ihr Einsatz und ihre Durchführung sind im „Kursbuch Theater machen“ als Arbeitsanregung beschrieben (vgl. List 2014a: 135, 137, 139, 140) und werden an dieser Stelle nicht nochmals wiederholt .

In der Probenphase zeigt sich zunehmend deutlicher, wer in der Gruppe sich in welchen Arbeitsbereichen in welchem Umfang engagiert und Verantwortung für das gemeinsame Projekt übernimmt. Hier bleibt die Lehrkraft aufgefordert, weiterhin differenziertes Feedback von den Schülern zu fordern und selbst zunehmend individuelleres Feedback zu geben, damit einerseits das Projekt konstruktive Impulse erhält und andererseits die Bewertung und Benotung eine hohe Transparenz bekommt und für alle möglichst immer nachvollziehbar ist. Finden diese Feedbackrunden und auch individuelle Gespräche in ausreichendem Maße und kontinuierlich statt, dann entwickelt sich eine nachvollziehbare Benotung Schritt für Schritt. Schüler erhalten selbst bis kurz vor Schluss des Projektes immer noch Möglichkeiten und Chancen, einen Leistungswillen zu demonstrieren und durch entsprechende Mitarbeit das gemeinsame Projekt zu fördern. Eine Gesamtnote erhält auf diese organische Weise eine Plausibilität, die in der abschließenden Notenbesprechung bzw. Mitteilung der Note durch die Lehrkraft letztlich zu keinen Diskussionen mehr führt.

ästhetischen Prozess innerhalb eines vorgegebenen Rahmens von Ressourcen (Unterrichtsstunde, Raum, Noten usw.) mit einer erfolgreichen Aufführung zum Abschluss zu bringen.

3.1.24 Modul 15: Ästhetische Gestaltungskategorien

Inhalt und Absicht dieses Moduls:

„Das Ensemble lernt grundlegende theaterästhetische Gestaltungskategorien

kennen und gestaltet und überprüft damit das erarbeitete szenische Material.“ (List 2014a: 142)

Je nach Alter und Leistungsvermögen einer Gruppe – dies sollte die Lehrkraft sensibel entscheiden – können die Inhalte dieses Moduls zum Unterrichtsgegenstand gemacht und genutzt werden, auch um die ästhetische Qualität des bisher Erarbeiteten zu überprüfen bzw. weiter zu entwickeln.

Insofern kommt diesem Modul aufgrund des anzustrebenden Abstraktionsgrades ein Sonderstatus zu. Die Auflösung der ästhetischen Gesamtwirkung eines Kunstproduktes wie das einer Theateraufführung in die drei ästhetischen Gestaltungskategorien *Handlungsbögen*, *Dynamik* und *Bildwirkung* erfordert höheres Abstraktionsvermögen und ausgeprägtere Analysefähigkeit, die vermutlich nicht alle Schüler der Mittelstufe in angemessener Weise leisten können. Dennoch sollte eine Lehrkraft immer das Ideal eines „emanzipierten Zuschauers“ (vgl. Rancière 2015) bei der Gestaltung ihrer Lernimpulse vor Augen haben, um keine Möglichkeit zu versäumen auch für die Schüler noch nicht sichtbares Potenzial anzusprechen, wobei sie die Grenze zur Überforderung und Demotivation gleichfalls immer im Auge behalten muss.

Als Anknüpfungspunkt für derartige Impulse könnte die Argumentation von Lehmann dienen, der darauf verweist, dass die klassische Ästhetik – nicht nur die des Theaters – die Idee der Spannung kannte. Diese dürfe aber nicht verwechselt werden mit den zeitgenössischen naturalistischen Massenunterhaltungskünsten, in der es nur um Inhalte gehe. Im Theater gehe es vielmehr um „eine Logik von Spannung und Lösung, um Spannung in einem musikalischen, architektonischen, ganz allgemein kompositorischen Sinn.“ (Lehmann 2005: 51) Diese tradierte Wahrnehmung von Komposition und Spannung führe aber bei postdramatischem Theater in die Irre, weil Texte und Bühnenvorgänge nach dem Modell spannender dramatischer Handlung wahrgenommen würden. Dabei träten die ästhetischen Qualitäten der Ereignishaftigkeit des Theaters als Theater in den Hintergrund: „Die kompositorischen und formalen Strukturen der Sprache als Klanglandschaft, die Bildqualitäten des Visuellen jenseits der Abbildung, der musikalisch-rhythmische Verlauf mit seiner Eigenzeit usw. Gerade diese Momente (die Form) machen aber an vielen Theaterarbeiten der Gegenwart, keineswegs nur den extremen Versuchen, die Hauptsache aus und werden nicht etwa als bloß dienende Mittel zur Veranschaulichung der spannungsgeladenen Handlung eingesetzt.“ (Lehmann 2005: 51) Dem Alltagsgebrauch des Wortes ‚Drama‘ fehle, so Lehmann, der Bezug auf das Grundmuster des Dramas, nämlich die Kollision, der Konflikt zwischen Menschen. „Drama“ beschreibe demnach eher „eine Atmosphäre, eine Erregungssteigerung, Angst und Ungewissheit, als eine

bestimmte Ereignisstruktur.“ (Lehmann 2005: 52) Lehmann beschreibt in diesen Zeilen einen bedeutsamen Unterschied zwischen Dramatik und Postdramatik, der dazu genutzt werden kann, Schülern anhand dieser Unterschiede einige wesentliche Eigenheiten beider Formen zu demonstrieren.

Zunächst erfahren die Schüler durch einen Theorie-Text (grüner Kasten) folgendes:

„Wirken bestimmte ästhetische Mittel, Techniken und Kompositionsmethoden zusammen, dann spricht man von ästhetischen Gestaltungskategorien. In diesem Modul geht es um diese komplexeste und damit auch die schwierigste Beschreibung der Wirkungsmöglichkeiten von Theater:

- Handlungsbögen – die Geschichte (in der Dramaturgie festgelegte Szenen- bzw. Auftrittsfolgen)
- Dynamik – die Spannungsbögen (durch die Regie festgelegt und durch theatrale Mittel, Spieltechniken und Methoden erzeugt)
- Bildwirkung – die Szenografie (alles, was auf der Bühne wahrnehmbar ist als Zusammenspiel aller Einzelelemente zu einem Gesamteindruck, einer Stimmung).

In den letzten Modulen habt ihr bereits öfter – ohne euch dessen vielleicht bewusst zu sein – spielerisch mit diesen Kategorien gearbeitet. Auch bei diesem Training ist es eure Aufgabe, die bisher erworbenen Kompetenzen der primären und sekundären theaterästhetischen Mittel und ihre Techniken – sooft es sinnvoll ist – zu nutzen und zu üben, um diese Kompetenzen weiter auszubauen und zu festigen.“ (List 2014a: 142)

Im „Training“ werden die Schüler aufgefordert die *ästhetischen Gestaltungskategorien* bewusster zu nutzen: „Überprüft mit ihrer Hilfe immer wieder, verstärkt gegen Ende der Probenphase, dann, wenn sich die Gestaltung der endgültigen Version nähert, ob ihr für die Umsetzung eurer ästhetischen Vision angemessene Mittel, Techniken und Methoden gewählt habt.“ (List 2014a: 142)

Die Schüler werden ermutigt, auch noch notwendige Änderungen vorzunehmen: „Habt keine Scheu, etwas radikal zu ändern, zu ergänzen oder zu streichen, wenn euch etwas noch nicht stimmig scheint. Manchmal spürt man in einem künstlerischen Prozess erst relativ spät, dass etwas nicht stimmig ist, weil man das Ganze erst in einem späten Stadium wahrnehmen kann. Außerdem verliert man, wenn man sich sehr lange intensiv mit etwas beschäftigt, die Distanz und wird betriebsblind.“ (List 2014a: 142) Die Lehrkraft macht dabei deutlich: Es ist wichtig, „dass während des Probenprozesses kontinuierlich alle Ensemblemitglieder, die gerade nicht auf der Spielfläche agieren, als aktive und konzentrierte Zuschauer die Proben verfolgen und im Sitzkreis am Ende einer Probe Feedback geben, wenn ihnen etwas Unstimmiges aufgefallen ist. Ebenso hilfreich ist das Feedback von Probenbesuchern, wie es im Modul 14 „Proben organisieren“ beschrieben ist.“ (List 2014a: 143)

Die fünftaktige (auch dreiaktige) traditionelle Dramenstruktur nach Freytag bildet ein verallgemeinerndes Muster allgemeinemenschlicher Interaktionsformen – ähnlich einer Szene – ab: Menschen treten auf, begegnen sich und ihre Interessen werden sichtbar. Die Interessen kollidieren und

es kommt zum Konflikt. Dieser eskaliert, wird ausgetragen und findet eine irgendwie geartete Lösung. Theater gestaltet dieses Muster in unendlich vielen Variationen. Diese Variationen lassen sich gezielt aus den Elementen des Theaters immer wieder neu zusammensetzen bzw. komponieren. Schüler sollten zunächst dieses Grundmuster kennen lernen. Es ist in der folgenden Grafik veranschaulicht und entspricht doch ebenso einem Bild von Theater, mit dem sie meist von kleinauf sozialisiert wurden, bevor sie genau diese Struktur zerlegende (de(kon)struierende) Theaterformen kennen lernen und verstehen können.



Quelle: List 2014a: 143

Diese Strukturskizze ist eine Vereinfachung und Verallgemeinerung einer komplexeren Darstellung aus dem Oberstufensbuch „Kursbuch Darstellendes Spiel“ (vgl. List/ Pfeiffer 2009a: 161).

Diesem Muster entsprechend legen die Schüler eine Wandzeitung an, auf der sie die Elemente ihres Stückes eintragen, die Partitur, um sich eine Übersicht über die Gesamtkomposition zu verschaffen, die in den folgenden Schritten weiter angereichert wird mit den ästhetischen Gestaltungskategorien „Dynamik“ und „Bildwirkung“.

Esslin verweist in Bezug auf die Bildwirkung einer theatralen Darstellung auf einen scheinbaren Widerspruch. Im Theater könnten Schauspieler überzeugend mit hochstilisierten oder abstrakten Darstellungen ihrer Umgebung interagieren. Sie könnten nicht vorhandene Türen öffnen und sich zwischen mehreren solcher gestisch gezeigten Umgebungen bewegen. Auf diese Weise könne Gestik zum Bestandteil bildlicher Gestaltung werden. Auch die Stimme könne Räume schaffen. Demnach könne Handlung Bilder erschaffen. Ebenso wären alle anderen Elemente einer Szenografie (Requisiten, Kulissen usw.) im wesentlichen Teil der bildlichen Gesamtwirkung. Der architektonische Rahmen einer Aufführung, die Schauspieler und ihre Handlungen, die Bühnenbilder, Kostüme

und die Beleuchtung seien demnach „alle bildliche Zeichensysteme, die die Grundlage von Drama sind.“ (Esslin 1989: 75, 76 und 79)

Als Hilfestellung für die Schüler gibt es dazu knappe tabellarische Übersichten der Kriterien der jeweiligen Kategorien Dynamik und Bildwirkung, die sie in die Gesamtpartitur übertragen können.

Diese Vorlage können sie in der Werkschauanalyse verwenden, um ihr fachangemessenes Sprechen über Theater zu trainieren; Erlebtes und Erfahrenes in verständliche Worte zu fassen.

Dynamik

› längere Szene	› kürzere Szene
› wenige/langsame Bewegungen, statisch	› viele/schnelle Bewegungen, dynamisch
› wenige Figuren	› viele Figuren
› monologisch	› dialogisch/chorisch
› eher Text	› eher Körperbewegungen
› heiter, lustig	› traurig, deprimierend

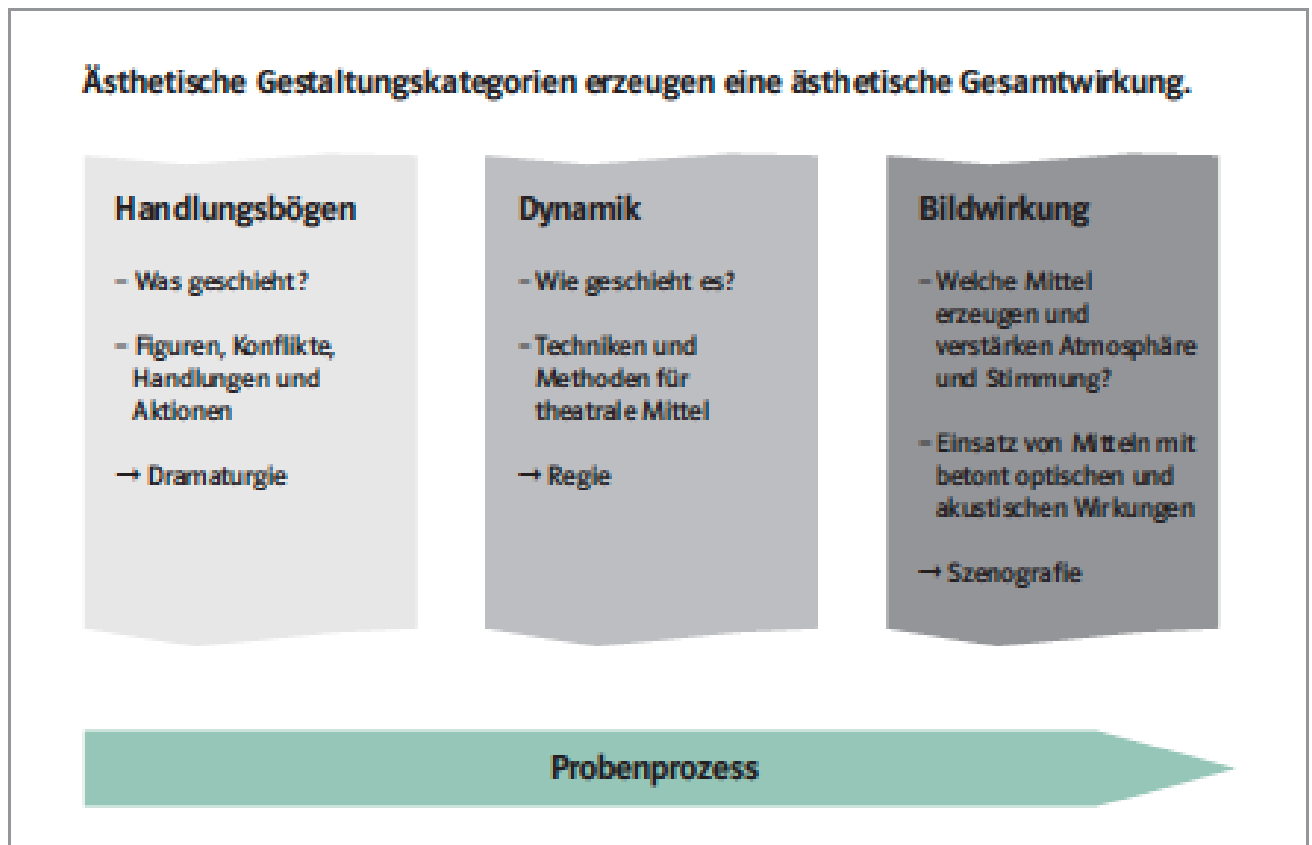
Quelle: List 2014a: 144)

Bildwirkung

› viel Licht/hell	› wenig Licht/dunkel
› leise	› laut
› einfarbig	› bunt
› sprachbetont	› musikbetont
› individuelles Spielen	› chorisches Agieren
› an einem Ort	› an wechselnden Orten

Quelle: List 2014a: 144)

Eine letzte Grafik im Modul zeigt übersichtlich an der Chronologie des Probenprozesses, an welcher Stelle in der Regel der Fokus auf welcher Gestaltungskategorie liegt.



Quelle: List 2014a: 146

Ist das Stück stimmig durchkomponiert und passen seine Einzelteile zusammen, dann wird dadurch die am Beginn des Prozesses entworfene Vision (Modul 6 Visionen beschreiben) Wirklichkeit. „Der Einsatz von ästhetischen Gestaltungsmitteln führt am Ende zu

- einer beschreibbaren Struktur: besonders der Geschichte, der Szenenfolge, der Akte,
- einem beschreibbaren Spannungsbogen: besonders der Aktionen auf der Spielfläche,
- einer beschreibbaren Stimmung: besonders der visuellen und akustischen Stimulanz.

Der Einsatz von Gestaltungsmitteln führt – zusammengefasst – zu einer ästhetischen Gesamtwirkung. Das künstlerische Projekt ist mit der Aufführung vor Publikum abgeschlossen. Der künstlerische Prozess hingegen endet nicht, denn nach der Aufführung geht der Prozess weiter mit der Aufführungsanalyse, der Theaterkritik, mit Ideen zur Verbesserung oder Variationen. Es ergeben sich neue Impulse aus der gemeinsamen Diskussion, aus neuen Themen und dem Start eines neuen Projektes. Kunst reflektiert Gesellschaft – immer wieder.“ (List 2014a: 145) Ein Muster zu Arbeitsanregungen für eine Werkschauanalyse wird im „Kursbuch Darstellendes Spiel“ im Kapitel 18 „Nachbesprechung“, S. 64 vorgestellt, das auch für die Mittelstufe geeignet ist. Als textliche Unterstützung lesen die Schüler den Abschnitt über das Zusammenwirken der ästhetischen Gestaltungskategorien: „Die ästhetischen Gestaltungskategorien *Handlungsbögen*, *Dynamik* und *Bildwirkung*

werden im Verlauf der Proben mehr und mehr aufeinander bezogen und einer Inszenierungsidee folgend miteinander kombiniert.

Ästhetische Gestaltungskategorien werden in fast allen Spiel- und Aktionsformen genutzt und erzeugen in einer Gesamtkomposition eine *ästhetische Gesamtwirkung*. Die einzelnen Elemente einer theatralen Darstellung verschmelzen am Ende der Proben zu einem stimmigen ästhetischen Gesamtausdruck.

Das Publikum nimmt dann nicht mehr nur eine bestimmte einzelne Geste eines Akteurs, den Einsatz einer bestimmten Kompositionsmethode oder eine bestimmte Lichteinstellung als isolierte Aktion wahr (das kann nur der analytische Blick beispielsweise des geschulten Fachmanns bzw. des kompetenten Theaterkritikers oder Theaterschülers), sondern ist im Idealfall emotional berührt, betroffen und auch mental angeregt von der ästhetischen Gesamtwirkung.“ (List 2009a: 145-146).

Insofern zeigt sich am Ende des Gestaltungsprozesses, ob es der Theatergruppe gelungen ist, aus ihrem „kognitiven Pendeln“ zwischen Konkretion und Abstraktion eine als ästhetisches Ergebnis wahrnehmbare Aufführung zu erarbeiten. (Barz 2011: 85)

3.1.25 Modul 16: Werkschau

Inhalt und Absicht dieses Moduls:

„Das Ensemble führt das erarbeitete Stück vor Publikum auf. In einer Nachbesprechung erhält das Ensemble eine Rückmeldung des Publikums zu der erbrachten gemeinsamen Leistung.“ (List 2014a: 147)

Auf die sekundären Begleitumstände wie Raumfrage, Einladungen, anfallende GEMA- bzw. Nutzungsrechte⁴⁰ usw. soll hier nicht weiter eingegangen werden. Sie müssen im Vorfeld natürlich geklärt sein. Eine noch von Schülern zu vervollständigende Checkliste soll diese anregen zu prüfen, ob alle notwendigen Vorbereitungen getroffen sind (vgl. List 2014a: 147).

Nun helfen die in den Monaten vorher eingeübten Rituale, die sich möglicherweise bereits zu kleinen Traditionen verfestigt haben, als Gruppe gemeinsam alle Ressourcen zu mobilisieren, das Lampenfieber in Grenzen zu halten und sich zu fokussieren, um das Publikum mit einer kurzweiligen, spannenden und unterhaltsamen Aufführung zu berühren und zu beeindrucken.

Stanislawski verweist aus seiner umfänglichen und langjährigen Lebens- und Arbeitserfahrung als Theatermacher auf die große Bedeutung hin, die das Aufwärmen vor einer Aufführung hat, sich als Darsteller körperlich zu lockern und gedanklich auf ein Element der kommenden Darstellung ganz konkret zu konzentrieren: "Nehmen Sie das Element, das Ihnen beim Schaffen am meisten liegt: vielleicht die Aufgabe, das 'Wenn', den Phantasieeinfall, das Objekt der Aufmerksamkeit, die Handlung, die kleine Wahrhaftigkeit, den Glauben und so weiter. Wenn es Ihnen gelingt, eines dieser Elemente in Tätigkeit zu setzen (aber nicht ‚im allgemeinen‘, nicht ungefähr, nicht formal, sondern im wesentlichen und bis in die letzte Kleinigkeit konkret), dann zieht dieses eine lebendige Element alle anderen nach sich. Und das kommt aus dem natürlichen Drang aller Antriebskräfte des psychischen Lebens und aller Elemente nach gemeinsamer Tätigkeit.“ (Stanislawski 1993: 288)

Ob die Absichten mit der Aufführung erreicht wurden, dazu kann sich das Ensemble unmittelbar nach der Aufführung in der Nachbesprechung mit dem Publikum ein Feedback holen. Diese unmittelbare Nachbesprechung sollte aber zuvorderst die erbrachte Leistung des Ensembles in einer Weise würdigen, wie es das Ensemble in der Erarbeitung seines Stückes gelernt hat, in diesem besonderen Fall⁴¹ aber nur den ersten Schritt des Zwei-Schritte-Feedbacks als allgemeinen Gesprächsimpuls vorgeben: Was hat besonders gut gefallen und warum? Es ist dabei immer zu

⁴⁰ Zu den Nutzungsrechten im Schultheater gibt es einen „Leitfaden Urheberrecht für die Kulturelle Praxis in Schulen“ des Hessischen Kultusministeriums (2013).

⁴¹ Unmittelbar nach einer Aufführung sind die Schüler in der Regel noch so sehr emotional aufgewühlt, dass kritisches Nachfragen und eine kritische Reflexion schnell zu einer Rechtfertigungsdiskussion verkommt, wie es der Autor auf unzähligen Schultheaterfestivals erlebt hat.

berücksichtigen, dass die Schüler Lernende und Amateure sind, keine ausgebildeten professionellen Schauspieler. Insofern bedarf es hier eines pädagogischen Schutzraumes.

Je nachdem, wie intensiv das Ensemble diese direkte Publikumsbefragung ausgestalten möchte, kann ein Schüler in der Rolle des Moderators, die allgemeine Frage danach, was besonders gut gefallen hat, mit Hilfe der folgenden Fragen weiter ausdifferenzieren:

- Was hat besonders beeindruckt?
- Welche theatralen Gestaltungen haben dem Publikum besonders gut gefallen und warum?
- Ist ein ästhetischer Gesamteindruck entstanden und warum?
- Wurde die Inszenierungsidee erkennbar? ⁴²

Zuschauen, Wahrnehmen und Erleben als Akteur und als Rezipient

Anlässlich der Werkschauanalyse und der Nachbesprechung ist es angebracht, an dieser Stelle das Thema der Rezeption von Theater noch etwas vertiefender zu betrachten. Brauneck verweist auf das oszillierende Verhältnis von Wahrnehmung und Erleben, das einer Theatersituation sowohl auf der Seite der Agierenden als auch auf der Seite der Rezipienten zugrunde liegt: Der Zuschauer stehe zwei Wahrnehmungsbereichen gegenüber. Zum einen der Darstellung und zum anderen seinen eigenen meist unbewussten Reaktionen, die das Theater unmittelbar zur Anschauung bringen kann. Die Triebmomente der Handlung seien nicht mehr wie in der Alltagskommunikation in den Situationsarrangements verborgen. Das Theater stelle diese vielmehr in Symbolsystemen offen aus (vgl. Brauneck 1993: 31). Sting hebt insbesondere für den Aspekt der Präsentation des Erarbeiteten die von dem Reformpädagogen Dewey aufgestellte These hervor, „dass erst mit der Präsentation als Zusammenfassung und Reflexion des Erlebten und Gemachten eine ästhetische Erfahrung gespeichert wird.“ (Sting 2005: 46)

Seit dem Aufkommen postdramatisch-performativer Spielweisen scheinen Veränderungen im Rezeptionsverhalten notwendig geworden zu sein. Barz zeigt einige Beispiele professioneller Theaterkritik auf, in denen es durch die mangelnde Kenntnis postdramatischer Arbeitsweise von Theaterkritikern zu Missverständnissen kommt. Er weist auf die Möglichkeiten des Kippens und Pendelns zwischen Referenzsystemen⁴³ als weitere „Voraussetzung für die Veränderung des Modus der Rezeption“ hin. Seine Anregung in Bezug auf postdramatisch-performative Spielweisen: „Der

⁴² Weitere Anregungen für Fragen sind hier zu finden: List/ Pfeiffer 2009a: 180.

⁴³ Ein Beispiel aus dem Schultheater zeigt Analogien. Bei der Nachbesprechung einer Aufführung (mit postdramatischen Elementen) eines Theaterkurses des Autors während eines Landes-Schultheaterfestivals Jahr im 2005 kritisierte ein Jury-Mitglied als wesentlichen Mangel der Aufführung, dass man ja gar keine Figurenarbeit sehen konnte und dass es eigentlich gar keine Figuren gegeben habe. Der Hinweis auf die postdramatische Arbeitsweise wurde mit Verständnislosigkeit quittiert.

Rezipient beachtet bei der Rezeption einer Theateraufführung formulierbare Wahrnehmungsregeln, etwa:

- Ich sehe Theater, nicht die Wirklichkeit!
- Ich sehe eine Inszenierung eines Textes! Nicht den Text selbst!
- Was ich sehe, ist!
- Beschreiben geht vor Deuten vor Werten!
- Achtung! Dies ist ein anderes Theater als erwartet!
- Ich achte auf alle theatralischen Mittel! etc.“ (Barz 2011: 91)

Barz' letzte Forderung in der Aufzählung seiner Verhaltensregeln zur neuen Theaterrezeption, die theatralischen Mittel in den Fokus der Betrachtung zu holen, unterstreicht die Notwendigkeit, diesen Gestaltungsmitteln und deren Anwendungen einen entsprechenden Raum in einer Theaterdidaktik zu geben.

In der Diskussion darüber, welche Formen der Theaterrezeption die stärkste bildende Wirkung entfalten könne, stellt Olsen einerseits fest, dass es keine Wirkungsforschung im Bereich der Theaterrezeption geben könne, da eine lineare Kausalitätskette praktisch nicht nachweisbar sei, um andererseits zu konstatieren, dass trotz boomender Kinder- und Jugendtheateraufführungen die Anzahl der Theaterbesuche Jugendlicher zurückgingen und die Theaterbesuche folgenlos blieben, denn ehemalige Besucher von Kinder- und Jugendtheateraufführungen seien später kaum noch theaterbegeistert (vgl. Olsen 2013: 235-236, 264). Trotz dieser Konstatierung der Folgenlosigkeit kritisiert Olsen die Vernachlässigung von Aufführungsbesuchen mit Kindern und Jugendlichen von Pädagogen und Bildungsplanern (vgl. Olsen 2013: 264). Olsen sieht die Ursachen der Folgenlosigkeit des Anschauens von Theateraufführungen in der „beinahe ausschließliche[n] Betonung des Produktiven etwa im so genannten Darstellenden Spiel [...] in (Hoch-)Schulen“, „obwohl in pädagogisch-didaktischer Literatur das Theatersehen dem Theaterspielen gleichrangig an die Seite gestellt wird (vgl. zum Beispiel Schneider 2009).“ (Olsen 2013: 264) Er sieht den Grund für die Vernachlässigung des Themas ‚Theaterrezeption‘, einer tradierten Domäne des Deutschunterrichts, bei theaterpädagogischer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in Schulen und in außerschulischen Lernorten in einer Fokusverschiebung hin zu mehr praktischer Arbeit. Olsen übersieht allerdings, dass das Unterrichtsfach Darstellendes Spiel/ Theater explizit die Theaterpraxis in den Vordergrund stellt, auch und gerade weil diese im Deutschunterricht traditionell und aktuell vernachlässigt wurde und wird. Man kann Olsen von daher mit Rancière entgegenhalten, dass man den Zuschauer, den Schüler, in den magischen Kreis der theatralen Handlung einführen müsse, „wo die Anwesenden etwas lernen, anstatt von Bildern verführt zu werden, wo sie zu aktiven Teilnehmenden werden, anstatt passive Voyeurs zu sein.“ (Rancière 2015: 14)

Im Diskurs um die Bedeutung der Theaterrezeption stellen sich offensichtlich für die theaterpädagogische Arbeit neue Fragen und eröffnen sich neue Leerstellen, die es lohnend erscheinen lassen, in diese Richtung weiter zu forschen. Ausgehend von der Gegenüberstellung einer distanzierenden Haltung des Zuschauers, wie sie Brecht in seinem epischen Theaterkonzept forderte (nicht so in seinen Lehrstücken) und Artauds Theater der Grausamkeit verweist Rancière auf Platons „choreografische Gemeinschaft, [...] wo niemand ein unbewegter Zuschauer bleibt, wo jeder sich im gemeinschaftlichen Rhythmus bewegen muss.“ (Rancière 2015: 15) Theater werde so zu einer „exemplarischen Gemeinschaftsform“, einer „Gemeinschaft als Selbstgegenwart, im Gegensatz zur Distanz der Repräsentation.“ (Rancière 2015: 16) Rancière greift damit eine Idee der deutschen Romantik auf, in der das Theater als eine Form der ästhetischen Verfassung von Gemeinschaft verstanden wurde, als Körper in Aktion, als Gesamtheit von Wahrnehmung, Gesten und Gebärden, die Gesetzen und politischen Institutionen vorausginge und sie damit vorforme als eine Zeremonie von Gemeinschaft nach dem Motto: Je weniger der Zuschauer nur zuschaue, umso mehr lebe er. Brauneck mahnt in Bezug auf die inszenatorische Arbeit, dass sie sich nicht verstehen dürfe „als bloße Umsetzung einer vorausgedachten Spielmöglichkeit oder als szenisch-theatralische Veranschaulichung einer vorgefassten Idee, sondern sollte die Produktivität der Handlungsdialektik der Theatersituation aufnehmen. Inszenierungen sind deswegen auch nie wirklich abgeschlossen, sondern Stationen eines im Grunde endlosen Erfahrungsprozesses.“ (Brauneck 1993: 34)

Diese Idee aufgreifend hat das Theaterkollektiv „Fräulein Wunder AG“ beispielsweise ein Konzept eines (vor)politischen Theaters in ihrem Stück „Auf den Spuren von - Eine Reise durch die europäische Migrationsgeschichte“ (2010) als ‚handelndes Theater‘ modellhaft umgesetzt, in der die Haltung des Zuschauens aller Anwesenden eine neue Qualität erreicht und sich nicht in antiemanzipativer Passivität erschöpft, sondern einer geschickten Dramaturgie einer spannenden pädagogisch durchdachten Lernprozesskonstruktion folgend alle in höchst gemeinschaftsbildende Aktionen, Handlungen, Rituale führt, in der das Individuum nicht aufgelöst wird und verschwindet, sondern sich in einer respektvollen Weise aufgehoben fühlen kann.⁴⁴ „Anstatt sich einem Schauspiel gegenüber zu stehen, sind sie von der Performance umgeben und werden in den Handlungskreis gezogen, der ihnen ihre kollektive Energie zurückgibt.“ (Rancière 2015: 18) Theater stelle sich somit als Vermittlung dar, die ihre eigene Aufhebung in ästhetischer Praxis ausrichte. Damit wird eine fundamental politische Dimension von Theater manifest (vgl. auch Post 2011a und Bundeszentrale für politische Bildung (Hg) 2011). Das Theaterkollektiv „Fräulein Wunder AG“ hat damit ein Konzept umgesetzt und eine Form von Theater präsentiert, welches die sog. vierte Wand durchbricht und den Orchestergraben zuschüttet und Zuschauer-Teilhabe, Selbstgestaltung und

⁴⁴ Vgl. http://fraeuleinwunderag.net/?page_id=1427&lang=de [Letzter Zugriff: 01.12.2016]

Selbstpräsentation praktiziert, die nicht auf einer Ernennung von Laien zu Experten basiert, sondern von achtsamer Animation und Aufforderungen, Persönliches einzubringen, ohne es als authentisch zu plakatieren. Dabei stellen sich en passant tatsächliche authentische Momente von Selbstvergessenheit im Handeln mit anderen ein, denen sich Beteiligte erst später bewusst werden bzw. sie als solche im Nachhinein erkennen. Dass dieses in bereits vielen weiteren Stücken realisierte Konzept des Kollektivs ein lohnender Untersuchungsgegenstand in Bezug auf die Möglichkeiten für theaterpädagogische Arbeit darstellt, ist offensichtlich. Diesem kann hier aber nicht nachgegangen werden, sollte aber in zukünftigen Untersuchungen in den Forschungsfokus geholt werden.

Die folgende Auflistung kann eine Unterstützung für die Rezeption von Theater sein und als Tischvorlage für eine Nachbesprechung dienen und sollte der jeweiligen Gruppe angepasst werden. Auch sind gezielte Beobachtungsaufgaben denkbar, an die sich praktische Erprobungen von Alternativen anschließen können. Dies widerspricht dezidiert einer Vorgehensweise, wie sie Warstat formuliert. Er verweist auf eine Hoffnung der Theaterwissenschaft, dass mit dem Anschauen eines Theaterstückes auch immer eine Wahrnehmungsschulung einhergehe. Diese Wahrnehmungsschulung bedürfe aber – ganz im Gegenteil zu der hier vorgeschlagenen differenzierten Wahrnehmung in einem ersten Schritt – einer Öffnung des Blicks ohne Ausgangsfrage und ohne Arbeitsauftrag und vorgegebenen Fokus, wenn man sich einem komplexen Ereignis nähern soll. Gefordert sei eine frei schwebende Aufmerksamkeit, eine Unvoreingenommenheit, eine geduldige Zugewandtheit, ganz gleich wie fremd, provokant oder abweisend sie einem entgegentrete. Die Textform Erinnerungsprotokoll fördere eine solche Wahrnehmungshaltung (vgl. Warstat 2011: 63). Es ist aber nicht einzusehen, warum eine in korrekter theoretisch-analytischer Weise vorgenommene Trennung der beiden Wahrnehmungsweisen eines Theaterzuschauers als Dogma in eine Richtung als Praxisempfehlung aufgelöst werden soll. Warum soll eine umfassende Wahrnehmungsschulung nicht beide Perspektiven in ihr Trainingsprogramm schreiben? Es kann sich ein doppelter Wahrnehmungsgenuss einstellen, wenn die Zuschauer in der Lage sind zwischen ihren beiden Wahrnehmungsweisen zu pendeln, wie es Barz ausführlich bei postdramatischer Spielweise entfaltet hat. Ein Theaterstück verliert nicht an Wirkung und Wert, wenn Zuschauer sich im selbstbestimmten Wechsel entscheiden, ob sie sich der ästhetischen Wahrnehmungsebene der Illusion, Betroffen- und Berührtheit, der Emotionalität, der Phantasie öffnen und hingeben oder einen Genuss aus einer rational-analytischen Betrachtung der Gemachtheit des Theaters und der Inszenierung ziehen. Erst beide Ebenen aufeinander bezogen können einen Anspruch erfüllen, wie ihn eine moderne Didaktik des Theaters fordern sollte.

Dazu ist es sinnvoll, die *Gemachtheit* von Theater im Detail zu untersuchen, um die Wirkungsmechanismen erkennen zu können, um letztlich in die Lage versetzt zu werden, selbst theatral-ästhetische Prozesse gestalten zu können, die eine gewollte und beabsichtigte Wirkung hervorbringen. Die folgende Auflistung versucht die beiden Wahrnehmungsebenen im Sinne einer umfassenden Wahrnehmungsschulung zusammenzubringen.

Die Werkschau-Analyse (Siehe dazu auch List/ Pfeiffer 2009a: 64, 238-239)

	Was habe ich tatsächlich gesehen, gehört, eventuell auch gerochen?	Was hat das mit meinen Sinnen Wahrgenommene in mir bewirkt?	Warum hat das Wahrgenommene bei mir etwas bewirkt?
Körper			
Gestik			
Mimik			
Stimme			
Sprache			
Text			
Rollen/ Figuren			
Kostüm			
Masken			
Raum			
Aufführungsraum			
Raumnutzung			
Kulisse			
Zeit			
Technik			
Ton			
Licht			
Publikum			

Inszenierungsidee	
Dramaturgie	
Regiekonzept	

Das Erreichte überprüfen

Mit Hilfe des „Kompetenz-Checks“⁴⁵ haben die Schüler Anhaltspunkte, ihre erworbenen Kompetenzen einzuschätzen. Im folgenden Kapitel werden das Thema und die Problematik von Kompetenzüberprüfungen ausführlicher in den Fokus gerückt.

Werkschau

Kompetenz-Check zum „Kursbuch Theater machen“

Kompetenz-Check/Bildungsstandard von _____ (Name/Kurs)

Ich habe im Modul Werkschau ...

Fachliche Kompetenzen	Operatoren	nein/ habe keine Ahnung	wenig/ fühle mich unsicher	ja/ fühle mich sicher	heraus- ragend/ viel/in besonderer Weise
... meine Aufgaben in den verschiedenen Rollen als Darsteller, Akteur, Techniker usw.	zuverlässig gelöst und die erworbenen theatralen Kompetenzen gezeigt.				
... in der Nachbesprechung:	wesentliche Wirkungsabsichten der Werkschau erläutert, gewählte Darstellungsformen, -techniken, -methoden begründet, Fragen aus dem Publikum richtig und detailliert beantwortet, mögliche alternative Darstellungen skizziert.				
... die neu eingeführten Fachbegriffe	kennengelernt, weiß, was sie bedeuten, und kann sie mit eigenen Worten erläutern und ihre Bedeutung in der Theaterarbeit beschreiben.				
Aufbauende Kompetenzen	Operatoren	nein/ habe keine Ahnung	wenig/ fühle mich unsicher	ja/ fühle mich sicher	heraus- ragend/ viel/in besonderer Weise
... eigene Einfälle selbstständig in Ensemble und Kleingruppe	eingetragen und umgesetzt.				
... Feedback nach dem vorgegebenen Muster	und Anregungen für die Weiterarbeit gegeben.				
... in einem Teilbereich (oder mehreren)	Verantwortung übernommen und selbstständig geeignete Angebote für diesen Teilbereich gemacht und Impulse gegeben, die Inszenierungs-idee zu konkretisieren und in Darstellung auf der Spielfläche umzusetzen.				

Quelle: List 2014s

⁴⁵ Auf die Problematik des Kompetenzbegriffs wurde bereits hingewiesen. Zur Definitionsschärfung bedarf es weiterer Untersuchungen, insbesondere bei der Gestaltung von Aufgaben, die eine transparente Überprüfung von erworbenen Kompetenz im schulischen Theater-Unterricht ermöglichen sollen (vgl. Kap. 5.1 und 5.2).

3.1.26 Modul 17: Kompetenz-Checks/ Bildungsstandards

Inhalt und Absicht dieses Moduls:

„Zu den Modulen dieses Kursbuchs gibt es ausgearbeitete Kompetenz-Checks, die sich auf die Bildungsstandards im Fach Theater/Darstellendes Spiel beziehen.“ (List 2014a: 149)

Im Folgenden wird die Problematik von Benotung in theater-ästhetischen Arbeitsprozessen in schulischem Theaterunterricht in ihrer Widersprüchlichkeit und der sich widersprechenden unterschiedlichen Positionen und Argumentationen anhand von Ausführungen von Autoren aufgefächert, die sich professionell mit der Qualifizierung von Lehrkräften befassen. Dies soll auch zeigen, dass die Diskussion um eine fachgerechte Benotung im Unterrichtsfach Theater/ Darstellendes Spiel nicht abgeschlossen ist, sondern weiterer Untersuchungen bedarf.

Am Ende eines längeren Lernprozesses gilt es, das Gelernte in einer Rückschau einzuschätzen, zu bewerten und einen Lernfortschritt bzw. -zuwachs zu beschreiben. Überdies erfordert ein schulischer Unterricht nach curricularen Vorgaben in der Regel eine entsprechende Bewertung durch eine Benotung. Diese sollte möglichst transparent und für die Schüler nachvollziehbar sein. Welche herausgehobene Bedeutung die häufigen Rückmeldungen (Feedbacks) durch Mitschüler und die Theater-Lehrkraft während des Unterrichts haben, wurde bereits mehrfach ausgeführt.

Die „Kompetenz-Checks“ geben den Schülern eine Hilfestellung, ihren Lernzuwachs zu beschreiben und ihren Leistungsstand einzuschätzen und geben der Lehrkraft eine Orientierung, die sie bei der Notengebung zu unterstützen vermag. Auch auf die weiter zu untersuchende Problematik, inwieweit und auf welche Weise es möglich sein kann in schulischem Theaterunterricht einen als Kompetenz definierten Lernzuwachs angemessen zu überprüfen, wurde bereits hingewiesen. Insofern sind die hier vorgelegten Entwürfe zu „Kompetenz-Checks“ unter diesen Vorbehalten als Angebote zu sehen, die weiterhin auf empirische Weise überprüft werden sollten, um sie anschließend einer weiteren theoretischen Reflexion zugänglich zu machen mit dem Ziel, diese wissenschaftlich zu fundieren.

Im theaterpädagogischen Diskurs wird das Thema der Initiierung eines kontrollierten Kompetenzerwerbs im theatralen Raum mit entsprechendem Feedback auch als Bewertung und in seiner Form der Benotung im regulären Theaterunterricht weitgehend ausgeklammert, abgelehnt oder die zu bewertenden Inhalte auf „darstellerische Kompetenzen“ der Schüler verengt, um im Prozess möglichst viel „Freiheit zur Offenheit“ zu gewährleisten, denn darin liege der „Kern des Selbstverständnisses“ des Faches. (Mieruch 2006: 6) Als Hauptargument gegen eine Benotung der Schüler im Theaterunterricht wird ins Feld geführt, dass man ästhetische Prozesse nicht bewerten könne. Kuschel stellt fest, dass ästhetisches Lernen „in besonderem Maße durch einen (erfahrungs-)offenen Ausgang sowie durch die Auseinandersetzung mit Hindernissen im Verlauf des Lernprozesses“

gekennzeichnet sei. „Mit diesem Aspekt verbunden, stellen Übung, aber auch Scheitern als Erfahrung sowie reflektierte Selbstwahrnehmung innerhalb ästhetischer Lernprozesse charakteristische Merkmale dar.“ (Kuschel 2015: 36)

Wenn Scheitern als ein „charakteristisches Merkmal“ eines (theatralen) Lernprozesses deklariert wird, dann werden Versuche zu einer ernsthaften Bewertung von Kompetenzzuwächsen auf deutlich irritierende Weise ad absurdum geführt. Die Problematik ergebnisoffenen Arbeitens in künstlerischen Prozessen scheint ein Dilemma für die Benotung im Theaterunterricht zu erzeugen. Wer beim Lernen im Theaterunterricht „scheitert“, müsste demnach auch eine gute Note erhalten. Theatrales Lernen im Schulunterricht unter den bildungspolitisch vorgegebenen Rahmenbedingungen erscheint vordergründig dann als nicht möglich.

Einen radikale (letztlich aber inkonsequente) Ablehnung von Vergleichen theatraler Aktionen und Bewertungen theatraler Lernprozesse bzw. Lernfortschritte wie sie beispielsweise Plath u.a. fordern (vgl. Kapitel Forschungsstand), führt den theaterpädagogischen Diskurs in eine theoretische Sackgasse. Rancière verweist auf die herausragende Bedeutung des Erwerbs von Kompetenzen des Beobachtens und Vergleichens bei der Menschwerdung, die für eine (meist überlebenswichtige) Bewertung unabdingbar sind. Erst im Vergleich eines Zeichens mit einem anderen und der Feststellung der Differenz, der Differenzerfahrung, bilde sich ein Wissen um Bedeutung und Wert einer Wahrnehmung, die ihm erlaube, das Beobachtete/ das Angesehene zu verifizieren (vgl. u.a. Hentschel 2010). Von einem Unwissenden, der gerade die Zeichen erst erlerne, bis zu einem Gelehrten, der zur Hypothesenbildung in der Lage sei, „ist immer dieselbe Intelligenz am Werk, eine Intelligenz, die Zeichen in andere Zeichen übersetzt“ und vergleicht, „um ihre intellektuellen Abenteuer zu kommunizieren und zu verstehen, was eine andere Intelligenz ihr zu kommunizieren versucht.“ (Rancière 2015: 20-21) Ohne Vergleich könne keine Emanzipation beginnen, die ermöglichen müsse, einen Gegensatz zwischen Sehen und Handeln in Frage zu stellen. Dies sei ohne Auswahl, ohne Vergleich und ohne Interpretation nicht möglich (vgl. Rancière 2015: 23).

Vergleichen und Bewerten erscheinen demnach als substanzielle Voraussetzung für Lernfortschritte, die sich auch in ihrer radikalsten Form, dem Scheitern, manifestieren kann. Um ein Werturteil darüber abzugeben, wann etwas als gescheitert zu betrachten ist, bedarf es allerdings eines differenzierten Bewertungsapparates. Diesen differenzierten Bewertungsapparat gilt es, als lebendiges PROBEN-Arrangement im Theaterunterricht, einem beständigen Trial & error-Konzept folgend, den Zufall einbeziehend bzw. herausfordernd, herzustellen. Erfahrungen müssen in Worte gebracht werden, und die Worte sollten wiederum „auf die Probe“ gestellt werden. Die Aufgabe der Spielleitung besteht darin, als „unwissender Lehrmeister“ dem Schüler zu helfen, seinen Weg zu gehen. Der „unwissende Lehrmeister“ lehrt seine Schüler nicht sein Wissen – wie es Herrig/ Hörner in ihrem Konzept empfehlen – sondern „trägt ihnen auf, sich ins Dickicht der Dinge und Zeichen

vorzuwagen, zu sagen, was sie gesehen haben, und was sie über das denken, was sie gesehen haben, es zu überprüfen und überprüfen zu lassen.“ (Rancière 2015: 21)

Um den Diskurs weitergehend anzustoßen, sollte die Frage allerdings beantwortet werden: Wie kann innerhalb eines schulischen Lernsystems ein künstlerisches Lernen mit all seinen Implikationen (ästhetische Erfahrungen, experimentell, offen usw.) Schüler ihren Lernzuwachs transparent spiegeln und adäquat benoten? (vgl. z.B. List 2010e, 2015a, 2015b, 2016e, 2016f). Dabei ist sicherzustellen, dass alle Bereiche mit hohen Anteilen von Subjektivität, bei denen es um Wirkungsbeschreibungen auf emotionaler Ebene geht, von einer Bewertung ausgenommen werden, weil sie nicht intersubjektiv beschreibbar und damit überprüfbar sind. Alle theatralen Arbeitsbereiche jedoch, die die Chance enthalten, dass alle Schüler intersubjektiv beschreibbare Fähigkeiten darin erwerben können (Wissen erwerben, Wissen theoretisch und praktisch in neuen Situationen anwenden), können selbstverständlich auch beurteilt werden. Häufiges Feedback, darauf wurde bereits mehrfach hingewiesen, generiert und sichert überzeugende von allen akzeptierte entsprechende differenzierte Kriterien, die Voraussetzung zur Beschreibung von (Bildungs-)Standards und Benotung sind. Dabei ist die Lehrkraft verantwortlich für die Qualitätssicherung dieses Prozesses. Eine völlige Enthierarchisierung zwischen Schüler und Lehrkraft und eine Forderung an die Lehrkraft, sich auf gleiche Augenhöhe mit den Schülern zu begeben, würde dem theatralen Lernprozess seine wesentliche Substanz entziehen und die Schüler in beliebigem Tun zurücklassen. Hruschka fordert zu recht für „transparente Bewertungskriterien“ zu sorgen. (Hruschka 2016: 47)

Schüler sollten überdies lernen, zunehmend Verantwortung für ihren eigenen künstlerischen Lernprozess zu übernehmen (vgl. Hruschka 2016: 14) und „alle ihre Fähigkeiten und speziellen Begabungen in den Produktionsprozess einbringen“ können, um „neue Erfahrungen“ zu machen. (Hruschka 2016: 20, 25) Zur Bewertung einer gelungenen künstlerischen Arbeit und zu „spezifische[n] Qualitätskriterien“ formuliert Hruschka dagegen und nicht nachvollziehbar, dass diese im Ermessen der Teilnehmer lägen, und „ob sie in der Theaterarbeit einen positiven Beitrag zur individuellen Veränderung oder Weiterentwicklung erkennen. *Marginalie*: Individuelle Qualitätskriterien entwickeln.“ (Hruschka 2016: 21) Dabei sollen aber Aktionen im Probenprozess nur wahrgenommen und nicht bewertet werden (vgl. z.B. Hruschka 2016: 27, 59). Diese Forderung setzte aber die Theater-Lehrkraft und ihre Fachkompetenz außer Kraft und würde einen unterrichtlichen Bewertungsvorgang, wonach die Lehrkraft die Note zu verantworten hat, außer Kraft setzen, und ist damit nicht akzeptabel.

Die vielfach wiederholte Forderung Hruschkas, auf Bewertungen theatraler Vorgänge zu verzichten, wird konterkariert durch die vielfachen Aufzählungen von Zusammenhängen, in denen er Kunst und künstlerisches Schaffen bewertet (z.B. „Kreativitätstechnik [...] eignet sich auch als Prüfstein für konzeptionelle Leitideen eines Theaterprojekts.“ (im Folgenden wird Hruschka nur mit

Seitenabgabe zitiert; 36) – „Phantasien rechtzeitig auf ihre Umsetzbarkeit zu überprüfen“ (36) – Spieler werden für ein Theaterprojekt gecastet, also bewertet, ob sie zum Mitmachen taugen (29) – in einer Spielortanalyse wird die Tauglichkeit für ein Theaterspiel bewertet (30) – Die Stärke des Freien Theaters wird bewertet (33) – „Dabei geht es einzig und allein darum, wie Spieler A ‚gut aussehen‘ [...] kann“ (59) – „produktive Rückmeldungen“ (59) – „Suche nach wirkungsvolleren szenischen Aktionen“ (59) – „Aussageabsicht am günstigsten über szenische Darstellung entwickeln“ (59) – „wird das Präsentieren gewürdigt“ (60) – „Die Gruppe beschreibt, ergänzt und verbessert das Gesehene“ (60) – „Um ein gelungenes ästhetisches Resultat zu ermöglichen“ (60) – „Welcher Moment war intensiv, gut“ (60) und im Folgesatz: „Diese Impulse bieten den Vorteil, Bewertungen auszuklammern.“ (60) – „Die Präsentationsphase ist in jedem Fall eine Art Testlauf, eine Phase der Einigung und Überprüfung. [...] und sich mit Bewertungen zurückzuhalten.“ (61) – „die Angemessenheit einer szenischen Lösung einzuschätzen.“ (61) – „Angesichts einer postdramatischen oder performativen Ästhetik sind die Beteiligten vielmehr herausgefordert, andere Beschreibungs- und Bewertungskriterien auszubilden.“ (61) – „Ausgehend von inhaltlichen und räumlichen Setzungen werden [bei der Theaterarbeit] Situationen entworfen und ausprobiert, um sie anschließend zu beschreiben und zu wiederholen, zu verbessern oder zu verwerfen.“ (86) Überdies berichtet Hruschka von zahlreichen außerschulischen Projekten des professionellen freien Theaters, in denen sich Menschen bewerben durften und auf ihre Eignung für das geplante Theaterprojekt überprüft, bewertet und „gecastet“ (29, 88) wurden.

Hruschka klärt letztlich nicht die Frage „wie man Theatervermittlung so organisieren kann, dass die damit verbundenen Anforderungen dem jeweiligen Fähigkeitsgrad der Beteiligten entsprechen“ soll. (Hruschka 2016: 49 Es ist aber unabdingbar, dass ein theatrales Lernkonzept nicht stehen bleibt bei der Anpassung seines Anspruchs an die bereits bestehenden Begabungen und Fähigkeiten der Schüler. Das wäre auf Dauer eine Unterforderung, generierte keinen Lernfortschritt und wäre von der Wirkung her demotivierend. Ziel kann nicht lediglich sein, dass das Theaterspielen den Schülern Freude macht und die Anforderungen „ihrem Fähigkeitsgrad und ihrem persönlichen Sachinteresse entsprechen.“ (Hruschka 2016: 50) Hruschka verweist auf die sog. Kreativitätstechnik „Disney-Strategie“, die sich als „Prüfstein für konzeptionelle Leitideen eines Theaterprojektes“ eigne. (Hruschka 2016: 36) „Denn so wichtig es ist, den Gedanken zu Projektbeginn freien Lauf zu lassen, so richtig ist es auch, diese Phantasien rechtzeitig auf ihre Umsetzbarkeit zu überprüfen.“ (Hruschka 2016: 36) „Überprüfen“ kann aber nur bedeuten, dies anhand „spezifische[r] Qualitätskriterien“ zu tun, die einer Qualitätskontrolle entsprechen und eine Bewertung implizieren. (Hruschka 2016: 21)

Deck geht noch einen Schritt weiter und überträgt die generelle Kritik am Bildungssystem, die nur die „Selbstoptimierung des Subjekte“ im Blick habe, um ihre Schüler für den neoliberalen

Markt vorzubereiten, auf den Theaterunterricht, und fordert „jeden direkten Anspruch auf Erziehung, Belehrung, Integration oder Bildung aufzugeben [...] und gewohnte Hierarchien des Wissens und Könnens aufzulösen.“ (Deck 2014: 65) Dies würde aber zu einer fast vollständigen Entmündigung der Theater-Lehrkraft mit all ihrem Wissen und ihrer Kompetenz zur Lernprozessinitiierung führen, eine Gruppe wäre sich damit völlig selbst überlassen und müsste demnach alles aus sich selbst heraus erschaffen. Der unbeschränkten Beliebigkeit wäre Tür und Tor geöffnet.

Eine Leistungsbewertung sollte im Theaterunterricht immer in engem Zusammenhang mit einer frühzeitigen Aufklärung der Schüler darüber, wie die Prozesse der Benotung strukturiert sind, und welche bedeutsame Rolle die häufigen Feedback-Runden nach kurzen, mittleren und längeren Arbeitsphasen und Präsentationen haben, stehen. Schüler benötigen diese wichtige Orientierung, auch um langfristig eine umfassende realitätsorientierte Selbstwahrnehmungs-Kompetenz (Abgleich mit der Wahrnehmung von anderen Schülern) und die Fähigkeit zur Beurteilung der erworbenen Kompetenzen bei sich und bei anderen aufzubauen. Auch wenn Leistungsbewertungen der Schüler von Theaterpädagogen wie beispielsweise Hruschka und Plath abgelehnt werden, so tun Schüler es doch, dann eben unausgesprochen. Darüber hinaus ist eine Leistungsbewertung ein Ausdruck dafür, dass die Lehrkraft ihre Schüler ernst nimmt und in gleichem Maße Ausdruck dafür, dass Schüler sich ernst genommen empfinden können. Eine Verdrängung oder gar ein Verbot, dies zum Thema zu machen, würde einer offenen Kommunikationskultur erheblich zuwiderlaufen und einen Prozess kultureller Integration von Menschen konterkarieren.

Schüler erwerben in regelmäßigen und häufigen Feedback-Runden eine Reflexions-Kompetenz, die als „Kunst der Rezeption“ einer dramatic literacy beschrieben wird, die sich bezieht „auf das Lesen und Analysieren theatraler und inszenierter Prozesse und Praktiken, im Sinne einer ästhetischen Wahrnehmungsschulung als Erfassung und Beurteilung von gezeigter, dargestellter Wirklichkeit. [...] Hier geht es um das Erlernen verschiedener Zeichensysteme- und -codierungen. [...] Das Erlernen von Selbstsymbolisierungen im Sinne einer theatralen Kompetenz geschieht hier durch Interaktion und Reflexion, durch Interpretation und Vergleich, durch Systematisierung und historische Relativierung.“ (Liebau 2009: 159) Aus diesem von Liebau beschriebenen Verfahren der Interaktion und Reflexion, wie es in den Modulen des vorgelegten Schülerarbeitsbuches „Kursbuch Theater machen“ als Angebote und Lernanregungen konkretisiert ist, lassen sich nachvollziehbare Kriterien für Beurteilungen ableiten.

Diese hier zu beobachtende Aufweichung der Grenzen zwischen Spielenden und Zuschauenden führt zu einer generellen Bedeutungsaufwertung und Sensibilisierung des Sehens. Sie öffnet eine Feedback-Schleife zwischen Agierenden und Publikum, die sich einerseits inzwischen auch als postdramatische Spielweise ein eigenes Format geschaffen hat und im Theaterunterricht erprobt

wird und andererseits der Bedeutung und der Funktion des Zuschauens mehr Aufmerksamkeit schenkt (vgl. List/ Pfeiffer 2009a: 213-215; Barz/ Paule 2013 und Rancière 2015).

Für eine Konzeption von Theaterunterricht bedeutet das, dieses Thema immer wieder aufzugreifen und ihm eine entsprechende Beachtung durch vielfältige Möglichkeiten der Schulung der Wahrnehmung in häufigen Feedback-Runden zu schenken, in denen das Zuschauen und das reflektierte Sprechen über das Gesehene, Wahrgenommene und Erlebte geübt werden kann. Folglich ist im Training immer auf eine saubere Trennung dessen zu achten, was tatsächlich und intersubjektiv beschreibbar auf der Bühne wahrnehmbar ist bzw. tatsächlich geschehen ist und welche Wirkung das Geschehen im zuschauenden Individuum durchaus auf unterschiedlichste Weise erzeugt. Dies hat überdies noch eine weitere Konsequenz bezüglich der Bewertung und Notengebung, denn intersubjektiv Wahrgenommenes lässt sich auch intersubjektiv kategorisieren und bewerten, individuell Erlebtes aber hingegen nicht, darf demzufolge bei einer Benotung der Leistungen von Schülern keine Rolle spielen. Ob z.B. ein Schüler eine Szene als lustig oder traurig empfindet, kann nicht Gegenstand von Benotung sein, wohl aber eine plausible Begründung und stringent vorgetragene Argumente für eine bestimmte dramaturgische Abfolge einer Szene nach einer genau beschriebenen Inszenierungsidee und -absicht und den zu diesem Zweck eingesetzten theatralen Mitteln, Techniken und Methoden.

Ein theatrales Kommunikationsangebot wird letztgültig erst vollständig durch die Wahrnehmung und Reaktion durch ein Publikum. Dies ist nicht in beschränkter Weise lediglich als Objekt und Empfänger eines Senders zu verstehen, sondern übt einen Einfluss auf die Wahrnehmung eines jeden Zuschauers auf ganz individuelle Art und Weise. Nicht nur darum ist es wichtig, im theatralen Lernprozess vor die Empfindung und Ausgestaltung einer Wahrnehmung die Kompetenz des intersubjektiven Sehens zu setzen. Dies meint die Fähigkeit, das Gesehene auf eine Weise zu beschreiben, dass es andere Zuschauer mit ihrer Seherfahrung abgleichen können und zu einem nahezu identischen Ergebnis in der Beschreibung des Gesehenen, des tatsächlichen theatralen Bühnen-Geschehens kommen. Erst wenn über das gleiche Gesehene eine Verständigung stattgefunden hat – Was ist auf der Bühne tatsächlich, nämlich intersubjektiv beschreibbar, geschehen? – kann in einem zweiten Schritt über die ausgelösten Empfindungen in der Weise gesprochen werden, dass das tatsächliche ‚objektive‘ Geschehen als Ursache für ein individuelles Empfinden in der Weise benannt werden kann, dass es andere Zuschauer mehr oder weniger argumentativ nachvollziehen, nachempfinden können. Ästhetische Nachempfindungsfähigkeit kann aber kein Notenkriterium sein. Diese individuell begründete Unwägbarkeit und Empfindungsebene macht dabei den Bereich der Wahrnehmung besonders schwierig für eine Leistungsbeurteilung. Insofern darf hier nicht die Qualität einer Empfindung zum Gegenstand einer Benotung gemacht werden, sondern nur die mit einer bestimmten Aktion intendierte Wirkungsabsicht einer Inszenierung.

Hofmann gibt bei der Leistungsmessung dreierlei zu bedenken, dass sie erstens grundsätzlich kontraproduktiv auf ästhetische Verfahren wirken könnte, da diese versuchten, Denk- und Sehgewohnheiten zu durchbrechen und Konventionen zu überwinden, um neue, ungewohnte Perspektiven auf die Welt zu generieren. Der Rotstift des Lehrers führe aber zur Zurückhaltung bei den Schülern und man bleibe – aus Sicherheitsbedenken – lieber bei dem Gewohnten. Eine gewagte Improvisation werde aus Angst vor einer schlechten Benotung besser nicht gezeigt. Hofmann fordert aus diesem Grund zurecht, dass die Leistungsmessung auf klar umrissene Zeiträume und klar definierte Vorgänge begrenzt bleiben müsse, damit die spielerisch-kreative Grundhaltung des Ensembles wachsen könne. Ästhetische Wirkungen würden häufig im Ensemble erarbeitet und Kollektivnoten seien zweitens kaum transparent zu begründen und darüber hinaus juristisch unzulässig. Drittens könne eine rationale Notengebung im Theaterunterricht grundsätzlich ästhetisches Handeln nicht erfassen, da es dort auch um schwer fassbare Bereiche menschlichen Denkens, um Bereiche der Mehrdeutigkeit, um Irrationalität und Geschmack usw. geht, die nicht mit einem rationalen Bewertungsschema beschreibbar seien. Aus diesen Gründen sei bestenfalls der Wert einer Szene nur bis in die Bereiche des Handwerklich-Technischen erfassbar. Dennoch sollte das kein Problem sein, so Hofmann, sofern die Theater-Lehrkraft auch das Überraschende, das Unbegreifbare der Theaterkunst zum Thema und damit deutlich mache, dass es unabdingbar zur theatralen Kunst gehöre. Damit sei auch die erforderliche juristische Transparenz bei der Leistungserhebung und Notengebung gewährleistet (vgl. Hofmann 2016). Die Zielbestimmung dessen, was im Theaterunterricht gelernt werden soll, bleibt somit deutlich sichtbar eine zentrale Frage und Ausgangspunkt jeglicher Benotung.

Klepacki/ Zirfas fordern, dass „vor dem Hintergrund der von der OECD definierten Schlüsselkompetenzen die mimetischen und performativen Elemente von Unterricht nicht nur verstärkt in das Zentrum wissenschaftlich-didaktischer Analyse gestellt werden sollten, sondern, dass es auch gilt, diese auf einer praxisbezogenen methodischen Ebene weiter differenzieren und elaborieren zu müssen.“ Denn, wenn es insbesondere in schulischem Unterricht deutlicher um die Fähigkeit zu selbstständigem Handeln, um die Fähigkeit, Sprache, Symbole, Texte, Wissen, Informationen und Technologien für das eigene interaktionistische Handeln zu gebrauchen und um die Fähigkeit, sozial angemessen und erfolgreich zu handeln gehe, dann sei vor allem das mimetisch-performative kulturell-soziale Handlungswissen von entscheidender Bedeutung für den außerschulischen Alltag. Das Wie sowohl des Lehrer- als auch des Schülerhandelns und damit das ästhetisch-inszenatorische Element des Unterrichts müsse dabei letzten Endes noch viel stärker als das inhaltliche Was des Unterrichts als zentrales Funktionsmerkmal von Unterricht im Sinne eines spezifischen handlungsbezogenen Handlungssystems erachtet werden. (Klepacki/ Zirfas 2013: 195-196 und Klepacki/ Weig 2015: 16-18)

Wesentlicher Bestandteil einer konstruktiven und effizienten Feedbackkultur ist überdies der Umgang mit Fehlern, die es in kreativen Prozessen, in denen auch viel improvisiert wird, nicht gibt. Eine „misslungene“ Improvisation, die keinen konstruktiven Beitrag zur Weiterentwicklung des Stückes erbringt, darf nicht schlecht benotet werden, da es zum Wesen der Improvisation gehört, nicht genau zu wissen, was dabei herauskommt. Insofern gelten als Benotungskriterien in diesen Arbeitsphasen nur Kriterien der Beachtung der formalen Vorgaben und Regeln für eine Improvisation: Hat der Schüler

- Spielangebote zum Thema gemacht,
- nicht blockiert und Angebote der Spielpartner akzeptiert und aufgegriffen,
- sich engagiert und mit Präsenz gearbeitet? (vgl. dazu die in den Kompetenz-Checks formulierten überfachlichen Ziele).

Es sei grundsätzlich nochmals darauf hingewiesen, dass Kompetenzen nur dann überprüft werden können und dürfen, wenn die Lehrkraft den Schülern vorab ausreichend Gelegenheit zum Trainieren gegeben hat. Ein grundsätzliches und wesentliches Problem bei einer Kompetenzüberprüfung besteht darin, dass Prüfungsverfahren für Kompetenzen aufwändiger sind, als Wissen abzufragen und bestimmte methodische Kenntnisse und Fähigkeiten nachzuweisen. Für das Unterrichtsfach Theater/ Darstellendes Spiel erschwert sich die Situation erheblich, da es schwerpunktmäßig um den Nachweis handlungsbezogener Kompetenzen geht.

Im „Kursbuch Theater machen“ sind zu einigen Modulen Codes angegeben, mit denen man von der Verlags-Website Kompetenz-Checks herunterladen kann.⁴⁶ Diese dienen als Orientierung für einen zu erwartenden Kompetenzerwerb der Schüler. Diese Kompetenz-Checks sollten besonders zu Beginn der Projektphase häufiger Gegenstand des Unterrichts sein und gemeinsam mit den Schülern auf ihre Tauglichkeit zur Bewertung geprüft werden.

Die Ausdifferenzierung der Kompetenz- und Anforderungsbereiche macht es notwendig, ein entsprechendes Prüfungsszenario zu entwickeln, das zumindest mit hoher Wahrscheinlichkeit das abprüft, was vorab als Prüfungsgegenstand definiert und sanktioniert wurde. Untersuchungen hierzu gibt es noch nicht, erscheinen aber mit Sicherheit lohnend, um die Annahme wissenschaftlich zu

⁴⁶ Übersicht über die Kompetenz-Checks > http://www2.klett.de/sixcms/list.php?page=lehrwerk_extra&titelfamilie=&extra=Darstellendes%20Spiel-Online&modul=inhaltsammlung&inhalt=klett71prod_1.c.1789278.de&kapitel=1789276 (Letzter Zugriff: 01.11.2016]

Die Kompetenz-Checks von der Verlags-Website sind bewusst knapp gehalten und beschränken sich auf eine Auswahl der wichtigsten Kompetenzbereiche. Sie decken das Spektrum von Kompetenzen ab, wie sie in den Bildungsstandards formuliert sind und damit Anschlussfähigkeit zur Oberstufe besitzen. Auf jeder Ebene der Kompetenzbereiche werden mit Hilfe von Indikatoren und Operatoren die Anforderungsstufen beschrieben, die es erlauben Handlungen und Aussagen zu kennzeichnen und zu bewerten.

prüfen, ob auch im Unterrichtsfach Theater/ Darstellendes Spiel erworbene Kompetenzen angemessen und nachvollziehbar überprüft und benotet werden können.⁴⁷

Im Anhang werden einige Angebote für Prüfungsaufgaben beispielhaft beschrieben, in welcher Weise das, was im „Kapitel 2 Forschungskontext“ als relevante Hinweise für ein Konzept für Theaterunterricht herausgearbeitet wurde, als entsprechend zu trainierende Kompetenzen überprüft und beurteilt werden könnte.

Der theaterpädagogische Diskurs benötigt dringend weitere Untersuchungen zu den bereits vorliegenden Erkenntnissen sowie argumentativ stringent abgeleitete Nutzungsanregungen dieser Erkenntnisse in wissenschaftlich kontrollierten Evaluierungsprozessen, um die hier bereitgestellten Anregungen weiteren Überprüfungen zu unterziehen. Belege für die Umsetzbarkeit wären hilfreich, die ihre Legitimation aus den gewonnenen Erkenntnissen ziehen und diese aber auch wieder in Frage stellen, neue Desiderate generieren und diese einem erneuten Erkenntnis- und Überprüfungsprozess unterziehen.

In diesem Bereich zeigt sich ein weiteres wesentliches Desiderat des theaterpädagogischen Diskurses und es bedarf weiterer Untersuchungen auch empirischen Charakters, welcher Art der Einfluss der Notengebung in theaterpädagogischen Prozessen ist. Insbesondere wäre es hilfreich, die Frage zu klären, wie die Notengebung eingesetzt werden kann, um Schülern eine angemessene Bestätigung ihrer Leistungen sowie konstruktive Impulse zur Orientierung für ihr Lernverhalten zu geben.

⁴⁷ Interessant wird sein, was Weig zu diesem Thema in seiner Dissertation an der Universität Erlangen-Nürnberg herausfinden wird > Dissertation (in Arbeit) zum Thema Leistungsbewertung im Darstellenden Spiel (Arbeitstitel) > <https://www.paedagogik.phil.fau.de/person/maximilian-weig/> [Letzter Zugriff: 01.11.2016] und in welcher Weise er den Widerspruch seiner Forderung, dass der Lehrer der Regisseur und die Schüler die Schauspieler im Theaterunterricht sein sollen, auf dem Hintergrund einer zeitgemäßen Didaktik des Theaters auflöst (vgl. seine Setzung: “Die Schüler sind dann die Schauspieler in der Aufführung, der Theaterlehrer der Regisseur.” Weig 2012: 27)

3.1.27 Wörterbuch theaterpraktischer Begriffe

Hruschka fordert neben einem umfangreichen Training, um einen Vorgang exakt wiederholbar zu machen, dass Schüler diese Vorgänge auch angemessen beschreiben können, um darüber auch sachangemessen kommunizieren zu können. Im Probenverlauf bilde sich ein entsprechendes Vokabular aus (vgl. Hruschka 2016: 62). Welche Ausdrücke Hruschka dazu zählt, erfährt der Leser nicht. In Bezug darauf haben andere Autoren bereits entsprechende hilfreiche Auflistungen vorgelegt (vgl. Müller/ Schafhausen 2000: 106-110; Mangold 2006: 148-149; List 2000a, 2000c, 2009a).

Um dieses zu fördern, ist es sinnvoll, eine Verständigungsbasis auf der Grundlage eines *Wörterbuches* zu schaffen, das die wichtigsten Ausdrücke und Begriffe, die beim Erwerb theatraler Kompetenzen hilfreich und auch nötig sind, auflistet. Herrig/ Hörner stellen eine unvollständige Liste solcher Begriffe mit der Forderung an die Schüler in der ersten Theaterstunde auf, diese zu ergänzen, wozu die Schüler nicht in der Lage sein können, da der Unterricht noch gar nicht begonnen hat. Die Schüler können sich erst im Laufe ihrer Theaterarbeit nach und nach mit den entsprechenden Ausdrücken und Fachbegriffen bekannt machen und sie während der Arbeit immer wieder benutzen, bis sie einen Grundumfang von ca. 100 fachangemessenen Bezeichnungen kompetent in ihren Arbeitszusammenhängen zur Verständigung benutzen können.

Die Aufgabe, ein Wörterbuch *theaterpraktischer Ausdrücke und Begriffe* zu erstellen, steht vor mehreren Problemen und hat folgende Fragen zu beantworten: Welche Abgrenzungskriterien sind sinnvoll? Sollten nur präzise und tradierte Fachbegriffe aufgenommen werden? Wenn ja, welche? Sollten auch an Fachbegriffe angrenzende Ausdrücke aufgenommen werden, die im theaterpädagogischen Training mehr oder weniger häufig benutzt werden, um die Kommunikationsfähigkeit der Schüler zu fördern? Inwieweit sollten Ausdrücke und Fachbegriffe, die sich in der Alltagsverwendung als missverständlich und irreführend etabliert haben, hier korrigiert werden, ebenso wie die falsche Klassifizierung von Kompositionsmethoden als Kompositions“*prinzipien*“ in der EPA? (vgl. List 2014e)

Die im „Kursbuch Theater machen“ vorgelegte Auflistung hat nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, sondern orientiert sich insbesondere an der Frage, welche Ausdrücke und Begrifflichkeiten werden im Theaterunterricht verwendet (List 2014: 152-160). In die Liste aufgenommen werden sollten einerseits Begriffe, die sich gleichermaßen aus dem theatertheoretischen Diskurs wie aus der Empirie der praktischen Theaterarbeit ergeben. Das schließt nicht aus, diese Begriffe immer wieder, auch während der praktischen Arbeit auf den Prüfstand zu holen, wenn es darum geht, möglichst präzise Anweisungen für das Ensemble zu geben, so dass keine Missverständnisse entstehen, wie das beispielsweise bei der ungenauen und widersprüchlichen Verwendung der Begriffe *Reihe* und *Linie* im Alltag geschieht.

Ein Vergleich der im „Wörterbuch theaterpraktischer Begriffe“ des „Kursbuch Theater machen“ zusammengetragenen Ausdrücke mit den Begriffen des aktuellsten „Wörterbuch Theaterpädagogik“ von Koch/ Streisand 2003 zeigt, dass 98 von 100 Fachbegriffen des „Wörterbuch theaterpraktischer Begriffe“ nicht im „Wörterbuch der Theaterpädagogik“ enthalten sind. Ein überraschendes Ergebnis, wenn man den Anspruch im „Editorial“ liest: „Das hier vorgelegte Wörterbuch wurde konzipiert als Arbeitsmittel zur Orientierung innerhalb des praxisbezogenen Sach- und Begriffsfelds Theaterpädagogik [...] In diesem Zusammenhang versteht sich das Wörterbuch als Teil eines theaterpädagogischen Forschungsprogramms“. (Koch/ Streisand (Hg) 2003: 6) Auch hier zeigt sich ein Desiderat, an dem noch weitergearbeitet werden muss, um noch mehr Klarheit und Präzision in der Sprachverwendung zu finden, insbesondere, da das theatrale Feld Spielraum für sprachlich schwer oder nicht fassbare Erfahrungsmöglichkeiten bereithält.

3.2 Evaluierung

Das mit dieser Arbeit vorgelegte erste Theater-Schülerarbeitsbuch „Kursbuch Theater machen“ wurde in einem ersten Praxistest als Selbstevaluation mit 46 ausgebildeten Theater-Lehrkräften ein Schuljahr (2014/15) erprobt, die Erfahrungen eingesammelt und ausgewertet.

Der Aussagewert der empirischen Untersuchung muss auf dem Hintergrund zahlreicher Einflussgrößen beurteilt werden, die sich in keiner experimentellen Laborsituation konfigurieren lassen und wiederholbar sind wie z.B. die vielfältigen Arbeitsbedingungen der Theater-Lehrkräfte, ihr Alter, ihr Geschlecht, ihre Ausbildung, ihr beruflicher Status usw. Dennoch ist es bis zu einem gewissen Grad möglich, die ungeklärten Bedingungen, unter denen die Wirkungen von irgendeinem beliebig ausgewählten Theaterunterricht einer ebenso beliebig ausgewählten Lehrkraft bisher ermittelt wurden, einzuschränken (vgl. Domkowsky 2008). Die Teilnehmer der vorliegenden Untersuchung hatten den Auftrag, sich alle an dem „Kursbuch Theater machen“ (vgl. List 2014a) zu orientieren.

Eingedenk des kritischen Blicks auf mögliche und angemessene Forschungsmethoden stellt Bockhorst die besondere Herausforderung für die Forschung im Bereich Kulturelle Bildung, die auch für diese Untersuchung gilt, dar: „Forschungsstudien über die Qualität und Wirkung [...] sind nicht leicht durchführbar, [...] Laborstudien [...] bleiben in ihrer Aussage begrenzt, [...] fachliche Beobachtungen bleiben subjektiv, [...] Evaluationen kranken daran, dass die ForscherInnen [...] kaum mehr einen unabhängigen, reflektierten Blick auf den Gegenstand gewinnen können.“ (Bockhorst 2012: 901) Insofern versucht diese Arbeit, den Blick und den Akzent auf das zu legen, was allem Forschen vorangeht und ohne das es kein Forschen gibt: Mit offen Augen und Ohren, mit Achtsamkeit, mit allen Sinnen dem Geschehen zu begegnen und sich in einen unendlichen Oszillationsprozess, einen Diskurs zu begeben.

Ferdinand Tönnies hat laut Paul Lazarsfeld als Erster „Die Verbindung von theoretischen Überlegungen und systematischen Beobachtungen“ angestrebt. „Der Grundgedanke war, dass die systematische Soziologie konkretes Material brauche, das nach bestimmten Methoden gesammelt werden muss.“ Lazarsfeld war bestrebt, „die Lücke zwischen den nackten Zahlen der Statistik und den zufälligen Eindrücken der sozialen Reportage auszufüllen“ und „dass das, was Menschen fühlen, ebenso wichtig ist wie das, was sie tun,“ (zit. nach: Jahoda/ Lazarsfeld / Zeisel 1975: 12, 15, 16). Wichtig ist, dabei von Anfang an ein klares Forschungsdesign im Auge zu behalten, mit dem eine zuvor erstellte Hypothese überprüft werden soll. „Dabei müssen eine Reihe von Entscheidungen darüber getroffen werden, wann, wo, wie und wie oft die empirischen Indikatoren an welchen Objekten erfasst werden sollen. Die Gesamtheit der Entscheidungen bezeichnet man als Untersuchungsanordnung oder ‚Forschungsdesign‘.“ (Esser/ Hill/ Schnell 2011: 201)

Zunächst war die Frage zu beantworten, ob die aufgestellten Hypothesen mit einer Vorher-Nachher-Befragung und der Bildung einer Kontrollgruppe oder einer einmaligen Messung überprüft werden sollten. Die klassische Überprüfung einer Hypothese erfolgt z.B. über eine Vorher-Nachher-Befragung, also über den Vergleich einer Gruppe, die „einem besonderen Treatment unterzogen, der vermuteten Ursache“ (Esser/ Hill / Schnell 2011: 206) für eine Wirkung, mit einer Kontrollgruppe, die keinem Treatment unterzogen wurde. Hierzu hätte die Grundgesamtheit der Gruppe der gemeldeten Probanden durch Randomisierung der an der vorliegenden Studie beteiligten Theater-Lehrkräfte in zwei Gruppen eingeteilt werden müssen. Damit wären aber die Größen der Gruppen mit ca. 23 so klein geworden, dass statistische Aussagen nur noch einen relativ geringen Aussagewert gehabt hätten. Der Autor entschied sich aus diesem Grund für das Design einer einmaligen Messung, obwohl deren Aussagewert vermutlich geringer ist als bei der Vorher-Nachher-Befragung. Dieser Nachteil verliert aber wieder an Bedeutung, weil die zu überprüfenden Hypothesen derart komplex sind, dass sie in einer Versuchsanordnung, wie sie die vorliegende Untersuchung leisten kann, nur schwer zu erfassen ist. „Dieses Problem ist nur durch die Akzeptanz nur teilweise prüfbarer theoretischer Annahmen lösbar“ und verweist auf einen transparenten und plausiblen Diskurs. (Esser/ Hill / Schnell 2011: 206) „Die Entwicklung wissenschaftlicher Diskurse legt es nahe, dass zu Beginn (etwa während oder nach paradigmatischen Umbrüchen) zunächst programmatische Setzungen erfolgen, die sodann theoretisch-systematisch differenziert, in Praxis, Evaluation und schließlich in Empirie-Theorie-Bezügen umgesetzt werden.“ (Liebau u.a. 2013: 17) Liebau verweist hier in allgemeiner Form darauf, dass sich im theaterpädagogischen Diskurs in den letzten 20-30 Jahren paradigmatische Umbrüche vollzogen haben, wie sie im Kapitel „Forschungsstand“ in Bezug auf didaktisch grundlegende Umbrüche, die sich in verändernden Unterrichtskonzepten manifestieren, beschrieben wurden. Der Nachweis von Empirie-Theorie-Bezügen kann in Bezug auf den vorliegenden Forschungsgegenstand am ehesten durch eine Befragung erbracht werden. Mummendey sieht als Mittel der Wahl den Fragebogen. (Mummendey 2003: 17-18); vgl. auch Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (Hg) 2014 und Unterberg 2014)

Die vorgelegte Selbstevaluation verfolgt nicht nur bestimmte Zwecke, sondern hat auch unterschiedliche Wirkungsdimensionen:

- „Sie regt an, das fachliche Handeln und die professionelle Haltung zu reflektieren und systematisch zu analysieren.
- Sie ermöglicht, dass Prozesse und Projekte nach selbst gewählten Zielen und Standards selbst gesteuert werden können.
- Sie ist eine Selbstkontrolle, damit ihre Ziele und Standards überprüft werden – auch zur Legitimation gegenüber Dritten.

- Sie unterstützt dabei, das Handeln gegenüber weiteren Beteiligten transparent zu machen und ist die Voraussetzung für ein fundiertes Feedback, mit dem Wirksamkeit verbessert werden kann.“ (Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (Hg) 2014: 10)

Hentschel unterstreicht die Notwendigkeit einer spezifischen Erkenntnisgewinnung in der Theaterpädagogik und führt dazu aus: „Auf dieser Ebene könnte auch die Erforschung theaterpädagogischer Produktionen und Arbeitsmethoden, die Beobachtung ihrer Veränderungen und die Frage nach der spezifischen Ästhetik einer solchen Arbeit einen Beitrag zur Theoriebildung leisten. [...] Hier geht es jeweils nicht darum Bestandteile von Theorien für die Theaterpädagogik aus Großtheorien zu deduzieren und auf diesem Weg unter Umständen zu einer praktizistischen ‚Verdünnung‘ dieser Wissensbestände zu gelangen, sondern um die Suche und Erforschung von spezifischem Handlungswissen für die Theaterpädagogik auf induktiven Wegen. Damit ist selbstverständlich nicht der Verzicht auf transdisziplinäre Fragestellungen oder auf die kritische Auseinandersetzung mit Metatheorien gemeint, sondern lediglich der Respekt vor deren jeweiligen Geltungsbereichen.“ (Hentschel, U. 2003: 74)

Mit der hier beschriebenen Befragung einer Gruppe von Lehrkräften und der Interpretation ihrer Aussagen mit dem dritten bisher erschienenen Kursbuch wird eine vorläufige erste Bilanz zu diesem Bildungskonzept durchgeführt.

Im Einzelnen soll die Befragung helfen zu klären, ob

1. das modularisierte Erlernen theatraler Teil-Kompetenzen und unmittelbare Gestalten mit den Mitteln, Techniken und Methoden des Theaters mit anschließenden Präsentationen vor der Gruppe und in kleinen Projekten die Schüler befähigt, zunehmend selbstbestimmter mit dem theatralen System umzugehen,
2. die Schüler mit Hilfe des schrittweisen Erwerbs des theatralen Handwerks dazu befähigt werden, nach und nach einen ästhetischen *Gesamtausdruck* herzustellen und diesen als ästhetischen *Gesamteindruck* wahrzunehmen und fachangemessen beschreiben zu können,
3. das Konzept des Kursbuchs allen Schülern eines Kurses angemessene Trainingsmöglichkeiten bietet, Kompetenzen in allen Teilbereichen der Lernumgebung Theater zu erwerben,
4. das im Kursbuch enthaltene „Wörterbuch theaterpraktischer Begriffe“ dazu führt, dass die Schüler im Unterricht Fachbegriffe und Ausdrücke verwenden, und diese ihnen helfen, ihr Tun und ihre erzeugte Wirkung zu beschreiben und sie sich über das System Theater untereinander verständigen können,
5. die Impulse des Kursbuchs Schüler zur Übernahme von Verantwortung und damit zu Selbstständigkeit im theatralen Prozess anregt.

Das Ergebnis der Befragung dient darüber hinaus als Grundlage, um Schlüsse ziehen zu können für eine mögliche Veränderung und weitere Verbesserung des Bildungsangebotes Theater als Theaterunterricht in Schulen und der Weiterentwicklung einer Theater-Didaktik bzw. einer Didaktik des Darstellenden Spiels.

3.2.1 Die Rekrutierung der Befragungsteilnehmer

Die Grundgesamtheit dieser Befragung sind alle Personen, die in der Mittelstufe Theater/ Darstellendes Spiel unterrichten. Diese ist mangels Daten nicht genau bestimmbar und die Daten für diese Studie zu erheben, wäre unverhältnismäßig und aus datenschutzrechtlichen Gründen auch nicht möglich.

Die beteiligten Personen haben aufgrund der folgenden Ankündigungen freiwillig darum gebeten, bei der Studie mitmachen zu dürfen. Im Dezember 2013 wurde auf der Website www.volkerlist.de zur Teilnahme aufgefordert.⁴⁸

Die Auswahl der Befragungsgruppe der vorliegenden Untersuchung ist im statistischen Sinne nicht zufällig und nicht repräsentativ. Sie ist beschreibbar als Auswahl besonders Interessierter und lässt entsprechende nur sehr vorsichtige Interpretationen in Bezug auf die Grundgesamtheit zu.

3.2.2 Die Kriterien der Befragung

Die Befragung bezog sich bis auf wenige quantitative Daten (beispielsweise zum Alter usw.) überwiegend auf qualitative Daten, also Merkmale, die sich auf unterschiedliche Arten oder die Ausprägung bestimmter Merkmale zur Nutzung des Kursbuchs beziehen.

Die Befragung sollte die teilnehmenden Lehrkräfte so wenig wie möglich zusätzlich belasten. Die Anzahl der Fragen sollte so gering wie möglich gehalten werden. Dennoch war der Autor bestrebt, die Fragen so zu formulieren, dass sie einen maximalen Erfahrungswert zutage förderten. Dabei wurden die formalen Kriterien, wie sie in der einschlägigen Literatur zur empirischen Sozialforschung zur Erstellung von Fragebögen beschrieben sind, beachtet (siehe das folgende Kapitel).

3.2.3 Erstellung der Items

Besonderes Augenmerk wurde auf eine klare und präzise Begrifflichkeit gelegt, weil hier schon ein hoher Verstehensspielraum entsteht.

Wichtig dabei war auch, Begriffe zu finden, die sich statistisch plausibel klassifizieren und darstellen lassen, um eine hohe Transparenz zu ermöglichen.

⁴⁸ Ausschreibungstext siehe Anhang.

3.2.4 Der standardisierte Fragebogen (siehe Anhang Kap. 5.3.4)

Zur Ermittlung der Erfahrungen der Theater-Lehrkräfte wurde ein standardisierter Fragebogen entwickelt, d.h. jeder Befragte erhielt den gleichen Fragebogen mit entsprechenden Antwortvorgaben (siehe Abschnitt „Gebundenes unipolares Itemformat mit Ratingskala“ im Folgenden). Als Nachteil des standardisierten Fragebogens ist zu berücksichtigen, dass es zu einem Verzerrungseffekt kommen kann, weil möglicherweise nicht jeder Proband sich in den Antwortvorgaben wiederfindet. Um dies nicht zugeben zu müssen, wählt in einem solchen Fall der Befragte möglicherweise lieber eine beliebige Antwort aus als gar keine. Solche, die Auswertung verfälschende Angaben lassen sich aber über eine Plausibilitätsprüfung über den Abgleich mit anderen Aussagen des Probanden, die gleiche oder ähnliche Merkmale aufweisen, aussortieren, sog. Kontrollfragen.

Geschlossene Fragen schränken den Befragten zwar ein auf einige wenige Antwortoptionen, aus denen er eine oder mehrere auswählt, aber er muss nicht erst den Kontext erschließen und eine Interpretationsleistung erbringen, wie die Frage gemeint sein könnte, da sie bereits eine bestimmte Antwortrichtung vorgibt. Um mit der Engführung der Antwortoptionen den Befragten nicht in seinem Feedback zu strangulieren wurde bei vielen Fragen als Ergänzung zu den Antwortoptionen ein offenes Textfeld für weitere Kommentare, Begründungen und Meinungsäußerungen angeboten. Diese erlauben den Befragten durch eigene Formulierung ihre Erfahrungen weiter auszudifferenzieren und geben auf diese Weise Hinweise für eine spezifischere Interpretation. Wie sich in der Auswertung zeigt, wurde diese Option vielfach genutzt.

Lediglich die Schlussfrage Nr. 42 wurde als vollkommen offene Frage gestellt, um den Probanden die Möglichkeit zu geben, diese Antwort frei zu formulieren.

Zusammenfassend lässt sich folgende Typologisierung der gewählten Befragungsform beschreiben:

- Kommunikationsform: standardisierter Fragebogen
- Kommunikationsart: schriftlich
- Befragungssetting: Einzelperson
- Durchführungsform: internetgestützte schriftliche Befragung (Online-Fragebogen)

3.2.4.1 Gebundenes unipolares Itemformat mit Ratingskala

Das gebundene unipolare Itemformat mit Ratingskala⁴⁹ erschien als das für die zu erhebenden Daten das geeignetste, wobei hervorzuheben ist, dass „eine Benennung jeder Stufe bei einer

⁴⁹ Mit „gebunden“ wird hier eine geschlossene gegenüber einer offenen Frageform bezeichnet. Die Testperson muss zu einer vorgegebenen Aussage Stellung nehmen. „Unipolar“ heißt hier im Gegensatz zu „bipolar“, dass die Testperson sich nicht zwischen zwei Extremwerten entscheiden muss, sondern auf einer linearen Skala, von einer geringen oder Null-Ausprägung des Merkmals bis zu einer Höchstausprägung des Merkmals.

Ratingskala zur Verbesserung der Reliabilität und Validität führt.“ (Bühner 2004: 51) Darüber hinaus steigen Validität und Reliabilität, „wenn man mehr Antwortkategorien zulässt (Matell & Jacoby, 1971; Bortz & Düring, 2002, S. 179) [...] Es muss jedoch beachtet werden, dass zu viele Antwortkategorien wiederum reliabilitäts- und validitätsmindernd sein können.“ (Bühner 2004: 51) Das gewählte Format generiert differenzierte Antworten und ist recht praktikabel in der Auswertung.

3.2.4.2 Ordinalskala

Einer Merkmalsausprägung wurde ein bestimmter Zahlenwert zugeordnet und in Ordinalskalen erfasst, d.h., dass eine Merkmalsausprägung einem bestimmten Zahlenwert (hier in Prozent) zugeordnet, so dass die Merkmalsausprägungen in einem Verhältnis kleiner versus größer steht. Keine Aussage kann über die Intensität der Ausprägung eines Merkmals gemacht werden, lediglich über die Rangfolge, da es keinen objektiv definierten Nullpunkt gibt.

Diese Form der Erfassung der Erfahrungswerte der Lehrkräfte mit dem Kursbuch und ihrem Unterricht schien geeignet, da es im Wesentlichen um eine Erfassung der erlebten und von der Theater-Lehrkraft selbst eingeschätzten Unterrichtsarbeit ging.

3.2.4.3 Univariate Statistik

Einzelne Daten, wie z.B. das Alter der teilnehmenden Personen wurden in einer univariaten Statistik⁵⁰ erfasst, um durch Gruppierung eine Häufigkeitsverteilung bzw. den Modalwert zu ermitteln, in unserem Fall z.B. die Frage zu beantworten, ob sich mehr jüngere oder mehr ältere Personen beteiligten.

3.2.4.4 Gerade Zahl von Antwortmöglichkeiten ohne neutralen Mittelwert

In der Regel wurden in der Befragung vier Antwortmöglichkeiten vorgegeben, eine gerade Zahl, um eine Tendenz zu einem Mittelwert zu vermeiden und die Probanden zu einer Entscheidung zu zwingen. „Rost (1996, S. 69) weist darauf hin, dass sich in vielen, aber nicht allen Untersuchungen die neutrale Antwortkategorie als problematisch erwiesen hat (vgl. Rost & Davier, 1999 sowie Bortz & Döring, 2002, S. 179f.). So kann die Benutzung der mittleren Antwortkategorie darauf hinweisen, dass ein Item von der Person für unpassend gehalten wird oder die Person die Antwort verweigert. Andererseits kann es problematisch sein, den Probanden eine mittlere oder neutrale Kategorie vorzuenthalten, da sie so zu einer Entscheidung gezwungen werden.“ (Bühner 2004: 52)

⁵⁰ In einer univariaten Statistik wird nur ein Merkmal erfasst und beispielsweise die Häufigkeitsverteilung ermittelt.

Diese Gefahr wurde allerdings bei dieser Gruppe der Befragten als gering erachtet, da sich die Teilnehmer der Studie freiwillig gemeldet hatten und ein umfangreiches Engagement damit verbunden war, nämlich ein Jahr lang nach einem bestimmten Bildungskonzept zu unterrichten, von dessen kritischen Aufarbeitung sie vermutlich langfristig profitieren werden im Sinne eines Zuwachses an Unterrichtskompetenz. Außerdem wurde ein gebundenes unipolares Itemformat mit Ratingskala verwendet, in dem ein mittlerer Antwortwert nicht die Bedeutung hätte wie in einer biploaren Antwortskala.

3.2.4.5 Antworttendenzen zur sozialen Erwünschtheit und Verfälschungen durch Antworttendenzen

Um Antworttendenzen zur sozialen Erwünschtheit und Verfälschungen durch Antworttendenzen (mittlere oder extremen Antworten oder Akquieszenz/ Ja-sage-Tendenz) zu verhindern, wurden die Teilnehmer der Befragung sehr deutlich darauf hingewiesen, dass die Anonymität ihrer Daten gewahrt wird und es sehr wichtig ist, dass sie die Fragen wahrheitsgemäß und aufrichtig beantworten. Dass sie diesen Hinweis beherzigen, findet seine Begründung auch in dem bereits beschriebenen umfangreichen Engagement der Teilnehmer und dass sie selbst bei ehrlichen Antworten vermutlich am meisten von der Auswertung der Studie profitieren werden.

3.2.5 Pretest

Der Fragebogen wurde in einem Vor-Test einer Prüfung unterzogen, indem an der Konstruktion der Fragen nicht beteiligte Personen den Fragebogen ausfüllten. Durch ein solches Verfahren fallen Fehler und Unklarheiten auf. Die Dauer des Ausfüllens wurde ermittelt und Erfahrungen über die technische Handhabbarkeit in Erfahrung gebracht; sie sollte die Zeit und Mühe der Probanden nicht über Gebühr beanspruchen.

3.2.6 Die Einladungen zur Beantwortung der Fragebögen

Die Teilnehmenden erhielten vom Autor vorab eine Einladung⁵¹ zur Beantwortung der Fragebögen mit entsprechenden Hinweisen zur Durchführung.

Nach der Beantwortung des Fragebogens konnten sich die Teilnehmer – in einem zweiten von dem Fragebogen unabhängigen Verfahren – für die Zusendung eines kleinen Dankeschöns registrieren lassen.⁵²

⁵¹ Siehe Anlage.

⁵² Die Kosten der Befragung und der damit zusammenhängenden Ausgaben wurden überwiegend vom Autor übernommen.

3.2.7 Rücklaufquote

84 Theater-Lehrkräfte hatten sich im Frühjahr 2014 für die Teilnahme an der Studie angemeldet und jeweils ein kostenloses Exemplar des *Kursbuch Theater machen* erhalten. 10 Studienteilnehmer sagten ihre Teilnahme wieder ab. Verschiedene Gründe wurden dafür vorgetragen, u.a. der Wechsel in den Auslandsschuldienst oder eine Versetzung an eine andere Schule. Der am häufigsten genannte Grund war die fehlende Zuteilung eines Theaterkurses. 28 angemeldete Theater-Lehrkräfte, die auf eine Überprüfung ihres Email-Kontaktes positiv reagiert hatten und teilweise nochmals telefonisch kontaktiert wurden, soweit die Telefonnummern vorlagen, haben ohne Angabe von Gründen den Fragebogen nicht ausgefüllt.

46 teilnehmende Lehrkräfte aus den folgenden acht Bundesländern

1. Mecklenburg-Vorpommern (1)
2. Schleswig-Holstein (1)
3. Thüringen (2)
4. Niedersachsen (10)
5. Bremen (5)
6. Hamburg (4)
7. Berlin (1)
8. Hessen (21)
9. Bayern (1)

haben am Ende des Schuljahres 2014/15 einen Online-Fragebogen ausgefüllt. Sechs Lehrkräfte schickten die erbetenen Notizbögen zurück.

3.2.8 Die Auswertung der Notiz- und der Fragebögen

Der Untersuchungszeitraum erstreckte sich über ein ganzes Schuljahr (2014/15). Deshalb erschien es hilfreich, den Lehrkräften eine Gedächtnisstütze in Form von vorbereiteten Notiz- bzw. Protokollbögen zum freiwilligen Ausfüllen für die Zeit während der Arbeit an die Hand zu geben.

Diese Notizbögen (siehe Anhang) sehen für jedes Modul, das mit den Schülern erarbeitet wurde, eine Fokusfrage vor, die sich an Inhalten des Moduls orientiert, und ein Freifeld für Notizen. Sie sollen die Studienteilnehmer anregen, sich entsprechende Notizen zu machen, die ihnen am Ende des Schuljahres helfen, die Fragen des Online-Fragebogens möglichst genau zu beantworten.

Auf die zurückgesandten Notizbögen wird in der Auswertung Bezug genommen, um bestimmte Antworttendenzen schlüssiger zu interpretieren. Der Online-Befragungsbogen mit den Antworten der Probanden wird im Folgenden als Screenshot dokumentiert.

Die Fragen Nr. 1 bis Nr. 7 ermitteln die Status der Probanden

Das Alter der 7 befragten Männer und der 37 Frauen erstreckte sich in gleichmäßiger Verteilung zwischen 30 - 62 Jahre. Sie unterrichteten überwiegend in Gymnasien (16) und Gesamtschulen (13) und nur wenige in Haupt- und Realschulen (3) und anderen Schulformen in den Jahrgangsstufen 6 (5), 7 (8), 8 (12), 9 (13) 10 (15) und 11 (2).

Ihre Lehrbefähigung erwarben 29 (66 %) Lehrkräfte überwiegend in einer Weiterbildung an einem Institut der Lehrerfort- und Weiterbildung mit dem Abschluss der Lehrbefähigung für das Darstellende Spiel. 4 (9%) erwarben eine theatrale Qualifikation durch eine anerkannte Theaterpädagogik-Ausbildung mit einem Abschluss, jeweils 3 (7%) im Lehramtsstudiengang am Uni-Verbund Hannover-Braunschweig-Hildesheim und als universitäre Weiterbildung für Lehrer. 9 (21%) haben (noch) andere Qualifikationen, z.B. abgeschlossene universitäre Studiengänge Theaterwissenschaft, Kulturpädagogik, Schauspielausbildungen oder Fortbildungen an verschiedenen Lehrerfortbildungsinstituten und bei anerkannten Verbänden. Nur 2 (5%) befragte Lehrkraft verfügen über keine bescheinigten theatralen Qualifikationen.

Die Lehrkräfte sind überwiegend verbeamtet (39/ 89%). 4 (9%) sind Angestellte und 1 ist freiberuflich tätig.

Am häufigsten unterrichteten die befragten Lehrkräfte in den letzten Jahren in den Jahrgangsstufen 7-10, die Jahrgangsstufen, in denen die meisten Befragten auch das Kursbuch einsetzten, und verfügen auch größtenteils über Erfahrungen in den anderen Jahrgangsstufen von 5-13.

Die Lehrkräfte verfügen überwiegend über mehrjährige Unterrichtserfahrungen im Fach Darstellendes Spiel; ca. dreiviertel verfügen über drei und mehr Jahre Unterrichtserfahrung.

Die meisten Lehrkräfte 36 (84%) unterrichten Darstellendes Spiel als regulären Unterricht mit Leistungsbeurteilung und Benotung und nehmen mehrmals im Jahr an Fortbildungen teil.

Jeweils 3 befinden sich in einer anerkannten Weiterbildung zur Theaterlehrkraft für die Sekundarstufe 2 bzw. Sekundarstufe 1.

Die Statusbeschreibung zeigt, dass die befragten Theater-Lehrkräfte überwiegend als fachlich kompetent und erfahren in Bezug auf Unterricht allgemein und Theater-Unterricht im Speziellen eingestuft werden können. Insofern können ihre Aussagen zu der Arbeit mit dem Kursbuch als Angaben von Experten betrachtet werden, die in ihrem Fachgebiet Spezialisten sind.

Dass dies so ist, wird auch im Folgenden in den zahlreichen differenzierten selbst formulierten kritischen Aussagen der Theater-Lehrkräfte in den Leerfeldern zu den einzelnen Fragen deutlich.

Hier wird auch sichtbar, dass die Lehrkräfte souverän mit dem Schulbuch umgehen, nicht sklavisch die Angebote umsetzen, sondern bei der Planung ihrer Unterrichtsvorhaben den Lernprozess mit all seinen bedeutsamen Imponderabilien im Auge habe, wie das Alter, die Leistungsfähigkeit und die aktuellen Befindlichkeiten ihrer Schüler, die äußeren Umstände und sie situativen Gegebenheiten usw. Auch die Freiwilligkeit der Teilnahme der Befragten an der Studie unterstützt die Einschätzung, dass ihrem Urteil ein hoher Aussagewert und eine hohe Glaubwürdigkeit unterstellt werden kann.

Im Folgenden werden die Einschätzungen der Theater-Lehrkräfte zu ausgewählten Themengebieten dargestellt und interpretiert. Da die selbst formulierten Aussagen der Lehrkräfte in den Leerfeldern wichtige Differenzierungen bis teilweise zu entgegengesetzten meist plausibel begründeten Einschätzungen zeigen, sind diese hier etwas ausführlicher wiedergegeben.

Auswertung der Antworten auf die Fragen Nr. 8 bis 42

8. Schüler hatten in Ihrer Lerngruppe das "Kursbuch Theater machen" zur Verfügung

nein

wenige

viele

ja

Begründung

8. Schüler hatten in Ihrer Lerngruppe das "Kursbuch Theater machen" zur Verfügung

Anzahl Teilnehmer: 46

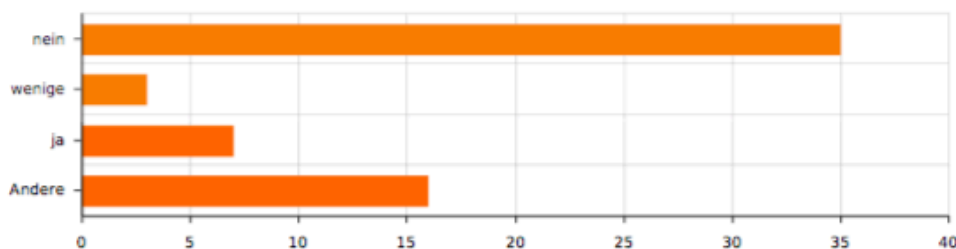
35 (76.1%): nein

3 (6.5%): wenige

- (0.0%): viele

7 (15.2%): ja

16 (34.8%): Andere



Antwort(en) aus dem
Zusatzfeld:

- es gab in diesem Jahr zwei (insgesamt drei) Anstatt einem Kurs, was bei der Bestellung der Bücher nicht abzusehen war. Daher gab es ca. 10 Bücher pro Kurs
- das Einführen eines Kursbuches ist zu teuer,
- Wir wollten zunächst sichere Theaterkurse haben und weder Eltern noch SchülerInnen mit weiteren Kosten belasten
- Es werden von der Schule kaum Bücher angeschafft. Auch ist dieses Buch neu- ich will schauen, ob es gut einsetzbar ist
- Der Wahlpflicht-Unterricht findet neu und bisher nur halbjährlich statt.
- keine Klassensätze im Fach Theater an unserer Schule
- Vorbereitende Aufträge wurden kommuniziert
- Testphase
- Zum Austesten des Kursbuches erschien es mir nicht wichtig, dass die Schüler das Buch in der Hand haben. Ich habe die Arbeitsaufträge selbst übermittelt.
- kein Geld für Fachschaft
- das Buch war vorhanden, wurde aber selten durch die Schüler angeleitet eingesetzt
- In der Schule gibt es ein anderes Buch, allerdings nur für die 9. und 10.Klässler.
- hätte die Schüler kognitiv überfordert
- kein verfügbarer Etat
- In den AGs ist kein Buch vorhanden.
- fehlende Mittel

Ganz offensichtlich haben die meisten Lehrkräfte keine Klassensätze angeschafft, so dass nicht jeder Schüler ein persönliches Exemplar zur Verfügung hatte. Dies schränkt eine Hypothesenbildung in Bezug auf den Erwerb von mehr Selbstständigkeit der Schüler durch die Nutzung des Kursbuchs

ein. Dennoch enthalten die von den Lehrkräften gegebenen Impulse nach dem Buch durchaus die Aufforderungen zu vielen selbstständig zu steuernden Arbeitsphasen durch die Schüler. Als Gründe, keine Klassensätze anzuschaffen, wurden u.a. genannt, dass die Einführung zu teuer sei, bzw. es keinen Etat dafür gäbe, das Buch neu sei und man erst testen wolle, ob es sich eigne. Auch dieses Verhalten ist ein weiteres Indiz für die kritische Haltung der Lehrkräfte.

In Bezug auf die Anschaffung der Kursbücher durch die Theater-Lehrkräfte lag eine Fehleinschätzung des Autors vor. So war der Zeitraum der zwischen Rekrutierung und Unterrichtsbeginn lag, möglicherweise zu kurz geplant worden, sodass die meisten Lehrkräfte keine Klassensätze für ihre jeweiligen Kurse und Klassen anschaffen bzw. einen Etat beantragen konnten. Insofern hatten nur wenige Schüler einige Auszüge des Kursbuchs zur Verfügung und es wurde überwiegend als Lehrerhandbuch benutzt. Da das Kursbuch als Schulbuch für die Nutzung durch die Schüler konzipiert ist, um ihre Selbstständigkeit zu fördern, können nur wenige Lehrkräfte diesbezüglich Aussagen machen. Der Sachverhalt entschärft sich aber ein wenig, dadurch, dass Lehrkräfte ihren Schülern für die jeweils erarbeiteten Module entsprechende Kopien des Schülerarbeitsbuches zur Verfügung stellten (vgl. folgende Frage und die Antworten dazu).

9. Schüler hatten in Ihrer Lerngruppe irgendwelche Kopien aus dem "Kursbuch" zur Verfügung.

nein

wenige

viele

ja

Begründung

9. Schüler hatten in Ihrer Lerngruppe irgendwelche Kopien aus dem "Kursbuch" zur Verfügung.

Anzahl Teilnehmer: 43

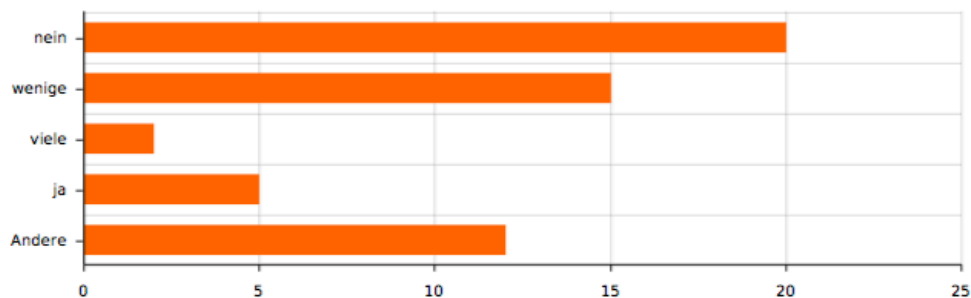
20 (46.5%): nein

15 (34.9%): wenige

2 (4.7%): viele

5 (11.6%): ja

12 (27.9%): Andere



Antwort(en) aus dem Zusatzfeld:

- wichtige Seiten wurden für alle kopiert
- ja, um Arbeitsaufträge zu visualisieren
- ... wir haben Anregungen des Buches spielpraktisch erprobt, variiert und um eigene Ideen erweitert
- die Grafiken boten sich für bessere Anschaulichkeit an, bspw. Neun-Punkte-Feld
- Themenschwerpunkte
- ... nicht irgendwelche Kopien, sondern gezielt, z.B. in Verbindung mit Übungen, Aufgaben
- Buch lag im Klassensatz vor
- Wir wollten das Buch zunächst ausprobieren, kopiert wurden nur 2 - 3 Artikel, keine ganzen Seiten
- Meine Schüler/innen verstehen frei formulierte Erklärungen in der Regel besser als schriftliche Arbeitsanweisungen.
- s.o.
- Habe spezielle Inhalte selber in die AGs eingebracht.
- nur themenbezogen

10. Sie erarbeiteten im Schuljahr 2014/15 überwiegend fertige Stücke/ Szenen oder Auszüge.

nein

wenig

öfter

ja

Begründung

10. Sie erarbeiteten im Schuljahr 2014/15 überwiegend fertige Stücke/ Szenen oder Auszüge.

Anzahl Teilnehmer: 46

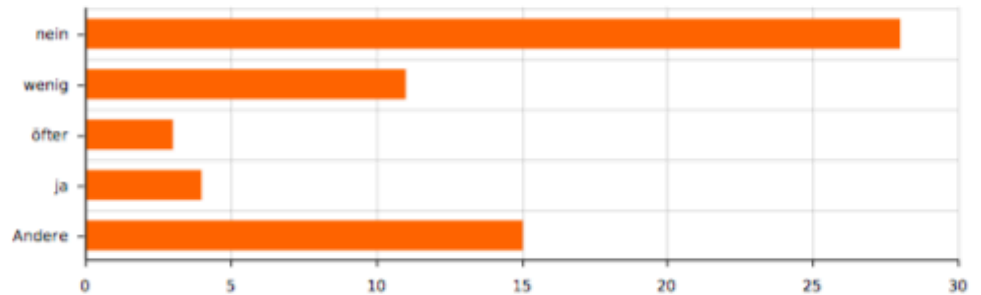
28 (60.9%): nein

11 (23.9%): wenig

3 (6.5%): öfter

4 (8.7%): ja

15 (32.6%): Andere



Antwort(en) aus dem Zusatzfeld:

- Fertige Szenen/Stücke
- ... SchülerInnen sollen die Chance haben, ihre Sicht der Welt mit ästhetischen Mitteln in Form von Eigenproduktionen zu gestalten
- Es gibt kaum fertige Stücke, die für 19 Personen so geeignet sind, dass jeder sich ausgefüllt wiederfindet. Eigene Produktionen haben ihren Reiz
- ich kenne zu wenig "Fertiges", Schülerorientierung mit "Fertigem" schwerer möglich
- Im Mittelpunkt stand das experimentelle Arbeiten und das Erproben unterschiedlicher theatraler Ausdrucksmöglichkeiten
- Wunsch der SuS
- Die SuS haben sich die Erarbeitung eines "richtigen" Stückes gewünscht, da sie im Jahr davor bereits mit Improszenen und Themen gearbeitet hatten. Wir haben eine eigene Version des Stückes "Creeps" von Hübner erarbeitet.
- Die freie Arbeit an Ideen, Impulsen oder Stückauszügen erscheint mir ergiebiger
- zu anspruchsvoll für die Lerngruppe
- Ich hatte zwei Kurse, einmal 6.Klässler, einmal ein gemischter Kurs 7-10; in beiden Fällen habe ich einen Prosatext als roten Faden für die Erstellung eines Theaterstücks genommen. Es gab früh im Jahr textliche Vorgaben, aber die Gestaltung der theatralen Umsetzung habe ich mit den Schülern gemeinsam erarbeitet.
- zu wenig Zeit, um die Arbeit daran so auszulegen, dass die SuS die in der Mittelstufe zu erlangenden

Die Lehrkräfte verneinten zumeist die Frage, ob sie im Schuljahr 2014/15 überwiegend fertige Stücke, Szenen oder Auszüge inszenierten und begründeten ihr Vorgehen im Leerfeld entsprechend plausibel. Damit wird auch sichtbar, dass der Schwerpunkt der theaterpädagogischen Arbeit im Unterricht nicht mehr auf darauf liegt, Dramen zu inszenieren.

11. Wenn Sie überwiegend fertige Stücke, Szenen oder Auszüge erarbeiteten: Benutzten Sie dabei das "Kursbuch"?

nein

selten

meistens

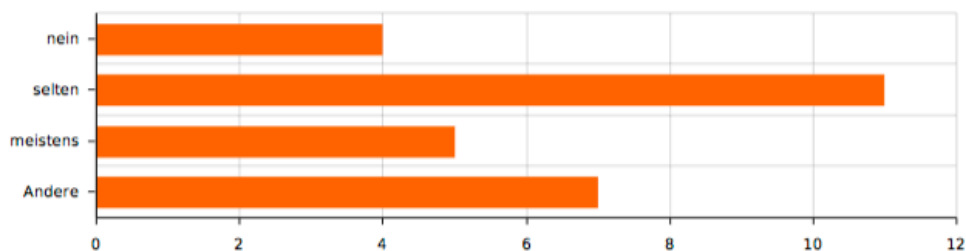
immer

Begründung

11. Wenn Sie überwiegend fertige Stücke, Szenen oder Auszüge erarbeiteten: Benutzten Sie dabei das "Kursbuch"?

Anzahl Teilnehmer: 22

- 4 (18.2%): nein
- 11 (50.0%): selten
- 5 (22.7%): meistens
- (0.0%): immer
- 7 (31.8%): Andere



Antwort(en) aus dem Zusatzfeld:

- keine Angabe
- entfällt, s. 10!
- Kursbuch als Vorbereitung im 1. Hbj. eingesetzt, dann ERarbeitung an einem fertigen Stück.
- Zum Anfang der Erarbeitung war es hilfreich um genauer auf Figuren, Rollen Kostüme, etc. einzugehen. Allerdings erschien mir das Kursbuch vor allem dann sinnvoll, wenn es um gut verständliche Theorieimpulse ging. Zur Erarbeitung ist es wohl eher für freie, eigene, thematische szenische Erarbeitungen ausgelegt.
- Für den Anfang ja, später seltener.
- Material gut geeignet, lässt sich aber auch ergänzen
- zu wenig Zeit oder andere Inhalte

Die Antworten auf die Frage Nr. 11 zeigt, dass die Lehrkräfte eine differenzierte Einschätzung in Bezug auf den Einsatz von Unterrichtshilfen haben und diese gezielt einsetzen.

In den Leerfelder wurde dies auch detaillierter begründet mit Bemerkungen wie:

- „Kursbuch als Vorbereitung im 1. Halbj. eingesetzt, dann Erarbeitung an einem fertigen Stück.“
- „Zum Anfang der Erarbeitung war es hilfreich, um genauer auf Figuren, Rollen Kostüme, etc. einzugehen. Allerdings erschien mir das Kursbuch vor allem dann sinnvoll, wenn es um gut verständliche Theorieimpulse ging. Zur Erarbeitung ist es wohl eher für freie, eigene, thematische szenische Erarbeitungen ausgelegt.“
- „Für den Anfang ja, später seltener.“

12. Sie machten mit Ihrer Gruppe Eigenproduktionen.

nein

wenig

überwiegend

immer

Begründung

12. Sie machten mit Ihrer Gruppe Eigenproduktionen.

Anzahl Teilnehmer: 46

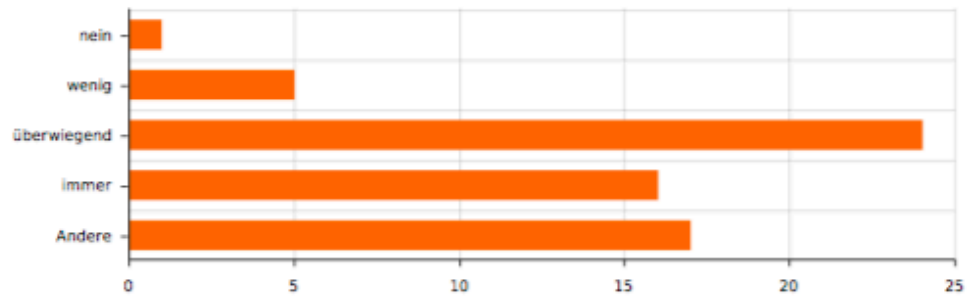
1 (2.2%): nein

5 (10.9%): wenig

24 (52.2%): überwiegend

16 (34.8%): immer

17 (37.0%): Andere



Antwort(en) aus dem
Zusatzfeld:

- funktioniert besser, die Schüler lernen mehr, sind am Anfang schwerer zu begeistern, aber am Ende mit umso mehr Leidenschaft dabei
- ist schülernäher
- Im Theater Welten mit eigenen Bedingungen schaffen und als Team ausgestalten
- Es passt besser zur Gruppe
- Schülerorientierung, nichts "Fertiges" gefunden
- Unsere Produktion wurde an den Kulturtagen (gewachsenes, dreitägiges Fest) aufgeführt
- kleine experimentelle Sequenzen, die umgeformt wurden, weiter verarbeitet wurden usw.
- s.o.
- Macht den Kindern mehr Spaß
- angepasst an den Leistungsstand der Lerngruppe
- Die Frage ist schwer zu beantworten, weil ich oft in Anlehnung an vorgegebene Geschichten oder Texte arbeite und daraus eine Eigenproduktion mache.
- bindet die SchülerInnen an "ihre" Geschichte, Partizipation
- Wunsch der Kinder nach Bildertheater
- SuS sollen sich so viel wie möglich selbst einbringen
- 2 x am TPZ Festival Hannover teilgenommen. Dort gab es jeweils nur ein Festival-Thema: z.B. 2015 3 Dinge: Gummistiefel, Rollbrett, Plastiktüte
- Texte müssen oft auf Schülerniveau heruntergebrochen werden oder sind zu lang, Schüler sollen eigene Ideen verwirklichen können
- Eigenproduktion im 1.

Die Kontrollfrage Nr. 12 zum Verhältnis Inszenierung fertiger Stücke versus Eigenproduktionen bestätigte auch in den zahlreichen Kommentaren in den Leerfeldern die differenzierte Einschätzung von Lehrkräften:

- „funktioniert besser, die Schüler lernen mehr, sind am Anfang schwerer zu begeistern, aber am Ende mit umso mehr Leidenschaft dabei“
- „ist schülernäher“
- „Im Theater Welten mit eigenen Bedingungen schaffen und als Team ausgestalten“
- „kleine experimentellen Sequenzen, die umgeformt wurden, weiter verarbeitet wurden usw.“
- „angepasst an den Leistungsstand der Lerngruppe“
- „bindet die SchülerInnen an ‚ihre‘ Geschichte, Partizipation“

Die folgenden Aussagen nach dem Lernerfolg kommentierten die Lehrkräfte überwiegend positiv und beziehen den Kompetenzzuwachs ihrer Schüler detailliert auch auf konkrete Anregungen des Kursbuchs, die sie gezielt einsetzten.

13. Alle Schüler trainierten in Ihrem Unterricht gezielt folgende theatrale Kompetenzen:

a) Schauspielerische Kompetenzen (primäre und sekundäre theatrale Mittel)

nein

ein bisschen

deutlich erkennbar

umfassend

Begründung

13. Alle Schüler trainierten in Ihrem Unterricht gezielt folgende theatrale Kompetenzen:

a) Schauspielerische Kompetenzen (primäre und sekundäre theatrale Mittel)

Anzahl Teilnehmer: 46

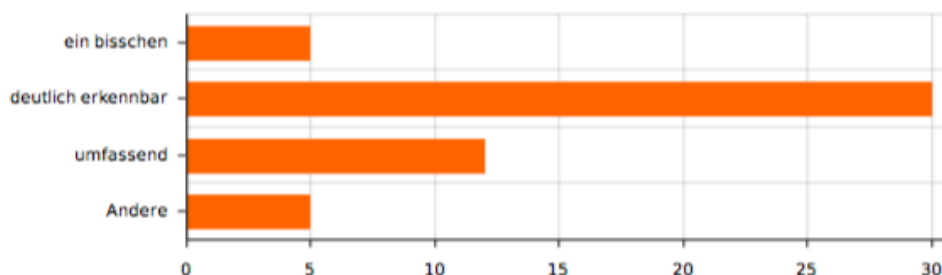
- (0.0%): nein

5 (10.9%): ein bisschen

30 (65.2%): deutlich
erkennbar

12 (26.1%): umfassend

5 (10.9%): Andere



Antwort(en) aus dem
Zusatzfeld:

- ... nur wenn ich etwas beherrsche, kann ich damit bewusst gestalten (Wirkung auf das Publikum)
- Die Schüler haben an den Übungen zu den theatralen Mitteln große Freude und sie lernen viel, allerdings muss früh genug die Stückidee bekannt sein, damit sie nicht ungeduldig werden. Wichtig ist, dass die Übungen nicht im luftleeren Raum stehen, sondern ihnen in Anbindung an ein konkretes Projekt sinnvoll erscheinen.
- Grundlage für weitere darstellerische Arbeit
- Allerdings beschränkt auf primäre Mittel, da uns kein Raum mit Licht- und Tontechnik zur Verfügung steht. Proben im Klassenraum!
- Grundlagen für Spiel wichtig

In den Leerfeldern geben Lehrkräfte differenziert Auskunft und zeigen damit auch eine hohe Sach- und Unterrichtskompetenz:

- „nur wenn ich etwas beherrsche, kann ich damit bewusst gestalten (Wirkung auf das Publikum)“
- „Die Schüler haben an den Übungen zu den theatralen Mitteln große Freude und sie lernen viel, allerdings muss früh genug die Stückidee bekannt sein, damit sie nicht ungeduldig werden. Wichtig ist, dass die Übungen nicht im luftleeren Raum stehen, sondern ihnen in Anbindung an ein konkretes Projekt sinnvoll erscheinen.“

- „Aufwärmübung zur ‚Mimik‘ durch Schülerinnen hat gut geklappt und war ein gelungener Einstieg! Ansonsten haben wir eher mit dem Sek II-Buch (von List und Pfeiffer) gearbeitet, zu Bewegungsreihen und Bewegungschören.“
- „Der 2-Sek.-Applaus und das ganz schnelle Vorspielen war spannend.“
- „Die Ausdrücke mit den möglichen Bühnengängen. Es war spannend für die Schüler zu sehen, dass ein Bühnengang eine ganze Szene verändern kann (habe so variiert, dass sie die selbe Szene mit zwei unterschiedlichen Bühnengängen vorführen sollten – bei den Zuschauern sind so unterschiedliche Geschichten entstanden).“

b) Dramaturgie

nein

ein bisschen

deutlich erkennbar

umfassend

Begründung

b) Dramaturgie

Anzahl Teilnehmer: 46

3 (6.5%): nein

23 (50.0%): ein bisschen

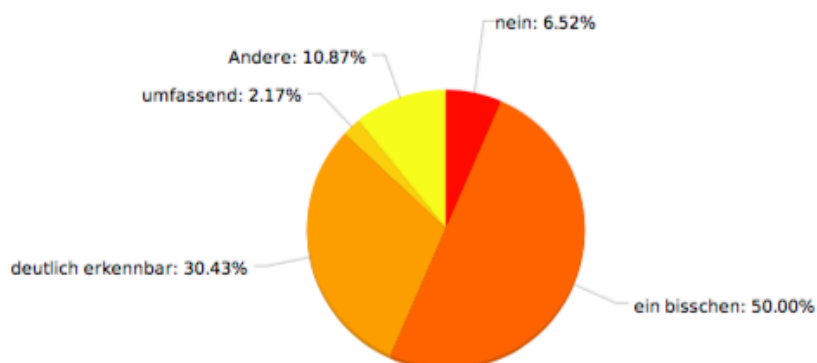
14 (30.4%): deutlich
erkennbar

1 (2.2%): umfassend

5 (10.9%): Andere

Antwort(en) aus dem
Zusatzfeld:

- Was wäre ein Stück ohne Spannungsbogen, Brüche, Dreh- und Wendepunkte!
- schwierig bei Schülern, die große Probleme im Bereich Sprachkompetenz haben, zudem das erste Jahr Theaterunterricht
- Das gelingt mir nur bei älteren Schülern. Neben der Theorie gehört ja auch ein gewisses Gefühl für Spannung und Timing dazu. Viele Schüler wollen aber jede Idee, die sie haben, im Stück wiedersehen und können noch nicht einschätzen, dass manche Lieblings-Szenen nur für sie, aber nicht für das Publikum spannend sind.
- SuS bringen sich an dieser Stelle ganz automatisch mit ein, der natürliche Prozess des "Erzählens" ist ihnen stark vertraut, sie benötigen hier in der Mittelstufe allerdings noch deutliche Unterstützung
- einige wenige Schüler zeigen durchaus Kompetenzen, daran mitzuarbeiten



Auch bei dieser Frage zeigen die Antworten der Lehrkräfte im Feld „Begründung“ eine differenzierte Einschätzung:

- „schwierig bei Schülern, die große Probleme im Bereich Sprachkompetenz haben, zudem das erste Jahr Theaterunterricht“
- „Das gelingt mir nur bei älteren Schülern. Neben der Theorie gehört ja auch ein gewisses

Gefühl für Spannung und Timing dazu. Viele Schüler wollen aber jede Idee, die sie haben, im Stück wiedersehen und können noch nicht einschätzen, dass manche Lieblings-Szenen nur für sie, aber nicht für das Publikum spannend sind.“

- „Ähnlich wie bei Modul 2 und 3 (Thema festlegen) hat mich das Modul ermutigt, die Festlegung der Szenenabfolge und die Rollenvergabe wirklich komplett an die Gruppe zu delegieren. Das hat sehr gut geklappt und sicher dazu beigetragen, dass die Schülerinnen bis zur Aufführung sehr motiviert und zuverlässig am Ball blieben.“

Bei der Bearbeitung dieses Problems bedarf es hoher Sensibilität, Überzeugungskraft und Vertrauen der Lehrkraft, damit die Schüler nicht die Lust an der Arbeit verlieren und akzeptieren, dass das Verständnis für sie nur aufgeschoben ist und sich in der Aufführung erfüllen wird. Das kann kein Lehrbuch alleine leisten. Hier braucht es eine hohe Glaubwürdigkeit der Lehrkraft, die sie sich natürlich auch bei den Schülern erarbeiten muss.

- „SuS bringen sich an dieser Stelle ganz automatisch mit ein, der natürliche Prozess des ‚Erzählens‘ ist ihnen stark vertraut, sie benötigen hier in der Mittelstufe allerdings noch deutliche Unterstützung“

c) Regie

nein

ein bisschen

deutlich erkennbar

umfassend

Begründung

c) Regie

Anzahl Teilnehmer: 44

14 (31.8%): nein

18 (40.9%): ein bisschen

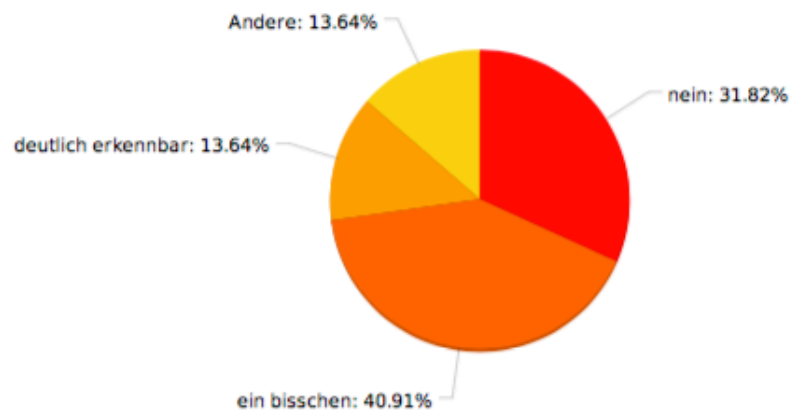
6 (13.6%): deutlich
erkennbar

- (0.0%): umfassend

6 (13.6%): Andere

Antwort(en) aus dem
Zusatzfeld:

- ... nicht im Sinne des Wortes! Eher: Spielleitung, um Jugendlichen zu helfen, ihren Ausdruck/ ihre Mittel/ ihre Kompositionsmethoden zu finden
- Zeitproblem wegen Kürze der Kurse (nur 1/3 des Schuljahres pro Schüler)
- Ich lasse Schüler immer eigene Regie-Ideen entwickeln, bilde aber kein ausgesprochenes Regie-Team, sondern bespreche die Dinge im Plenum.
- oft Arbeit in Kleingruppen, da sehr große Gruppenstärken
- insbesondere wird Wert auf Gruppenergebnisse gelegt, Regietheater ist nur EINE Form von Theater, ind diese wird in der Schule zu oft "missbraucht" (meist von Kolleginnen)
- Szenen werden in Gruppen unter Anleitung einzelner Schüler geprobt



Regie-Kompetenz ist immer Leitungs- und Führungskompetenz und meint nicht einen bestimmten Führungs- oder Regiestil, sondern die Kompetenz, das Potenzial einer Gruppe zu entdecken, zu analysieren und innerhalb eines Rahmens Impulse zu geben, dass jeder Einzelne in der Gruppe und die Gruppe in ihrer Gesamtdynamik ihre Potenziale optimal entfalten und weiterentwickeln können, damit sie sich als ästhetischer Gesamtausdruck (in einer Aufführung) manifestierten

können.

Dies bedeutet für den die Gruppe Leitenden flexibel zwischen verschiedenen Interventionen und Nicht-Interventionen bewusst innerhalb eines Spektrums von klaren (immer begründeten) Anweisungen bis stillem, nicht-eingreifenden Beobachten wechseln zu können. Es bedeutet nicht ein durchgängiges autokratisches Durchsetzens des Willens des Regisseurs, des Leiters oder des Lehrers, was landläufig als Regie-Theater bezeichnet wird. Insofern bildet diese eher demokratische Form der Gruppenführung, in der die Gruppe mehr und mehr Verantwortung übernimmt, auch ein Modell für Unterricht.

Regie-Kompetenz in diesem Sinne anzustreben ist eine hohe Herausforderung, den Schüler in der Regel nur mit Betreuung (zumindest am Anfang) durch die Lehrkraft meistern, führt aber bei den Schülern zu einem intensiven Lernschub, denn in der Regel haben sie Interesse an und Lust auf Verantwortung und Selbstbestimmung. Einige selbst formulierte Rückmeldungen der Lehrkräfte weisen auf diese Problematik hin:

- „nicht im Sinne des Wortes! Eher: Spielleitung, um Jugendlichen zu helfen, ihren Ausdruck/ ihre Mittel/ ihre Kompositionsmethoden zu finden“
- „Ich lasse Schüler immer eigene Regie-Ideen entwickeln, bilde aber kein ausgesprochenes Regie-Team, sondern bespreche die Dinge im Plenum.“
- „insbesondere wird Wert auf Gruppenergebnisse gelegt, Regietheater ist nur EINE Form von Theater, in diese wird in der Schule zu oft "missbraucht" (meist von Kolleginnen)“
- „Szenen werden in Gruppen unter Anleitung einzelner Schüler geprobt“

d) Theatrale Fachbegriffe

nein

ein bisschen

deutlich erkennbar

umfassend

Begründung

d) Theatrale Fachbegriffe

Anzahl Teilnehmer: 46

- (0.0%): nein

16 (34.8%): ein bisschen

22 (47.8%): deutlich
erkennbar

4 (8.7%): umfassend

4 (8.7%): Andere

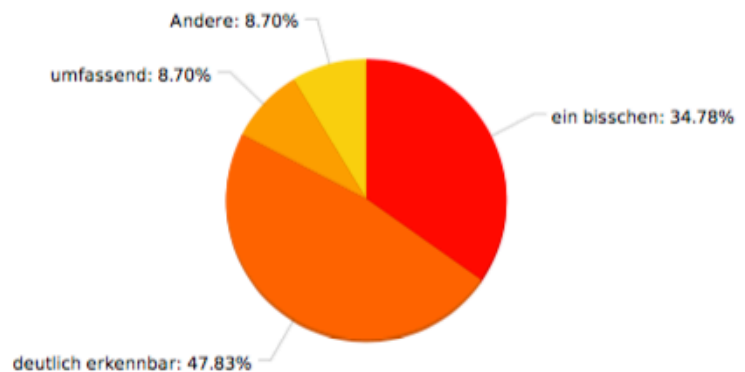
Antwort(en) aus dem
Zusatzfeld:

- ... die Dinge benennen und
erklären können. Wie sollte
ein Feedback sonst gelingen
können?

- die Begründung liegt im
Ziel des Faches, siehe Hess.
Curriculum

- In der Unterstufe lege ich
noch nicht so viel Wert
darauf.

- Macht Arbeit leichter,
wenn alle auf ein Kommando
wissen, was zu tun ist



Die Rückmeldung zu diesem Thema zeigt, dass Schüler der Sekundarstufe 1 das Training von entsprechenden Fachbegriffen leisten können und ihnen der Nutzen auch unmittelbar einsichtig ist. Dies bestätigen weitergehende Erläuterungen der Lehrkräfte in den Leerfeldern und zeigen die hohe Bedeutung, insbesondere über Kunst mit klaren und plausiblen Begrifflichkeiten zu operieren.

Entsprechend umfangreich (über die Hälfte der Befragten) geben an, dass sie großen Wert auf das Training der theaterpraktischen Begriffe legen und darin auch einen Unterrichts-/ Lernerfolg verbuchen. Auch hier, wie bei den meisten Trainings theatraler Kompetenzen, nehmen die Lehrkräfte selbstverständlich entsprechende Abstufungen in den Leistungsanforderungen bezogen auf das Alter und die Lernjahre Theater ihrer Schüler vor und schließen damit sowohl eine Unterforderung als auch eine Überforderung aus.

- „Die Dinge benennen und erklären können. Wie sollte ein Feedback sonst gelingen können?“
- „In der Unterstufe lege ich noch nicht so viel Wert darauf.“
- “Macht Arbeit leichter, wenn alle auf ein Kommando wissen, was zu tun ist.“

14. Ihre Schüler konnten mit den im Unterricht erworbenen theatralen Kompetenzen eine ästhetische Gesamtwirkung erzeugen.

nein

ein bisschen

deutlich erkennbar

umfassend

Begründung

14. Ihre Schüler konnten mit den im Unterricht erworbenen theatralen Kompetenzen eine ästhetische Gesamtwirkung erzeugen.

Anzahl Teilnehmer: 46

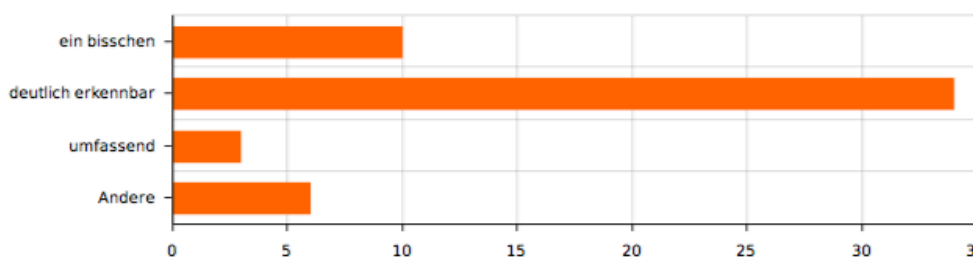
- (0.0%): nein

10 (21.7%): ein bisschen

34 (73.9%): deutlich erkennbar

3 (6.5%): umfassend

6 (13.0%): Andere



Antwort(en) aus dem Zusatzfeld:

- ... Wer bewusst gestaltet, erzielt auch eine Gesamtwirkung...
- meine These: aufgrund wenig ästhetischer Vorbildung, ist dies umfassend erst nach einigen Jahren Theaterunterricht möglich
- je nach Lerngruppe und Jahrgang intensiver (steigernd bei höheren Klassen)
- Die Schüler können ihre Kompetenzen gut in Einzelszenen umsetzen. Es fehlt ihnen aber der Blick für die Wirkung des Gesamtstücks.
- Unterricht noch nicht lange genug
- ein heterogenes Schülerbild führt zu heterogenen Kompetenzen, also konnten es einige umfassend, andere kaum

Die Aussage zu „14. Ihre Schüler konnten mit den im Unterricht erworbenen theatralen

Kompetenzen eine ästhetische Gesamtwirkung erzeugen“ zielt auf das, was letztlich jede ästhetische Arbeit hervorbringen möchte: Wirkung auf einen Rezipienten.

Die Lehrkräfte erkennen zum einen das hohe Anforderungsniveau und die Komplexität dieses Lernziels und wissen zum anderen aber auch, dass es durch einen langwierigen kleinschrittigen Lernprozess bezogen auf Alter und Lernjahre ihrer Schüler erfolgreich angestrebt und erreicht werden kann. Auch gilt es wieder die richtige Balance zwischen Unter- und Überforderung zu finden, die den Schülern zum Einen die Anforderung als solche erkennbar macht und gleichzeitig aber auch, mit gewissen angemessenen Anstrengungen, auch leistbar bzw. erfolversprechend erscheinen, so dass sie die Arbeit als herausfordernd und erfolversprechend (ohne Garantie) erleben und der Leistungsreiz seine Würze auch durch die Gefahr/ Chance des Scheiterns erhält.

- „Wer bewusst gestaltet, erzielt auch eine Gesamtwirkung... - meine These: aufgrund wenig ästhetischer Vorbildung, ist dies umfassend erst nach einigen Jahren Theaterunterricht möglich“
- „je nach Lerngruppe und Jahrgang intensiver (steigernd bei höheren Klassen)“
- „Die Schüler können ihre Kompetenzen gut in Einzelszenen umsetzen. Es fehlt ihnen aber der Blick für die Wirkung des Gesamtstücks.“

Die ‚Kontrollfrage‘ zum Training theaterpraktischer Begriffe Nr. „15. Ihre Schüler konnten die ästhetische Gesamtwirkung einer szenischen Präsentation mit Fachbegriffen beschreiben und Alternativen entwickeln“ zeigt auch in den Kommentaren der Lehrkräfte eine ähnlich hohe Sensibilität gegenüber dem Anforderungsniveau der trainierten Kompetenzen.

15. Ihre Schüler konnten die ästhetische Gesamtwirkung einer szenischen Präsentation mit Fachbegriffen beschreiben und Alternativen entwickeln.

nein

ein bisschen

deutlich erkennbar

umfassend

Begründung

15. Ihre Schüler konnten die ästhetische Gesamtwirkung einer szenischen Präsentation mit Fachbegriffen beschreiben und Alternativen entwickeln.

Anzahl Teilnehmer: 46

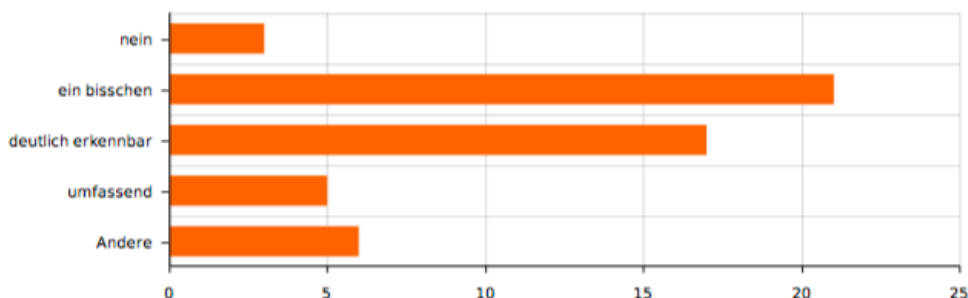
3 (6.5%): nein

21 (45.7%): ein bisschen

17 (37.0%): deutlich
erkennbar

5 (10.9%): umfassend

6 (13.0%): Andere



Antwort(en) aus dem
Zusatzfeld:

- ... dieser Ansatz ist für uns das Grundprinzip... Wie sollte sonst "Theater" gelingen?
- Theoretischer Unterricht und ästhetische Praxis ergänzen sich und bieten den SuS das nötige Rüstzeug
- unter Berücksichtigung, dass diese Schüler erst 11 und 12 Jahre alt sind und noch wenig Theatererfahrung haben
- Ich bringe meinen Schülern bei, bewusst die erlernten Techniken einzusetzen und im Feedback zu benennen.
- Einigen Schülern ist es gelungen, einigen nicht.
- Unterricht erst seit 2 bzw 1 Jahr, vieles noch in den Anfängen

In der quantitativen Auswertung manifestiert sich das in einer etwas geringeren Menge der Aussage „deutlich erkennbar“ gegenüber der am häufigsten genannten Kategorie „ein bisschen“. Dies ist plausibel und glaubwürdig, insbesondere für die Mittelstufe, bzw. die Stufen, in denen die Lehrkräfte das Kursbuch als Anleitung nutzten.

- „dieser Ansatz ist für uns das Grundprinzip... Wie sollte sonst "Theater" gelingen?“
- „Theoretischer Unterricht und ästhetische Praxis ergänzen sich und bieten den SuS das nötige Rüstzeug“
- „Ich bringe meinen Schülern bei, bewusst die erlernten Techniken einzusetzen und im Feedback zu benennen.“

Die folgende zu kommentierende Aussage bezieht sich auf eine bestimmte Kulturform, innerhalb der sich entsprechende Bildungsinhalte und ein bestimmtes Kunstverständnis einer westlichen Kulturtradition entfalten, und verweist auf den engen Zusammenhang von Form und Inhalt.

16. Ihre Schüler achteten auf die Einhaltung von Regeln und Ritualen im Theaterunterricht.

nein

ein bisschen

deutlich erkennbar

umfassend

Begründung

16. Ihre Schüler achteten auf die Einhaltung von Regeln und Ritualen im Theaterunterricht.

Anzahl Teilnehmer: 46

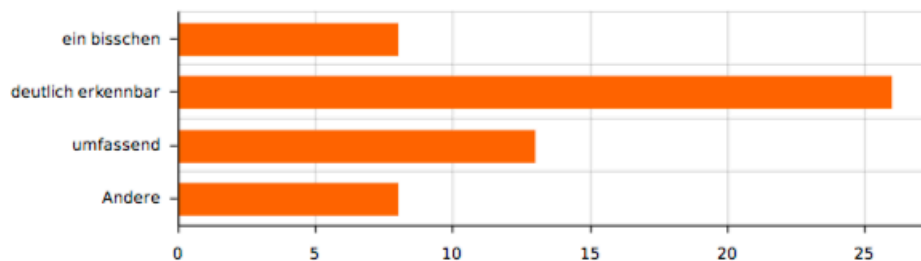
- (0.0%): nein

8 (17.4%): ein bisschen

26 (56.5%): deutlich
erkennbar

13 (28.3%): umfassend

8 (17.4%): Andere



Antwort(en) aus dem
Zusatzfeld:

- ... Rituale geben Sicherheit und Identifikation, Regeln sind kein Selbstzweck, sondern unabdingbare Voraussetzung für das Gelingen der Theaterarbeit.
- 18 Jungs, 7. Klasse, Stadtteilschule in teilweise problematischer Lage...
- Zwei Schülern fällt es schwer. Sie haben den Kurs nicht gewählt. Es war eine Schulleitungsentscheidung, die sie bis heute nicht annehmen können und wollen. So entsteht immer wieder Missmut.
- sonst ist ein vernünftiger Unterricht nicht gegeben
- Meine DS-Stunden laufen meistens nach dem Schema: Warm up, Übungen zu theatralen Mitteln, Arbeit am Stück ab. Das wissen die Schüler. Dabei lasse ich z.B. auch Warm up`s durch Schüler gestalten.
- Schüler zum Teil stark verhaltensauffällig; Einhalten von Regeln/Ritualen hat sich verbessert
- Haben meist Spaß an der Arbeit, wenige Verweigerer
- heterogenes Gesamtbild von ein bisschen bis umfassend

- „Rituale geben Sicherheit und Identifikation, Regeln sind kein Selbstzweck, sondern unabdingbare Voraussetzung für das Gelingen der Theaterarbeit.“
- „sonst ist ein vernünftiger Unterricht nicht gegeben“
- „Meine DS-Stunden laufen meistens nach dem Schema: Warm-up, Übungen zu theatralen Mitteln, Arbeit am Stück ab. Das wissen die Schüler. Dabei lasse ich z.B. auch Warm-ups durch Schüler gestalten.“
- „Die vorgeschlagenen Rituale und Regeln wurden eingehalten und die SuS haben sich darauf gefreut. So haben sie den Sprung vom Standardunterricht zu DS immer prima geschafft.“

Die folgende ‚Kontrollfrage‘ offenbart, dass die befragten Lehrkräfte es scheinbar mit einem entsprechenden Kulturbegriff ernst meinen. Letztlich bedeutet diese Einstellung der Lehrkraft, dass sie sich im Lernprozess sukzessive überflüssig machen muss. Nur so ist ein Beweis des Lernerfolgs bezogen auf die angestrebte Selbstständigkeit der Schüler möglich, die ihnen nach einem Bildungsabschluss am Ende der Stufe 9 oder 10 bzw. 12 oder 13 eine bestimmte Fähigkeit zur Ausbildung oder zu einem Studium (allgemeine Hochschulreife) bescheinigt.

17. Die Selbststeuerungskompetenz der Gruppe entwickelte sich.

nein

ein bisschen

deutlich erkennbar

umfassend

Begründung

17. Die Selbststeuerungskompetenz der Gruppe entwickelte sich.

Anzahl Teilnehmer: 45

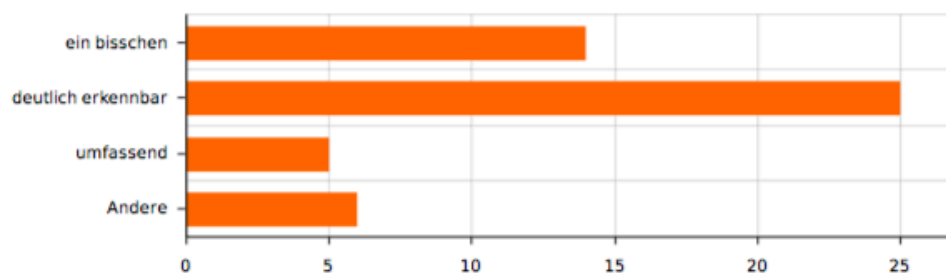
- (0.0%): nein

14 (31.1%): ein bisschen

25 (55.6%): deutlich
erkennbar

5 (11.1%): umfassend

6 (13.3%): Andere



Antwort(en) aus dem
Zusatzfeld:

- ... je Kompetenter, desto selbstständiger...
- Die Theatergruppen hatten im Laufe des Schuljahres immer mehr Überblick über die Wirkung der theatralen Mittel und konnten sich darin auch gegenseitig korrigieren und unter Zuhilfenahme der erlernten Techniken eigene Szenen entwickeln.
- je nach Gruppe unterschiedlich
- SuS übernehmen gerne Aufgaben, wenn sie deren Sinn und Ablauf erkannt haben. Am Ende des Jahres war ich im Unterricht quasi "überflüssig" und überwiegend stille Beobachterin
- mit zunehmenden Kenntnissen im Spiel erlernten es die Schüler teilweise
- wieder unterschiedlich von ein bisschen bis umfassend

In den Rückmeldungen zum Kern kultureller Bildung zeigen die Lehrkräfte ein Verständnis für die langfristige Prozesshaftigkeit ihrer pädagogischen Bemühungen und dass Kunst und Kultur und die Fähigkeit zur Selbststeuerung nicht nur sich gegenseitig bedingen, sondern Synonyme füreinander sind, wenn die Prämisse heißt: Entfaltung von Potenzialen in friedlicher Gemeinschaft.

- „je kompetenter, desto selbstständiger“
- „Die Theatergruppen hatten im Laufe des Schuljahres immer mehr Überblick über die Wirkung der theatralen Mittel und konnten sich darin auch gegenseitig korrigieren und unter Zuhilfenahme der erlernten Techniken eigene Szenen entwickeln.“

- „SuS übernehmen gerne Aufgaben, wenn sie deren Sinn und Ablauf erkannt haben. Am Ende des Jahres war ich im Unterricht quasi "überflüssig" und überwiegend stille Beobachterin“

Auch die folgende ‚Kontrollfrage‘ zur angestrebten Selbstständigkeit zeigt in den differenzierten Rückmeldungen der Lehrkräfte, dass sie sich der Prozesshaftigkeit ästhetischer Lern-Arbeit bewusst sind und diese glaubhaft beschreiben und bewerten. Läuft der Prozess in der Gruppe, wie es das Kursbuch anregt, dann geht der Anteil der Impulse der Lehrkraft natürlich zurück und die Gruppe kann sich im Idealfall weitgehend selbst steuern und die Lehrkraft berät nur noch punktuell und supervisiert den Gesamtprozess aus einer weitgehenden Beobachter-Rolle.

Die Rückmeldungen zum Statement „Nr. 18. Die Schüler gaben die ästhetischen Gestaltungs-Impulse“ zeigen eine glaubhaft hohe Zustimmung, die ihre Relativierung darin findet, stimmig zu den Erfahrungswerten des Autors, dass die Lehrkräfte selbst noch etwas mehr Impulse setzten als die Schüler.

18. Die Schüler gaben die ästhetischen Gestaltungs-Impulse.

nein

weniger als ich als Lehrkraft

mehr als ich als Lehrkraft

sehr viel mehr als ich als Lehrkraft

Begründung

18. Die Schüler gaben die ästhetischen Gestaltungs-Impulse.

Anzahl Teilnehmer: 46

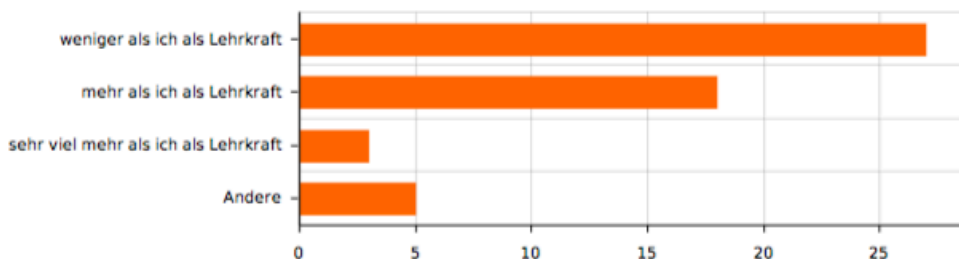
- (0.0%): nein

27 (58.7%): weniger als ich als Lehrkraft

18 (39.1%): mehr als ich als Lehrkraft

3 (6.5%): sehr viel mehr als ich als Lehrkraft

5 (10.9%): Andere



Antwort(en) aus dem Zusatzfeld:

- SchülerInnen schaffen ihre "Spiel- und Gestaltungswelten". Ich helfe ihnen (auf Wunsch) diese auszugestalten oder gebe Rückmeldungen...
- Der Kurs hat sich vom Anfang der neunten Klasse bis hin zum Ende des Schuljahres deutlich gewandelt. Sie haben durch die Produktion (Creeps, stark gekürzt und mit eigenen Szenen versetzt) gut zueinander gefunden, sind deutlich in ihrer ästhetischen Kompetenz und fachlichen Kompetenz gewachsen und haben zum Ende hin viele Impulse selbst gesetzt (was ich zu Anfang hauptsächlich übernahm).
- Ich versuche immer in einem Dialog mit meinen Schülern die Gestaltung von Szenen zu entwerfen.
- dazu brauchen sie an dieser Stelle noch den ein oder anderen Impuls, dies wird aber im Verlauf eines Schiljahres immer weniger.
- noch zu wenig Erfahrung

- „SchülerInnen schaffen ihre "Spiel- und Gestaltungswelten". Ich helfe ihnen (auf Wunsch) diese auszugestalten oder gebe Rückmeldungen.“
- „Der Kurs hat sich vom Anfang der neunten Klasse bis hin zum Ende des Schuljahres deutlich gewandelt. Sie haben durch die Produktion (Creeps, stark gekürzt und mit eigenen Szenen versetzt) gut zueinander gefunden, sind deutlich in ihrer ästhetischen Kompetenz und fachlichen Kompetenz gewachsen und haben zum Ende hin viele Impulse selbst gesetzt

(was ich zu Anfang hauptsächlich übernahm).“

- „Ich versuche immer in einem Dialog mit meinen Schülern die Gestaltung von Szenen zu entwerfen.“

Die Aussage „Nr. 19. Ruhige Schüler wurden durch die Arbeit mit dem Kursbuch zum Mitmachen animiert“ zielte darauf ab, dass der Lehrkraft auch die Aufgabe zufällt, dafür Sorge zu tragen, dass alle ihr anvertrauten Schüler optimal nach ihren Anlagen und ihrem Potenzial gefördert werden und entsprechend theatral-ästhetische Erfahrungen machen können. Das schließt ein Inszenieren fertiger Stücke im Stile eines professionellen Regietheaters aus hinlänglich bekannten Gründen im Theaterunterricht aus.

19. Ruhige Schüler wurden durch die Arbeit mit dem Kursbuch zum Mitmachen animiert.

nein

ein bisschen

deutlich erkennbar

umfassend

Begründung

19. Ruhige Schüler wurden durch die Arbeit mit dem Kursbuch zum Mitmachen animiert.

Anzahl Teilnehmer: 43

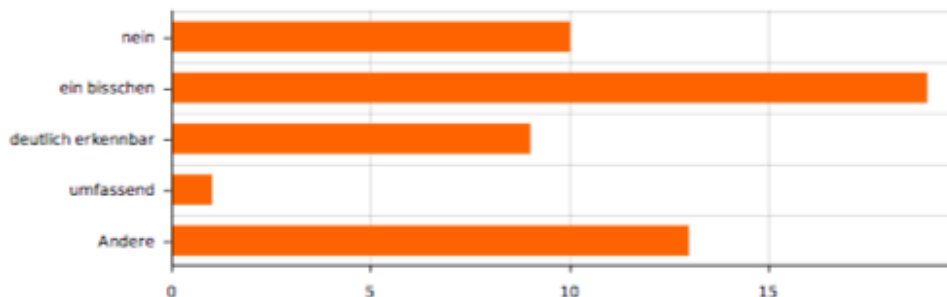
10 (23.3%): nein

19 (44.2%): ein bisschen

9 (20.9%): deutlich
erkennbar

1 (2.3%): umfassend

13 (30.2%): Andere



Antwort(en) aus dem
Zusatzfeld:

- ... ein Buch kann nur sehr bedingt SchülerInnen ermuntern. Hier sind SpielleiterInnen und MitschülerInnen gefragt
- ich habe mich nicht stoisch an das Kursbuch gehalten sondern es für meinen Unterricht sinnvoll genutzt - ich versuche im Unterricht stets ruhige Schüler zu animieren
- die Arbeit mit dem Buch konnten nur am Anfang umgesetzt werden, da die Szenenentwicklung nicht zu dem Werk passte
- Ich habe nicht kontinuierlich mit dem Buch gearbeitet, sondern es als Unterstützung eingesetzt. Deshalb ist das schwierig zu beurteilen
- Diese Frage ist schwer zu beantworten. Einige Spiele und Texte haben sie sicherlich angeregt.
- ich habe keine Veränderung bei ruhigen Schülern feststellen können
- nicht erkennbar, da das Buch dafür wenig benutzt wurde
- Ruhige Schüler wurden allgemein durch die angeleiteten Aufgaben integriert, jedoch arbeiteten sie nicht direkt aus dem Kursbuch heraus.
- Einzelne Übungen sind hilfreich.
- Arbeit mit dem Kursbuch musste abgebrochen werden, weil es die Schüler kognitiv überforderte
- da sie selbst das Kursbuch nicht hatten, nur bedingt
- Kein Unterschied zur sonstigen Arbeit
- Schüler hatten es nicht zur Verfügung, Kursbuch enthält aber Impulse für diesen

Die Theater-Lehrkräfte haben hier eine besondere Herausforderung zu bewältigen, da erfahrungsgemäß durch die ungewöhnliche Art des Lernsettings von Theaterunterricht viele Schüler großes Engagement und Leistungsbereitschaft zeigen, sodass als Unterrichtsziel, Regie- und Dramaturgie-Aufgabe und individuelles Lernziel von ihr betont werden muss, dass die Gruppe, das zusammengewachsene Ensemble die Aufgabe gemeinsam unter Beteiligung aller bewältigen soll.

Wenn dies zum Notenkriterium gemacht wird – die Verantwortlichkeit jedes Einzelnen, aktiv dazu beizutragen, diese Vorgabe zu erfüllen – wird es keinen „Starkult“ um Hauptrollen geben. Die Diskussion wird sich darauf verlagern, wer im Ensemble in welcher Funktion und Rolle sein Potential am besten im Sinne eines optimalen Arbeitsprozesses und Arbeitsergebnisses entfalten und einbringen kann. Dies führt dazu, dass leistungsstärkere Schüler ihre Aufgaben darin erkennen, nicht nur sich selbst, sondern auch leistungsschwächere zu unterstützen und zu coachen im Sinne des bestmöglichen Teamergebnisses.

Unterstützt ein leistungsstarker Schüler in einem gemeinsamen Arbeitsprozess einen leistungsschwächeren Schüler, bedeutet dies nicht automatisch für den leistungsstärkeren einen Zeitverlust für die eigene Weiterentwicklung, wie es von manchen konservativen Bildungspolitikern gesehen wird. Es ist eher davon auszugehen, dass gemischte Teams mit unterschiedlich aufgestellten Menschen in der Regel auch erfolgreicher sind (vgl. dazu Belbins Teamrollen-Konzept; Belbin 2010).

- „ein Buch kann nur sehr bedingt SchülerInnen ermuntern. Hier sind SpielleiterInnen und MitschülerInnen gefragt“
- „ich versuche im Unterricht stets ruhige Schüler zu animieren“
- „ich habe keine Veränderung bei ruhigen Schülern feststellen können“
- „Ruhige Schüler wurden allgemein durch die angeleiteten Aufgaben integriert, jedoch arbeiteten sie nicht direkt aus dem Kursbuch heraus.“

20. Ihre Schüler arbeiteten im Verlauf ihres Lernprozesses zunehmend selbstständiger.

nein

ein bisschen

deutlich erkennbar

umfassend

Begründung

20. Ihre Schüler arbeiteten im Verlauf ihres Lernprozesses zunehmend selbstständiger.

Anzahl Teilnehmer: 46

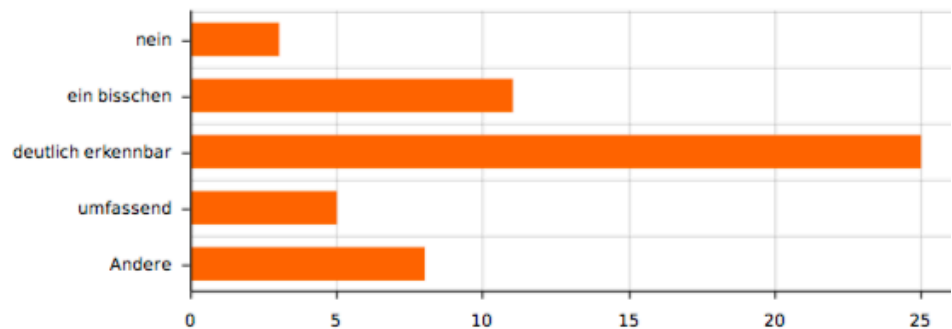
3 (6.5%): nein

11 (23.9%): ein bisschen

25 (54.3%): deutlich
erkennbar

5 (10.9%): umfassend

8 (17.4%): Andere



Antwort(en) aus dem
Zusatzfeld:

- ... nach dem "Laufen lernen" kommt das Laufen. SchülerInnen älterer Jahrgänge übernehmen Theatergruppen jüngerer Jahrgänge...
- auch hier kann ich nicht 100%ig sagen, ob dies am Kursbuch liegt (was nicht bedeutet, dass ich es nicht gut fand)
- das ist bei jeder Produktion so.
- siehe oben
- Gegeben durch die Vertrautheit und Sicherheit in der Gruppe.
- War wieder sehr unterschiedlich: einige Schüler sehr selbstständig, andere kaum.
- wenn sie ihre Stärken erkannten
- wieder unterschiedlich von ein bisschen bis umfassend

Die Aussage „Nr. 20. Ihre Schüler arbeiteten im Verlauf ihres Lernprozesses zunehmend selbstständiger zeigt zum wiederholten Male die herausragende Bedeutung, die die erfahrenen Theater-Lehrkräfte der Verknüpfung des Kultur-Lernziel „Selbstständigkeit“ mit dem ästhetischen Arbeitsprozess beimessen.

- „nach dem "Laufen lernen" kommt das Laufen. SchülerInnen älterer Jahrgänge übernehmen Theatergruppen jüngerer Jahrgänge“
- „auch hier kann ich nicht 100%ig sagen, ob dies am Kursbuch liegt (was nicht bedeutet, dass ich es nicht gut fand)“
- „Gegeben durch die Vertrautheit und Sicherheit in der Gruppe.“
- War wieder sehr unterschiedlich: einige Schüler sehr selbstständig, andere kaum.“

21. Lernkontrollen, Leistungserhebungen zeigten Kompetenzzuwachs von Schülern in allen theatralen Arbeitsfeldern.

es wurden keine durchgeführt

nein

wenig

deutlich erkennbar

umfassend

Begründung

21. Lernkontrollen, Leistungserhebungen zeigten Kompetenzzuwachs von Schülern in allen theatralen Arbeitsfeldern.

Anzahl Teilnehmer: 44

20 (45.5%): es wurden keine durchgeführt

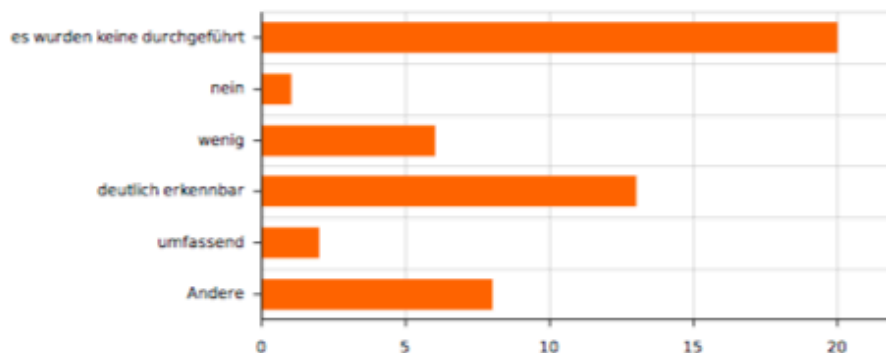
1 (2.3%): nein

6 (13.6%): wenig

13 (29.5%): deutlich erkennbar

2 (4.5%): umfassend

8 (18.2%): Andere



Antwort(en) aus dem Zusatzfeld:

- spielpraktische Übungen, feedback, Übernahme von Probenabläufen...
- Hier habe ich mein eigenes Rückmeldeformat entwickelt.
- durch die praktische und theoretische Anwendung sind sie auch in den Arbeiten abruf- und anwendbar
- Meine lange Erkrankung verhinderte dies.
- Statt einer Klausur habe ich meine Schüler Rollenbeschreibungen machen lassen.
- das Fach "DS" wird von den SuS immernoch in der Tradition des üblichen "Schultheaters" gesehen, sie haben zu dem theoretischen, bzw. reflektierenden Teil noch ein "gespaltenes" Verhältnis. Der Schulleitung und dem Kollegium sind die Inhalte und Funktionen von DS-Unterricht schwer zu vermitteln, die Schulleitung ist nur an pressewirksamen Aufführungen interessiert, der Rest ist ihr egal - egal welche Qualität eine solche Aufführung hat. Als einzige Kollegin an einer Schule mit DS-Ausbildung hat man keine Chance, das Fach angemessen zu etablieren. Dies sehe ich vor allem im Unterschied zu anderen Gesamtschulen im Kreisgebiet. Die Bereitschaft theoretische Inhalte aufzuarbeiten und dann Klassenarbeiten darüber zu schreiben, geht gegen null, selbst vor der Schulleitung schwierig zu vertreten.

Die Angaben zur Aussage „Nr. 21. Lernkontrollen, Leistungserhebungen zeigten Kompetenzzuwachs von Schülern in allen theatralen Arbeitsfeldern“ geben Hinweise darauf, dass den Theater-Lernfeld-Experten die Verknüpfung von Kompetenzerwerb und Beurteilung und Notengebung vertraut ist und zu ihren Kernkompetenzen gehört.

- „spielpraktische Übungen, Feedback, Übernahme von Probenabläufen...“
- „durch die praktische und theoretische Anwendung sind sie auch in den Arbeiten abruf- und anwendbar“
- „das Fach "DS" wird von den SuS immer noch in der Tradition des üblichen "Schultheaters" gesehen, sie haben zu dem theoretischen bzw. reflektierenden Teil noch ein "gespaltenes" Verhältnis.“
- „Dies zeigte sich letztendlich für die Jugendlichen beim Festivalauftritt auch im Vergleich zum Jahr davor.“

22. Schüler konnten ihren eigenen Kompetenzzuwachs beschreiben.

nein

ein bisschen

in einigen Bereichen

umfassend

Begründung

22. Schüler konnten ihren eigenen Kompetenzzuwachs beschreiben.

Anzahl Teilnehmer: 45

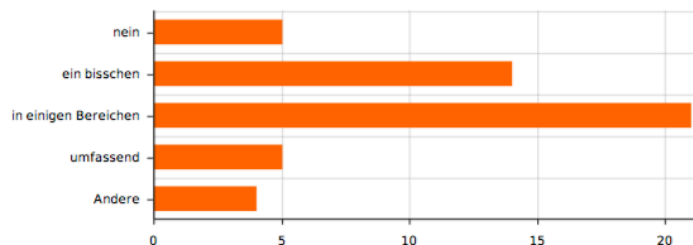
5 (11.1%): nein

14 (31.1%): ein bisschen

21 (46.7%): in einigen Bereichen

5 (11.1%): umfassend

4 (8.9%): Andere



Antwort(en) aus dem Zusatzfeld:

- Ich kann mit Hilfe des "Neunerfeldes" in allen Anforderungsbereichen...
- Ich weiß es nicht, aber ich gehe davon aus, weil viele Schüler am Ende des Jahres begeistert sind, was sie alles gelernt haben. Nicht nur für eine Aufführung, sondern auch für die Persönlichkeitsentwicklung (weniger schüchtern sein, Angst vor Präsentationen auch in anderen Bereichen überwinden etc.)
- nicht durchgeführt
- verfügen nicht immer über das nötige Ausdrucksvermögen

Die Einschätzungen der Aussage „Nr. 22. Schüler konnten ihren eigenen Kompetenzzuwachs beschreiben“ spiegeln ebenfalls im Kontext der Angaben zu den anderen Fragen eine glaubhafte Einschätzung und entspricht auch den langjährigen Erfahrungen des Autors.

- „Ich weiß es nicht, aber ich gehe davon aus, weil viele Schüler am Ende des Jahres begeistert sind, was sie alles gelernt haben. Nicht nur für eine Aufführung, sondern auch für die Persönlichkeitsentwicklung (weniger schüchtern sein, Angst vor Präsentationen auch in anderen Bereichen überwinden etc.)“
- „nicht durchgeführt“
- „verfügen nicht immer über das nötige Ausdrucksvermögen“

Die folgenden Aussagen zu „Nr. 23. Sie gaben Schülern präzises Feedback“ zeigen (als Füllfrage konzipiert) ein im Kontext stimmiges Abstimmungsverhalten und wird durch die differenzierten ausformulierten Angaben ebenfalls verifiziert.

23. Sie gaben Schülern präzises Feedback.

nein

wenig

meistens

immer

Begründung

23. Sie gaben Schülern präzises Feedback.

Anzahl Teilnehmer: 46

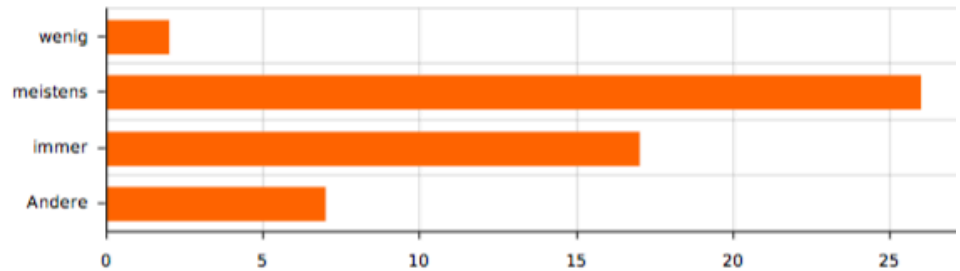
- (0.0%): nein

2 (4.3%): wenig

26 (56.5%): meistens

17 (37.0%): immer

7 (15.2%): Andere



Antwort(en) aus dem Zusatzfeld:

- ... je nach Altersstufe und Einsatzhäufigkeit, Feedback als Ritual für Gezeigtes!
- Ohne präzises Feedback ist eine Weiterentwicklung schwer möglich.
- Ich glaube an die Selbstwirksamkeit und - Verantwortung der jungen Menschen und habe mich - im Sinne einer Arbeitsgemeinschaft - nur eingebracht, wenn wichtige Punkte nicht thematisiert wurden.
- dies erachte ich als wesentlichen Aspekt der Arbeit im Theaterunterricht, damit die SuS auch eine Außensicht auf ihre Leistung haben.
- Das Feedback ist in meinem Unterricht immer ganz wichtig.
- In der Findungsphase des Stückes zurückhaltender, um die Ideen nicht zu kanalisieren.
- wichtig, damit sie ihre Ergebnisse und Darstellungen selber gut bewerten lernen

- „je nach Altersstufe und Einsatzhäufigkeit, Feedback als Ritual für Gezeigtes!“
- „Ohne präzises Feedback ist eine Weiterentwicklung schwer möglich.“
- „dies erachte ich als wesentlichen Aspekt der Arbeit im Theaterunterricht, damit die SuS auch eine Außensicht auf ihre Leistung haben.“
- „Das Feedback ist in meinem Unterricht immer ganz wichtig.“
- „In der Findungsphase des Stückes zurückhaltender, um die Ideen nicht zu kanalisieren.“
- „wichtig, damit sie ihre Ergebnisse und Darstellungen selber gut bewerten lernen“

Legt die Theater-Lehrkraft Wert auf eine Feedback-Kultur und zeigt sie sich in ihrer kritischen Wertschätzung gegenüber ihren Schülern als Vorbild, dann wird sich das auch in den Erfahrungen niederschlagen, die sie mit dem Verhalten ihrer Schüler macht (vgl. die Antworten zu Nr. 24).

24. Schüler gaben sich untereinander präzises und konstruktives Feedback.

nein

wenig

meistens

immer

Begründung

24. Schüler gaben sich untereinander präzises und konstruktives Feedback.

Anzahl Teilnehmer: 46

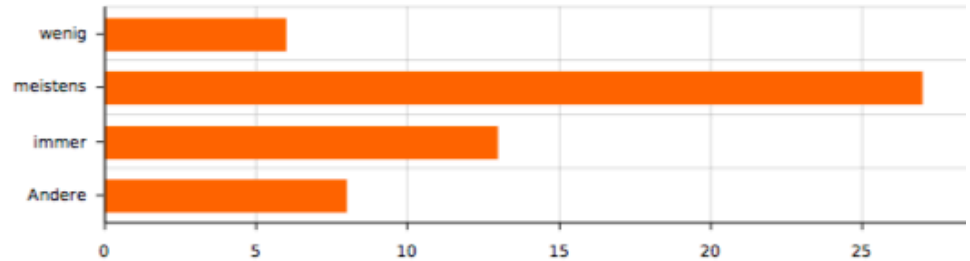
- (0.0%): nein

6 (13.0%): wenig

27 (58.7%): meistens

13 (28.3%): immer

8 (17.4%): Andere



Antwort(en) aus dem
Zusatzfeld:

- ... mit genauer Beschreibung des beobachtbaren Spiels, keine "Allgemeinplätze"!
- Das Schüler-Feedback wurde zunehmend konstruktiver, nachdem sie die Feedbacktechnik "verinnerlicht" hatten.
- präzises und konstruktives Feedback ist eine unglaublich hohe Anforderung, die nach einem Jahr noch nicht erreicht werden konnte
- mit Feedbackbogen und Analysegesprächen sind die SuS vertraut
- Das Feedback der Mitschüler ist meines Erachtens noch wichtiger als das durch die Lehrkraft. Es ist ein festes und wichtiges Ritual in meinem Theaterunterricht.
- es war jedoch nicht einfach, dies zu etablieren. Offensichtlich sind SuS es immernoch gewohnt, alles mit "es war gut/es war nicht so gut" zu kritisieren. Sie brauchten das ganze Jahr über, auch am Ende noch, immer einen Kriterienkatalog dafür. An dieser Stelle wäre es besonders wertvoll, wenn alle SuS das Buch vorliegen hätten.
- Zumindest im letzten Drittel der AG-Zeit.
- erkannten oft die Stärken und Schwächen der anderen, nutzten es teils auch für eigene Arbeit

- „Das Schüler-Feedback wurde zunehmend konstruktiver, nachdem sie die Feedbacktechnik "verinnerlicht" hatten.“
- „präzises und konstruktives Feedback ist eine unglaublich hohe Anforderung, die nach einem Jahr noch nicht erreicht werden konnte“
- „Das Feedback der Mitschüler ist meines Erachtens noch wichtiger als das durch die Lehrkraft. Es ist ein festes und wichtiges Ritual in meinem Theaterunterricht.“
- „es war jedoch nicht einfach, dies zu etablieren. Offensichtlich sind SuS es immer noch gewohnt, alles mit "es war gut/es war nicht so gut" zu kritisieren. Sie brauchten das ganze Jahr über, auch am Ende noch, immer einen Kriterienkatalog dafür. An dieser Stelle wäre es besonders wertvoll, wenn alle SuS das Buch vorliegen hätten.“

25. Schüler nahmen untereinander Feedback an und setzten Anregungen bei nächster Gelegenheit um.

nein

ein bisschen

deutlich erkennbar

umfassend

Begründung

25. Schüler nahmen untereinander Feedback an und setzten Anregungen bei nächster Gelegenheit um.

Anzahl Teilnehmer: 46

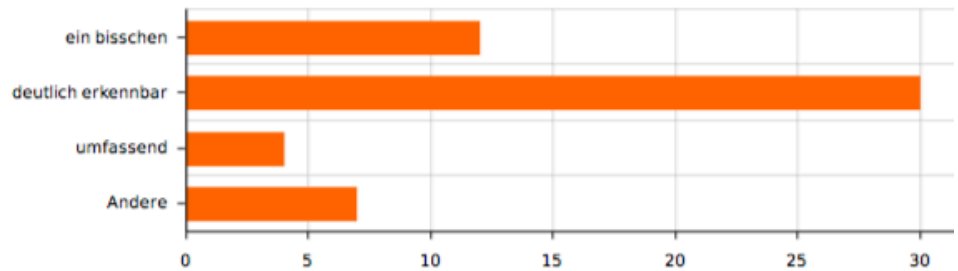
- (0.0%): nein

12 (26.1%): ein bisschen

30 (65.2%): deutlich
erkennbar

4 (8.7%): umfassend

7 (15.2%): Andere



Antwort(en) aus dem
Zusatzfeld:

- der Haken liegt in der Umsetzung, es ist nicht so einfach über seinen eigenen Schatten zu springen
- ... voneinander/ miteinander lernen, " Klauen" ausdrücklich erlaubt...
- Feedbackgeben fällt leichter als Feedbackannehmen!
- Die Meinung der Mitschüler ist sehr wichtig, besonders wenn noch unerfahrenere oder jüngere Schüler dies von älteren oder erfahreneren Schülern bekommen, die sie selbst bei den Proben oder in früheren Aufführungen schon bewundert haben.
- allerdings wurden hier immer wieder Konkurrenzverhalten und Sympathie/Antipathie zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Klassen deutlich !! (Kurs war aus verchw. Klassen zusammengesetzt, da WP-Kurs)
- siehe Frage 24
- wieder unterschiedlich von ein bisschen bis umfassend

Die Aussagen zu „Nr. 25. Schüler nahmen untereinander Feedback an und setzten Anregungen bei nächster Gelegenheit um“ zeigt die gleiche Antworttendenz.

- „voneinander/ miteinander lernen, " Klauen" ausdrücklich erlaubt...“
- „Die Meinung der Mitschüler ist sehr wichtig, besonders wenn noch unerfahrenere oder jüngere Schüler dies von älteren oder erfahreneren Schülern bekommen, die sie selbst bei den

Proben oder in früheren Aufführungen schon bewundert haben.“

- „allerdings wurden hier immer wieder Konkurrenzverhalten und Sympathie/Antipathie zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Klassen deutlich! (Kurs war aus versch. Klassen zusammengesetzt, da WP- Kurs)“

26. Sie gaben Ihren Schülern Noten.

nein

Es fiel Ihnen sehr schwer

Es fiel Ihnen schwer

Es fiel Ihnen leicht

Es fiel Ihnen sehr leicht

Begründung

26. Sie gaben Ihren Schülern Noten.

Anzahl Teilnehmer: 46

13 (28.3%): nein

- (0.0%): Es fiel Ihnen sehr schwer

11 (23.9%): Es fiel Ihnen schwer

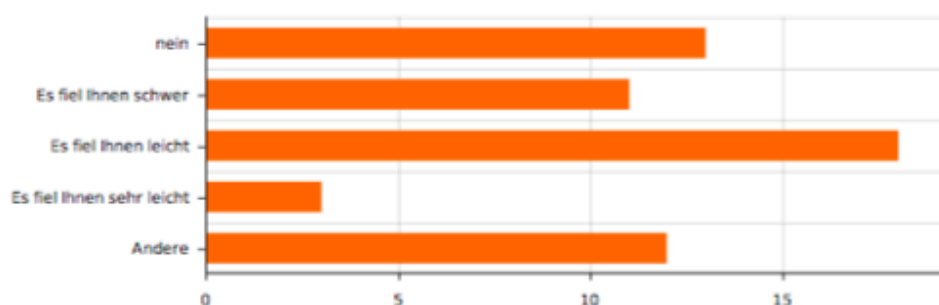
18 (39.1%): Es fiel Ihnen leicht

3 (6.5%): Es fiel Ihnen sehr leicht

12 (26.1%): Andere

Antwort(en) aus dem Zusatzfeld:

- Es gab nur teilgenommen, mit Erfolg teilgenommen und mit guten Erfolg teilgenommen
- SchülerInnen schätzten sich/ Ihre MitschülerInnen ein (Arbeit in Kleingruppen), diese Rückmeldungen erleichterten meine Arbeit!
- die Unterschiede in Leistung und Leistungsbereitschaft waren so groß, dass sich die Benotung einfach gestaltete
- Bei uns gibt es ein Zertifikat, in dem Kompetenzen angekreuzt sind.
- Da wir mit klaren Kurssystemen arbeiten, ist das Notengeben Pflicht. Die Bewertungskategorien sind den SuS bekannt.
- es handelte sich um eine AG 10. Klasse, die zur Vorbereitung auf den DS-KUrs in Klasse 11 und 12 dient
- wir haben im Rahmen unseres schulinternen Curriculums Orientierungshilfen, die die Benotung erleichtern. Berufserfahrung hilft zudem.
- Da ich ein klares Notenkonzept habe, fiel es mir relativ leicht. Nur in Einzelfällen war ich am Schwanken, wenn ein großes Bemühen zu sehen war, das aber leider noch nicht in einer guten schauspielerischen Leistung mündete, weil die Schüler noch zu gehemmt waren.



Die Aussage „Nr. 26. Sie gaben Ihren Schülern Noten“ bildet die große Heterogenität der Haltungen zum Thema Bewertung ab, das noch heftig in der Diskussion steht.

- „SchülerInnen schätzten sich/ Ihre MitschülerInnen ein (Arbeit in Kleingruppen), diese Rückmeldungen erleichterten meine Arbeit!“
- „die Unterschiede in Leistung und Leistungsbereitschaft waren so groß, dass sich die Benotung einfach gestaltete“
- „wir haben im Rahmen unseres schulinternen Curriculums Orientierungshilfen, die die Benotung erleichtern. Berufserfahrung hilft zudem.“
- „Da ich ein klares Notenkonzept habe, fiel es mir relativ leicht. Nur in Einzelfällen war ich am Schwanken, wenn ein großes Bemühen zu sehen war, das aber leider noch nicht in einer guten schauspielerischen Leistung mündete, weil die Schüler noch zu gehemmt waren.“
- „erarbeitete oft mit den Schülern gemeinsam Kriterien und ein meist dazugehöriges Punktesystem“

27. Die Benotungskriterien waren den Schülern bekannt.

nein

wenig

überwiegend

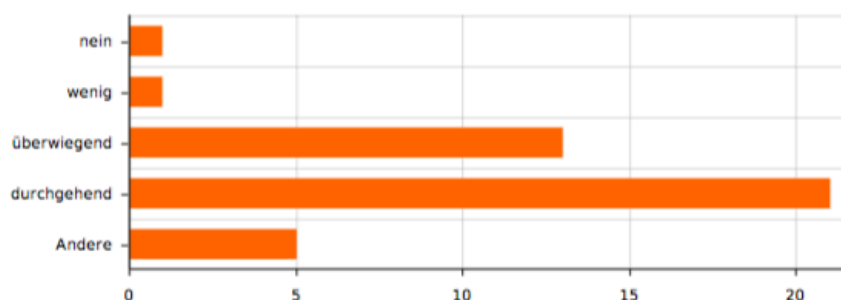
durchgehend

Begründung

27. Die Benotungskriterien waren den Schülern bekannt.

Anzahl Teilnehmer: 37

- 1 (2.7%): nein
- 1 (2.7%): wenig
- 13 (35.1%): überwiegend
- 21 (56.8%): durchgehend
- 5 (13.5%): Andere



Antwort(en) aus dem Zusatzfeld:

- Transparenz, wie denn sonst?
- werden zu Beginn eines jeden Kurses mit den SuS erarbeitet.
- Ich stelle meine Kriterien immer schon in den ersten DS-Stunden vor.
- muss man das begründen ??!
- siehe Fr.26

Die Füllfrage „Nr. 27. Die Benotungskriterien waren den Schülern bekannt“ wird teilweise als solche entlarvt, dennoch ist erstaunlich, dass mehrere Theater-Lehrkräfte den Notenkriterien keine bzw. eine untergeordnete Rolle zuschreiben, da sie durch die Lehrbeauftragung dazu verpflichtet sind und sich angreifbar machen.

- „Transparenz, wie denn sonst?“
- „werden zu Beginn eines jeden Kurses mit den SuS erarbeitet.“
- „Ich stelle meine Kriterien immer schon in den ersten DS-Stunden vor.“
- „muss man das begründen ??!“

28. Sie schätzen Ihre Notengebung als transparent und nachvollziehbar ein.

nein

wenig

überwiegend

durchgehend

Begründung

28. Sie schätzen Ihre Notengebung als transparent und nachvollziehbar ein.

Anzahl Teilnehmer: 36

- (0.0%): nein

- (0.0%): wenig

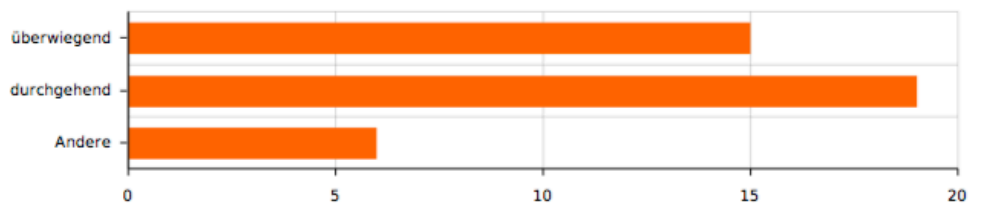
15 (41.7%): überwiegend

19 (52.8%): durchgehend

6 (16.7%): Andere

Antwort(en) aus dem
Zusatzfeld:

- ... alles andere wäre fatal, eine SchülerIn muss nachvollziehen können, wie und woraus Noten entstehen (Gruppen./ Einzelnoten)
- Grundsätzlich bin ich eher gegen Notengebung, was jedoch ab Jg. 8 bei uns vorgeschrieben ist.
- s.o.
- nicht berücksichtigt
- Meine Schüler kennen von Anfang an meine Kriterien.
- siehe Fr.26



Auch zur Aussage „Nr. 28. Sie schätzen Ihre Notengebung als transparent und nachvollziehbar ein“ gibt es auch insgesamt eine relativ klare Haltung der Theater-Lehrkräfte.

- „alles andere wäre fatal, eine SchülerIn muss nachvollziehen können, wie und woraus Noten entstehen (Gruppen/ Einzelnoten)“
- „Grundsätzlich bin ich eher gegen Notengebung, was jedoch ab Jg. 8 bei uns vorgeschrieben ist.“
- „nicht berücksichtigt“
- „Meine Schüler kennen von Anfang an meine Kriterien.“

29. Der PROZESS des theatralen Lernens hatte für Sie oberste Priorität.

nein

wenig

überwiegend

ja

Begründung

29. Der PROZESS des theatralen Lernens hatte für Sie oberste Priorität.

Anzahl Teilnehmer: 46

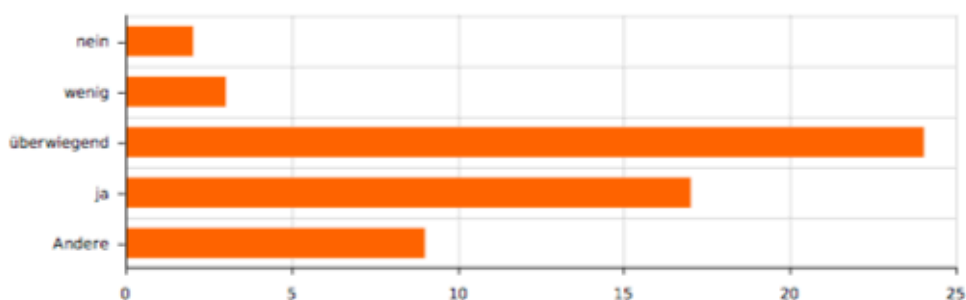
2 (4.3%): nein

3 (6.5%): wenig

24 (52.2%): überwiegend

17 (37.0%): ja

9 (19.6%): Andere



Antwort(en) aus dem
Zusatzfeld:

- ... zunächst geht es immer um Persönlichkeitsentwicklung, ... vom Ich über das Du zum Wir... die Inhalte beschreiben und begrenzen/ eröffnen Wege. den Weg!
- Ich halte den Prozess für den wichtigsten Teil, die Aufführung für die SchülerInnen jedoch als wichtig, um hier Erfahrungen (auch für die Oberstufe) zu erwerben
- Jedes Element hat zu seiner Zeit seine Bedeutung
- produktorientierte Arbeit kann im Schultheater nicht zielführend sein, da die SuS nicht Schauspielschüler sind, sondern sich völlig neue Erfahrungs- und Erlebnisräume erschließen müssen. Dies ist prozesshaft.
- Mir ist die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler sehr wichtig, zumal ich oft auch sehr schüchterne Schüler und vereinzelt Lern- oder Erziehungshilfe-Schüler habe. Dennoch ist mir eine gelungene Aufführung auch wichtig, weil sie auch für die Schüler noch einmal einen Zielpunkt darstellt, bei dem alle Energien gebündelt werden müssen, und der Applaus die im Vorfeld manchmal auftretenden Unlustphasen oder Krisen wieder wett macht.
- Zwang einer Abschlusspräsentation, ein wenig Zeitmangel wg. Ausfall durch Projektstage etc.
- Es geht nicht um die werbewirksame Darbietung für die PR einer Schule (heute ein Hauptproblem für Unterricht in Hessen, da Eltern freie Schulwahl haben

Das folgende Statement „Nr. 29. Der PROZESS des theatralen Lernens hatte für Sie oberste Priorität“ zielt auf einen immer noch sichtbaren Dissens, insbesondere zwischen Künstlern, Theater-Pädagogen und -Lehrkräften.

- „zunächst geht es immer um Persönlichkeitsentwicklung, ... vom Ich über das Du zum Wir... die Inhalte beschreiben und begrenzen/ eröffnen Wege. den Weg!“
- „Ich halte den Prozess für den wichtigsten Teil, die Aufführung für die SchülerInnen jedoch als wichtig, um hier Erfahrungen (auch für die Oberstufe) zu erwerben“
- „Jedes Element hat zu seiner Zeit seine Bedeutung“
- „produktorientierte Arbeit kann im Schultheater nicht zielführend sein, da die SuS nicht Schauspielschüler sind, sondern sich völlig neue Erfahrungs- und Erlebnisräume erschließen müssen. Dies ist prozesshaft.“
- „Zwang einer Abschlusspräsentation, ein wenig Zeitmangel wg. Ausfall durch Projektstage etc.“

30. Das ENDPRODUKT, die Aufführung, hatte für Sie oberste Priorität.

nein

wenig

überwiegend

ja

Begründung

30. Das ENDPRODUKT, die Aufführung, hatte für Sie oberste Priorität.

Anzahl Teilnehmer: 46

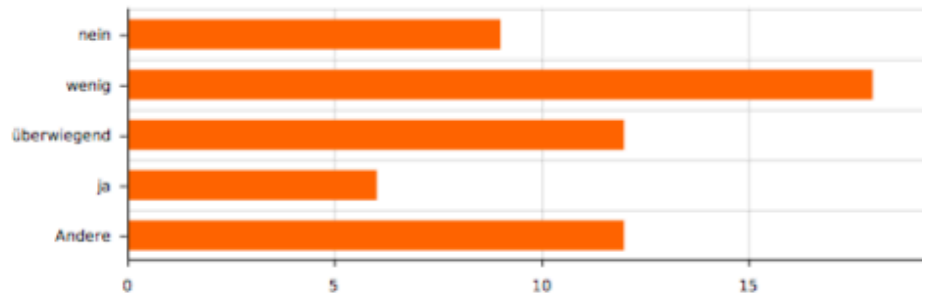
9 (19.6%): nein

18 (39.1%): wenig

12 (26.1%): überwiegend

6 (13.0%): ja

12 (26.1%): Andere



Antwort(en) aus dem Zusatzfeld:

- ich wusste ja nicht, was am Ende rauskommt ;)
- Nein! Ohne einen stimmigen Prozess ist jede Anerkennung des produktes sehr fragwürdig!
- Jedes Element hat zu seiner Zeit seine Bedeutung
- Hier gibt es für mich keine Trennung zu Frage 29. Das Stück fast die vorherigen Erfahrungen zusammen und ist wiederum Prozess, der zur Reflexion und Weiterarbeit anregt.
- Diesmal war das Endprodukt tatsächlich das Ziel, da dieser Kurs bis zum Ende dieses Schuljahres noch nicht vor Publikum gespielt hatte. Es lag mmir sehr am Herzen ihnen diese Möglichkeit zu geben und zu zeigen, wie man mit Theaterarbeit auch andere begeistern kann. Nur duch diese Aufführung (und das Erfolgserlebnis der SuS) konnte den SuS auch klar werden, warum der Prozess davor so enorm wichtig ist.
- da nicht vordergründig in Klasse 10 geplant
- Die Aufführung stellt eine Veröffentlichung, eine Art "Reifeprüfung" für den Lernerfolg dar. Ganz auf sie zu verzichten, wäre insofern falsch. Theater gehört vor ein Publikum, das ist eines seiner Merkmale. Dem muss auch der Unterricht Rechnung tragen. Sollte das Arbeitsergebnis allerdings nachteilig für die SuS sein, verzichte ich darauf, da der Aspekt der Aufführungsreife zu beachten ist ebenso wie der Schutz des Schülers (er soll nicht durch eine schwache Leistung negativ zur Schau gestellt werden).
- Prozess und Aufführung sind mir gleich wichtig.

Die gezielte Gegenfrage „Nr. 30. Das ENDPRODUKT, die Aufführung, hatte für Sie oberste Priorität“ erbrachte weitere differenzierte Stellungnahmen der Lehrkräfte.

- „Nein! Ohne einen stimmigen Prozess ist jede Anerkennung des Produktes sehr fragwürdig!“
- „Hier gibt es für mich keine Trennung zu Frage 29. Das Stück fasst die vorherigen Erfahrungen zusammen und ist wiederum Prozess, der zur Reflexion und Weiterarbeit anregt.“
- „Die Aufführung stellt eine Veröffentlichung, eine Art "Reifeprüfung" für den Lernerfolg dar. Ganz auf sie zu verzichten, wäre insofern falsch. Theater gehört vor ein Publikum, das ist eines seiner Merkmale. Dem muss auch der Unterricht Rechnung tragen.“
- „Prozess und Aufführung sind mir gleich wichtig.“
- „Schule und Eltern legen Wert auf Abschlusspräsentation, ich versuche aber, auch den Lernprozess sichtbar zu machen“

31. Die Kunstform Theater ist für Sie so bedeutsam, dass Sie die Verantwortung für das theatrale Endprodukt behalten und nötigenfalls auch am Ende des Prozesses noch eingriffen, um die Aufführung stimmig zu machen.

nein

kaum

überwiegend

ja

Begründung

31. Die Kunstform Theater ist für Sie so bedeutsam, dass Sie die Verantwortung für das theatrale Endprodukt behalten und nötigenfalls auch am Ende des Prozesses noch eingriffen, um die Aufführung stimmig zu machen.

Anzahl Teilnehmer: 45

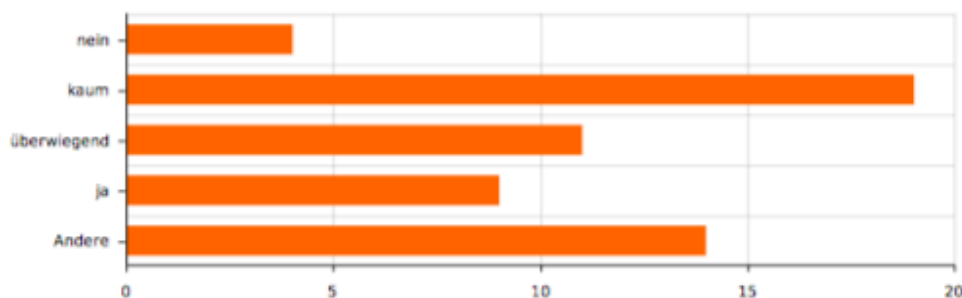
4 (8.9%): nein

19 (42.2%): kaum

11 (24.4%): überwiegend

9 (20.0%): ja

14 (31.1%): Andere



Antwort(en) aus dem Zusatzfeld:

- ich habe mich sehr versucht rauszuhalten, klappt nicht immer, aber jedes Jahr ein bisschen mehr.
- ... weil ich die Verantwortung für die Jugendlichen habe. Ein gescheitertes Produkt hat negative Rückwirkungen auf die Einordnung des Prozesses. n Prowirkt
- Es gab durchaus Eingriffe, allerdings in Absprache, d.h. ich hab etwas vorgeschlagen, es wurde ausprobiert und entschieden, ob es reinsoll, oder nicht. Bis zuletzt gab es natürlich auch viele Vorschläge der SchülerInnen.
- ich habe nichts verändert, habe aber auf die Stimmigkeitsprobleme aufmerksam gemacht
- Das ist meine Aufgabe als Spielleiterin
- problematische Aussage! Weniger die "Kunstform Theater" ist für mich bedeutsam, sondern die Erfahrung von Schülern, auf der Bühne vor großem Publikum bestehen zu können, nicht zu scheitern und ein Erfolgserlebnis zu haben. Dafür greife ich gerne ein, auch zum Schluss.
- Die SchülerInnen sollten von vornherein Hilfe bekommen, wenn sie aus eigenen Mitteln und Fähigkeiten nicht vorankamen. Sie hatten die "Grundausrüstung", die "Instrumente" aus dem Lehrwerk. Da diese Vorgehensweise transparent war, konnten und sollten sich die SchülerInnen frei entfalten und möglichst selbstständig agieren. So war

Die Kontrollfrage „Nr. 31. Die Kunstform Theater ist für Sie so bedeutsam, dass Sie die Verantwortung für das theatrale Endprodukt behielten und nötigenfalls auch am Ende des Prozesses noch eingriffen, um die Aufführung stimmig zu machen“ zeigt in der Tendenz ähnliches Antwortverhalten wie zu den beiden vorherigen Fragen und dokumentiert vermutlich den Druck, dem sich Lehrkräfte ausgesetzt fühlen, sei es aus Eitelkeit mit einem guten Ergebnis in der Öffentlichkeit Anerkennung zu erheischen, sei es, weil Schulleitung und Elternschaft eine marketingstarke Außenwirkung der Schule anstreben und Lehrkräfte sich diesem sachfremden bzw. sachunangemessenen Logik nicht verweigern können oder wollen. Vergleiche dazu auch die stimmigen Angaben zur Publikumsgruppe der Aufführungen.

- „ich habe mich sehr versucht rauszuhalten, klappt nicht immer, aber jedes Jahr ein bisschen mehr“
- „weil ich die Verantwortung für die Jugendlichen habe. Ein gescheitertes Produkt hat negative Rückwirkungen auf die Einordnung des Prozesses.“
- „Es gab durchaus Eingriffe, allerdings in Absprache, d.h. ich hab etwas vorgeschlagen, es wurde ausprobiert und entschieden, ob es rein soll, oder nicht. Bis zuletzt gab es natürlich auch viele Vorschläge der SchülerInnen.“
- „ich habe nichts verändert, habe aber auf die Stimmigkeitsprobleme aufmerksam gemacht“
- „Das ist meine Aufgabe als Spielleiterin“

32. Sie machten Aufführungen.

- über die Schulöffentlichkeit hinaus
- nur schulintern für die gesamte Schulgemeinde
- vor einer Auswahl anderer Klassen
- nur vor anderen Theaterkursen verschiedener Jahrgänge
- nur vor Theater-Parallelkursen

Begründung

32. Sie machten Aufführungen.

Anzahl Teilnehmer: 44

18 (40.9%): über die Schulöffentlichkeit hinaus

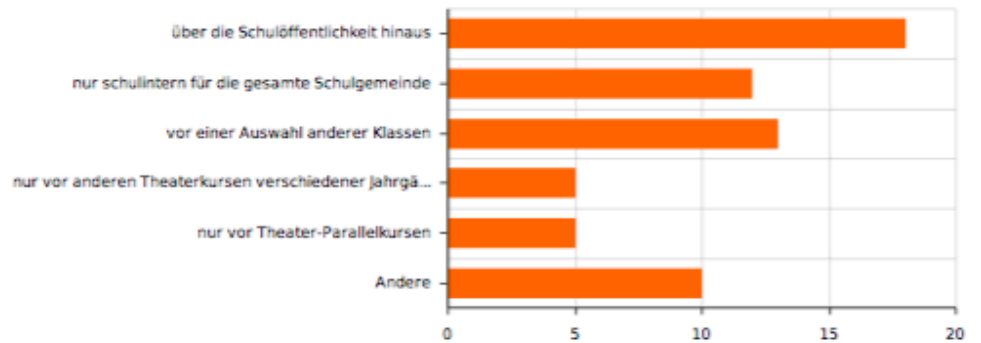
12 (27.3%): nur schulintern für die gesamte Schulgemeinde

13 (29.5%): vor einer Auswahl anderer Klassen

5 (11.4%): nur vor anderen Theaterkursen verschiedener Jahrgänge

5 (11.4%): nur vor Theater-Parallelkursen

10 (22.7%): Andere



Antwort(en) aus dem Zusatzfeld:

- ... Wirkung des Produktes testen, Spielfreude und -erfahrung ausleben! Im Spiel Rollen variieren
 - Aufführung ist für alle offen (Gesamtauführung der WU-Kurse 8+9 und der Grundkurse DS 10) und es kommen auch Eltern und 'DS-fremde' Schüler, allerdings kommen erfahrungsgemäß in erster Linie die anderen Schüler der DS-Kurse.
 - Bisher nur Präsentation im Kurs
 - Bei uns so üblich
 - die AG ist sogar zu den Schultheatertagen der Länder eingeladen
 - Es ist immer schwer, Termine zu finden.
- Außerdem sind die Stücke aus Zeitgründen immer erst ganz knapp vor der Aufführung fertig, sodass ich mich nicht traue, vorher irgendwelche öffentlichen Aufführungsorte zu kontaktieren.
- unterschiedlich je nach Klassenstufe, Erfahrung der SchülerInnen und Kurs
 - Das "Messen" mit anderen Theatergruppen spornt die Teilnehmerinnen zusätzlich an. Im Vergleich zu den anderen Gruppen erfahren Sie, wo ihre Stärken liegen, erkennen aber auch woran noch gearbeitet werden muss.

Die Aussage „Nr. 32. Sie machten Aufführungen“ liefert weiteres und differenzierteres Material zum Spannungsverhältnis Prozess versus Produkt und zu bereits etablierten Aufführungskulturen bzw. Ritualen und Traditionen und zeigt einen immer noch deutlichen Trend, unterrichtliche Arbeitsergebnisse aus einem Nebenfach mit zumeist nur 2, maximal 3 Wochenstunden deutlich über die Grenzen paralleler Lerngruppen hinaus zu zeigen.

- „Wirkung des Produktes testen, Spielfreude und -erfahrung ausleben! Im Spiel Rollen variieren“
- „Bisher nur Präsentation im Kurs“
- „Bei uns so üblich“
- „Das "Messen" mit anderen Theatergruppen spornt die Teilnehmerinnen zusätzlich an. Im Vergleich zu den anderen Gruppen erfahren Sie, wo ihre Stärken liegen, erkennen aber auch, woran noch gearbeitet werden muss.“
- „Unsere Produktion wurde an den Kulturtagen (gewachsenes, dreitägiges Fest) aufgeführt“

33. Das "Kursbuch" hat Ihnen geholfen, Ihren Theaterunterricht vorzubereiten und durchzuführen.

nein

wenig

überwiegend

ja

Begründung

33. Das "Kursbuch" hat Ihnen geholfen, Ihren Theaterunterricht vorzubereiten und durchzuführen.

Anzahl Teilnehmer: 46

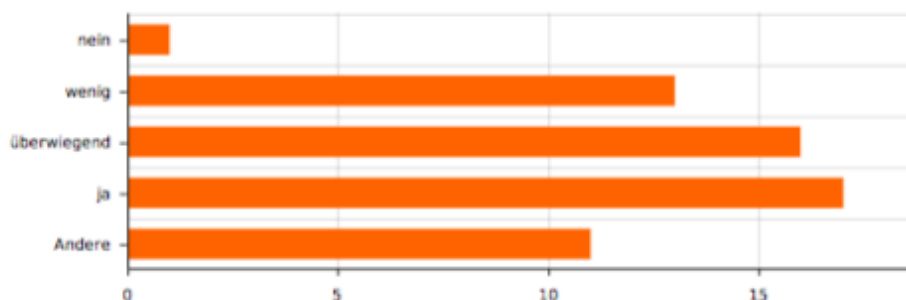
1 (2.2%): nein

13 (28.3%): wenig

16 (34.8%): überwiegend

17 (37.0%): ja

11 (23.9%): Andere



Antwort(en) aus dem Zusatzfeld:

- gute praktische Anregungen ... "Kommst du, gleich..." mit stimmigem WUP
- zu Beginn ja, im Prozessverlauf musste ich darauf verzichten
- nur zu grundlegenden Arbeitsfeldern, wie Raum, Zeit, Körper. Ansonsten zu enge und aufeinander aufbauende Konzeption des Buches, die den vielen Eventualitäten von Theaterunterricht an meiner Schule nicht gerecht wurde.
- Die Module 1 bis 5 waren sehr gut geeignet. Aus den folgenden Modulen wählte ich einzelne Anregungen aus. Das Kursbuch ist insgesamt zu textlastig. Für die Unterrichtspraxis erscheint es mir zu ausdifferenziert. Die SuS sind/wären permanent mit dem Lesen und der Beantwortung von Fragen beschäftigt. In meiner Testgruppe (E) ist dies an geeigneten Stellen durchaus geeignet, für Gruppen in der SEK I würde ich das Buch nicht als Schülerarbeitsbuch einsetzen.
- Ich konnte irgendwann nicht mehr damit arbeiten
- Es waren ein paar schöne neue Ideen dabei und ich habe es als Materialsammlung benutzt.
- Schüler waren kognitiv überfordert; gut anwendbar: "Warm ups"
- gehe aber dabei nicht kapitel für Kapitel durch, sondern suche gezielt Einheiten und Übungen aus, Viele Gruppen brauchen lange Phasen für Gruppendynamik und Zusammenspiel
- guter überschaubarer

Die Rückmeldungen auf die Sammelaussage „Nr.33. Das "Kursbuch" hat Ihnen geholfen, Ihren Theaterunterricht vorzubereiten und durchzuführen“ zeigt nochmals in der Verteilung der Angaben, dass überwiegend Experten des Schultheaters und des Theaterunterrichts an der Befragung teilgenommen haben und ihre Antworten auf dem Hintergrund ihrer Kompetenzen entsprechend differenziert und kritisch abgegeben haben.

- „gute praktische Anregungen ... "Kommst du, gleich..." mit stimmigem WUP“
- „nur zu grundlegenden Arbeitsfeldern, wie Raum, Zeit, Körper. Ansonsten zu enge und aufeinander aufbauende Konzeption des Buches, die den vielen Eventualitäten von Theaterunterricht an meiner Schule nicht gerecht wurde.“
- „Die Module 1 bis 5 waren sehr gut geeignet. Aus den folgenden Modulen wählte ich einzelne Anregungen aus. Das Kursbuch ist insgesamt zu textlastig. Für die Unterrichtspraxis erscheint es mir zu ausdifferenziert. Die SuS sind/wären permanent mit dem Lesen und der Beantwortung von Fragen beschäftigt. In meiner Testgruppe (E) ist dies an geeigneten Stellen durchaus geeignet, für Gruppen in der SEK I würde ich das Buch nicht als Schülerarbeitsbuch einsetzen.“
- „Schüler waren kognitiv überfordert; gut anwendbar: Warm-ups“
- „guter überschaubarer Aufbau, der alle wesentlichen Inhalte der Ausbildung aufgreift“

34. Die Systematik und Methodik des "Kursbuchs" ist transparent und plausibel.

nein

wenig

überwiegend

durchgehend

Begründung

34. Die Systematik und Methodik des "Kursbuchs" ist transparent und plausibel.

Anzahl Teilnehmer: 46

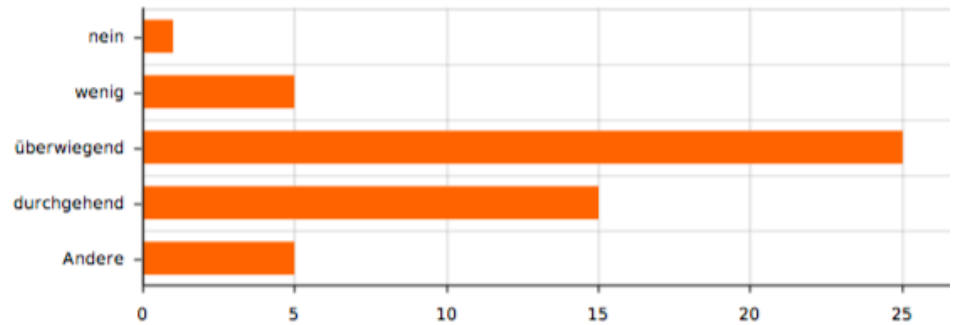
1 (2.2%): nein

5 (10.9%): wenig

25 (54.3%): überwiegend

15 (32.6%): durchgehend

5 (10.9%): Andere



Antwort(en) aus dem
Zusatzfeld:

- Nachdem man es nun einmal durchgemacht hat schon. Am Anfang war es mir das nicht.
- Das Register zum Nachschlagen der Fachbegriffe ist etwas Feines!
- Der erste Band ist für mich besser zu nutzen
- Sie kommt meiner persönlichen Vorgehensweise entgegen.
- s.o.

Die Folgeaussage „Nr. 34. Die Systematik und Methodik des "Kursbuchs" ist transparent und plausibel“ fokussiert die Rückmeldung zur Einschätzungen des Kursbuchs auch auf seine Anwendungsmotivation.

- „Nachdem man es nun einmal durchgemacht hat schon. Am Anfang war es mir das nicht.“
- „Das Register zum Nachschlagen der Fachbegriffe ist etwas Feines!“
- „Der erste Band ist für mich besser zu nutzen“
- „Sie kommt meiner persönlichen Vorgehensweise entgegen.“
- „ich hätte mehr erwartet, mir fehlt die klare Struktur und ein besser gegliederter Aufbau, die Aufgabenstellungen waren teils zu lang“

35. Die Arbeitsaufträge und Übungsaufgaben des "Kursbuchs" sind verständlich formuliert.

nein

nur wenig ist gut

vieles ist gut verständlich

fast alles

Begründung

35. Die Arbeitsaufträge und Übungsaufgaben des "Kursbuchs" sind verständlich formuliert.

Anzahl Teilnehmer: 46

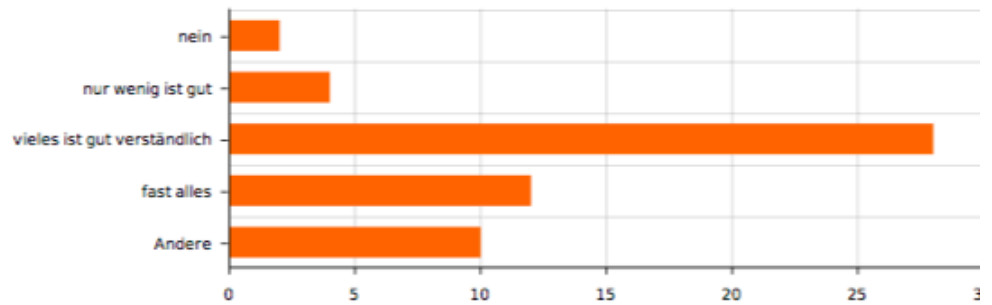
2 (4.3%): nein

4 (8.7%): nur wenig ist gut

28 (60.9%): vieles ist gut
verständlich

12 (26.1%): fast alles

10 (21.7%): Andere



Antwort(en) aus dem
Zusatzfeld:

- Das Buch stammt von einem Praktiker!
- Danke für dieses tolle Material! Es nimmt der Lehrkraft viel Arbeit ab, weil es oft selbsterklärend funktioniert.
- In Oberchulen ist die Lerngruppe extrem heterogen. Viele würden die Texte nicht verstehen. M.E. ist es für entspannte Gymnasiasten geeignet. Ich kann es als Lehrer nutzen, aber die Schüler würden beim selbständigen Arbeiten damit überfordert sein. ständig arbeiten
- dennoch einige meiner Schüler überfordernd...
- alles sehr gut verständlich
- Das Sprach- und Textniveau ist recht anspruchsvoll für einen Jg. 7. Hier müsste ich tw. reduzieren, übersetzen, auswählen.
- siehe Nr. 33 Als Lehrperson muss ich eine Reduktion vornehmen. Die differenzierten Übungsaufgaben und Arbeitsaufträge "erschlagen" teilweise.
- Ich habe die Aufträge nicht ausgeteilt, sondern meinen Schülern selbst erklärt.
- nur das Layout bei den Aufgabenstellungen könnte übersichtlicher sein, es wirkt alles "zusammengeklatscht", so als hätte man Platz sparen wollen.
- Bei den Warm-ups hatte ich manchmal Verständnisprobleme.

Die Feststellung „Nr. 35. Die Arbeitsaufträge und Übungsaufgaben des "Kursbuchs" sind verständlich formuliert“ zielt indirekt auch darauf, ob die Lehrkräfte das Schulbuch auch als verständlich für ihre Schüler einschätzen bzw. sie sich in der Lage sehen, bei entstehenden Verständnisproblemen ihrer Schüler Erklärungshilfen zu geben und dient damit auch teilweise als Korrelationsfrage zu Frage Nr. 42 Wie waren die Rückmeldungen Ihrer Schüler zum "Kursbuch"?

- „Das Buch stammt von einem Praktiker! “
- „Danke für dieses tolle Material! Es nimmt der Lehrkraft viel Arbeit ab, weil es oft selbsterklärend funktioniert.“
- „In Oberschulen ist die Lerngruppe extrem heterogen. Viele würden die Texte nicht verstehen. M.E. ist es für entspannte Gymnasiasten geeignet. Ich kann es als Lehrer nutzen, aber die Schüler würden beim selbständigen Arbeiten damit überfordert sein.“
- „dennoch einige meiner Schüler überfordernd...“
- „alles sehr gut verständlich“
- „Als Lehrperson muss ich eine Reduktion vornehmen. Die differenzierten Übungsaufgaben und Arbeitsaufträge "erschlagen" teilweise.“

36. Durch die Arbeit mit dem "Kursbuch" verstanden Ihre Schüler das System Theater.

<input type="checkbox"/>	nein
<input type="checkbox"/>	ein bisschen
<input type="checkbox"/>	deutlich erkennbar
<input type="checkbox"/>	umfassend
<input type="checkbox"/>	Begründung
<input type="text"/>	

36. Durch die Arbeit mit dem "Kursbuch" verstanden Ihre Schüler das System Theater.

Anzahl Teilnehmer: 41

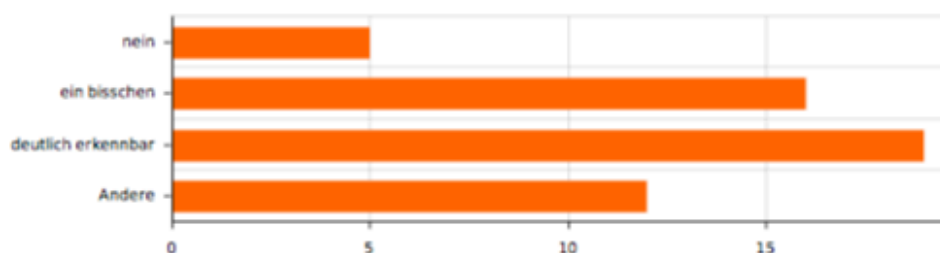
5 (12.2%): nein

16 (39.0%): ein bisschen

19 (46.3%): deutlich
erkennbar

- (0.0%): umfassend

12 (29.3%): Andere



Antwort(en) aus dem
Zusatzfeld:

- Von 5-10 ist der "Spielleiter immer auch Übersetzer"!
- Das Kursbuch ist da sicherlich ein Hilfe. Aber das Verständnis läuft über mich
- Die Schüler haben das Buch nicht selbst benutzt.
- Verstanden haben sie es erst nach dem Erfolg auf der Bühne (s.o.), wo auf einmal deutlich wurde, dass die ganzen "komischen" Übungen usw. ja doch zu einem tollen Ergebnis, was letztlich Theater ist, geführt haben und darauf vorbereiteten.
- Sie schwärmen immernoch von medialen Produktionen hinter der Matscheibe und tun sich schwer mit der Unmittelbarkeit des Theaterspielens.
- in ausgewählten Bereichen
- das Gesamtsystem kann gar nicht Konzept der Vermittlung sein
- Ein bisschen musste angekreuzt werden, da natürlich auch der Unterrichtsstil, die Besuche anderer
- Theateraufführungen und die Arbeit ohne Buch dazu beitragen.
- zu bedenken ist, dass es sich hier um Schüler der 6. Klasse handelt
- Ich glaube, das Verstehen kommt mit dem Machen.
- Also war es weniger das Kursbuch, sondern mehr das Konzept dahinter und die Reihenfolge der Übungen, die den Schülern einen Struktur und einen Überblick vermittelt haben.
- Schülern lag das Kursbuch nicht vor, teilweise von mir leihweise oder als Kopie
- hätte ich gerne mehr erreicht, aber das war ohne das Buch für jeden Schüler

Die weiter abstrahierende Aussage „Nr. 36. Durch die Arbeit mit dem "Kursbuch" verstanden Ihre Schüler das System Theater“ muss auch - wie alle anderen Rückmeldungen - auf dem Hintergrund der Qualifikationen der Auskunftgebenden gewertet werden, so dass es schwierig ist und man entsprechend vorsichtig nur einschätzen kann, welche verbessernde Wirkung des Unterrichts durch die Nutzung des Kursbuchs induziert ist. Da aber alle Rückmeldungen entsprechende Plausibilitätsprüfungen durch Kontrollfragen auf dem Hintergrund der umfangreichen Erfahrungen des Autors durchlaufen haben, können sie insgesamt als stimmig und glaubwürdig eingestuft werden. Ein weiterer Beleg ist teilweise nachvollziehbare Heterogenität im Antwortverhalten durch die individuelle Ausprägung eines bestimmten Unterrichtsstils, den die meisten Lehrkräfte bereits seit vielen Jahren pflegen und der ihnen am erfolgversprechendsten erscheint.

- „Von 5-10 ist der "Spielleiter immer auch Übersetzer"!“
- „Das Kursbuch ist da sicherlich eine Hilfe. Aber das Verständnis läuft über mich“
- „das Gesamtsystem kann gar nicht Konzept der Vermittlung sein“
- „Ich glaube, das Verstehen kommt mit dem Machen. Also war es weniger das Kursbuch, sondern mehr das Konzept dahinter und die Reihenfolge der Übungen, die den Schülern einen Struktur und einen Überblick vermittelt haben.“
- „hätte ich gerne mehr erreicht, aber das war ohne das Buch für jeden Schüler schwierig. Ich bin mir sicher, wenn den SuS jeweils ein eigenes Exemplar vorliegt, dann erhöht sich auch die Akzeptanz gegenüber theoretischen Inhalten um ein Vielfaches, da das Buch hier viel zu bieten hat (z.B. im Bereich "Berufe beim Theater")“

37. Das "Kursbuch" ist einsetzbar in ...

Klassen 7

Klassen 8

Klassen 9

Klassen 10

Begründung

37. Das "Kursbuch" ist einsetzbar in ...

Anzahl Teilnehmer: 44

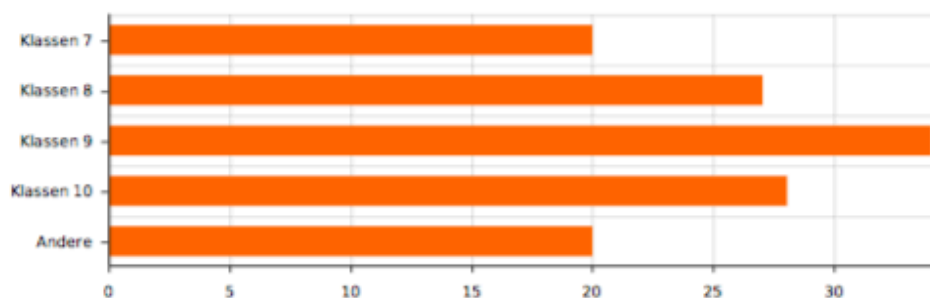
20 (45.5%): Klassen 7

27 (61.4%): Klassen 8

34 (77.3%): Klassen 9

28 (63.6%): Klassen 10

20 (45.5%): Andere



Antwort(en) aus dem Zusatzfeld:

- wobei man Abstriche bei Fachbegriffen und Theaterformen machen muss
- für die anderen Klassen habe ich keine Ahnung
- Die Inhalte werden stimmig (mit WUP) aufbereitet...
- Das sind bei uns die Jahrgänge mit WU-Theater. Danach kommen die Oberstufenkurse, davor haben wir kein Theater.
- Jüngere würden gar nichts verstehen.
- Für Jüngere ist es zu textlastig und nicht ansprechend bzw. übersichtlich genug aufgemacht.
- s.o. Ich musste das Material in Jg 7 tw differenzieren (Schwerpunkt Text, bezieht sich nicht auf WarmUps!)
- nur für Gymnasialklassen ab Stufe E aufwärts, da es mit sehr viel Text(s.o.) arbeitet. Hinzu kommen ausführliche Literaturverweise und Links, was eher die GO betrifft, und zwar SuS, die DSP als Prüfungsfach wählen und Themen vertiefen wollen. Auch für die Lehrperson sind diese Hinweise geeignet.
- Ab Klasse 10 kann m. E. bereits das Kursbuch DS für die Oberstufe verwendet werden, vor allem, wenn i den Klassenstufen davor bereits theatral gearbeitet wurde. Es enthält auch komplexere theoriertexte und Anschauungsbeispiele.
- für Klasse 6 nicht geeignet
- zu anspruchsvoll für die Hauptschule und untere Jahrgänge
- Für alle Klassen ist etwas dabei. Aber manche Übungen kamen deutlich besser bei Jüngeren an und waren den Älteren eher

Die Angaben zu „Nr. 37. Das "Kursbuch" ist einsetzbar in ...“ korreliert mit den Angaben zu dem bisher am häufigsten gehaltenen Unterricht (Glaubhaftigkeit der Aussagen) und bestätigt auch weitgehend die Zielvorgaben dieses Kursbuchs für die Jahrgangsstufen 7-10.

- „wobei man Abstriche bei Fachbegriffen und Theaterformen machen muss“
- „für die anderen Klassen habe ich keine Ahnung“
- „Die Inhalte werden stimmig (mit WUP) aufbereitet...“
- „Das sind bei uns die Jahrgänge mit WU-Theater. Danach kommen die Oberstufenkurse, davor haben wir kein Theater.“
- „Jüngere würden gar nichts verstehen.“
- „Für Jüngere ist es zu textlastig und nicht ansprechend bzw. übersichtlich genug aufgemacht.“
- „nur für Gymnasialklassen ab Stufe E aufwärts, da es mit sehr viel Text(s.o.) arbeitet. Hinzu kommen ausführliche Literaturverweise und Links, was eher die GO betrifft, und zwar SuS, die DSP als Prüfungsfach wählen und Themen vertiefen wollen. Auch für die Lehrperson sind diese Hinweise geeignet.“
- „für Klasse 6 nicht geeignet“
- „zu anspruchsvoll für die Hauptschule und untere Jahrgänge“
- „Für alle Klassen ist etwas dabei. Aber manche Übungen kamen deutlich besser bei Jüngeren an und waren den Älteren eher peinlich, während andere Übungen für die Älteren sinnvoller waren.“
- „kommt auf die Erfahrungen der SchülerInnen an, manche spielen bereits seit Kl. 5 durchgehend Theater“

38. Das „Wörterbuch theaterpraktischer Begriffe“ unterstützte die Schüler beim Aufbau eines theatralen Fachvokabulars.

nein

ein bisschen

häufig

durchgängig

Begründung

38. Das „Wörterbuch theaterpraktischer Begriffe“ unterstützte die Schüler beim Aufbau eines theatralen Fachvokabulars.

Anzahl Teilnehmer: 44

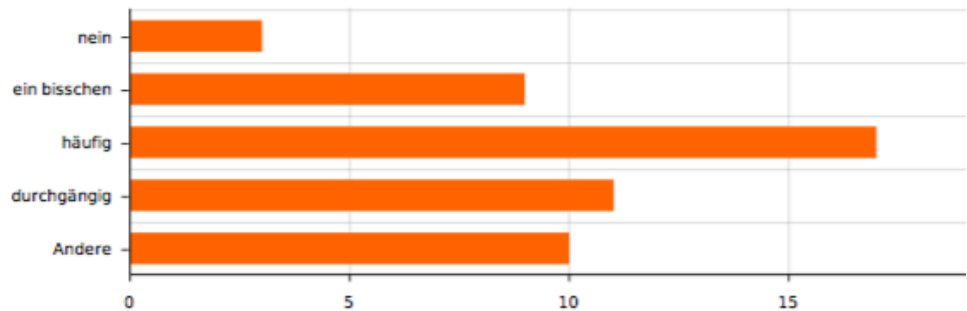
3 (6.8%): nein

9 (20.5%): ein bisschen

17 (38.6%): häufig

11 (25.0%): durchgängig

10 (22.7%): Andere



Antwort(en) aus dem Zusatzfeld:

- allerdings ist es gerade für die noch neu in DS sind schwierig gerade Theaterformen auseinanderzuhalten, wenn sie diese nicht wirklich selbst konkret erlebt haben.
- Die SchülerInnen waren oft erstaunt, wie viele Fachbegriffe ihnen im Feed back zur Verfügung standen. Das Register spiegelt die angestrebte Kompetenz im Benennen von theatralen Prozessen.
- Ich denke schon, dass dies unterstützend sein kann, habe es jedoch nicht genutzt.
- s.o.
- zumindest ist es vorstellbar...
- Das ist absolut hilfreich um schnell etwas nachzuschlagen und es den SuS verständlich und kurz zu vermitteln! Gerne ausbauen.
- ich finde das Wörterbuch sehr gelungen und kann es mir gut im Einsatz mit älteren Schülern vorstellen
- Ich habe es nicht eingesetzt, weil ich selbst die Begriffe erkläre.
- können dadurch immer wieder abgerufen werden
- die darin aufgeführten Punkten hätten schon im Modul viel mehr dargestellt werden müssen, das Wörterbuch selber wirkt isoliert

In dieser Aussage „Nr. 38. Das „Wörterbuch theaterpraktischer Begriffe“ unterstützte die Schüler beim Aufbau eines theatralen Fachvokabulars“ wird noch einmal spezifiziert nach der Bedeutung sachangemessener und fachgerechter Kommunikation über das Medium Theater gefragt und

ergründet, welche Bedeutung auch eine präzise Begrifflichkeit für die theaterästhetische Arbeit (Feedback, Szenen-, Proben-Analyse) und die Beschreibung theaterästhetischer Produkte (Werk-schau-Analyse, Theaterkritik) haben.

- „Die SchülerInnen waren oft erstaunt, wie viele Fachbegriffe ihnen im Feedback zur Verfügung standen. Das Register spiegelt die angestrebte Kompetenz im Benennen von theatralen Prozessen.“
- „Das ist absolut hilfreich, um schnell etwas nachzuschlagen und es den SuS verständlich und kurz zu vermitteln! Gerne ausbauen.“
- „ich finde das Wörterbuch sehr gelungen und kann es mir gut im Einsatz mit älteren Schülern vorstellen“
- „Ich habe es nicht eingesetzt, weil ich selbst die Begriffe erkläre.“
- „können dadurch immer wieder abgerufen werden“
- „Gut, jeder Schüler hat dies in Form eines kleinen Büchleins von mir bekommen.“

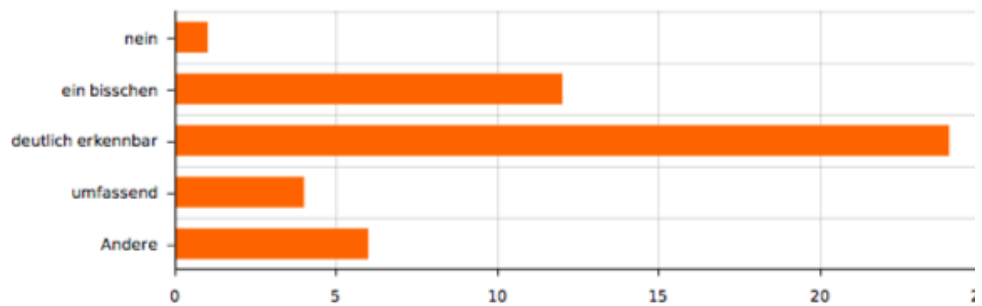
39. Die Module des "Kursbuchs", in denen theatrale Kompetenzen trainiert werden, helfen den Schülern, ein Repertoire handwerklicher Theaterkunst aufzubauen.

<input type="checkbox"/>	nein
<input type="checkbox"/>	ein bisschen
<input type="checkbox"/>	deutlich erkennbar
<input type="checkbox"/>	umfassend
<input type="checkbox"/>	Begründung
<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>

39. Die Module des "Kursbuchs", in denen theatrale Kompetenzen trainiert werden, halfen den Schülern, ein Repertoire handwerklicher Theaterkunst aufzubauen.

Anzahl Teilnehmer: 43

- 1 (2.3%): nein
- 12 (27.9%): ein bisschen
- 24 (55.8%): deutlich erkennbar
- 4 (9.3%): umfassend
- 6 (14.0%): Andere



Antwort(en) aus dem Zusatzfeld:

- Spiralcurriculum! Immer wieder auf der jeweils nächsten Stufe gestalten ...
- s.o.
- nicht richtig genutzt
- Ich habe nur die ersten Module fast komplett gemacht, aber die waren sehr hilfreich. Besonders bei der Themenfindung und auch bei Übungen zu Formen, wie Block, Pulk etc.
- s.o.: wenn alle das Buch hätten..... ;-)
- Zeitfaktor

Die Feststellung „Nr. 39. Die Module des "Kursbuchs", in denen theatrale Kompetenzen trainiert werden, halfen den Schülern, ein Repertoire handwerklicher Theaterkunst aufzubauen“ zielt auf das systematisch-methodisch aufbauende modular strukturierte Lernprogramm des Kursbuch-Konzepts und zeigt in der Antwort-Tendenz, dass die erfahrenen Lehrkräfte das Lernprinzip vom Einfachen zum Schwierigen und Komplexen und vom Konkreten zum Abstrakten pflegen und überwiegend beherrschen.

- „Spiralcurriculum! Immer wieder auf der jeweils nächsten Stufe gestalten ...“
- „Ich habe nur die ersten Module fast komplett gemacht, aber die waren sehr hilfreich. Besonders bei der Themenfindung und auch bei Übungen zu Formen, wie Block, Pulk etc.“
- „Absolut, vor allem in der TheaterPRAXIS – tolle Entwicklung hinsichtlich Präsenz, Sprechen auf der Bühne, Abstraktionsvermögen (≠ Realismusdrang) – und in der Selbstorganisation als Gruppe. Weniger allerdings hat die theoretische Vermittlung geklappt, also Grundbegriffe und Dramaturgie- und Regiekompetenz.“
- „Ein super hilfreiches Modul, vor allem wegen der Unterschiede, die dadurch deutlich wurden.“

40. Sie hatten durch die Arbeit mit dem Kursbuch Zeit, Ihre Schüler auch individueller zu coachen und zu beraten.

nein

selten

häufig

durchgängig

Begründung

40. Sie hatten durch die Arbeit mit dem Kursbuch Zeit, Ihre Schüler auch individueller zu coachen und zu beraten.

Anzahl Teilnehmer: 41

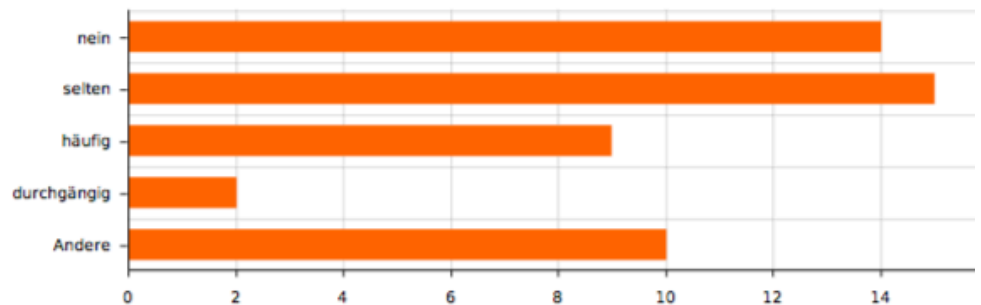
14 (34.1%): nein

15 (36.6%): selten

9 (22.0%): häufig

2 (4.9%): durchgängig

10 (24.4%): Andere



Antwort(en) aus dem Zusatzfeld:

- nicht mehr oder weniger als sonst auch
- Ohne die Motivation zur Eigenmotivation (Hilfe zur Selbsthilfe) läuft nichts...
- ein Teil der Gruppe forderte die dauerhafte Präsenz als Lehrkraft
- Ich habe es anders eingesetzt
- hie rkonnte ich keinen Zusammenhang erkennen
- nicht in diesem Maße genutzt
- Das nur ich das Kursbuch hatte und damit in Auszügen gearbeitet habe, hat es für mich keinen Unterschied gemacht.
- s.o.
- Schüler müssen erst noch auf einen einigermaßen gleichen Level gebracht werden
- ich finde, das Kursbuch eignet sich nur bedingt zum eigenständigen Arbeiten

In den Angaben zur Aussage „Nr. 40. Sie hatten durch die Arbeit mit dem Kursbuch Zeit, Ihre Schüler auch individueller zu coachen und zu beraten“ werden nochmals einerseits schulische Systemzwänge sichtbar, andererseits die Tatsache, dass Coachen und Supervisieren noch nicht zur

Standardkompetenz von Lehrkräften gehört und dies als Forderung an eine zeitgemäße Theaterleh-
rerausbildung herangetragen werden sollte.

- „nicht mehr oder weniger als sonst auch“
- „Ohne die Motivation zur Eigenmotivation (Hilfe zur Selbsthilfe) läuft nichts...“
- „ein Teil der Gruppe forderte die dauerhafte Präsenz als Lehrkraft“
- „nicht in diesem Maße genutzt“

41. Ihr Unterricht hat sich durch die Arbeit mit dem "Kursbuch" gegenüber Ihrer Arbeit vor der Nutzung des "Kursbuchs" insgesamt verbessert.

nein

wenig

deutlich

durchgängig

Begründung

41. Ihr Unterricht hat sich durch die Arbeit mit dem "Kursbuch" gegenüber Ihrer Arbeit vor der Nutzung des "Kursbuchs" insgesamt verbessert.

Anzahl Teilnehmer: 43

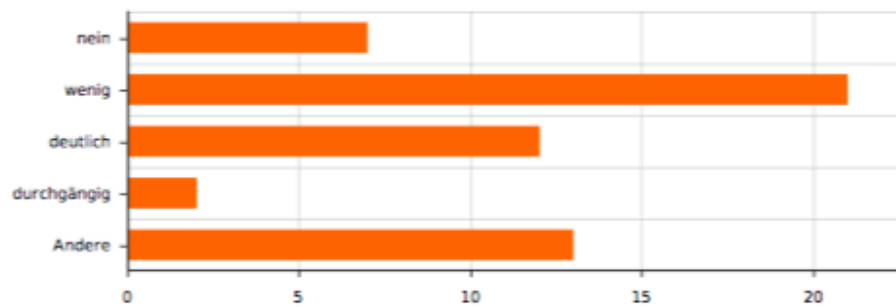
7 (16.3%): nein

21 (48.8%): wenig

12 (27.9%): deutlich

2 (4.7%): durchgängig

13 (30.2%): Andere



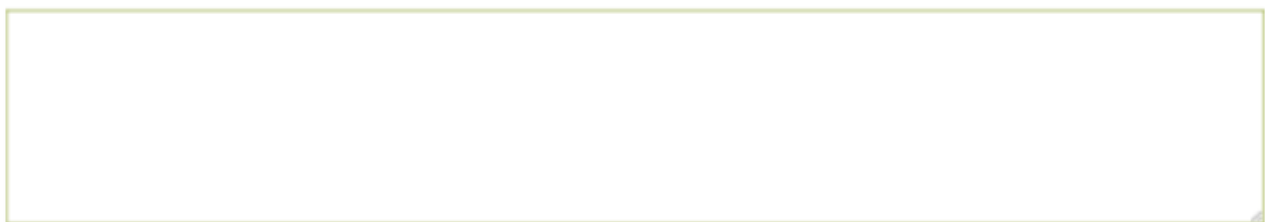
Antwort(en) aus dem Zusatzfeld:

- ... der Unterricht wird besser strukturiert...
- Ich denke, es hätte meine Arbeit deutlicher erleichtert, wenn ich einen 8er WU-Kurs gehabt hätte. So habe ich diesen Kurs jedoch schon ein Jahr unterrichtet, weshalb ich immer nur Einzelteile des Buches sinnvoll nutzen kann. Nimmt man es von Anfang an, kann man glaube ich sehr gut damit arbeiten.
- für die 8. Klasse kann ich dazu keine Aussagen treffen, da ich sie zum ersten Mal unterrichtete
- Das erste Kursbuch ist absolute Spitze!
- Ich habe bereits zuvor Ihr Werk für die OS genommen und es differenziert auf die Jahrgänge genutzt
- er war vorher ähnlich in der Methodik...
- Für mich als Lehrperson habe ich wertvolle Anregungen entnehmen können.
- Für eine Verbesserung hätte ich das Kursbuch kontinuierlich einsetzen müssen.
- Ich mache viele Fortbildungen und nutze neue Ideen. Das Kursbuch hat mir neue Übungen und Herangehensweisen an bestimmten Themen eröffnet, die ich auch weiterhin nutzen möchte.
- half mir in der Vorbereitung
- Im Prinzip war es für mich nicht anders als sonst (s.o.: meine Ausbildung passt 1:1 zu dem Buch), es war aber logischerweise einfacher, schnell Material zu finden.
- vieles schon bekannt durch THILLM- Ausbildung

Auch die Aussage „Nr. 41. Ihr Unterricht hat sich durch die Arbeit mit dem "Kursbuch" gegenüber Ihrer Arbeit vor der Nutzung des "Kursbuchs" insgesamt verbessert“ bestätigt vermutlich auch nochmals, dass im Lernprozess der Lerninitiator und Lernbegleiter die entscheidende Rolle spielt und nicht das benutzte Material, sodass kompetente Lehrkräfte nur noch eine geringe Verbesserung ihrer Kompetenzen auch mit hochwertigem Unterrichtsmaterial erreichen.

- „der Unterricht wird besser strukturiert...“
- „Ich denke, es hätte meine Arbeit deutlicher erleichtert, wenn ich einen 8er WU-Kurs gehabt hätte. So habe ich diesen Kurs jedoch schon ein Jahr unterrichtet, weshalb ich immer nur Einzelteile des Buches sinnvoll nutzen kann. Nimmt man es von Anfang an, kann man glaube ich sehr gut damit arbeiten.“
- „Das erste Kursbuch ist absolute Spitze!“
- „Ich habe bereits zuvor Ihr Werk für die OS genommen und es differenziert auf die Jahrgänge genutzt“
- „Für mich als Lehrperson habe ich wertvolle Anregungen entnehmen können.“
- „half mir in der Vorbereitung“
- „Das Modul ‚Proben organisieren‘ ist hilfreich, um den Überblick nicht zu verlieren. Die SuS können mit Hilfe des Kursbuches zudem nachvollziehen, dass Organisation und Proben für eine gute Werkschau extrem wichtig sind.“
- „Ich fand die Arbeit mit dem Kursbuch sinnvoll und hilfreich. Das Kursbuch hat mir Sicherheit gegeben und aufgrund der Übungen und des Inhalts konnte ich selbst meine Kompetenzen erweitern. Wir hatten viel Spaß und haben viel gelacht.“
- „Ich finde das Buch sehr schön aufgebaut und hilfreich. (...) Dann könnte ich mir gut vorstellen, das Buch über die zwei Jahre hinweg auszudehnen. (...) Ich würde zwar nie strikt nach dem Buch vorgehen (ist nicht meine Art und ich finde, man muss ja auch immer schauen, was die Gruppe braucht, wo sie sind etc.), aber als Grundgerüst ist das Buch definitiv hilfreich.“

42. Wie waren die Rückmeldungen Ihrer Schüler zum "Kursbuch"?



42. Wie waren die Rückmeldungen Ihrer Schüler zum "Kursbuch"?

Anzahl Teilnehmer: 27

- zu wenig Schaubilder
zu wenig Bilder
Texte müssten schülerfreundlicher geschrieben sein, also mehr umgangssprachliche Beispiele
- Da die SchülerInnen kein eigenes Kursbuch besitzen, lässt sich diese Frage nicht beantworten.
- Gab es in der Form nicht, da die das Kursbuch ja nicht hatten.
- Sie waren dankbar für die zahlreichen Hilfestellungen.
- da die Schüler das Buch nicht in Händen hielten, gab es kaum Feedback, einige Übungen auf den ersten Kapiteln erschienen ihnen zu ausführlich
- Es gab keine, denn die Schüler hatten kein eigenes Exemplar und ich habe anfangs damit geplant, was die Schüler aber nicht erkannten.
- Sie liebten die gemeinsame Startphase!
- Da ich Kopien nutzte, gab es von Seiten der SuS keine ausdrücklichen Rückmeldungen.
- Überwiegend positiv
- Insgesamt eher wenig motiviert, sich mit dem Kursbuch auseinanderzusetzen. Den meisten SuS war das Kursbuch zu theoretisch, zu viele Fachbegriffe.
- Da meine SuS nur einige Kopien zu Gesicht bekamen, konnten sie sich darüber nicht differenziert äußern. Sie fanden aber vor allem die Fachbegriffe hilfreich.
- Die Schüler hätten sich mehr Einblicke in das Theaterleben an einem richtigen Theater und an mehr Aspekte aus dem Bereich der Theatergeschichte gewünscht.
- Texte waren verständlich.
- Sie fanden die Zeit, in der wir mit dem Kursbuch gearbeitet haben, effektiv genutzt, das heißt wir sind schnell mit unseren kleinen Vorhaben voran gekommen.
- Leider keine Feedbackrunde, waren immer ausgeschlossen, motiviert die Übungen durchzuführen
- -/-
- Es gab keine, weil nur ich das Kursbuch hatte.
Aber es gab natürlich Rückmeldungen auf einzelne Übungen. Die meisten kamen gut an. Nur bei den Kennenlern- und Vertrauensübungen war den "alten Theaterhasen" etwas langweilig und sie fanden manches albern. (z.B. sich beim Herumlaufen "Huhu" zuzurufen. Das ist kein jugendlicher Sprachgebrauch und sie fanden es aufgesetzt.
- Die Theorieimpulse waren verständlich, aber manchmal wussten die Schüler nicht so ganz, worauf das Ganze hinauslaufen sollte.
- Überwiegend positiv, es war allerdings auch das erste "Buch" im Theaterunterricht für sie.
- - Übungen sehr gut, vielseitig und angenehm
 - ein bisschen zuviel Feedbackrunden (eher Freiheiten geben, die ich auch genommen habe) - man kann eine performative Idee auch "zerreden"
 - Zeitfaktor lässt sich (immer) schlecht einplanen -> Schwerpunktsetzung nötig
- Da wir das Kursbuch nicht im Klassensatz angeschafft haben, habe ich den Unterricht nach den Vorschlägen des Kursbuches gestaltet, die SchülerInnen können zum Kursbuch aber keine Rückmeldung geben.
- Ich hoffe, dass ich bei meinem nächsten Einsatz im Fach DS das Buch für alle SuS habe, allerdings setze ich ein Jahr aus, sodass ich befürchte, dass das Fach sich nun wieder dem pädagogisch wertlosen Siechtum des Schultheaters hingeben wird.....
Heute habe ich noch ein Gespräch mit der Chefin, vielleicht kann ich ja noch erreichen, dass man das Buch im kommenden Schuljahr anschafft - dann besteht auch Hoffnung für fachfremde Lehrkräfte ohne DS-Ausbildung - sofern sie sich an das insgesamt gut gemachte Buch halten.

- Noch eine Anregung: deutlich "verwöhnt" vom hervorragenden Englisch-Material des Cornelsen-Verlages wünsche ich mir beim Zusatzheft "Materialien für Lehrer" noch ein paar mehr ansprechende Kopiervorlagen. Das Heft bietet mir hier zu wenig.
- kaum, da es ihnen nicht zur Verfügung stand
- Die SuS waren zufrieden.
- Unübersichtlich, im Aufbau nicht gut nachvollziehbar, wenig anschaulich, in den Aufgabenstellungen oft nicht klar verständlich
- Positiv.
- Schüler/Innen äußerten sich positiv, dass sie ein Buch zum Arbeiten zur Hand hatten, mit dem sie arbeiten konnten, wo sie nachschlagen und sich informieren konnten. Diente als Basis für die Theaterarbeit.

Die Rückmeldungen zur Frage „Nr. 42. Wie waren die Rückmeldungen Ihrer Schüler zum ‚Kursbuch‘?“ geben Hinweise, an welchen Stellen und wodurch das Schulbuch weiter verbessert werden kann.

- „zu wenig Schaubilder zu wenig Bilder Texte müssten schülerfreundlicher geschrieben sein, also mehr umgangssprachliche Beispiele“
- „Gab es in der Form nicht, da die das Kursbuch ja nicht hatten.“
- „Sie waren dankbar für die zahlreichen Hilfestellungen.“
- „Sie liebten die gemeinsame Startphase!“
- „Überwiegend positiv“
- „Insgesamt eher wenig motiviert, sich mit dem Kursbuch auseinanderzusetzen. Den meisten SuS war das Kursbuch zu theoretisch, zu viele Fachbegriffe.“
- „Texte waren verständlich.“

Die Anmerkung einer Lehrkraft, „Die Theorieimpulse waren verständlich, aber manchmal wussten die Schüler nicht so ganz, worauf das Ganze hinauslaufen sollte.“, zeigt, dass es natürlich eine Kompetenz der Lehrkraft im Umgang mit dem Unterrichtsmaterial geben sollte und ein Schulbuch eine Lehrkraft nicht ersetzen kann und sie immer als Lernbegleiter berät, erläutert und kommentiert. Es gibt kein Lernen im Gleichschritt. Lernen ist immer individuell und persönlich und erfordert eine entsprechende persönliche Betreuung, die natürlich entsprechende Kompetenzen voraussetzt.

Die Rückmeldung bestätigen auch, dass die Lehrkräfte dem benutzten Unterrichtsmaterial/Schulbuch nicht sklavisch folgen, sondern es als Anregung und Angebot verstehen und es immer auf die spezifische eigene Lernsituation hin, das Alter der Schüler, ihre Kompetenzen und Potenziale usw. interpolieren.

Ein nicht unbekanntes Fazit:

Eine Lehrkraft sollte in erster Linie ein nachahmenswertes Vorbild für ihre Schülerinnen und Schüler sein und in zweiter Linie die Kompetenz besitzen, Lernumgebungen und -settings kreieren zu können, in denen ihre Schüler in vorgegebenem Rahmen sich unter fachkundiger Anleitung mit Werkzeugen/ Mitteln, Techniken und Methoden vertraut machen und anschließend zunehmend selbstständig und eigenverantwortlich damit experimentieren und gestalten.

3.2.9 Zusammenfassung der Ergebnisse der Studie

Die auf Seite 262 formulierten fünf erkenntnisleitenden Fragen können auf der Grundlage der Darstellung und Auswertung der Rückmeldungen der Theater-Lehrkräfte zu ihrer einjährigen Arbeit mit dem *Kursbuch Theater machen* wie folgt beantwortet werden:

1. Das modularisierte Erlernen theatraler Teil-Kompetenzen und unmittelbare Gestalten und Zusammenführen dieser Teil-Kompetenzen mit den Mitteln, Techniken und Methoden des Theaters mit anschließenden Präsentationen vor der Gruppe und in kleinen Projekten befähigt die Schüler zunehmend selbstbestimmter mit dem theatralen System umzugehen. Theater-Lehrkräfte nutzen die Modularität des Kursbuchs, um zielgerichtet die Module bzw. Trainingsphasen, Übungen, Theorietexte usw. für ihr individuelles an den Gruppenerfordernissen ausgerichtetes Unterrichtsvorgehen auszuwählen. Dem systematisch-methodischen Aufbau des Kursbuchs folgen Lehrkräfte in der ersten Phase ihrer Projekte stringenter, um das Training bestimmter grundlegender theatral-inhaltlicher und gruppendynamischer Kompetenzen anzuregen und eine bestimmte Arbeitsform mit Regeln und Ritualen zu etablieren. Mit fortschreitender Arbeit lösen sich die Lehrkräfte mehr und mehr von der Chronologie des Kursbuches – ganz so wie es konzipiert ist – und orientierten sich mehr an den aktuellen Erfordernissen des ästhetischen Prozesses mit zunehmenden Proben für die geplante Aufführung.
2. Die Schüler werden mit Hilfe des schrittweisen Erwerbs des theatralen Handwerks dazu befähigt, nach und nach einen ästhetischen Gesamtausdruck herzustellen und diesen als ästhetischen Gesamteindruck wahrzunehmen und fachangemessen zu beschreiben. Hierbei zeigen sich am deutlichsten die Leistungsunterschiede im Abstraktionsvermögen der Schüler unterschiedlicher Schulformen.
3. Das Konzept des Kursbuchs bietet nicht immer allen Schülern angemessene Trainingsmöglichkeiten, Kompetenzen in allen Teilbereichen der Lernumgebung Theater zu erwerben. Von Lehrkräften wird das Engagement ihrer Schüler hervorgehoben, wenn sie Regie-Aufgaben übernehmen und damit eigenverantwortlich die Gruppe steuern können. Auch bewirke das Training dramaturgischer Kompetenzen, je nach Leistungsvermögen der Schüler, ein tieferes Verständnis für die Struktur bzw. Auswahl und Abfolge der erarbeiteten Szenen, die entscheidenden Einfluss auf eine ästhetische Gesamtwirkung hat.
4. Das im Kursbuch enthaltene „Wörterbuch theaterpraktischer Begriffe“ führt dazu, dass die Schüler im Unterricht Fachbegriffe und Ausdrücke verwenden und diese ihnen helfen, ihr Tun und ihre erzeugte Wirkung zu beschreiben und sie sich über das System Theater untereinander verständigen können. Auch hier zeigen sich deutliche Leistungsunterschiede im Abstraktionsvermögen in den verschiedenen Schulformen bzw. Gruppenzusammensetzungen.

5. Die Impulse des Kursbuchs regen Schüler zur Übernahme von Verantwortung und damit zu Selbstständigkeit im theatralen Prozess an. Dies wird insbesondere deutlich in der beschriebenen Begeisterung der Schüler, die die jeweilige Steuerung bestimmter Trainingsphasen, z.B. das Aufwärmen und damit die Verantwortung dafür übernehmen. Verantwortung erzeugt Lust, weil damit eine hohe Anerkennung, Wertschätzung und vor allem auch eine einlösbare Leistungserwartung verbunden ist. Leistung erzeugt Lust. In Kombination mit einer angemessenen Fehlerkultur führt dies zu einer hohen Leistungsbereitschaft und Engagement bei Schülern. Engagement erzeugt Kompetenz (vgl. Rancière 2009).

4 Erkenntnisgewinn und Schlussfolgerungen

Die Befragung einer Gruppe von qualifizierten Theater-Lehrkräften dokumentiert ein weitgehendes Verständnis für die im Kursbuch-Konzept umgesetzten Überlegungen für eine Theaterdidaktik in konkrete Angebote für systematisch-methodischen Unterricht in modularer Form und ein grundlegendes Verständnis für die Transformation der *Kunstform* Theater in einen *Lerngegenstand* Theater.

Dies zeigte sich ebenso in den häufigen Verweisen auf Analogien zum *Kursbuch Darstellendes Spiel* bei der Beantwortung der Fragen und deckt sich mit Rückmeldungen von Grundschul-Lehrkräften außerhalb dieser Studie, die mit der Oberstufen-Ausgabe arbeiten, weil sie die Systematik des Kursbuch-Konzepts auch für Grundschüler geeignet halten, die *Kunstform* Theater kennen zu lernen. Natürlich wurden dort die Inhalte entsprechend interpoliert und an den Status der jeweiligen Grundschüler angepasst. Die Anpassung der durch ein Schülerarbeitsbuch gemachten Anregungen geschieht natürlich grundsätzlich durch alle qualifizierten Lehrkräfte aufgrund der Heterogenität von Lerngruppen.

Die Forschungslage in Bezug auf den *Lerngegenstand* Theater zeigt sich insgesamt als problematisch. Die diversen Schwierigkeiten beim Erfassen wissenschaftlich haltbarer Aussagen sind hinlänglich bekannt und beschrieben. Es hat sich seit der Feststellung von Hentschel/ Koch in 2006 nicht viel getan: Es fehlten „in der Theaterpädagogik bisher Studien, die diese Erwartungen [das Erreichen von Schlüsselkompetenzen, Anm. v. V.L.] bestätigen oder aber relativieren“, in ähnlicher Weise wie die vorliegenden Studien in Musik und Bildender Kunst. (Hentschel/ Koch 2006: 4)

Die vorliegende Arbeit will dazu beitragen, diese Forschungslücke zu schließen, indem sie eine Gruppe einer nicht repräsentativen Auswahl von Theater-Lehrkräften nach ihren Erfahrungen befragte, die sie alle mit der Nutzung des gleichen Lernkonzeptes machten. Eine repräsentative Untersuchung, die in differenzierter Weise Lehrkräfte, Unterrichtstile, Schulformen, soziale Bezüge von Lehrkräften und Schülern und alle weiteren Einflussgrößen angemessen wissenschaftlich isoliert, um ihre Wirkung sicher einschätzen zu können, wird es aufgrund der Komplexität des zu erfassenden Phänomens, der praktischen Schwierigkeiten, die zu überwinden wären, und des Persönlichkeitsschutzes und ethischer Bedenken nicht geben können. Wir werden vermutlich weiter mehr oder weniger darauf angewiesen sein, standardisierte Untersuchungen durchzuführen und durch Anhäufung von Erfahrungswissen von Betroffenen zu allgemeiner gültigen Aussagen zu kommen und auf diese Weise hermeneutische Verstehensprozesse auch durch Quantität zu verifizieren.

Die vorgelegten empirischen Untersuchungsergebnisse legen die Vermutung nahe, dass zwei entscheidende Einflussgrößen für gelingendes theatrales Lernen im Unterricht mitverantwortlich

sind: Zum einen eine durchdachte didaktisch-methodische Unterrichtsplanung, hier umgesetzt in einem Schülerarbeitsbuch, und zum anderen eine qualifizierte Theater-Lehrkraft, die solch eine Unterrichtsplanung kompetent an ihre Lerngruppe anpasst, gegebenenfalls davon abweicht, wenn die Dynamik und der Status der Lerngruppe und situative Gegebenheiten dies erforderlich machen.

Die Problematik der Rolle der Theater-Lehrkräfte und ihrer Qualifizierung wurde bereits im Kap. 2.4 entfaltet und soll hier nicht mehr im Fokus stehen.

Kritisch an der vorgelegten Arbeit insgesamt sind die folgenden Punkte zu bewerten, die z.T. in weiteren Forschungsvorhaben Berücksichtigung finden sollten:

Im Konzept „Kursbuch Theater machen“ ist das Modul „Visionen beschreiben“ sehr spät platziert, nachdem die Schüler bereits Bekanntschaft gemacht haben mit den grundlegend zu erwerbenden notwendigen theatralen Kompetenzen, damit sie ihre Lebensentwürfe, Träume, Wünsche und Interessen erst dann in den theatralen Prozess einbringen, wenn sie bereits eine konkrete Ahnung der theatral-ästhetischen Mittel und ihrer Anwendungen besitzen, die ihnen frühzeitig erlaubt, eine ästhetische Formung der Energien, die ihren Visionen zugrunde liegen, vorzunehmen. Es ist allerdings auch ein ganz anderes Verfahren denkbar, das die Lebensentwürfe, Träume, Wünsche und Interessen der Schüler an den Anfang des ästhetischen Prozesses stellt, um anschließend gemeinsam nach theatral-ästhetischen Formen zu suchen, mit denen diese individuellen biografischen Elemente in den Arbeitsprozess eingebracht werden können (vgl. u.a. das Modell biografischen Theaters von Wenzel, das er mit 23 Produktionen erfolgreich vorgestellt hat; Wenzel 2006, 2011).

Das „Wörterbuch theaterpraktischer Begriffe“ im „Kursbuch Theater machen“ folgt weniger einer theoretisch fundierten Fachbegriffsanalyse als den kommunikativen Erfordernissen des konkreten ästhetischen Arbeitsprozesses. Dabei verliert sich teilweise die Trennschärfe und die Kategorien geraten durcheinander, sodass manche Begriffe wie „Akt“, „Applausordnung“, „Bühnenform“ usw. nachvollziehbar als Fachbegriffe des Theaters zu klassifizieren sind, andere Ausdrücke wie „Kleingruppenarbeit“, „Leistungsbewertung“, „Ritual“ usw. aber anderen Wortfeldern und Kontexten zuzuordnen sind. Hier sollte in einer Überarbeitung bzw. Neufassung Abhilfe geschaffen und auf klare Trennschärfe in der Begrifflichkeit geachtet werden, damit der Kompetenzerwerb auch hier zielführend stattfindet.

Ebenfalls grundsätzlich kritisch zu bewerten ist der methodische Ansatz der vorgelegten Arbeit als Selbstevaluation, da er aufgrund nicht auszuschließender Unvoreingenommenheit des Autors Einschränkungen im objektiven Aussagewert mit sich bringt, soweit es überhaupt eine Annäherung an eine Qualität von Objektivität in ästhetischen Lernbereichen geben kann. Dennoch, und das bleibt es zu betonen, ist mit dem Ansatz der vorgelegten Arbeit eines Unterrichtskonzeptes für kulturelle Bildung im theatralen Raum von Theaterunterricht eine Anregung für den Diskurs gegeben, der in weiteren Forschungsvorhaben, in der Ausbildung von Theater-Lehrkräften und Theater-

Pädagogen und von unterrichtenden Lehrkräften rezipiert wird und zu einer weiteren Ausdifferenzierung und Auseinandersetzung anregen kann, die Frage zu beantworten, in welcher Weise die *Kunstform Theater* zum inspirierenden *Lerngegenstand Theater* für Schüler werden kann. Die Institutionen, die Theater-Lehrkräfte und Theater-Pädagogen ausbilden, stehen deshalb vor der Herausforderung, ihre Ausbildungsgänge den komplexen Erfordernissen zielgerichteter anzupassen (vgl. u.a. Hentschel 2016).

Als weiteres Fazit aus der Selbstevaluation des *Kursbuch Theater machen* ist zweierlei Grundlegendes zu empfehlen: Es zeigt sich ein konkreter Nachbesserungsbedarf für das vorgelegte Schülerarbeitsbuch. Es sollte insgesamt sprachlich vereinfacht und inhaltlich ausgedünnt werden. Darüber hinaus sollte es mit mehr visualisierten Angeboten (Fotos, Grafiken, Skizzen) ausgestattet werden (vgl. die entsprechenden ausformulierten Anmerkungen der Lehrkräfte in der Befragung). Ziel einer generellen Überarbeitung sollte es sein, das Kursbuchkonzept noch deutlicher an theaterdidaktischen Überlegungen auszurichten und neueste Forschungsergebnisse dazu einzubeziehen, z.B. Hilliger 2018.

Als einen weiteren Schritt zur Absicherung und Evaluierung der aufgestellten Annahmen hat der Autor eine Langzeitstudie über fünf Jahre mit Kindern von der Vorschule bis zur vierten Grundschulklasse in Vorbereitung, in der Grundschullehrkräfte nach den gleichen didaktischen Vorgaben Kinder an das Theatermachen heranzuführen, um sie in ästhetische Prozesse zu verwickeln, in denen sie theatrale Grundkompetenzen als Teil ihrer kulturellen Bildung erwerben. Zur Zeit werden drei Grundschullehrkräfte nach dem gleichen didaktischen Konzept und der Methode „Training-on-the-Job“ geschult (siehe auch List 2016b, 2017b, 2017e, 2017f).

5 Anhang

5.1 Kompetenzbereiche (BVTs)

„2. Die Kompetenzbereiche

2.1 Sachkompetenz

Um Theater zu verstehen ist, unabhängig von unterschiedlichen individuellen Vorerfahrungen, die wichtigste Voraussetzung die eigene Spielerfahrung und die Reflexion darüber. Durch die aktive Auseinandersetzung als Zuschauer mit theatralen Gestaltungsmethoden und -formen als auch in eigener konkreter Anwendung lernen die Schülerinnen und Schüler, theatrale Handlungen in ihrer Zeichenhaftigkeit zu verstehen und wirkungsbewusst anzuwenden. Für ein kontinuierlich wachsendes Theaterverständnis kommt dann das verstehende Erfassen durch konzentriertes Zuschauen und Entwickeln ästhetischer Beobachtungs- und Bewertungskriterien hinzu, zum einen im schulischen Rahmen bzw. im Probenprozess, zum anderen durch den Besuch außerschulischer Theaterveranstaltungen. Zeitgenössisches Theater wird dabei als produktiver Impulsgeber und als Inspirationsquelle für die eigene Theaterarbeit kritisch rezipiert.

Vor diesem Hintergrund der aktiven Auseinandersetzung mit zunehmend komplexer werdenden theatralen Abläufen und Inszenierungsstrategien entwickeln die Schülerinnen und Schüler ihre theaterästhetischen Grundlagen und Beurteilungskriterien und wenden sie in konstruktiven Feedback-Verfahren an.

2.2 Gestaltungskompetenz

Sinnlich-körperliche, unmittelbar spielerische Primärerfahrung wird vor dem Hintergrund geringer werdender Möglichkeiten selbstbestimmten, originären Handelns immer wichtiger für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen.

Die ästhetische Erfahrung im Fach Theater bezieht sich in seinen Gestaltungsformen vorrangig auf die Ästhetik des Theatralen und Performativen. Es ist darüber hinaus durch seinen genuin interdisziplinären Charakter in besonderer Weise geeignet, die Ästhetiken der Musik, der Bildenden Kunst und des Films aufzugreifen und ihre Inhalte und Formen zu integrieren. Grundlegende Theatererfahrungen werden im Unterricht des Faches Theater (Darstellendes Spiel) dadurch gewonnen, dass die Schülerinnen und Schüler selbst Theater spielen und ihre eigenen Erfahrungen, Themen, Mitteilungs- und Wirkungsabsichten für eine Inszenierung auf der Basis von Improvisationen im Ensemble miteinander selbstbestimmt entwickeln und gestalten.

Sie lernen konkret praktisch verschiedene Gestaltungsmethoden und Arbeitsweisen des Theaters kennen. Wichtigste Gestaltungsfelder in der szenischen Improvisation und Darstellung von

Figuren, Rollen sowie in performativen Verfahren und Darstellungsformen sind Körper und Bewegung, Raum und Bühnenbild/Kostüm sowie Sprache/Text und Sprechen bzw. Musik und Gesang.

Darüber hinaus bieten sich im Bereich Regie und Dramaturgie zahlreiche Gestaltungsmöglichkeiten in Themenfeldern wie der Konzeption und Komposition von Inszenierungen oder dem Umgang mit Medien.

2.3 Kommunikative Kompetenz

Die kommunikative Kompetenz wird in verschiedenen Kontexten eingeübt, gelernt und angewandt. Auf die Bühnensituation selbst bezogen, erfahren die Schülerinnen und Schüler eine produktive Interaktion zu den Mitspielenden bei der Gestaltung von Beziehungssituationen.

Auf die Unterrichtssituation und die Projektentwicklung bezogen, erfahren sich die Schülerinnen und Schüler in einem Ensemble und werden für Gruppenprozesse und ihr Gelingen zunehmend sensibilisiert und befähigt, solche Prozesse mit eingeübten Verfahren zu steuern. Dadurch werden ihre empathischen Fähigkeiten im Idealfall gefordert und gefördert. In konstruktiven Feedback-Verfahren lernen sie, Theater kritisch-solidarisch zu evaluieren. Dabei entwickeln sie eine immer komplexer werdende Fachsprache. Diese in allen Phasen der Theaterarbeit erforderliche Reflexion bezieht projektabhängig die Auseinandersetzung mit theaterwissenschaftlicher und theaterpädagogischer Fachliteratur/Theorie entwicklungs- und altersadäquat mit ein.

Der von Ausprobieren und Experimentieren gekennzeichnete Projektunterricht verlangt gemeinsam getragene ästhetische Entscheidungen, die nur durch kritische Reflexion der eigenen Praxis tragfähig sind.

Auf sich selbst bezogen entdecken die Schülerinnen und Schüler, dass Theaterspielen mit einem hohen Maß an Selbstreflexion einhergeht, mit ihrer Biographie stark verknüpft ist und zunehmend eine Angleichung von oft diskrepanter Selbst- und Fremdwahrnehmung erfolgt, häufig verknüpft mit einer entsprechenden Selbststärkung.

Die Kommunikation zwischen Publikum und Akteuren erfahren sie in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit und Beeinflussbarkeit und erkennen, dass dieses Spannungsverhältnis zwischen Zuschauer- und Bühnenraum immer wieder neu im Zusammenhang mit ihren Wirkungsabsichten auszuloten ist.

2.4 Soziokulturelle Kompetenz

Im Rückgriff auf die grundsätzlich möglichen Differenz Erfahrungen im theatralen Prozess (Spieler - Figur, Ich – Nicht- Ich, zwei Wirklichkeiten usw.) entwickeln die Schülerinnen und Schüler ein erstes Verständnis für die Zeichenhaftigkeit und Performativität von Darstellung. Die

damit verbundene mediale Kompetenz lässt sie die Konstruktion von Wirklichkeit und damit auch ihre Gestaltung und Beeinflussbarkeit erkennen.

So entwickeln sie eine höhere Sensibilität für Phänomene von Theatralität im Alltag.

Mit den in den anderen drei Kompetenzbereichen erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse können sich die Schülerinnen und Schülern die Vielfalt der Theaterkultur durch aktive, rezeptive wie auch produktive Teilhabe erschließen.

In Kenntnis des historischen Gewachsenseins der Kultur der Darstellenden Künste insgesamt setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit bedeutenden zeitgenössischen Darstellungsformen des Theaters auseinander und werden sich der unterschiedlichen Funktionen unterschiedlicher Darstellungsformen bewusst. Dabei erfahren sie den grundsätzlich interdisziplinären Charakter von Theater und die intensiven wechselseitigen Bezüge zu den anderen Künsten, aber auch den anderen gesellschaftlichen Bereichen bzw. Fächern (Religion, Deutsch usw.). Darüberhinaus lernen sie die Rolle der Medien kritisch einzuschätzen und für ihre Interessen innerhalb einer Inszenierung auch intermedial einzusetzen.

Soziokulturelle Kompetenz bedeutet auch interkulturelle Kompetenz insoweit, als es beim Theaterspielen um das Abgleichen unterschiedlicher Wahrnehmungs- und Selbstkonzepte geht. Vor dem Hintergrund je eigener kultureller Prägung kann damit Fremdheit toleriert, respektiert und zum Gegenstand einer künstlerischen Gestaltung werden.

Nicht zuletzt die Begegnung mit Theatern und ihren Künstlern und Fachleuten (z. T. in aktiver Partnerschaft) sowie die regionalen und überregionalen Kinder- und Jugendtheatertreffen sind gut geeignete Handlungsfelder zum Einüben und Anwenden kultureller Kompetenz.“ (Bundesverband Theater in Schulen (Hg) 2009b)

5.1.1 Kompetenzüberprüfung – Definition des Bundesministeriums für Bildung und Forschung

„Im Bildungsbereich herrscht jedoch nicht selten Unklarheit über das Verhältnis von Wissen und Können. Oft wird Wissen gleichgesetzt mit den Fakten, die in Lehrplänen niedergeschrieben sind. Selbst wenn es Schülerinnen und Schülern gelingt, dieses Wissen aufzunehmen, bleibt es doch oft ‚träge‘. Das heißt, das Wissen kann außerhalb der Lernsituation nicht angewendet werden. Damit stellt es auch keine hinreichende Basis für kompetentes Handeln dar – der Auftrag der Förderung lebenslangen Lernens und zur verantwortlichen gesellschaftlichen Beteiligung wird damit untergraben. Soll die Idee von Bildungsstandards zum Tragen kommen, ist ein Bezug auf Theorien über den Zusammenhang von Wissen und Können hilfreich, wie sie in den letzten zehn Jahren in der empirischen Pädagogik und in der Kognitionswissenschaft ausgearbeitet und empirisch überprüft wurden. Diese Theorien gehen von einem allgemeineren Wissensbegriff aus, der Wissen nicht auf Kenntnisse reduziert. Einige Theorien nehmen an, dass Wissen zunächst als deklaratives Wissen (explizites, verbalisierbares Wissen über Sachverhalte) erworben werden muss und dann zunehmend ‚prozeduralisiert‘, d.h. in automatisch zugängliche Verknüpfungen und Abläufe überführt wird. Prozeduralisiertes Wissen muss nicht in jedem Anwendungsfall explizit und bewusst rekonstruiert werden, sondern ist wie eingeschliffene Bewegungsmuster und Gedankenfolgen automatisch verfügbar. Hiermit ist ein Prinzip genannt, das zur Abstufung von Kompetenzniveaus verwendet werden kann: Höhere Kompetenzniveaus in einer Domäne wären durch immer stärkere ‚Prozeduralisierung‘ von Wissen charakterisierbar. In klassischen Begriffen bedeutet dies: Wissen geht auf höheren Niveaustufen in Können über. Andere Prinzipien des Kompetenzaufbaus sind die zunehmende Vernetzung von Wissens-elementen, die Bildung von Meta-Wissen (Wissen über das eigene Wissen, seinen Aufbau, seine Anwendung usw.) und abstrakterem Wissen.

Solche Prinzipien lassen sich nutzen, um die Niveau- oder Entwicklungsstufen von Kompetenzen zu unterscheiden. Es wäre beispielsweise zu erwarten, dass auf höheren Kompetenzstufen in einer Domäne die Fähigkeit vorhanden ist, das eigene Vorgehen beim Bearbeiten von Problemen zu reflektieren und argumentativ darzustellen. [...]

Das hier skizzierte Verständnis des Verhältnisses von Wissen und Können hat auch konkrete Konsequenzen für die Gestaltung von Lehrplänen und Unterricht. Der Aufbau von höheren Kompetenzstufen, die mit Handlungskompetenz und Können verbunden sind, gelingt nur, wenn Wissen stets der Bewährungsprobe erfolgreicher Leistung unterzogen ist. Die Verknüpfung von Wissen und Können darf also nicht auf Situationen ‚jenseits der Schule‘ verschoben werden. Vielmehr ist bereits beim Wissenserwerb die Vielfalt möglicher Anwendungs-Situationen mit zu bedenken. Bedeutsam ist hier der Aufbau ‚domänenspezifischer Schemata‘. Dies sind in Anwendungssituationen erworbene Wissensstrukturen, die von den Lernenden (nicht von den Lehrenden!) auf Grund ihrer

Lern-Erfahrungen solcherart verallgemeinert und systematisiert werden, dass sie künftig auch auf andere Situationen anwendbar sind. Aus der empirischen pädagogischen Forschung ist bekannt, dass der Erwerb solcher Schemata beispielsweise durch fallbasierte LehrLern-Umgebungen unterstützt werden kann. Diese erfüllen mehrere Kriterien erfolgreichen Kompetenzerwerbs: Die Lernenden machen innerhalb des Gegenstandsbereiches (Lern-) Erfahrungen, die für sie selbst relevant sind. Das Lehr-Lern-Material bildet die verschiedenen Komponenten von Kompetenz angemessen ab. ‚Überprüft‘ wird die ‚Behandlung von Fällen‘, nicht eine isolierte Komponente von Kompetenz wie z.B. Faktenwissen.“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg) 2007: 79)

5.1.2 Beispielhafte Kriterien für Leistungsbewertung

„Schulcurriculum für das Fach „Darstellendes Spiel“ am Gymnasium Eversten

2. Leistungsbewertung

2.1 Allgemeines

Die Leistungsbewertung im Fach „Darstellendes Spiel“ ist in besonderer Weise handlungs- und projektorientiert. Handlungsorientierung bedeutet hier, dass die Leistungsüberprüfung auch in praktischen Prüfungen stattfindet.

2.2 Anforderungsbereiche

Der erste Anforderungsbereich im Fach „Darstellendes Spiel“ umfasst das spieltechnische Grundkönnen sowie grundlegende Kenntnisse in abgegrenzten Gebieten der Theatertheorie und Theatergeschichte. Die Schüler verfügen über ein Fachvokabular zur Beschreibung und Bewertung theatraler Vorgänge.

Der zweite Anforderungsbereich umfasst die Analyse, Beschreibung und Gestaltung theatraler Handlungen und Inszenierungen als Anwendung des Grundlagenwissens. Dies umfasst ebenfalls die Strukturierung eines künstlerischen Arbeitsprozesses und einen Vergleich mit anderen Werken der bildenden Künste.

Der dritte Anforderungsbereich berücksichtigt die Art und Qualität der gestalterischen Problemlösung, die selbstständige Reflexion und Bewertung des eigenen Konzeptes sowie fremder Konzepte und Produkte auf dem Hintergrund theoretischer und historischer Bezüge.

2.3 Leistungskriterien

Grundlagen der Leistungsbewertung sind die Mitarbeit im Unterricht, die Ausbildung der spieltechnischen Fähigkeiten sowie Klausuren. Zur Überprüfung der spieltechnischen Fähigkeiten werden den Schülern praktische Aufgaben gestellt. Diese sollen durch ein schriftliches Konzept

vorgelegt und erläutert werden. Außerdem führen die Schüler selbstständig ein Probentagebuch, das über jede Probe Auskunft gibt und deren Ergebnis reflektiert werden muss (Format und Inhalt beachten!).

2.3.1 Kriterien der Mitarbeit

Leistungen, die sich auf den Aspekt der Mitarbeit beziehen, sind unter anderem:

- zuverlässige Vorbereitung;
- engagierte Beteiligung an Proben, Training und Präsentationen;
- technisches Grundkönnen im Bereich der Sprache, Ausdrucksfähigkeit und Körperarbeit;
- konstruktiver Umgang mit anderen Kursteilnehmern (Feedbackregeln!);
- Einbringen eigener Ideen und Bewertung eigener und fremder Konzepte;
- eigene Regieleistungen;
- theoretisches Wissen;
- vorbereitende bzw. nachbereitende Hausaufgaben;
- persönliche Entwicklung.

2.3.2 Kriterien der praktischen Prüfung

Leistungen, die im Rahmen der praktischen Prüfung kontrolliert werden, sind:

- technisches Grundkönnen im Bereich der Ausdrucksfähigkeit und Körperarbeit, Stimmausdruck und Sprache;
- darstellerisches Können im Bereich der Rollengestaltung und des Bühnenspiels;
- Spielverständnis in Form von Konzeption, Interpretation und Reflexion von Spielszenen.

2.3.3 Klausuren

Mögliche Formen der schriftlichen Lernzielkontrolle sind:

- produktive Annäherung an eine Figur (z. B. Rollenbiografie und Monolog);
- Untersuchung der Gestaltung einer Figur (Rolle, Charakter, Haltung, Mimik, Gestik);
- Dramatisierung eines nichtdramatischen Textes (z. B. Erzählung, Gedicht);
- Analyse, Interpretation einer Szene;
- Bearbeitung einer Szene (z. B. Erweiterung durch Subtexte und Regieanweisungen für Information über Innenleben und Sprechhaltung der Figuren; Umgestaltung einer Szene);
- Analyse, Interpretation und Erörterung einer Rezension;

- Analyse und Beurteilung eines Bühnenbildes;
- Analyse und Bewertung einer szenischen Umsetzung;
- Entwurf eines Theaterplakates/einer Seite eines Programmheftes.

2.3.4 Gewichtung

Die Mitarbeitsnote geht mit 40%, die spielpraktische Prüfung mit theoretischem Teil mit 40% und das korrekt geführte Probenstagebuch (siehe hierzu auch „Kursbuch Darstellendes Spiel“, S. 234) mit 20% in die Gesamtnote ein.“

> http://cdn.gymnasium-eversten.de/2016/04/schulcurriculum-ds_2016.pdf [Letzter Zugriff: 01.11.2016]

5.2 Beispielaufgaben und Bewertungsmöglichkeiten

Die folgenden Beispiele für Prüfungsaufgaben folgen den allgemeinen Anforderungen für Prüfungen.

- Hierzu gehört, dass Prüfungsaufgaben kontextbezogen sind und an aufbauendes Wissen und Können anschließen.
- Sie haben einen fördernden Charakter und unterstützen den Fortgang der unterrichtlichen Projektarbeit.
- Sie sind offen für neue Angebote und Lösungen.

Sie sind darüber hinaus so angelegt, dass sich durch die Veränderung einzelner Elemente der Aufgaben eine große Anzahl verschiedener Prüfungsaufgaben generieren lassen und dabei den Anspruch aufrechterhalten, in gleicher Weise die im Unterricht erworbenen Kompetenzen sichtbar und bewertbar zu machen.

Problematisch ist der hohe Zeitbedarf von spielpraktischen Prüfungen mit Nachgesprächen in großen Projektgruppen.

Als Lösungen bieten sich folgende Varianten an:

1. Die Schüler erhalten die Prüfungsaufgaben zur Vorbereitung als Hausaufgabe, sodass die Vorbereitungszeit nicht in die Unterrichtszeit fällt.
2. Die Schüler fertigen ebenfalls als vorbereitende Hausaufgabe einen kurzen Text an, in dem sie ihr Inszenierungskonzept und ihre dramaturgischen Entscheidungen erläutern und begründen.

5.2.1 1. Beispielaufgabe

Soloprüfung (für 1 Prüfling) – Minimal-Standard

Das erste Prüfungsbeispiel greift die Hausaufgabe des Moduls „Requisit“ auf (vgl. List 2014a: 85).

Sollte diese Prüfung auf diese Weise durchgeführt werden, so muss der Prüfungsablauf und die zu erwartende Leistung vorab natürlich mit den Schülern angemessen erarbeitet worden sein.

- Vorbereitung: als Hausaufgabe, die Wahl des Requisites ist frei
- Spieldauer: 1-2 Minuten
- Nachgespräch: 1-2 Minuten (Fakultativ: Ein Halb-Seiten-Skript als Hausaufgabe, auf der die Lösung der Aufgabe/ die Darstellung reflektiert und dramaturgische und Regieentscheidungen begründet werden. Abzugeben beim nächsten Treffen.)

Aufgabe

1. Spiele eine Figur, die mit Hilfe ihres Requisites deutlich macht, wie sie beschaffen ist und welche Motive und Gefühle sie hat. Benutze auch alle bisher im Unterricht erarbeiteten Gestaltungsmöglichkeiten des Körpers, des Raumes und der Zeit.
2. Erläutere und begründe in einem Nachgespräch die Auswahl der Nutzung des Requisites zur Gestaltung (Dramaturgie) und die Umsetzung (Inszenierungsidee, Regiekonzeption).

Bewertungskriterien zur Szene:

- Einsatz des Requisites
- Nutzung der primären theatralen Mittel
- Nutzung von Raum und Zeit

Bewertungskriterien zum Nachgespräch zur Reflexion:

- Reflexionen zu Entscheidungen/ Begründungen der Dramaturgie
- Reflexionen zu Entscheidungen/ Begründungen der Regie

Benotungskriterien für Darstellung und Nachgespräch bzw. des Halb-Seiten-Skripts:

Bewertung	nein	im Ansatz	klar erkennbar	vielfältig und überzeugend
Note	6-5	4	3-2	1
Der Schüler hat mit Hilfe des Requisites gezeigt, wie seine Figur beschaffen ist und welche Motive und Gefühle sie hat.				
Der Schüler hat die Gestaltungsmöglichkeiten seines Körpers beim Spielen eingesetzt.				
Der Schüler hat die Gestaltungsmöglichkeiten des Raumes genutzt.				
Der Schüler hat die Gestaltungsmöglichkeiten der Zeit genutzt.				
Der Schüler hat die Auswahl seines Requisites begründet.				
Der Schüler hat die Auswahl dessen, was er gespielt hat, begründet (Dramaturgie).				
Der Schüler hat die Art und Weise, wie er gespielt hat, begründet (Regie- und Inszenierungs-idee).				

5.2.2 2. Beispielaufgabe

Soloprüfung (für 1 Prüfling) – Maximal-Standard

- Vorbereitungszeit: 15 Minuten in der Schule (wahlweise auch als vorbereitende Hausaufgabe)
- Spieldauer: 2-3 Minuten
- Nachgespräch: 3-5 Minuten in der Schule (wahlweise: Ein-Seiten-Skript als Hausaufgabe, in dem die Lösung der Aufgabe/ die Darstellung reflektiert und dramaturgische und Regieentscheidungen begründet werden. Abzugeben beim nächsten Treffen.)

Aufgabe

1. Zeige in einer Szene mit Halte- und Wendepunkt mehrere unterschiedliche (verfremdete) Verwendungen eines Requisits (Vorgabe durch die Lehrkraft: Schirm, Stock, Tuch, Eimer, Blatt Papier oder einen anderen in der Tendenz multifunktionalen Gegenstand oder der Prüfling sucht sich aus einer von der Lehrkraft vorgegebenen Menge ein Requisit aus).
Benutze auch alle bisher im Unterricht erarbeiteten Gestaltungsmöglichkeiten des Körpers, des Raumes und der Zeit.
2. Erläutere und begründe in einem Nachgespräch die Auswahl der Nutzung des Requisits zur szenischen Gestaltung (Dramaturgie) und die Umsetzung (Inszenierungsidee, Regiekonzeption).

Bewertungskriterien zur Szene:

- Einsatz des Requisits
- Nutzung der primären theatralen Mittel
- Nutzung von Raum und Zeit

Bewertungskriterien für das Nachgespräch zur Reflexion:

- Reflexionen zu Entscheidungen/ Begründungen der Dramaturgie
- Reflexionen zu Entscheidungen/ Begründungen der Regie

Benotungskriterien für Darstellung und Nachgespräch bzw. des Ein-Seiten-Skripts:

Bewertung	nein	im Ansatz	klar erkennbar	vielfältig und überzeugend
Note	6-5	4	3-2	1
Der Schüler hat mit dem Requisit mehrfach verfremdet gespielt.				
Der Schüler hat eine Szene mit Halte- und Wendepunkt gespielt.				
Der Schüler hat die Gestaltungsmöglichkeiten seines Körpers beim Spielen eingesetzt.				
Der Schüler hat die Gestaltungsmöglichkeiten des Raumes genutzt.				
Der Schüler hat die Gestaltungsmöglichkeiten der Zeit genutzt.				
Der Schüler hat die Auswahl seines Requisites und die Varianten der Verfremdung begründet.				
Der Schüler hat die Auswahl dessen, was er gespielt hat, begründet (Dramaturgie).				
Der Schüler hat die Art und Weise, wie er gespielt hat, begründet (Regie- und Inszenierungs-idee).				

5.2.3 3. Beispielaufgabe

Tandemprüfung (für 2 Prüflinge)

- Vorbereitungszeit: 20 Minuten in der Schule (wahlweise als vorbereitende Hausaufgabe, wobei die Prüflinge natürlich die Aufgabe schon erhalten)
- Spieldauer: 3-4 Minuten
- Nachgespräch: 4-5 Minuten in der Schule (wahlweise: Ein-Seiten-Skript als Hausaufgabe – von jedem Schüler ein Text allein und selbstständig zu verfassen – in dem die Lösung der Aufgabe/ die Darstellung reflektiert und dramaturgische und Regieentscheidungen begründet werden. Abzugeben beim nächsten Treffen.)

Aufgabe

1. Jeder erhält ein Requisit (Vorgabe durch die Lehrkraft: Schirm, Stock, Tuch, Eimer, Blatt Papier oder einen anderen in der Tendenz multifunktionalen Gegenstand oder die Prüflinge suchen sich jeder aus einer von der Lehrkraft vorgegebenen Menge ein Requisit aus).
2. Legt zwei Rollen für euch fest.
3. Spielt zusammen eine Szene (mit einem Halte- und Wendepunkt) im Park (Der Ort wird durch die Lehrkraft bestimmt). Der Ort sollte durch den Umgang mit den Requisiten deutlich werden.
4. Benutzt während der Szene eure Requisiten (verfremdet) mit zwei bis drei unterschiedlichen Bedeutungen. Benutzt auch alle bisher im Unterricht erarbeiteten Gestaltungsmöglichkeiten des Körpers, des Raumes und der Zeit.

Bewertungskriterien zur Szene:

- Einsatz der Requisiten
- Nutzung der primären theatralen Mittel
- Nutzung von Raum und Zeit

Bewertungskriterien des Nachgesprächs bzw. des Ein-Seiten-Skripts:

- Reflexionen zu Entscheidungen/ Begründungen der Dramaturgie
- Reflexionen zu Entscheidungen/ Begründungen der Regie

Die Struktur dieser Aufgaben entsprechen den grundlegenden Strukturen von Abiturprüfungsaufgaben wie sie beispielhaft in der Überarbeitung des „Kursbuch Darstellendes Spiel“ ausgeführt sind (geplantes Erscheinen: Frühjahr 2016) und machen Schüler mit diesen Arbeitsformen damit schon in der Sekundarstufe1 frühzeitig bekannt und bereiten sie auf entsprechende Arbeitsweisen in der Oberstufe vor.

Benotungskriterien für Darstellung und Nachgespräch bzw. des Ein-Seiten-Skripts:

Bewertung	nein	im Ansatz	klar erkennbar	vielfältig und überzeugend
Note	6-5	4	3-2	1
Der Schüler hat eine Rolle gespielt.				
Der Schüler hat eine Szene mit Halte- und Wendepunkt gespielt.				
Der Schüler hat sein Requisit mehrfach verfremdet benutzt.				
Der Schüler hat den Ort durch den Umgang mit dem Requisit deutlich gemacht.				
Der Schüler hat die Gestaltungsmöglichkeiten seines Körpers beim Spielen eingesetzt.				
Der Schüler hat die Gestaltungsmöglichkeiten des Raumes genutzt.				
Der Schüler hat die Gestaltungsmöglichkeiten der Zeit genutzt.				
Der Schüler hat die Auswahl seines Requisits und die Varianten der Verfremdung begründet.				
Der Schüler hat die Auswahl dessen, was er gespielt hat, begründet (Dramaturgie).				
Der Schüler hat die Art und Weise, wie er gespielt hat, begründet (Regie- und Inszenierungs-idee).				

5.2.4 4. Beispielaufgabe

Gruppenprüfung (für 3 und mehr Prüflinge)

- Vorbereitungszeit: 30 Minuten in der Schule (wahlweise als vorbereitende Hausaufgabe, wobei die Prüflinge natürlich die Aufgabe schon erhalten)
- Spieldauer: 3-5 Minuten
- Nachgespräch: 5-10 Minuten in der Schule (wahlweise: Ein-Seiten-Skript als Hausaufgabe – von jedem Schüler ein Text allein und selbstständig zu verfassen – in dem die Lösung der Aufgabe/ die Darstellung reflektiert und dramaturgische und Regieentscheidungen begründet werden. Abzugeben beim nächsten Treffen.)

Aufgabe

1. Jeder erhält ein Requisit (Vorgabe durch die Lehrkraft: Schirm, Stock, Tuch, Eimer, Blatt Papier oder einen anderen in der Tendenz multifunktionalen Gegenstand oder die Prüflinge suchen sich aus einer von der Lehrkraft vorgegebenen Menge jeder ein Requisit aus).
2. Erarbeitet eine Situation, in der alle Akteure – zunächst jeder für sich alleine – mit ihren Gegenständen performative Handlungen ausführen.
3. Agiert anschließend zusammen, indem ihr eure Einzelaktionen aufeinander abstimmt und miteinander kombiniert, sodass eine Gruppenperformance entsteht. Benutzt auch alle bisher im Unterricht erarbeiteten Gestaltungsmöglichkeiten des Raumes und der Zeit.
4. Beendet eure Performance in einem Gruppenstandbild.

Bewertungskriterien zur Szene:

- Einsatz der Requisiten
- Nutzung der primären theatralen Mittel
- Nutzung von Raum und Zeit

Bewertungskriterien für das Nachgespräch zur Reflexion bzw. des Ein-Seiten-Skripts:

- Reflexionen zu Entscheidungen/ Begründungen der Dramaturgie
- Reflexionen zu Entscheidungen/ Begründungen der Regie

Benotungskriterien für Darstellung und Nachgespräch bzw. des Ein-Seiten-Skripts:

Bewertung	nein	im Ansatz	klar erkennbar	vielfältig und überzeugend
Note	6-5	4	3-2	1
Der Schüler hat sich eine Aufgabe in Bezug auf das Requisit gestellt und daran gearbeitet.				
Der Schüler hat seine Aktion mit den anderen koordiniert.				
Der Schüler hat die Gestaltungsmöglichkeiten des Raumes genutzt.				
Der Schüler hat die Gestaltungsmöglichkeiten der Zeit genutzt.				
Der Schüler hat die Auswahl seines Requisites und seine Aufgabe begründet.				
Der Schüler hat die Art und Weise, wie er seine Aufgabe gelöst hat, begründet.				
Der Schüler hat seine Aktion stimmig in das Gruppenstandbild eingebracht und begründet.				

5.2.5 Entwurf für Bildungsstandards zum Modul „Requisit“

Die Minimalstandards beschreiben unverzichtbare Kompetenzen.

Die Regelstandards beinhalten die Minimalstandards und beschreiben eine mittlere Kompetenzstufe.

Die Maximalstandards bauen auf den Regelstandards auf und beschreiben einen umfassenden Kompetenzerwerb.

Je nach der Anzahl der Lernjahre Theater, die ein Schüler bereits absolviert hat, bzw. seinen bereits erworbenen theatralen Kompetenzen, seiner Jahrgangstufe/ seinem Alter entsprechend können die Beschreibungen der Minimal-, Regel- bzw. Maximalstandards Grundlage für die Benotung sein.

Der gleiche nachgewiesene Kompetenzerwerb eines jüngeren Schülers mit wenigen Lernjahren Theater im Vergleich zu einem älteren Schüler mit mehr Lernjahren Theater führt demnach zu einer besseren Bewertung des jüngeren Schülers.

	Grundlagen	Gestaltung	Kommunikation	Partizipation
Minimalstandard	<p>Der Schüler kennt den Unterschied zwischen der Funktionalität eines (Alltags-) Gegenstandes in seiner ‚natürlichen‘ Funktion und der Zeichenhaftigkeit eines Gegenstandes als Requisit im Theater.</p> <p>Der Schüler kennt die Einsatzmöglichkeiten von Gegenständen als Requisiten</p> <ul style="list-style-type: none"> > zur Ausgestaltung von Handlungen > zur Ausgestaltung von Figuren > zur Ausgestaltung der Umgebung/ Szenografie. > in verfremdeter Nutzung > in imaginerter/ pantomimischer Nutzung <p>Der Schüler kann die Eigenschaften eines Gegenstandes (optisch, haptisch, akustisch usw.) erforschen, bestimmen und benennen.</p> <p>Der Schüler kennt einige grundlegende theatrale Gestaltungstechniken und -methoden.</p>	<p>Der Schüler kann mit der Zeichenhaftigkeit eines Gegenstandes als Requisit im Theater experimentieren und improvisieren.</p> <p>Der Schüler kann gezielt ein Requisit mit einer Darstellungsabsicht auswählen.</p> <p>Der Schüler kann allein oder in einer Kleingruppe mit Requisiten eine Handlung entwickeln und benutzt dazu wenige theatrale Gestaltungstechniken und -methoden.</p> <p>Der Schüler kann eine erarbeitete Darstellung einer Handlung vor der Gesamtgruppe präsentieren.</p>	<p>Der Schüler kann die Nutzung eines Requisites im Theater als kommunikativen Akt zwischen Darstellern und Publikum verstehen.</p> <p>Der Schüler kennt ein Grundrepertoire an Fachbegriffen zur Nutzung von Requisiten aus dem Wörterbuch theaterpraktischer Begriffe.</p> <p>Der Schüler kann die Auswahl eines Gegenstandes als Requisit begründen.</p> <p>Der Schüler kann die Wirkung des Requisiteinsatzes erkennen und beschreiben.</p>	<p>Der Schüler kann Bezüge im Gebrauch von Requisiten zur eigenen Lebenswelt herstellen.</p>
Regelstandard ; beinhaltet Minimalstandard	<p>Der Schüler kennt die Zeichenhaftigkeit eines Requisites</p> <ul style="list-style-type: none"> > in metaphorischem, allegorischem, symbolischem Gebrauch > als eigenständiges Subjekt 	<p>Der Schüler kann allein oder in einer Kleingruppe mit Requisiten eine Handlung als Szene mit Halte- und Wendepunkt entwickeln.</p>	<p>Der Schüler kann seine Auswahl eines Gegenstandes als Requisit begründen und benutzt dazu Fachbegriffe aus dem Wörterbuch theaterpraktischer Begriffe.</p>	<p>Der Schüler nimmt teil am Kulturleben in der Schule und im Alltag und nutzt dabei die Wirkung von Requisiten.</p>

	<p>> <i>als Impuls für performative Aktionen</i></p> <p>Der Schüler kennt die bedeutsamsten theatralen Gestaltungstechniken und –methoden.</p>	<p>Bei der Improvisation bringt er Gestaltungsideen ein, übernimmt Regiefunktion und benutzt differenziert theatrale Gestaltungstechniken und –methoden.</p>	<p>Der Schüler kann die Wirkung des Requisiteneinsatzes erkennen und beschreiben und benutzt dazu Fachbegriffe aus dem Wörterbuch theaterpraktischer Begriffe.</p>	
<p>Maximalstandard; beinhaltet Regel-Standard</p>	<p>Der Schüler kennt die Zeichenhaftigkeit eines Requisits</p> <p>> <i>als eigenständiges Subjekt</i></p> <p>Der Schüler kennt in großem Umfang theatrale Gestaltungstechniken und –methoden.</p>	<p>Der Schüler kann ein bestimmtes Requisit gezielt und begründet als alter ego einer Figur auswählen und mit diesem Requisit eine Dialogszene entwickeln und präsentieren.</p> <p>Der Schüler kann ästhetische Arbeitsprozesse koordinieren und benutzt dazu in vielfältiger Weise theatrale Gestaltungstechniken und –methoden.</p>	<p>Er kann den Einsatz von Requisiten in eigenen Darstellungen und fremden Produktionen reflektieren und evaluieren, ihre Wirkungen beschreiben und Alternativen dazu entwickeln.</p>	<p>Er kann die Nutzung von Requisiten in eigenen und fremden Produktionen konstruktiv und praktisch auf dem Hintergrund seiner theatertheoretischen und -historischen Kenntnisse in Beziehung setzen und sie in aktuelle gesellschaftliche und kulturelle Entwicklungen einordnen.</p>

5.2.6 Kompetenzüberprüfung Kostüm – spielpraktische Prüfung Tandemprüfung (für 2 Prüflinge)

- Vorbereitung: als Hausaufgabe
- Spieldauer: 1-2 Minuten
- Nachgespräch: 1-2 Minuten (wahlweise: Ein Halb-Seiten-Skript als Hausaufgabe, in dem die Lösung der Aufgabe/ die Darstellung reflektiert und dramaturgische und Regieentscheidungen begründet werden; abzugeben beim nächsten Treffen.)

Aufgabe: Inszeniert das Minidrama „Ruhig ist's“

A: Ruhig ist's.

B: Man könnte sogar sagen, dass es richtig still ist.

A: Ja.

B: Dass es das gibt, dass es so still ist. Es ist direkt schön,
wenn's so still ist.

A: Ja, man möcht's nicht für möglich halten.

(sie schweigen)

A: Richtig ruhig ist's.

(Aus: Martin Sperr: *Jagdscenen aus Niederbayern*. Frankfurt/M: Suhrkamp Verlag 1981, Szene 17)

1. Sucht euch aus dem „Baukasten theatraler Möglichkeiten. Rollen und Figuren.“ Klett 2014 aus den 50 Figurenkarten eine oder zwei aus (oder der Theaterlehrer wählt eine oder zwei aus).
2. Entwickelt diese Figuren und zeigt, welche Motive und Gefühle sie zum Handeln veranlassen oder wählt aus dem „Baukasten“ entsprechende Karten aus.
3. Benutzt alle bisher im Unterricht erarbeiteten Gestaltungsmöglichkeiten des Körpers, des Raumes und der Zeit.
4. Kreiert einen Ort und verwendet passende Kostüme für eure Figuren, eventuell auch ein Requisit.
5. Erläutert und begründet in einem Nachgespräch die Auswahl des Kostüms und erläutert eure (Dramaturgie) und die Umsetzung (Inszenierungsidee, Regiekonzeption).

Bewertungskriterien zur Szene:

- Einsatz des Kostüms (eventuell eines Requisites)
- Nutzung der primären theatralen Mittel

- Nutzung von Raum und Zeit

Bewertungskriterien für das Nachgespräch zur Reflexion:

- Reflexionen zu Entscheidungen/ Begründungen der Dramaturgie
- Reflexionen zu Entscheidungen/ Begründungen der Regie

Benotungskriterien für Darstellung und Nachgespräch bzw. des Halb-Seiten-Skripts:

Bewertung	nein	im Ansatz	klar erkennbar	vielfältig und überzeugend
Note	6-5	4	3-2	1
Der Schüler hat mit Hilfe des Kostüms gezeigt, wie seine Figur beschaffen ist und welche Motive und Gefühle sie hat.				
Der Schüler hat die Gestaltungsmöglichkeiten seines Körpers beim Spielen eingesetzt.				
Der Schüler hat die Gestaltungsmöglichkeiten des Raumes genutzt.				
Der Schüler hat die Gestaltungsmöglichkeiten der Zeit genutzt.				
Der Schüler hat die Auswahl seines Kostüms begründet.				
Der Schüler hat die Auswahl dessen, was er gespielt hat, begründet (Dramaturgie).				
Der Schüler hat die Art und Weise, wie er gespielt hat, begründet (Regie- und Inszenierungsidee).				

5.2.7 Entwurf für Bildungsstandards zum Modul „Kostüm“

Die Minimalstandards beschreiben unverzichtbare Kompetenzen.

Die Regelstandards beinhalten die Minimalstandards und beschreiben eine mittlere Kompetenzstufe.

Die Maximalstandards bauen auf den Regelstandards auf und beschreiben einen umfassenden Kompetenzerwerb.

Je nach der Anzahl der Lernjahre Theater, die ein Schüler bereits absolviert hat, bzw. seinen bereits erworbenen theatralen Kompetenzen, seiner Jahrgangsstufe/ seinem Alter entsprechend können die Beschreibungen der Minimal-, Regel- bzw. Maximalstandards Grundlage für die Benotung sein.

Der gleiche nachgewiesene Kompetenzerwerb eines jüngeren Schülers mit wenigen Lernjahren Theater im Vergleich zu einem älteren Schüler mit mehr Lernjahren Theater führt demnach zu einer besseren Bewertung des jüngeren Schülers.

	Grundlagen	Gestaltung	Kommunikation	Partizipation
Minimalstandard	<p>Der Schüler kennt den Unterschied zwischen der Funktionalität eines (Alltags-) Kostüms in seiner ‚natürlichen‘ Funktion und der Zeichenhaftigkeit eines Kostüms im Theater.</p> <p>Der Schüler kennt die Einsatzmöglichkeiten von Kostümen</p> <ul style="list-style-type: none"> > zur Ausgestaltung von Handlungen > zur Ausgestaltung von Figuren > in verfremdeter Nutzung > in imaginiertes/ pantomimischer Nutzung <p>Der Schüler kann die Eigenschaften eines Kostüms (optisch, haptisch, akustisch usw.) erforschen, bestimmen und benennen.</p> <p>Der Schüler kennt einige grundlegende theatrale Gestaltungstechniken und -methoden.</p>	<p>Der Schüler kann mit der Zeichenhaftigkeit eines Kostüms im Theater experimentieren und improvisieren.</p> <p>Der Schüler kann gezielt ein Kostüm mit einer Darstellungsabsicht auswählen.</p> <p>Der Schüler kann allein oder in einer Kleingruppe mit Kostümen eine Handlung entwickeln und benutzt dazu wenige theatrale Gestaltungstechniken und -methoden.</p> <p>Der Schüler kann eine erarbeitete Darstellung einer Handlung vor der Gesamtgruppe präsentieren.</p>	<p>Der Schüler kann die Nutzung eines Kostüms im Theater als kommunikativen Akt zwischen Darstellern und Publikum verstehen.</p> <p>Der Schüler kennt ein Grundrepertoire an Fachbegriffen zur Nutzung von Kostümen.</p> <p>Der Schüler kann die Auswahl eines Kostüms begründen.</p> <p>Der Schüler kann die Wirkung des Kostümeinsatzes erkennen und beschreiben.</p>	<p>Der Schüler kann Bezüge im Gebrauch von Kostümen zur eigenen Lebenswelt herstellen.</p>
Regelstandard; beinhaltet Minimalstandard	<p>Der Schüler kennt die Zeichenhaftigkeit eines Kostüms</p> <ul style="list-style-type: none"> > in metaphorischem, allegorischem, symbolischem Gebrauch > als eigenständiges Subjekt > als Impuls für performative Aktionen 	<p>Der Schüler kann allein oder in einer Kleingruppe mit Kostümen eine Handlung als Szene mit Halte- und Wendepunkt entwickeln.</p> <p>Bei der Improvisation bringt er Gestaltungsideen ein, übernimmt</p>	<p>Der Schüler kann seine Auswahl eines Kostüms begründen.</p> <p>Der Schüler kann die Wirkung des Kostümeinsatzes erkennen und beschreiben und benutzt dazu Fachbegriffe.</p>	<p>Der Schüler nimmt teil am Kulturleben in der Schule und im Alltag und nutzt dabei die Wirkung von Kostümen.</p>

	Der Schüler kennt die bedeutsamsten theatralen Gestaltungstechniken und –methoden.	Regiefunktion und benutzt differenziert theatrale Gestaltungstechniken und –methoden.		
Maximalstandard; beinhaltet Regel-Standard	Der Schüler kennt die Zeichenhaftigkeit eines Kostüms > <i>als eigenständiges Subjekt</i> Der Schüler kennt in großem Umfang theatrale Gestaltungstechniken und -methoden.	Der Schüler kann ein bestimmtes Kostümteil gezielt und begründet als alter ego einer Figur auswählen und mit diesem Requisit eine Dialogszene entwickeln und präsentieren. Der Schüler kann ästhetische Arbeitsprozesse koordinieren und benutzt dazu in vielfältiger Weise theatrale Gestaltungstechniken und -methoden.	Er kann den Einsatz von Kostümen in eigenen Darstellungen und fremden Produktionen reflektieren und evaluieren, ihre Wirkungen beschreiben und Alternativen dazu entwickeln.	Er kann die Nutzung von Kostümen in eigenen und fremden Produktionen produktiv und praktisch auf dem Hintergrund seiner theatertheoretischen und -historischen Kenntnisse in Beziehung setzen und sie in aktuelle gesellschaftliche und kulturelle Entwicklungen einordnen.

5.3 Ausschreibung zur Studie und Anschreiben an Teilnehmer

5.3.1 Ausschreibung

Bitte mitmachen bei Studie!

Ich suche TheaterlehrerInnen für eine wissenschaftliche Studie.

Liebe Theater-Lehrende, seit vielen Jahren unterrichte ich Theater/ Darstellendes Spiel und erforsche die Wirksamkeit systematisch-methodischen Erwerbs theatraler Grundkompetenzen. Aus dieser Forschungsarbeit gingen bereits einige Aufsätze zu Einzelthemen und verschiedene Schulbücher hervor.

Um die Ergebnisse meiner langjährigen Forschungsarbeit zu diesem theatralen Bildungskonzept wissenschaftlich zu evaluieren, plane ich nun eine empirische Erhebung zur Arbeitsweise mit dem „Kursbuch Theater machen. Mittelstufe“ (Stuttgart 2014 Klett Verlag) und bitte Sie um Ihre Mitarbeit.

Ziel dieser empirischen Studie ist es, eine verstärkte wissenschaftliche und pädagogische Diskussion über die Lernumgebung Theater anzuregen und die folgende grundlegende Frage zu beantworten:

Ist die Kunstform Theater didaktisierbar und im schulischen Alltag im Unterricht vermittelbar?

Eine erste Gruppe Theater-LehrerInnen wird auf der Grundlage des „Kursbuch Theater machen. Mittelstufe.“ Stuttgart 2014, Klett Verlag, im kommenden Schuljahr 2014/15 in einer Jahrgangsstufe 7, 8, 9 oder 10 Theater/ Darstellendes Spiel unterrichten und setzt diese Arbeit unter Umständen und nach Absprache in der darauffolgenden Jahrgangsstufe fort.

Eine zweite Staffel folgt im Schuljahr 2015/16 und setzt ebenfalls diese Arbeit unter Umständen und nach Absprache im darauffolgenden Schuljahr fort.

Um die Arbeitsbelastung gering zu halten, beantworten die Teilnehmenden zu Beginn und am Ende des Schuljahres lediglich einige Fragen zu den gemachten Erfahrungen. Eventuell sind am Ende des Projektes noch stichprobenartig kurze Interviews vorgesehen.

Das Forschungsprojekt läuft im Rahmen einer Kooperation mit der Universität Siegen und wird zusätzlich extern wissenschaftlich von Experten und Prozessanalytikern begleitet.

Bitte nehmen Sie Kontakt mit mir auf, wenn Sie dieses Projekt und damit Theater in der Schule unterstützen möchten >>> info@volkerlist.de

Als Dankeschön erhalten Sie das „Kursbuch Theater machen“ und ein kleines Geschenkpaket.

Es wäre schön, wenn Sie diese Bitte auch an andere Interessierte weiterleiten würden.

Herzlichen Dank!

Volker List

5.3.2 Einladung an die TeilnehmerInnen vom 01.06.2014

Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer der Studie zum *Kursbuch Theater machen*,

nochmals herzlichen Dank für Ihre Bereitschaft, dazu beizutragen, das Unterrichtsfach Theater/
Darstellendes Spiel durch diese Studie zu unterstützen.

Inzwischen sollten Sie ein Exemplar des neuen Kursbuchs für die Mittelstufe erhalten haben. Vielleicht haben Sie auch schon ein wenig Muse gefunden und etwas darin herumgeblättert und erste Überlegungen angestellt, wie Sie das Kursbuch im kommenden Schuljahr 2014/15 einsetzen möchten.

Die Art und Weise, wie Sie mit dem Kursbuch arbeiten möchten, ist Ihnen völlig freigestellt. Natürlich wäre es der Konzeption dieses theatralen Lernkonzepts entsprechend am sinnvollsten, für jeden Ihrer Schüler ein Exemplar bereitzustellen - es ist ja ein Schülerarbeitsbuch - , um die angestrebten Selbstlernprozesse und die Selbststeuerungskompetenz Ihrer Schüler maximal zu unterstützen und zu fördern.

Ein ganzes Schuljahr ist sehr lang. Sie erhalten von uns deshalb zu Beginn des Schuljahrs 2014/15 ein Leerformular, das Ihnen helfen soll, Ihre Erfahrungen mit dem Kursbuch übers Jahr zeitnah stichwortartig festzuhalten. Diese Notizen halten Sie bitte bei der Befragung am Ende des Schuljahres bereit.

Weiterhin werden wir Sie u.a. mit Angeboten für Kompetenzüberprüfungen und Bewertungsbeschreibungen bei der Notengebung unterstützen.

Beste Grüße

ANGEWANDTE THEATERFORSCHUNG

Volker List

Lärchenweg 7

35625 Hüttenberg

5.3.3 Notizbogen zur Evaluation der Arbeit mit dem Kursbuch

Modul 1: Erstes Treffen

Das war hilfreich	Das war problematisch, weil...
Fokus: Haben Sie den Eindruck, bei den Schülern wurden Neugier und Motivation für den Theaterunterricht geweckt?	

Modul 2: Vertrauen aufbauen

Das war hilfreich	Das war problematisch, weil...
Fokus: Wie hilfreich finden Sie die Tipps zum Aufwärmen? Hat die eigenständige Leitung durch die Schüler funktioniert?	

Modul 3: Themen finden

Das war hilfreich	Das war problematisch, weil...
Fokus: Wie hat die Beteiligung der Schüler an der Themenwahl funktioniert?	

Modul 4: Figuren entwickeln

Das war hilfreich	Das war problematisch, weil...
Fokus: Wurden die vorgeschlagenen Rituale für jedes Treffen eingeführt und eingehalten?	

Modul 5: Spielformen finden

Das war hilfreich	Das war problematisch, weil...
Fokus: Wie verständlich sind die Arbeitsaufträge formuliert? Gab es damit Probleme?	

Modul 6: Visionen beschreiben

Das war hilfreich	Das war problematisch, weil...
Fokus: Wie klappt die Umsetzung und Einhaltung der genannten Feedback-Regeln?	

Modul 7: Handwerk kennenlernen

Das war hilfreich	Das war problematisch, weil...
Fokus: Inwieweit bringen sich alle Schüler in den Unterricht ein?	

Modul 8: Raum und Zeit

Das war hilfreich	Das war problematisch, weil...
Fokus: Wie funktioniert die Arbeit mit dem <i>Wörterbuch theaterpraktischer Begriffe</i> ?	

Modul 9: Primäres Mittel – Der Körper

Das war hilfreich	Das war problematisch, weil...
Fokus: Finden Sie Zeit, Schüler auch individuell zu coachen oder zu beraten?	

Modul 10: Sekundäre Mittel

Das war hilfreich	Das war problematisch, weil...
Fokus: Wie sind die Rückmeldungen der Schüler zu den Arbeitsaufträgen, Hausaufgaben und der Struktur des Kursbuches?	

Modul 11: Kompositionsmethoden nutzen

Das war hilfreich	Das war problematisch, weil...
Fokus: Benötigt die Gruppe viel Steuerung oder ist eine zunehmende Selbstständigkeit zu beobachten?	

Modul 12: Dramaturgie festlegen

Das war hilfreich	Das war problematisch, weil...
Fokus: Wurde die Dramaturgie-Kompetenz der Schüler erweitert?	

Modul 13: Regie führen und proben

Das war hilfreich	Das war problematisch, weil...

Fokus: Konnten die Schüler das Regieführen üben und ihre Fähigkeiten erweitern?	

Modul 14: Proben organisieren

Das war hilfreich	Das war problematisch, weil...
Fokus: Wie hilfreich sind die Tipps zur Organisation von Proben?	

Modul 15: Ästhetische Gestaltungskategorien

Das war hilfreich	Das war problematisch, weil...
Fokus: Können die Schüler eine ästhetische Gesamtwirkung beschreiben?	

Modul 16: Werkschau

Das war hilfreich	Das war problematisch, weil...
Fokus: Beobachten Sie insgesamt einen Kompetenzzuwachs bei den Schülern?	

Modul 17: Kompetenz-Checks und Kompetenzüberprüfung

Das war hilfreich	Das war problematisch, weil...
--------------------------	---------------------------------------

Fokus: Haben Sie Kompetenz-Checks und Kompetenzüberprüfungen angewandt und wie hilfreich fanden Sie diese?	

Sonstige Anmerkungen zum Kursbuch und der Arbeit damit:

5.3.4 Der Online-Fragebogen



Evaluation zum "Kursbuch Theater machen"

Seite 1

Liebe Lehrerinnen und Lehrer,

ich bedanke mich noch einmal ganz herzlich für Ihre Mitarbeit am Projekt.

Das Ausfüllen des Fragebogens dauert etwa 15-20 Minuten. Für aussagekräftige Ergebnisse ist es wichtig, dass Sie die Umfrage komplett ausfüllen. Sie werden sehen, dass bei jeder Frage zusätzlich ein Feld "Begründung" anklickbar ist. Ihre Begründungen zur Wahl Ihrer Antwort sind für uns hilfreich und unterstützen uns bei einer differenzierten Auswertung. Selbstverständlich werden alle Angaben vertraulich behandelt und für die Auswertung anonymisiert.

Vielen Dank!
Volker List

Seite 2

1. Zunächst benötigen wir einige Angaben zu Ihrer Person und der Lerngruppe, in der Sie das "Kursbuch" verwendeten. *

Ihr Alter	<input type="text"/>
Ihr Geschlecht	<input type="text"/>
Die Schulform, an der Sie das "Kursbuch" verwendeten	<input type="text"/>
Die Klassenstufe, in der Sie das "Kursbuch" verwendeten	<input type="text"/>
Das Bundesland, in dem sie das "Kursbuch" verwendeten	<input type="text"/>

2. Wo haben Sie Ihre Theater-Qualifikation erworben?

<input type="checkbox"/> im Lehramtsstudiengang am Uni-Verbund Hannover-Braunschweig-Hildesheim
<input type="checkbox"/> als universitäre Weiterbildung für Lehrer, z.B. Berlin, Erlangen-Nürnberg
<input type="checkbox"/> an einem Institut der Lehrerfortbildung mit Abschluss der Lehrbefähigung
<input type="checkbox"/> durch eine anerkannte Theaterpädagogik-Ausbildung mit einem Abschluss
<input type="checkbox"/> ich verfüge über keine Qualifikation
<input type="checkbox"/> ich verfüge über eine andere Qualifikation, und zwar: <input type="text"/>

3. Wie ist Ihre Dienststellung?

<input type="radio"/> verbeamtet
<input type="radio"/> angestellt
<input type="radio"/> freiberuflich
<input type="radio"/> Honorarvertrag
<input type="radio"/> andere, und zwar: <input type="text"/>

4. In welchen Jahrgangsstufen haben Sie in den letzten Jahren Theater/ Darstellendes Spiel unterrichtet?

5

6

7

8

9

10

11

12

13

keiner

5. Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie Theater/ Darstellendes Spiel?

noch nie

1

2

3-5

6-10

über 10

6. In welcher Form unterrichten Sie Theater/ Darstellendes Spiel?

Theaterunterricht/ Darstellendes Spiel mit Leistungsbeurteilung/ Benotung

Arbeitsgemeinschaft

andere, und zwar:

7. Sie besuchen Theater-Workshops, -Seminare, -Tagungen usw.

gar nicht

1-2 Mal im Jahr

3-5 Mal im Jahr

6-10 Mal im Jahr

mehr als 10 Mal im Jahr

machen gerade eine anerkannte Weiterbildung zum Theaterlehrer für die Oberstufe

machen gerade eine anerkannte Weiterbildung zum Theaterlehrer für die Sekundarstufe 1

8. Schüler hatten in Ihrer Lerngruppe das "Kursbuch Theater machen" zur Verfügung

nein

wenige

viele

ja

Begründung

9. Schüler hatten in Ihrer Lerngruppe irgendwelche Kopien aus dem "Kursbuch" zur Verfügung.

nein

wenige

viele

ja

Begründung

Seite 3

10. Sie erarbeiteten im Schuljahr 2014/15 überwiegend fertige Stücke/ Szenen oder Auszüge.

nein

wenig

öfter

ja

Begründung

11. Wenn Sie überwiegend fertige Stücke, Szenen oder Auszüge erarbeiteten: Benutzten Sie dabei das "Kursbuch"?

nein

selten

meistens

immer

Begründung

12. Sie machten mit Ihrer Gruppe Eigenproduktionen.

nein

wenig

überwiegend

immer

Begründung

Seite 4

13. Alle Schüler trainierten in Ihrem Unterricht gezielt folgende theatrale Kompetenzen:

a) Schauspielerische Kompetenzen (primäre und sekundäre theatrale Mittel)

nein

ein bisschen

deutlich erkennbar

umfassend

Begründung

b) Dramaturgie

- nein
- ein bisschen
- deutlich erkennbar
- umfassend

Begründung

c) Regie

- nein
- ein bisschen
- deutlich erkennbar
- umfassend

Begründung

d) Theatrale Fachbegriffe

- nein
- ein bisschen
- deutlich erkennbar
- umfassend

Begründung

14. Ihre Schüler konnten mit den im Unterricht erworbenen theatralen Kompetenzen eine ästhetische Gesamtwirkung erzeugen.

- nein
- ein bisschen
- deutlich erkennbar
- umfassend

Begründung

15. Ihre Schüler konnten die ästhetische Gesamtwirkung einer szenischen Präsentation mit Fachbegriffen beschreiben und Alternativen entwickeln.

- nein
- ein bisschen
- deutlich erkennbar
- umfassend

Begründung

16. Ihre Schüler achteten auf die Einhaltung von Regeln und Ritualen im Theaterunterricht.

nein

ein bisschen

deutlich erkennbar

umfassend

Begründung

Seite 5

17. Die Selbststeuerungskompetenz der Gruppe entwickelte sich.

nein

ein bisschen

deutlich erkennbar

umfassend

Begründung

18. Die Schüler gaben die ästhetischen Gestaltungs-Impulse.

nein

weniger als ich als Lehrkraft

mehr als ich als Lehrkraft

sehr viel mehr als ich als Lehrkraft

Begründung

19. Ruhige Schüler wurden durch die Arbeit mit dem Kursbuch zum Mitmachen animiert.

nein

ein bisschen

deutlich erkennbar

umfassend

Begründung

20. Ihre Schüler arbeiteten im Verlauf ihres Lernprozesses zunehmend selbstständiger.

nein

ein bisschen

deutlich erkennbar

umfassend

Begründung

Seite 6

21. Lernkontrollen, Leistungserhebungen zeigten Kompetenzzuwachs von Schülern in allen theatralen Arbeitsfeldern.

es wurden keine durchgeführt

nein

wenig

deutlich erkennbar

umfassend

Begründung

22. Schüler konnten ihren eigenen Kompetenzzuwachs beschreiben.

nein

ein bisschen

in einigen Bereichen

umfassend

Begründung

23. Sie gaben Schülern präzises Feedback.

nein

wenig

meistens

immer

Begründung

24. Schüler gaben sich untereinander präzises und konstruktives Feedback.

nein

wenig

meistens

immer

Begründung

25. Schüler nahmen untereinander Feedback an und setzten Anregungen bei nächster Gelegenheit um.

nein

ein bisschen

deutlich erkennbar

umfassend

Begründung

Seite 7

26. Sie gaben Ihren Schülern Noten.

- nein
- Es fiel Ihnen sehr schwer
- Es fiel Ihnen schwer
- Es fiel Ihnen leicht
- Es fiel Ihnen sehr leicht

Begründung

27. Die Benotungskriterien waren den Schülern bekannt.

- nein
- wenig
- überwiegend
- durchgehend

Begründung

28. Sie schätzen Ihre Notengebung als transparent und nachvollziehbar ein.

- nein
- wenig
- überwiegend
- durchgehend

Begründung

Seite 8

29. Der PROZESS des theatralen Lernens hatte für Sie oberste Priorität.

- nein
- wenig
- überwiegend
- ja

Begründung

30. Das ENDPRODUKT, die Aufführung, hatte für Sie oberste Priorität.

- nein
- wenig
- überwiegend
- ja

Begründung

31. Die Kunstform Theater ist für Sie so bedeutsam, dass Sie die Verantwortung für das theatrale Endprodukt beibehalten und nötigenfalls auch am Ende des Prozesses noch eingriffen, um die Aufführung stimmig zu machen.

nein

kaum

überwiegend

ja

Begründung

32. Sie machten Aufführungen.

über die Schulöffentlichkeit hinaus

nur schulintern für die gesamte Schulgemeinde

vor einer Auswahl anderer Klassen

nur vor anderen Theaterkursen verschiedener Jahrgänge

nur vor Theater-Parallelkursen

Begründung

Seite 9

33. Das "Kursbuch" hat Ihnen geholfen, Ihren Theaterunterricht vorzubereiten und durchzuführen.

nein

wenig

überwiegend

ja

Begründung

34. Die Systematik und Methodik des "Kursbuchs" ist transparent und plausibel.

nein

wenig

überwiegend

durchgehend

Begründung

35. Die Arbeitsaufträge und Übungsaufgaben des "Kursbuchs" sind verständlich formuliert.

nein

nur wenig ist gut

vieles ist gut verständlich

fast alles

Begründung

36. Durch die Arbeit mit dem "Kursbuch" verstanden Ihre Schüler das System Theater.

nein

ein bisschen

deutlich erkennbar

umfassend

Begründung

37. Das "Kursbuch" ist einsetzbar in ...

Klassen 7

Klassen 8

Klassen 9

Klassen 10

Begründung

38. Das „Wörterbuch theaterpraktischer Begriffe“ unterstützte die Schüler beim Aufbau eines theatralen Fachvokabulars.

nein

ein bisschen

häufig

durchgängig

Begründung

39. Die Module des "Kursbuchs", in denen theatrale Kompetenzen trainiert werden, halfen den Schülern, ein Repertoire handwerklicher Theaterkunst aufzubauen.

nein

ein bisschen

deutlich erkennbar

umfassend

Begründung

40. Sie hatten durch die Arbeit mit dem Kursbuch Zeit, Ihre Schüler auch individueller zu coachen und zu beraten.

nein

selten

häufig

durchgängig

Begründung

41. Ihr Unterricht hat sich durch die Arbeit mit dem "Kursbuch" gegenüber Ihrer Arbeit vor der Nutzung des "Kursbuchs" insgesamt verbessert.

nein

wenig

deutlich

durchgängig

Begründung

42. Wie waren die Rückmeldungen Ihrer Schüler zum "Kursbuch"?

Seite 10

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Wie versprochen, erhalten Teilnehmende ein kleines Geschenk als Dankeschön. Wenn Sie dieses Geschenk erhalten möchten, klicken Sie bitte auf folgenden Link, um Ihre Adresse anzugeben. Ihre Adresse wird nicht mit den eingegebenen Daten dieser Umfrage verknüpft, sondern wird extern erfasst und nur zur Zusendung des Dankeschöns verwendet.

Wenn Sie kein Dankeschön-Geschenk erhalten möchten, beenden Sie die Umfrage einfach so.

Eintragen zum Dankeschön: <https://www.umfrageonline.com/s/ea9a04e>

ACHTUNG: Bitte klicken Sie in beiden Fällen das unten stehende Feld "Ergebnisse speichern" an, nachdem sich ein neuer Tab für die Adress-Eingabe geöffnet hat!

5.4 Literaturverzeichnis

- Abramović, Marina: Marina Abramović on Performance > <http://www.youtube.com/watch?v=6Xp11faN-4E> (Marina Abramović beschreibt in einem Statement das Wesen ihrer Performance-Kunst) [Letzter Zugriff: 01.11.2016]
- Adorno, Theodor W. u.a. 1969: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Darmstadt und Neuwied: Luchterhand
- Assies, Michael 2008: Grundschultheater: Vom Kopf auf die Füße. In: Jurké, Volker/ Linck, Dieter/ Reiss, Joachim (Hg) 2008: Zukunft Schultheater - das Fach Theater in der Bildungsdebatte. Hamburg: edition Körber Stiftung: 156-160
- ASSITEJ e.V. (Hg) 2015: IXYPSILONZETT. Jahrbuch 2015 für Kinder- und Jugendtheater der ASSITEJ Deutschland. Berlin: Theater der Zeit
- ASSITEJ e.V. (Hg) 2016: IXYPSILONZETT. Jahrbuch 2016 für Kinder- und Jugendtheater der ASSITEJ Deutschland. Berlin: Theater der Zeit
- ASSITEJ e.V. (Hg) (o.J.): Studie „Theater und Schule in Hessen“. Eine Umfrage der ASSITEJ Bundesrepublik Deutschland e.V. > http://www.assitej.de/fileadmin/assitej/pdf/Theater_und_Schule_in_Hessen.pdf [Letzter Zugriff: 01.11.2016]
- Aust, Michael 2015: Das Schultheater der Länder in Saarbrücken 2014. In: Spiel & Theater Heft 195 April 2015. Weinheim: Deutscher Theaterverlag: 32-37
- Baecker, Dirk 2013: Wozu Theater? Berlin: Theater der Zeit
- Balme, Christopher 1999: Einführung in die Theaterwissenschaft: Berlin: Erich Schmidt
- Barion, Marcel 2013: Der ‚ertappte‘ Zuschauer. In: Barz, André/ Paule, Gabriela 2013: Der Zuschauer. Analysen einer Konstruktion im theaterpädagogischen Kontext. Münster: LIT: 47-67
- Barz, André 1998: Darstellendes Spiel. Berlin: Volk und Wissen
- Barz, André 2011: Vom Kippen, Pendeln und Surfen. Rezeptionspsychologische Überlegungen zum Umgang mit Theater. In: Bönninghausen, Marion/ Paule, Gabriela (Hg) 2011: Wege ins Theater: Spielen, Zuschauen, Urteilen. Berlin: LIT Verlag: 81-97
- Barz, André 2015: Theaterregisseure im Deutschunterricht – zum Beispiel Nicolas Stemmann. In: Olsen, Ralph/ Paule, Gabriela (Hg) 2015: Vielfalt im Theater. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren: 36-48
- Barz, André/ Paule, Gabriela (Hg) 2013: Der Zuschauer. Analysen einer Konstruktion im theaterpädagogischen Kontext. Münster: LIT
- Bastian, Johannes 2015: Kulturelle Bildung – ein Motor für Schulentwicklung? Fragen an das Konzept einer „kulturellen Schulentwicklung“. In: Fuchs, Max/ Braun, Tom (Hg) 2015: Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen und Kritik. Band 1 Schultheorie und Schulentwicklung. Weinheim: Beltz Juventa: 165-175
- Batz, Michael/ Schroth, Horst 1983: Theater zwischen Tür und Angel. Handbuch für freies Theater. Reinbek: Rowohlt
- Batz, Michael/ Schroth, Horst 1985: Theater grenzenlos. Handbuch für Spiel und Programme. Reinbek: Rowohlt
- Bauer, Tanja/ Marquard, Katharina 2007: Theatrale Bildung - eine vergleichende ethnographische Studie im Grundkurs Dramatisches Gestalten an Gymnasien. In: Hentschel, U. u.a. (Hg): Zeitschrift für Theaterpädagogik. Korrespondenzen. 23. Jg Heft 51. Uckerland: 19-20
- Bauer, Tanja/ Marquard, Katharina 2008: Wie Theater bildet. Eine vergleichende Studie im Theatergrundkurs an Gymnasien. In: Jurké, Volker/ Linck, Dieter/ Reiss, Joachim (Hg) 2008: Zukunft Schultheater - das Fach Theater in der Bildungsdebatte. Hamburg: edition Körber Stiftung: 61-68

- Bausch, Pina/ Müller, Hedwig/ Servos, Norbert/ Weigelt, Gert 1979: Wuppertaler Tanztheater. Köln: Ballett-Bühnen-Verlag Garske
- Becker, Annette 2013: Theaterorientierter Ansatz im Coaching. Perspektiven verändern, neue Wege beschreiten, Sinne öffnen. Weinheim und Basel: Beltz
- Belbin, Meredith 2010: Team Roles at Work. Routledge US
- Bockhorst, Hildegard u.a. (Hg) 2012: Handbuch Kulturelle Bildung. München: Kopaed
- Böttcher, Dirk 2013: Mehr bunte Fische. Kinder sind sehr wissbegierig. Zumindest bis sie in die Schule kommen. brand eins. WirtschaftsMagazin 01/2013, Schwerpunkt Neugier, brand eins Verlag, Hamburg: 121-123
- Brachwitz, Christian/ Theater an der Parkaue (Hg) 2016: 10 Jahre Winterakademie Theater an der Parkaue. Beilage in Theater der Zeit. Heft Nr. 2. Februar 2016. Berlin: Theater der Zeit Verlag
- Brauneck, Manfred 1993: Theater im 20. Jahrhundert. Reinbek: Rowohlt
- Brauneck, Manfred/ Schneilin, Gérard (Hg) 2007: Theaterlexikon. Begriffe und Epochen, Bühnen und Ensembles. Reinbek: Rowohlt
- Brecht, Bertolt 1981a: Werke in fünf Bänden. Berlin und Weimar: Aufbau Verlag
- Brecht, Bertolt 1981b: Die Bestie. In: Brecht, Bertolt 1981: Werke in fünf Bänden. Band 4 Geschichten. Berlin und Weimar: Aufbau Verlag: 95-101
- Brecht, Bertolt 1981c: Herrenreiter. In: Brecht, Bertolt (1981): Werke in fünf Bänden. Band 4 Geschichten. Berlin und Weimar: Aufbau Verlag: 397-399
- Brook, Peter 1994: Der leere Raum. Berlin: Alexander
- Brook, Peter 1994: Das offene Geheimnis. Frankfurt: S. Fischer
- Bubner, Claus/ Mienert, Christiane 1987: Bausteine des Darstellenden Spiels. Frankfurt/M: Hirschgraben
- Bühner, Markus 2004: Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. München: Kösel Kempten
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg) 2009: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Berlin
- Bundesverband Theater in Schulen e.V. (Hg) 2009: BILDUNGSSTANDARDS IM FACH THEATER (DARSTELLENDEN SPIEL) IN DER SEKUNDARSTUFE I (mittlerer Schulabschluss in Haupt-, Real-, Mittel-, Gesamtschule, Sekundarschule, Gymnasium) Frankfurt/M > http://bvts.org/beta/wp-content/uploads/Bildungsstandards_Sek_I_2009112.pdf [Letzter Zugriff: 01.11.2016]
- Bundesverband Theater in Schulen e. V. (Hg) 2011: Theater. Neue Medien. Zeitschrift für Theater und ästhetische Bildung. Heft 10. Frankfurt/M
- Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (Hg) 2014): Projekte und Bündnisse auswerten. Rahmenbedingungen und Hintergründe, Tipps und Methoden für Selbstevaluation in Künste öffnen Welten. Remscheid, Berlin
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hg) 2011: Theater probieren. Politik entdecken. Bonn
- Burow, Olaf-Axel 2000. Ich bin gut – wir sind besser. Erfolgsmodelle kreativer Gruppen. Stuttgart: Klett-Cotta
- Burow, Olaf-Axel 2001: Nicht die Methode, sondern die Haltung der Moderatorinnen ist entscheidend. Antwortmail auf Anfrage an die Austauschgruppe „Schneller Wandel“ vom 16.01.2001; vgl auch > <http://www.olaf-axel-burow.de> [Letzter Zugriff: 01.11.2016]
- Clauß, Günter u.a. 2011: Grundlagen der Statistik. Wuppertal: Europa-Lehrmittel
- Czerny, Gabriele 2010: Theater-SAFARI. Praxismodelle für die Grundschule. Braunschweig: Westermann
- Deck, Jan/ Primavesi, Patrick (Hg) 2014: STOP TEACHING! Bielefeld: transcript

- Deutsches Forum für Figurentheater und Puppenspielkunst (Hg) 2015: double. Magazin für Puppen-, Figuren- und Objekttheater. Trial & Error. Digitale Metamorphosen. Bochum/ Berlin: Theater der Zeit
- Deutscher Bundestag (Hg) 2007: Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“. Drucksache 16/7000
- Dietrich, Cornelia u.a. 2012: Einführung in die Ästhetische Bildung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- Dietrich, Jochen 2011: Zarte Empirie – Überlegungen zu einer ethnographisch inspirierten Methode qualitativer Bildungsforschung. Eine sozialwissenschaftliche Perspektive. In: Die Kunst über Wirkungen Kultureller Bildung zu forschen II. Perspektiven der Bildungsforschung. Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung – www.forschung-kulturelle-bildung.de, Tagung 27.-29. Oktober 2011, S. 7. > http://www.forschung-kulturelle-bildung.de/images/tagungen/2011/Abstracts_Tagung_Kunst.pdf [Letzter Zugriff: 01.11.2016]
- Dietrich, Stephan (Hg) 2001: Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld: Bertelsmann > <http://www.die-bonn.de/doks/dietrich0101.pdf> [Letzter Zugriff: 01.11.2016]
- Domkowsky, Romi 2008: Erkundungen über langfristige Wirkungen des Theaterspielens. Eine qualitative Untersuchung. Auf Spurensuche. Saarbrücken, Berlin > <https://opus4.kobv.de/opus4-udk/frontdoor/index/index/docId/25> [Letzter Zugriff: 01.11.2016]
- Dorpus, Karl 1970: Regie in Schul- und Jugendtheater. Weinheim: Deutscher Theaterverlag
- Esser, Elke/ Hill, Paul B./ Schnell, Rainer 2011: Methoden der empirischen Sozialforschung. München, Oldenbourg: Wissenschaftsverlag
- Esslin, Martin 1989: Die Zeichen des Dramas. Reinbek: Rowohlt
- Fischer-Lichte, Erika 1988: Semiotik des Theaters. Band 1. Das System der theatralischen Zeichen. Tübingen: Gunter Narr
- Fischer-Lichte, Erika 1989: Semiotik des Theaters. Band 2. Vom „künstlichen“ zum „natürlichen“ Zeichen im Theater des Barock und der Aufklärung. Tübingen: Gunter Narr
- Fischer-Lichte, Erika 1998: Grenzgänge und Tauschhandel. Auf dem Wege zu einer performativen Kultur. In: Fischer-Lichte/ Pflug (Hg) 1998: Theater seit den 60er Jahren. Tübingen: UTB
- Fischer-Lichte, Erika u.a. (Hg) 2004: Ästhetik des Performativen. Frankfurt/M: Suhrkamp
- Fischer-Lichte, Erika u.a. (Hg) 2014: Metzler Lexikon Theatertheorie. Stuttgart: Metzler
- Fopp, David 2016: Menschlichkeit als ästhetische, pädagogische und politische Idee: Philosophisch-praktische Untersuchungen zum »applied theatre«. Bielefeld: transcript
- Fopp, David 2013: Ausbruch und Zuwendung – eine Einführung in die Ästhetik. Philosophisch-praktische Essays zum „applied theatre“/Angewandten Theater TP1. Das Film- und Schauspielbuch. Edition TP1 Band 3 Theater & Pädagogik. Theorie & Politik. Stockholm: Edition TP1
- Fopp, David 2012: Menschliche Räume. Edition TP1 Das Workshop-Buch. Stockholm: Edition TP1
- Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung. Amt für Schule (Hg) 1990: Handreichungen zum Lehrplan für die Sekundarstufe II Darstellendes Spiel. Hamburg
- Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Bildung und Sport, Amt für Bildung (Hg) 2003: Rahmenplan darstellendes Spiel. BILDUNGSPLAN INTEGRIERTE GESAMTSCHULE SEKUNDARSTUFE I. Hamburg > <http://www.bildungsplaene.bbs.hamburg.de> [Letzter Zugriff: 01.11.2016]
- Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung (Hg) 2011: Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe 1 Theater. Hamburg
- Frenzel, Günter 2000: Mit dem Schultheater der Länder in die Zukunft. In: Theater in der Schule, hrsg. v. der Körber Stiftung und der Bundesarbeitsgemeinschaft für das Darstellende Spiel. Hamburg

- Fuchs, Max 2011: Kunst als kulturelle Praxis. Eine Einführung in die Ästhetik und Kunsttheorie für die Praxis. München: Kopaed
- Galka, Peter 2016: Deutsches Kinder-Theater-Fest in Leipzig 2016. In: IXYPSILONZETT. Das Magazin für Kinder-Jugendtheater. Berlin: Theater der Zeit: 14-17
- Gemeinsame Deklaration von IDEA (Internationaal Drama/ Theatre and Education Association), InSEA (International Society for Education through Art) und ISME (International Society for Music Education) 2006. In: Jurké, Volker/ Linck, Dieter/ Reiss, Joachim (Hg) 2008: Zukunft Schultheater. Das Fach Theater in der Bildungsdebatte. Hamburg: Edition Körber Stiftung: 374-376
- Goebbels, Heiner 2008: Der Kompromiss ist ein schlechter. In: Theater der Zeit, Heft 6/ 2008. Berlin: Theater der Zeit: 21
- Goebbels, Heiner 2012): Ästhetik der Abwesenheit. Texte zum Theater. In: Theater der Zeit. Recherchen 96, Berlin: Theater der Zeit
- Gonszar, Michael 2002: Improvisation - KulturMobil. Hessisches Landesinstitut für Pädagogik. Wiesbaden
- Habich, Ines 2013: Theaterpädagogogen – Theatermacher 2. Klasse ...? In: Spiel & Theater. Heft 192, Oktober 2013. Weinheim: Deutscher Theaterverlag: 27-29
- Hackel, Thimo/ Barth, Caroline 2012: Das große Drama kollektiv erarbeitet. In: Spiel & Theater. Heft 190, Oktober 2012. Weinheim: Deutscher Theaterverlag: 6-9
- Hackel, Thimo 2013a: Objekttheater mit Laien – Eine Möglichkeit des Einstiegs. In: Spiel & Theater. Heft 194, Oktober 2014. Weinheim: Deutscher Theaterverlag: 10-13
- Hackel, Thimo 2013b: Wenn aus Alltagsdingen Dramen werden. Entwicklung eines klassischen Dramentextes anhand von Objekten. Handout Fachtag. Bremen 27.02.2013 > http://lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/Hackel_skript.pdf [Letzter Zugriff: 01.11.2016]
- Hackel, Thimo 2015: Die Verdauung des Menschen - ein theatrales Experiment. > http://www.thiomohackel.de/Thimo_Hackel/Video.html [Letzter Zugriff: 01.05.2016]
- Haseman, Brad/ O'Toole, John (1988): Dramawise: Introduction to General Certificate of Secondary Education Drama. Heinemann
- Haseman, Brad/ O'Toole, John (2017): Dramawise Reimagined: Learning to Manage the Elements of Drama. Currency Press Pty Ltd
- Hattie, John 2014: Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning for Teachers". Schneider Hohengehren
- Hawemann, Horst 2014: Leben üben. Improvisationen und Notate. Recherchen 108. Hg. von Christel Hoffmann. Berlin: Theater der Zeit
- Hentig, Hartmut von 1996: Bildung, München/ Wien: Hanser
- Hentig, Hartmut von 2002: Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben. München/ Wien: Beltz
- Hentig, Hartmut von 2004: Bildung. Ein Essay. Weinheim und Basel: Carl Hanser
- Hensel, Georg 1992: Spielplan. Der Schauspielführer von der Antike bis zur Gegenwart. Band 1. München: List
- Hentschel, Ingrid 2008: Medium und Ereignis. Warum Theaterkunst bildet. Vortrag zur Eröffnung der Fachtagung „Bildung braucht Kunst“, Bundesakademie für kulturelle Bildung: Wolfenbüttel, 19.2.2008 > http://www.theater-mitallensinnen.de/PDF/Warum_Theaterkunst_bildet.pdf [Letzter Zugriff: 01.11.2016]
- Hentschel, Ingrid/ Koch Gerd 2006: Editorial. In: Hentschel, U. u.a. (Hg): Zeitschrift für Theaterpädagogik. Korrespondenzen. Heft 48. April 2006: Uckerland: Schibri
- Hentschel, Ulrike 2003: Theorie? Ja, aber welche und wozu?- Bemerkungen zum Selbstverständnis der Spiel- und Theaterpädagogik. In: Hentschel, Ulrike / Ritter, Hans-Martin 2003: Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik. Uckerland: Schibri: 60-75

- Hentschel, Ulrike 2008: Brauchen wir ein Kultur-PISA? Möglichkeiten und Grenzen der Evaluation ästhetischer Bildung. In: Zukunft Schultheater. Das Fach Theater in der Bildungsdebatte. Hamburg: Edition Körber Stiftung: 127-135
- Hentschel, Ulrike 2010, erste Auflage 1995: Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung. Uckerland: Schibri
- Hentschel, Ulrike (Hg.) 2016: Theater lehren. Didaktik probieren. Schibri: Strasburg (Uckermark)
- Hentschel, Ulrike/ Ritter, Hans Martin 2003: Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik. Uckerland: Schibri
- Hentschel, Ulrike u.a. (Hg) 2007: Zeitschrift Theaterpädagogik. Korrespondenzen. Editorial. 23. Jahrgang. Heft 51. Oktober 2007. Uckerland: Schibri: 3-4
- Hentschel, Ulrike/ Hilliger, Dorothea 2015: Theater probieren. Überlegungen zu einer Didaktik des Schulfachs Theater. In: Hentschel, U. u.a. (Hg): Zeitschrift für Theaterpädagogik. Korrespondenzen. Heft 66. Uckerland: Schibri: 21-25
- Hentschel, Ulrike/ Pinkert Ute 2008: Was tue ich wann wie und warum? – Überlegungen zur Theaterpädagogikausbildung heute. In: Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik. Heft 53. 2009. Uckerland: Schibri: 19-22
- Herrig, Thomas A./ Hörner, Siegfried 2012: Darstellendes Spiel und Theater. Schülerband. Braunschweig: Schöningh
- Herrig, Thomas A. 2012: Darstellendes Spiel und Theater. Lehrerband. Braunschweig: Schöningh
- Hess, Christiane 2012: Theater. unterrichten-inszenieren-aufführen. Donauwörth: Auer
- Hesse, Ulrich 2005: Vom Schulbühnenspiel zum Schulfach. Die Geschichte der Integration darstellenden Spiels in die Schule am Beispiel Hamburgs. Uckerland: Schibri
- Hesse, Ulrich 2008: Wer die Vergangenheit kennt, hat Zukunft. In: Jurké, Volker/ Linck, Dieter/ Reiss, Joachim (Hg) 2008: Zukunft Schultheater. Das Fach Theater in der Bildungsdebatte. Hamburg: Edition Körber Stiftung: 39-50
- Hesse, Ulrich/ Mangold, Christiane/ Schlünzen, Wulff 2000: „Horner Thesen zum Schultheater“. In: Körber-Stiftung (Hg) 2000: Theater in der Schule. Hamburg: edition Körber-Stiftung: 298-301
- Hessisches Kultusministerium (Hg) 2009: Darstellendes Spiel. Handreichung im Wahl- und Wahlpflichtunterricht der Sekundarstufe I. Wiesbaden
- Hessisches Kultusministerium (Hg) 2013: Leitfaden Urheberrecht für die Kulturelle Praxis in Schulen. Wiesbaden
- Hilliger, Dorothea 2009: Theaterpädagogische Inszenierung. Beispiele – Reflexionen – Analysen. Uckerland: Schibri
- Hilliger, Dorothea 2018: K_Eine Didaktik der performativen Künste. Berlin/ Milow/ Strasburg: Schibri
- Hinz, Melanie 2016: Pilgern mit der Fräulein Wunder AG oder über Cultural Performances als dramaturgische Folie: In: Hentschel, U. u.a. (Hg): Zeitschrift für Theaterpädagogik. Korrespondenzen. Heft 69, Uckerland: Schibri: 23-27
- Hippe, Lorenz 2016: Passt das so? Dramaturgische Modelle in der theaterpädagogischen Stückentwicklung. In: Hentschel, U. u.a. (Hg) 2016: Zeitschrift für Theaterpädagogik. Heft 69 Oktober 2016. Uckerland. Schibri: 54-56
- Hofmann, Fu Li 2015: Theaterpädagogisches Schauspieltraining. Ein Versuch. Bielefeld. Transcript
- Hofmann, Fu Li 2016: Leistungserhebung und Notengebung in „Literatur und Theater“. Ein Anstoß. Leistungserhebung und Notengebung 1. Landesbildungsserver Baden-Württemberg > <http://www.schule-bw.de/unterricht/faecher/literatur/methodikunddidaktik/leistungsbewertung/leistungserhebung-und-notengebung.pdf> [Letzter Zugriff: 01.11.2016]

- Hofmann, Markus (Redaktion) 2013: Gute Lehrer für guten Unterricht. Ein Bildungsempiriker und ein Bildungstheoretiker im Schlagabtausch. In: Bildung+ bildungSPEZIAL, Friedrich Verlag 04/2013 und: 07.08.2013 > <http://bildungsklick.de/a/88626/gute-lehrer-fuer-guten-unterricht/> [Letzter Zugriff: 01.11.2016]
- Hruschka, Ole 2010: Kompass für das Schultheater. (Rezension „Kursbuch Darstellendes Spiel“). In: IXYPSILONZETT. Beilage Theater der Zeit, Heft 1/2010. Berlin: Theater der Zeit: 37-38
- Hruschka, Ole 2011: Kritik üben – ein Baustein über die Kunst, Theater zu beschreiben und zu deuten. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg)(2011): Theater probieren. Politik entdecken. Bonn: 233-261
- Hruschka, Ole 2012: Theaterpädagogik in der Schule. In: Nix, Christoph/ Sachser, Dietmar/ Streisand, Marianne (Hg.) (2012): Theaterpädagogik. Berlin: Theater der Zeit: 166-181
- Hruschka, Ole 2013a: Über alte und neue Rollen der Spielleitung. In: Hentschel, U. u.a. (Hg): Zeitschrift für Theaterpädagogik. Korrespondenzen. Heft 62, Uckerland: Schibri: 4-6
- Hruschka, Ole 2013b: Dramaturgie lehren lernen. In: Fokus Schultheater 12. Zeitschrift für Theater und ästhetische Bildung, herausgegeben vom Bundesverband Theater in Schulen e.V. Hamburg: Körber-Stiftung: 15-21
- Hruschka, Ole 2016a: Theater machen: Eine Einführung in die theaterpädagogische Praxis. Stuttgart: UTB
- Hruschka, Ole 2016b: Dramaturgisch denken von der Konzeption bis zur Aufführung. In: Hentschel, U u.a. (Hg) 2016: Zeitschrift für Theaterpädagogik. Heft 69 Oktober 2016. Uckerland. Schibri: 13-16
- Hruschka, Ole/ Vaßen, Florian 2011: Theaterpraxis in der kulturellen Bildung. In: kulturelle Bildung DOSSIER > <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/60244/theaterpraxis?p=all> [Letzter Zugriff: 01.11.2016]
- Hüttenhofer, Karin 2008: Darstellendes Spiel in der Grundschule. Zu einer Konzeption der Theaterarbeit mit Kindern. In: Zukunft Schultheater. Das Fach in der Bildungsdebatte. Herausgegeben von Jurkè, Volker/ Linck, Dieter/ Reiss, Joachim. Hamburg: Edition Körber-Stiftung: 151-155
- Iaconis, Ute Ena 2005: Das Fach Darstellendes Spiel im Zeichen der Bildungsreform. Ein Blick zurück und nach vorn von. In: Spiel & Theater Heft 176, Oktober 2005. Weinheim: Deutscher Theaterverlag: 2-8
- Iaconis, Ute Ena 2007: Überlegungen zur Erarbeitung von Bildungsstandards Darstellendes Spiel für die Sekundarstufe 1. In: Wozu das Theater? Dokumentation der Beiträge zum Kongress am 22.-24. März 2007 in Hamburg. Herausgeg. vom Bundesverband Darstellendes Spiel. Frankfurt/M: 42-43
- Iaconis, Ute Ena 2008: Lernen durch Theater. Unterrichtsstandards und Kompetenzentwicklung. In: Zukunft Schultheater. Das Fach in der Bildungsdebatte. Herausgegeben von Jurkè, Volker/ Linck, Dieter/ Reiss, Joachim. Hamburg: Edition Körber-Stiftung: 136-150
- Jahoda, Marie/ Lazarsfeld, Paul F./ Zeisel, Hans 1975: Die Arbeitslosen von Mienthal. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Jahnke, Manfred 2012: Skizze einer Vorgeschichte der Theaterpädagogik vom 10. Jahrhundert bis zum Ende des 19. Jahrhunderts. In: Nix, Christoph/ Sachser, Dietmar/ Streisand, Marianne (Hg) (2012): Theaterpädagogik. Lektionen 5. Berlin: Theater der Zeit: 36-44
- Jantzen, Katja 2008: Goethes „Faust“ in Kinderhand. Ein Theaterprojekt für die Grundschule. In: Zukunft Schultheater. Das Fach in der Bildungsdebatte. Herausgegeben von Jurkè, Volker/ Linck, Dieter/ Reiss, Joachim. Hamburg: Edition Körber-Stiftung: 165-169
- Jenisch, Jakob 1996: Ich selbst als ein anderer. Der Darsteller und das Darstellen. Berlin: Henschel
- Johnstone, Keith 1995: Improvisation und Theater. Berlin: Alexander

- Johnstone, Keith 1998: Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport. Berlin: Alexander
- Johnstone, Keith 2005: Kein Lernen ohne Scheitern. Interview mit Keith Johnstone. In: Hentschel, U. u.a. (Hg): Zeitschrift für Theaterpädagogik. Korrespondenzen. Heft 46. 2005. Uckerland: Schibri: 55-57
- Jurké, Volker 1992: Training im Theater – Theater im Training. Kluger Kopf – kluger Körper. In: Hentschel, Ulrike/ Nickel, Hans-Wolfgang/ Rösner, Heribert (Hg) 1992: Theater als Ausdrucksform von Jugendlichen. Beiträge zu ästhetisch-pädagogischen Diskussion. LAG-Materialien 28/29. Berlin: Institut der Spiel- und Theaterpädagogik der Hochschule der Künste: 73-85
- Jurké, Volker 2006: Wirkungsforschung – Bestandsaufnahme und Perspektive. In: Hentschel, U. u.a. (Hg): Zeitschrift für Theaterpädagogik. Korrespondenzen. Heft 48. April 2006. Uckerland: Schibri: 70-71
- Jurké, Volker 2010: Das Theater mit dem Körper. In: Zeitschrift ästhetische Bildung. Jg. 2 Nr. 1 > <http://zaeb.net/index.php/zaeb/article/view/33/29> [Letzter Zugriff: 01.11.2016]
- Jurké, Volker 2015: Achtung Erkenntnis! Teil II. Theater macht Schule – SprachRäume-Sprech-Orte. In: Hentschel, U. u.a. (Hg): Zeitschrift für Theaterpädagogik. Korrespondenzen. Heft 66. 2015. Uckerland: Schibri: 38-42
- Jurké, Volker/ Linck, Dieter 2007: Das Spiel mit dem „Nicht-Perfekten“. Aus dem Materialien-Reader zum Thema der Fachtagung beim Schultheater der Länder 2006. In: Schultheater Info Niedersachsen, Nr. 29, 3/2007: 19
- Jurké, Volker/ Linck, Dieter/ Reiss, Joachim (Hg) 2008: Zukunft Schultheater. Das Fach Theater in der Bildungsdebatte. Hamburg: Edition Körber Stiftung
- Kehlmann, Daniel 2009: Die Lichtprobe. Festrede zur Eröffnung der Salzburger Festspiele 2009. In: Frankfurter Rundschau. fr-online.de vom 27.07.2009
- Kirchner, Constanze 2007: Gestaltungsprozesse im Spiegel historischer und aktueller Konzepte. In: Büchler, A./ Jaberg, J./ Karrer, E. (Hg): Schule muss schön sein. Facetten des ästhetischen Bildungsauftrags. München: kopaed: 89-104
- Klein, Gabriele (Hg) 2015: Choreografischer Baukasten. Das Buch. Bielefeld: transcript
- Klepacki, Leopold 2004: Schultheater. Theorie und Praxis. Herausgegeben von Michael Göhlich und Eckart Liebau. Erlanger Beiträge zu Pädagogik Band 1. Münster: Waxmann
- Klepacki, Leopold 2007: Die Ästhetik des Schultheaters. Weinheim und München: Juventa
- Klepacki, Leopold/ Weig, Alexander 2015: Theaterunterricht(en) – didaktische Grundfragen. In: Hentschel, U. u.a. (Hg): Zeitschrift für Theaterpädagogik. Korrespondenzen. Heft 66. Uckerland: Schibri: 16-20
- Klepacki, Leopold/ Zirfas, Jörg 2013: Theatrale Didaktik. Ein pädagogischer Grundriss des schulischen Theaterunterrichts. Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- Klieme, Eckhard 2004: Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: Pädagogik. Heft Nr. 6/2004: 10-13
- Klieme, Eckhard u.a. 2007 (herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Bildungsforschung): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn, Berlin
- Koch, Gerd u.a. 1995: Theatralisierung von Lehr- und Lernprozessen. Uckerland: Schibri
- Koch, Gerd/ Naumann, Gabriela/ Vaßen, Florian (Hg.) 1999: Ohne Körper geht nichts. Lernen in neuen Kontexten, Uckerland: Schibri
- Koch, Gerd/ Streisand, Marianne (Hg) 2003: Wörterbuch der Theaterpädagogik. Uckerland: Schibri
- Koch, Gerd/ Vaßen, Florian 2008: Vorwort. In: Wildt, B./ Hentschel, I./ Wildt, J. (Hg): Theater in der Lehre. Verfahren – Konzepte – Vorschläge. Zürich/ Berlin: LIT-Verlag: 9-10

- Körber Stiftung/ Bundesarbeitsgemeinschaft für das Darstellende Spiel e.V. (Hg) 2000: Theater in der Schule. Hamburg: edition Körber-Stiftung
- Kramer, Martin 2008: Schule ist Theater. Theatrale Methoden als Grundlage des Unterrichtens. Hohengehren: Schneider
- Krause, Siegfried 1976: Darstellendes Spiel. Paderborn: Schöningh
- Kultusministerkonferenz 2006: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) im Fach Darstellendes Spiel. Beschluss der vom 16.11.2006
- Kunz, Marcel 1997: Spieltext und Textspiel. Szenische Verfahren im Literaturunterricht der Sekundarstufe II. Seelze-Velber: Kallmeyer
- Kurzenberger 2012: Der kollektive Prozess der Theaterpädagogik. In: Nix, Christoph/ Sachser, Dietmar/ Streisand, Marianne (Hg) 2012: Theaterpädagogik. Lektionen 5. Berlin: Theater der Zeit: 99-104
- Kuschel, Sarah 2015: Ästhetisches Lernen – eine Standortbestimmung. In: Fuchs, Max/ Braun, Tom (Hg) 2015: Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen und Kritik. Band 1 Schultheorie und Schulentwicklung. Weinheim: Beltz Juventa: 26-87
- Lazarowicz, Klaus/ Balme, Christopher 1991: Texte zur Theorie des Theaters. Stuttgart: Reclam
- Lehmann, Hans-Thies 2011: Postdramatisches Theater. Frankfurt/M: Verlag der Autoren
- Lersch, Rainer 2007: Kompetenzfördernd unterrichten. 22 Schritte von der Theorie zur Praxis. Erschienen in: Pädagogik Heft 12/2007 > https://www.uni-marburg.de/zfl/downloads/veroeffentlichungen/artikel-lernsch-2007-KompetenzfArdernder_Unterricht [Letzter Zugriff: 01.11.2016]
- Lersch, Rainer 2010: Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. In: Schulpädagogik heute, Nr. 1/2010 > http://www.schulamt-nl.de/attachments/article/506/Lersch_Didaktik%20und%20Praxis%20kompetenzfördernden%20Unterrichts.pdf [Letzter Zugriff: 01.11.2016]
- Liebau, Eckart/ Klepacki, Leopold/ Linck, Dieter/ Schröer, Andreas/ Zirfas, Jörg (Hg) 2004: Grundrisse des Schultheaters. Pädagogische und ästhetische Grundlegung des Darstellenden Spiels in der Schule. Weinheim: Beltz Juventa
- Liebau, Eckart/ Klepacki, Leopold/ Zirfas, Jörg 2009: Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule. Weinheim und München: Juventa
- Liebau, Eckart 2013: Forschung zur kulturellen Bildung. In: Perspektiven zur Forschung der kulturellen Bildung. Dokumentation der Fachtagung am 6. und 7. Juni 2013 in Berlin. Herausgeg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Kulturelle Bildung. Bonn
- Lippert, Gerhard: Literaturbericht. In: Bundesverband Theater in Schulen e. V. (Hg) 2010: Spielraum. Stadtraum. Zeitschrift für Theater und ästhetische Bildung. Heft 9. Frankfurt/M: 95-102
- Lippert, Gerhard 2008: Neuere Literatur zum Schultheater und zur theaterpädagogischen Praxis. Grundlagen und Projekte. In: Fokus Schultheater 07. Objekte.Figuren. Hg. vom Bundesverband Darstellendes Spiel e.V. Hamburg: Edition Körber-Stiftung
- List, Volker 1999: Theatrales Spiel – Körper in Räumen. Freising: Stark
- List, Volker 2000a: Körper und Raum. Wiesbaden. Wiesbaden: Hessisches Landesinstitut für Pädagogik
- List, Volker 2000b: Theatrales Spiel – In Szene setzen. Freising: Stark
- List, Volker 2000c: Von der Vorlage zum Spiel. Module für ein Theaterprojekt. Hüttenberg: Selbstverlag
- List, Volker/ Pfeiffer, Malte 2007: Performance Art als Methode der Theaterpädagogik. Teil 1 und 2. Spiel & Theater. Heft 179 und 180. Weinheim: Deutscher Theaterverlag
- List, Volker/ Pfeiffer, Malte 2009a: Kursbuch Darstellendes Spiel. Stuttgart: Klett
- List, Volker 2010a: Die sieben Irrtümer des Theaterlehrers. Spiel & Theater. Heft 186. Weinheim: Deutscher Theaterverlag

- List, Volker 2010b: Elektronische Medien im Theaterunterricht. Spiel & Theater. Heft 186. Weinheim: Deutscher Theaterverlag
- List, Volker 2010c: Synergie durch Vielfalt. > <http://volkerlist.de/synergie-durch-vielfalt/> [Letzter Zugriff: 01.11.2016]
- List, Volker 2010d: Lernfeld Szenografie > <http://volkerlist.de/lernfeld-szenografie/> [Letzter Zugriff: 01.11.2016]
- List, Volker 2010e: Kompetenzüberprüfung "Portfolio" > <http://volkerlist.de/kompetenzueberpruefung-portfolio/> [Letzter Zugriff: 01.11.2016]
- List, Volker 2011a: Szenografie mit Holzquadern. In: Schultheater Raum, Heft 5. Kartei „Impulse für die Theaterarbeit. Übung 5“. Seelze: Friedrich: o.S.
- List, Volker 2011b: Alles eine Frage des Respekts? - Gedanken zum Verhalten von Jugendlichen bei Aufführungen. Spiel & Theater. Heft 188. Weinheim: Deutscher Theaterverlag
- List, Volker 2012a: Kursbuch Impro-Theater. Stuttgart: Klett
- List, Volker 2012b: Die sieben Merkmale des Theaterlehrers. Spiel & Theater. Heft 189. Weinheim: Deutscher Theaterverlag
- List, Volker 2012c: Lebensgefährliche Beleuchtungs-Tipps! > <http://volkerlist.de/lebensgefaehrliche-beleuchtungs-tipps/> [Letzter Zugriff: 01.11.2016]
- List, Volker u.a. 2013a: Interaktive Großgruppen. Lebendig lernen – Veränderung gestalten. Heidelberg: Springer Medizin
- List, Volker 2013b: Theaterhandwerk lernen - Kompositionsmethoden. Spiel & Theater. Heft 192. Weinheim: Deutscher Theaterverlag
- List, Volker 2013c: Der Theaterlehrer, das unbekannte Wesen. Versuch einer Positionsbestimmung im Rahmen eines E-Mail-Gesprächs. Spiel & Theater. Heft 191. Weinheim April 2013: Deutscher Theaterverlag: 2-7
- List, Volker 2013d: Falsches Bild von Theaterunterricht in der Öffentlichkeit > <http://volkerlist.de/falsches-bild-von-theaterunterricht-in-der-offentlichkeit/> [Letzter Zugriff: 01.11.2016]
- List, Volker 2013e: Noch'n Sargnagel fürs Gespenst > <http://volkerlist.de/noch-ne-sargnagel-furs-gespenst/> [Letzter Zugriff: 01.11.2016]
- List, Volker 2013f: Zeitschrift SCHULTHEATER korrigiert Artikel mit brandgefährlichen Tipps > <http://volkerlist.de/zeitschrift-schultheater-korrigiert-artikel-mit-brandgefaehrlichen-tipps/> [Letzter Zugriff: 01.11.2016]
- List, Volker 2013g: Kompositionsmethoden. Lehrfilme > <http://volkerlist.de/kompositionsmethode-reihung/> [Letzter Zugriff: 01.11.2016]
- List, Volker 2014a: Kursbuch Theater machen. Mittelstufe. Stuttgart: Klett
- List, Volker 2014b: Baukasten theatraler Möglichkeiten. Rollen und Figuren. Stuttgart: Klett
- List, Volker 2014c: NO EDUCATION – Kinder als Juroren auf der Ruhrtriennale. Impulse von Künstlern versus Lernkonzepten von Theaterlehrern. In: Spiel & Theater. Heft 194. Oktober 2014, Weinheim: Deutscher Theaterverlag
- List, Volker 2014d: NO EDUCATION – Kinder als Juroren auf der Ruhrtriennale – Warum haben Künstler und Theaterlehrer unterschiedliche Konzepte? > <http://www.angewandte-theaterforschung.de/ruhrtriennale-no-education/> [Letzter Zugriff: 01.11.2016]
- List, Volker 2014e: Begriffs-Wirrwarr. <http://volkerlist.de/begriffs-wirrwarr/> [Letzter Zugriff: 01.11.2016]
- List, Volker 2014f: Ein Gespenst geht um. <http://volkerlist.de/ein-gespenst-geht-um/> [Letzter Zugriff: 01.11.2016]
- List, Volker 2014g: Tutorials zum Kursbuch Theater machen. Mittelstufe. Stuttgart. Klett Verlag. Module 1-10.5 > <http://www.angewandte-theaterforschung.de/mittelstufe-sekundarstufe-1-klassen-5-910/tutorial-zum-kursbuch-theater-machen-1-erstes-treffen-gestalten/> [Letzter Zugriff: 01.11.2016]

- List, Volker 2014h: Kompetenzüberprüfung/ Leistungsmessung zum Modul „Requisit“ des Kursbuchs Theater machen, Klett 2014 > <http://www.angewandte-theaterforschung.de/wp-content/uploads/2014/10/Kompetenzüberprüfung-Requisit.pdf> [Letzter Zugriff: 01.11.2016]
- List, Volker 2014i: Kompetenzüberprüfung Kostüm – spielpraktische Prüfung. > <http://www.angewandte-theaterforschung.de/wp-content/uploads/2014/11/Kompetenzüberprüfung-Kostüm-Bildungsstandards1.pdf> [Letzter Zugriff: 01.11.2016]
- List, Volker 2014j: Bildungsstandards zum Modul „(Schmink-)Maske“ > <http://www.angewandte-theaterforschung.de/wp-content/uploads/2014/11/Schmink-Maske-Bildungsstandards.pdf> [Letzter Zugriff: 01.11.2016]
- List, Volker 2014k: Bühnenbeleuchtung. Hüttenberg 2014. PDF > <http://www.angewandte-theaterforschung.de/wp-content/uploads/2014/12/Bühnenbeleuchtung-Skript-2014.pdf> [Letzter Zugriff: 01.11.2016]
- List, Volker 2014l: Theatermethoden im Business. Hüttenberg. PDF > <http://www.angewandte-theaterforschung.de/wp-content/uploads/2014/10/Theatermethoden-im-Business.pdf> [Letzter Zugriff: 01.11.2016]
- List, Volker 2014m: „Immer diese Scheißdekonstruktion, ...“ > <http://volkerlist.de/immer-diese-scheisdekonstruktion/> [Letzter Zugriff: 01.11.2016]
- List, Volker 2014n: Postdramatik im Jugendtheater – Interview mit Karl-Heinz Wenzel > <http://www.angewandte-theaterforschung.de/postdramatik-im-schultheater-interview-mit-karl-heinz-wenzel/> [Letzter Zugriff: 01.11.2016]
- List, Volker 2014o: 5. Spielformen finden – Tutorial zum „Kursbuch Theater machen“ > <http://www.angewandte-theaterforschung.de/spielformen-finden-tutorial-zum-kursbuch-theater-machen/> [Letzter Zugriff: 01.11.2016]
- List, Volker 2014p: 6. Visionen beschreiben – Tutorial zum „Kursbuch Theater machen“ > <http://www.angewandte-theaterforschung.de/6-visionen-beschreiben-tutorial-zum-kursbuch-theater-machen/> [Letzter Zugriff: 01.11.2016]
- List, Volker 2014q: 10.3 (Schmink-)Maske – Tutorial zum “Kursbuch Theater machen” > <http://www.angewandte-theaterforschung.de/10-3-schmink-maske/> [Letzter Zugriff: 01.11.2016]
- List, Volker 2014r: 10.5 Ton – Tutorial zum “Kursbuch Theater machen” > <http://www.angewandte-theaterforschung.de/10-5-ton-tutorial-zum-kursbuch-theater-machen/> [Letzter Zugriff: 01.11.2016]
- List, Volker 2014s: Kompetenz-Check Werkschau > http://www2.klett.de/sixcms/media.php/229/350463_werkschau.pdf [Letzter Zugriff: 01.11.2016]
- List, Volker 2015a: Potenzialentfaltung im Theater-Unterricht > <http://www.angewandte-theaterforschung.de/theaterunterricht-und-potenzialentfaltung/> [Letzter Zugriff: 01.11.2016]
- List, Volker 2015b: Theater benoten? – Geht nicht! > <http://www.angewandte-theaterforschung.de/theater-benoten-geht-nicht/> [Letzter Zugriff: 01.11.2016]
- List, Volker 2015c: Das 19. Internationale Figurentheater-Festival 2015 > <http://www.angewandte-theaterforschung.de/figurentheater/> [Letzter Zugriff: 01.11.2016]
- List, Volker 2015d: Theater 4.0 – Grenzenlose digitale Vielfalt > <http://www.angewandte-theaterforschung.de/theater-4-0-grenzenlose-digitale-vielfalt/> ([Letzter Zugriff: 01.11.2016]
- List, Volker 2016a: Postdramatik im Theaterunterricht – Interview mit Friedhelm Roth-Lange > <http://www.angewandte-theaterforschung.de/postdramatik-im-theaterunterricht-interview-mit-friedhelm-roth-lange/> [Letzter Zugriff: 01.11.2016]
- List, Volker 2016b: Theater in der Grundschule – Wie aus (fast) nichts Theater wird – Reportage > <http://www.angewandte-theaterforschung.de/theater-in-der-grundschule-wie-aus-fast-nichts-theater-wird/> [Letzter Zugriff: 01.11.2016]
- List, Volker 2016c: Sprechtexterzeugung. Sprechtexte bei Eigenproduktionen im Schultheater. In: Spiel & Theater. Heft 198. Weinheim: Deutscher Theaterverlag: 10-12

- List, Volker 2016e: Gescheitert – trotzdem Note „Sehr gut“. Notengebung im Theaterunterricht > <http://www.angewandte-theaterforschung.de/theatral-gescheitert-trotzdem-note-sehr-gut-notengebung-im-theaterunterricht/> [Letzter Zugriff: 01.11.2016]
- List, Volker 2016f: Klausur, ästhetische Praxis und Tod – Eine Theater-Klausur und ihre Folgen > <http://www.angewandte-theaterforschung.de/klausur-und-tod/> [Letzter Zugriff: 01.11.2016]
- List, Volker 2017a: Theaterübungen. CD-ROM. Neuauflage. Hüttenberg: Angewandte Theaterforschung
- List, Volker 2017b: Theater und Darstellendes Spiel in der Praxis. Band 1. Erzähltheater. Unterrichts Anregungen 3./ 4. Klasse. Hüttenberg: Angewandte Theaterforschung
- List, Volker 2017c: Baukasten theatraler Möglichkeiten. Ästhetische Mittel und Kompositionsmethoden. Stuttgart. Klett (erscheint 07/ 2017)
- List, Volker 2017d: Kursbuch Darstellendes Spiel. Oberstufe. Überarbeitete Neuauflage. Stuttgart: Klett (erscheint 12/ 2017)
- List, Volker 2017e: Theater und Darstellendes Spiel in der Praxis – Grundschule – Erzähltheater – Interview mit der Grundschullehrerin Jule Kliche > <http://angewandte-theaterforschung.de/interview-mit-jule-kliche-erzaehltheater-in-der-grundschule/> [Letzter Zugriff: 28.04.2017]
- List, Volker 2017f: Theater-Lehrkräfte coachen durch Training-On-The-Job > <http://angewandte-theaterforschung.de/theater-lehrkraefte-coachen-durch-training-on-the-job/> [Letzter Zugriff: 17.06.2017]
- Loidl, Gabriela 2003: Dramatisches Gestalten. Wahl- oder Pflichtfach? Marburg: Tectum
- Mangold, Christiane (Hg) 2006: Grundkurs Darstellendes Spiel 1 Sek II. Braunschweig: Schroedel
- Mangold, Christiane (Hg) 2007: Grundkurs Darstellendes Spiel 2 Sek II. Braunschweig: Schroedel
- Mangold, Christiane (Hg) 2010: Theatertheorien. Sek II. Braunschweig: Schroedel
- Mangold, Christiane (Hg) 2013: Theatertheorien. Sek II. Anregungen und Materialien. Braunschweig: Schroedel
- Mangold, Christiane (Hg) 2014: Bausteine Darstellendes Spiel: Ein Arbeitsbuch für die Sekundarstufe I. Braunschweig: Schroedel
- Marsch, Karola 2015: Die Winterakademie am Theater an der Parkaue Berlin als Feldversuch mit Kindern und Jugendlichen. In: Primavesi, Patrick/ Deck, Jan (Hg) 2014: Stop teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen. Bielefeld: transcript. S. 287-295
- Martens, Gitta 2008: Theaterpädagogik und ihr Verständnis von Pädagogik heute – Gesellschaftliche Entwicklungen und professionelle Perspektiven. In: Zeitschrift für Theaterpädagogik. Heft 53/ 2008. Uckerland: Schibri: 23-26
- Meyer, Verena 2016: Spielen, Darstellen, Gestalten – Ein Theater-Mach-Buch für Einsteiger. Kempen: Buch Verlag Kempen
- Mieruch, Gunter 2006: Nur Andersgläubige können „Heilige Kühe“ schlachten. Eine Entgegnung auf die Zwischenbilanz „Das Fach Darstellendes Spiel im Zeichen der Bildungsreform – Ein Blick zurück und nach vorn“ von Iaconis, Ute Ena. In: Spiel und Theater. Zeitschrift für Amateur-, Jugend- und Schultheater. 58. Jahrgang (April 2006), Heft 177, Weinheim: Deutscher Theater Verlag: 2-8
- Mieruch, Gunter 2007: Die Eigenproduktion – frei oder orientiert an Themen und Stoffen. Auf der Suche nach strukturierenden Elementen theaterpädagogischer Arbeit. Impulsreferat1 im Rahmen des 28. Theatertreffens der Jugend Berlin 2007. Kopie der schriftlichen Vorlage des Vortrags
- Mieruch, Gunter/ Sting, Wolfgang 2015: Kulturelle Bildung reloaded: Fachunterricht oder Künstlerprojekt? In: Hentschel, U. u.a. (Hg): Zeitschrift für Theaterpädagogik. Korrespondenzen. Heft 66, April 2015, Uckerland: Schibri: 3-4

- Ministerium für Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland Pfalz (2008): Lehrplan Wahlpflichtfach. Darstellendes Spiel. Sekundarstufe I. Mainz
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hg) 1997: Darstellendes Spiel im Lehrplan. Grundlagen und Anregungen für Schule und Unterricht. Kiel
- Mönch-Heinz, Ulrike 2008: „Ich spiel mit!“ Zur Praxis der Theaterarbeit in der Grundschule. In: Zukunft Schultheater. Das Fach in der Bildungsdebatte. Herausgegeben von Jurkè, Volker/ Linck, Dieter/ Reiss, Joachim. Hamburg: Edition Körber-Stiftung: 161-164
- Müller, Barbara/ Schafhausen, Helmut 2000: EinFach Deutsch Unterrichtsmodelle: Spiel- und Arbeitsbuch Theater. Braunschweig Schöningh
- Mummendey, Hans D. 2003: Die Fragebogen-Methode. Göttingen: Hogrefe
- Naumann, Kai 2013: Der ‚gefesselte‘ Zuschauer – Leidvolles Sehen in Dario Argentos ‚Opera‘. In: Barz, André/ Paule, Gabriela 2013: Der Zuschauer. Analysen einer Konstruktion im theaterpädagogischen Kontext. Münster: LIT: 69-88
- Nickel, Hans-Wolfgang (Hg) 2016: Spiel-Theater-Medien in Kindheitspädagogik und sozialer Arbeit. Uckerland: Schibri
- Nix, Christoph/ Sachser, Dietmar/ Streisand, Marianne (Hg) 2012: Theaterpädagogik. Lektionen 5. Berlin: Theater der Zeit
- Olsen, Ralph/ Paule, Gabriela 2015: Vielfalt im Theater. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Olsen, Ralph 2013: Der ‚empirische‘ Zuschauer – Bestandsaufnahmen und theaterdidaktischer Ausblick. Berlin: LIT. In: Barz, André/ Paule, Gabriela (2013): Der Zuschauer. Analysen einer Konstruktion im theaterpädagogischen Kontext. Münster: LIT: 235-280
- Osburg, Claudia/ Schütte, Anne Sophie 2015: Theater und Darstellendes Spiel inklusiv. Unterrichts Anregungen für die Klassen 1-10. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr
- Ostertag, Sara 2014: In (Re-)Aktion – Vermitteln. Eine Untersuchung kritischer Praxen der Kunstvermittlung. In: Primavesi, Patrick/ Deck, Jan (Hg) 2014: Stop teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen. Bielefeld: transcript: 257-268
- Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz (Hg) 2004: Darstellendes Spiel unterrichten. Projektvorschläge für das erste Unterrichtsjahr in der Sekundarstufe 1. Bad Kreuznach
- Pädagogisches Zentrum Rheinlad-Pfalz (Hg) 2008: Darstellendes Spiel unterrichten 2. Lernen-Leisten-Bewerten-Fördern. Informationen, Kompetenzmodelle, Kompetenzraster, Aufgabenbeispiele, Bewertungsbögen für die Sekundarstufe 1. Bad Kreuznach
- Paris, Monika 2014: Mit theatraler Kreativität den Unterricht neu beleben. In: Lernen mit Kunst und Kultur. Methoden kultureller Bildung im Fachunterricht. Werkbuch .06. Herausgeg. von der Arbeitsstelle „Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW“. Remscheid: 52-58
- Paris, Volkhard/ Bunse, Monika 1994: Improvisationstheater mit Kindern und Jugendlichen. Organisation, Spielgeschichten, Spielanleitung. Reinbek: Rowohlt
- Paule, Gabriela 2009: Kultur des Zuschauens: Theaterdidaktik zwischen Textlektüre und Aufführungsrezeption. München: kopaed
- Peters, Sibylle 2016: Szenisches Forschen mit Kindern. In: Bundesverband Theater in Schulen (Hg) (2016): FOKUS Schultheater „Forschendes Theater“ 15/2016: 20-31
- Pfaller, Robert 2012: Zweite Welten. Und andere Lebenslexiere. Frankfurt/ M: S. Fischer
- Pfeiffer, Malte 2015: Beziehungen statt Affären! Für eine kontinuierliche Zusammenarbeit von Künstlern an Schulen. In: Hentschel, U. u.a. (Hg): Zeitschrift für Theaterpädagogik. Korrespondenzen. Heft 66. April 2015. Uckerland: Schibri: 34-35
- Pfeiffer, Malte o.J./ 2009: Theater des Handelns. Strategien der Performance-Art als Methode in der Theaterarbeit mit Jugendlichen. Weinheim: Deutscher Theaterverlag

- Pfeil, Martina 2010: Ortsspezifisches Theater. In: Bundesverband Theater in Schulen e. V. (Hg) 2010: Spielraum. Stadtraum. Zeitschrift für Theater und ästhetische Bildung. Heft 9. Hamburg: edition Körber-Stiftung: 58-61
- Pinkert, Ute 2005: Transformationen des Alltags. Theaterprojekte der Berliner Lehrstückpraxis und Live Art bei Forced Entertainment. Modelle, Konzepte und Verfahren kultureller Bildung. Berlin, Strasburg, Uckerland: Schibri
- Pinkert, Ute/ Meyer, Tania 2006: Transformatorische Praktiken in der Ästhetischen Bildung/ Theaterpädagogik. Skizze eines Forschungsvorhabens. In: Hentschel, U. u.a. (Hg): Zeitschrift für Theaterpädagogik. Korrespondenzen. Heft 48. April 2006. Uckerland: Schibri: 42-48
- Pinkert, Ute (Hg) 2008: Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen. Berlin, Strasburg, Uckerland: Schibri
- Pinkert, Ute 2008: Theaterspielen an der Hochschule – zwischen Alltagserfahrung und Theaterkunst: Ein Praxisbericht mit Fußnoten. In: Wildt, B./ Hentschel, I./ Wildt, J. (Hg): Theater in der Lehre. Verfahren – Konzepte – Vorschläge. Zürich/ Berlin: LIT-Verlag: 63-82
- Plath, Maike 2009: Biografisches Theater in der Schule. Weinheim und Basel: Beltz
- Plath, Maike 2011: »Freeze!« & »Blick ins Publikum!« Weinheim und Basel: Beltz
- Plath, Maike 2014a: Partizipativer Theaterunterricht mit Jugendlichen. Weinheim und Basel: Beltz
- Plath, Maike 2014b: »Als ich einmal sehr glücklich war ...« – Schreibwerkstatt: Vom biografischen Text zum Theaterstück. Weinheim und Basel: Beltz
- Plath, Maike 2014c: »Freak out mit Engel-Stopp« – Das Methoden-Repertoire Erweiterungsset: 96 Karten für Darstellendes Spiel und Theaterunterricht. Weinheim und Basel: Beltz
- Plath, Maike 2016: 96 Trainingskarten »Spielend« unterrichten und Kommunikation gestalten: Das Methoden-Repertoire für Lehrerinnen und Lehrer. Mit Online-Materialien. Weinheim und Basel: Beltz
- Porst, Rolf 2000a: Praxis der Umfrageforschung. Erhebung und Auswertung sozialwissenschaftlicher Umfragedaten. Stuttgart, Leipzig, Wiesbaden: Teubner
- Porst, Rolf 2000b: Question Wording – Zur Formulierung von Fragebogen-Fragen. ZUMA How-to-Reihe, Nr. 2 2000. Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen > http://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/gesis_reihen/howto/howto2rp.pdf [Letzter Zugriff: 01.11.2016]
- Porst, Rolf 2014: Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. Heidelberg: Springer VS
- Post, Doris 2011a: Individuum und Solidarität – ein Baustein zum chorischen Theater. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg)(2011): Theater probieren. Politik entdecken. Bonn: 13-46
- Post, Doris 2011b: Historische Wendepunkte nach 1945 – ein Baustein zum biografischen Theater. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg)(2011): Theater probieren. Politik entdecken. Bonn: 47-72
- Post, Doris 2011c: Megatrend Beschleunigung – ein Baustein zu aktuellen Zeitkultur. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg)(2011): Theater probieren. Politik entdecken. Bonn: 155-186
- Primavesi, Patrick/ Deck, Jan (Hg) 2014: Stop teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen. Bielefeld: transcript
- Raithel, Jürgen 2012: Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Rancière, Jacques 2009: Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation. Wien: Passagen
- Rancière, Jacques 2015: Der emanzipierte Zuschauer. Herausgegeben von Peter Engelmann. Aus dem Französischen von Richard Steurer. Wien: Passagen

- Rat für kulturelle Bildung e.V. (Hg) 2014: Schön, dass ihr da seid. Kulturelle Bildung: Teilhabe und Zugänge. 45128 Essen, Huyssenallee 78–80
- Regenass, Yves, Schäffer, Laura Alisa, Steimel, Jan Philip (2012): Die Zukunft des Theaters. Ein E-mail-Gespräch von Machina Ex über Objekttheater, Kulturhybride und Audience Empowerment. In: Es geht auch anders. Theater Festival Impulse. Hrsg. V. Christian Esch u.a. 2012 Verlag Theater der Zeit und NRW KULTURsekretariat. Berlin S. 64-69
- Reiss, J./ Susenburger, B./ Wagner, G. 1994: Handreichungen zum Darstellenden Spiel. Wiesbaden: HeLP
- Reiss, Joachim 2003: Von der Nachahmung des Theaters zur Kunst des Darstellenden Spiels. In: Hentschel, Ulrike/ Ritter, Hans Martin 2003: Entwicklungen und Perspektiven der Spiel- und Theaterpädagogik. Uckerland: Schibri: 43-51
- Reiss, Joachim 2008a: Ein Buch baut Brücken. In: Jurké, Volker/ Linck, Dieter/ Reiss, Joachim (Hg) 2008: Zukunft Schultheater. Das Fach Theater in der Bildungsdebatte. Hamburg: Edition Körber Stiftung: 13-16
- Reiss, Joachim 2008b: UNESCO Road Map for Arts Education. Erläuterungen und Auszüge. In: Jurké, Volker/ Linck, Dieter/ Reiss, Joachim (Hg) 2008: Zukunft Schultheater. Das Fach Theater in der Bildungsdebatte. Hamburg: Edition Körber Stiftung: 369-373
- Reiss, Joachim 2015: Fachunterricht oder Künstlerprojekt? In: Hentschel, U. u.a. (Hg): Zeitschrift für Theaterpädagogik. Korrespondenzen. Heft 66. Uckerland: Schibri: 10-13
- Rellstab, Felix 1994: Handbuch Theaterspielen. Band 1 Grundlagen. Wädenswil: Stutz und Co
- Ritter, Caroline 2013: Darstellendes Spiel und ästhetische Bildung: Eine empirische Studie zur Theaterarbeit in der Grundschule. Kassel: University Press
- Roth-Lange, Friedhelm 2014: Theater machen - Theatermachen? Themenkonstitution im Fach Darstellendes Spiel. In: Lange, H./ Sinning, S. (Hg.) 2014: Ästhetik und Leiblichkeit. Baltmannsweiler: Schneider: 69-96
- Roth-Lange, Friedhelm 2015: „Man sieht immer, wie alles gemacht ist – performatives Theater im Unterricht. In: Olsen, Ralph/ Paule, Gabriela 2015: Vielfalt im Theater. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren: 49-66
- Rühle, Alexander 2013: Ich sehe dich! In: Süddeutsche Zeitung Nr. 40, Samstag/Sonntag, 16./17. Februar 2013
- Sachser, Dietmar 2012: Theaterspielflow. Flow als ein künstlerischer Gestaltungsmodus an der Nahtstelle von Theoriebildung und Praxis der Theaterpädagogik. In: Nix, Christoph/ Sachser, Dietmar/ Streisand, Marianne (Hg) 2012: Theaterpädagogik. Lektionen 5. Berlin: Theater der Zeit: 82-92
- Sack, Mira 2011: spielend denken. Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie des Probens. Bielefeld: transcript
- Schechner, Richard 1985: Restoration of Behavior. Between Theater and Anthropologie. S. 35-116. Philadelphia, Pa, University of Pennsylvania Press
- Schechner, Richard 1990: Theater-Antropologie. Spiel und Ritual im Kulturvergleich. Reinbek: Rowohlt
- Schechner, Richard 2006: Performance Studies. An introduction, Second edition, New York and London, Routledge, Taylor & Francis Group
- Schipper, Imanuel 2013: Der ‚authentisierende‘ Zuschauer – Wie ein Begriff die Seiten wechselt. In: Barz, André/ Paule, Gabriela (2013): Der Zuschauer. Analysen einer Konstruktion im theaterpädagogischen Kontext. Münster: LIT: 149-164
- Schleuter, Willibert/ Stosch, Johannes von 2009: Die sieben Irrtümer des Change-Managements und wie Sie sie vermeiden. Frankfurt/M: Campus
- Schneider, Wolfgang (Hg) 2009: Theater und Schule: Ein Handbuch zur Kulturellen Bildung. Bielefeld: Transcript

- Schneider, Wolfgang 2012: Theater für Kinder und Jugendliche. Beiträge zu Theorie und Praxis. Hildesheim: Olms
- Schneider, Wolfgang 2016: Der gespielte Mensch als Credo des Theaters. In: IXYPSILONZETT. Das Magazin für Kinder-Jugendtheater. Berlin: Theater der Zeit: 21-22
- Schöblier, Franziska 2012: Einführung in die Dramenanalyse. Stuttgart: Metzler
- Schüler, Eleana 2016: Jetzt-Momente lehren. Uta Plate im Gespräch mit Studierenden: In: Hentschel, Ulrike (Hg.) 2016: Theater lehren. Didaktik probieren. Schibri: Strasburg (Uckermark): 286-295
- Schwab, Lothar/ Weber, Richard 1991: Theaterlexikon. Frankfurt: Cornelsen Scriptor
- Seitz, Hanne 2010: Von Leerstellen und produktiven Lücken/ Kulturelle Bildung und die pragmatische Wende in der Kunst. > <http://www.rueckkopplungen.de/?s=Von+Leerstellen+und+Produktiven+Lücken> [Letzter Zugriff: 01.11.2016]
- Seitz, Martina 2015: Was soll das Theater? Ein theaterpädagogisches Konzept für die Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hg) 2007: Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Jahrgangsstufe 7-10 Gesamtschule. Darstellendes Spiel. Wahlpflichtfach. Berlin
- Smith, Graham 2012: „Learning by moving“ > <https://learningbymoving.wordpress.com> [Letzter Zugriff: 01.11.2016]
- Southern, Richard 1966: Die 7 Zeitalter des Theaters. Gütersloh: Mohn
- Sperr, Martin 1981: Ruhig ist's. In: Jagdszenen aus Niederbayern. Szene 17. Frankfurt/M: Suhrkamp
- Spolin, Viola 1993: Improvisationstechniken für Pädagogik, Therapie und Theater. Paderborn: Junfermann
- Stanislawski, Konstantin Sergejewitsch 1981: Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst. Tagebuch eines Schülers. Teil 2. Die Arbeit an sich selbst im schöpferischen Prozeß des Verkörperns. Berlin: Henschel
- Stanislawski, Konstantin Sergejewitsch 1987: Mein Leben in der Kunst. Berlin: Henschel
- Stanislawski, Konstantin Sergejewitsch 1993a: Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst. Tagebuch eines Schülers, Teil 1 Die Arbeit an sich selbst im schöpferischen Prozeß des Erlebens. Berlin: Henschel
- Stanislawski, Konstantin Sergejewitsch 1993b: Die Arbeit des Schauspielers an der Rolle. Materialien für ein Buch. Berlin: Henschel
- Stegemann, Bernd 2013: Kritik des Theaters. Berlin: Theater der Zeit
- Stegemann, Bernd 2015: Lob des Realismus. Berlin: Theater der Zeit
- Steiner, Anne 2013: Der ‚fremde‘ Zuschauer – Überlegungen zur Theaterrezeption Jugendlicher. In: Barz, André/ Paule, Gabriela (2013): Der Zuschauer. Analysen einer Konstruktion im theaterpädagogischen Kontext. Münster: LIT: 217-233
- Stemann, Nicolas 2009: Wo gibt's hier Spaghetti? Wer von „Regietheater“ spricht redet nicht von Theater. Eine Replik auf Daniel Kehlmann. In: Süddeutsche Zeitung Nr. 173 vom 30. Juli 2009
- Sting, Wolfgang 2000: Die künstlerische Praxis des Schultheaters: Sieben Thesen und ein Plädoyer. In: Körper Stiftung (Hg) 2000: Theater in der Schule. Hamburg: Edition Körper Stiftung
- Sting, Wolfgang 2004: Echt authentisch. In: Bundesverband Darstellendes Spiel e.V. (Hg) 2004: Fokus Schultheater 04. Hamburg: Edition Körper Stiftung
- Sting, Wolfgang 2005a: Differenz zeigen. Chancen interkultureller Theaterarbeit. In: Hentschel, U. u.a. (Hg): Zeitschrift für Theaterpädagogik. Korrespondenzen. Heft 46. Uckerland: Schibri: 41-47; bereits als Vortrag gehalten als Antrittsvorlesung an der Universität Hamburg am 17.06.2003
- Sting, Wolfgang 2005b: Theaterpädagogik. In: Fischer-Lichte, E./ Kolesch, D./ Warstat, M. (Hg) 2005: Metzler Lexikon Theatertheorie. Stuttgart/ Weimar: 2005 Metzler

- Sting, Wolfgang 2012: Interkulturalität als ästhetische, thematische und soziale Herausforderung in der schulischen Theaterarbeit. Vortrag/Fachforum am 23.03.2012 im Rahmen des Kongresses Lebenswelten (de-)konstruieren – Theaterunterricht in der Sekundarstufe I ist anders! > <http://li.hamburg.de/contentblob/3848800/data/download-pdf-kongress-2012-f05-sting-interkulturalitaet.pdf> [Letzter Zugriff: 01.11.2016]
- Strasberg, Lee 1994: Schauspielen und das Training des Schauspielers. Berlin: Alexander
- Strasberg, Lee 2000: Ein Traum der Leidenschaft. Die Entwicklung der „Methode“. München: Schirmer/ Mosel
- Strasberg, Lee 2001: Schauspielen und das Training des Schauspielers. Berlin: Alexander
- Streisand, Marianne 2012: Geschichte der Theaterpädagogik im 20. und 21. Jahrhundert. In: Nix, Christoph/ Sachser, Dietmar/ Streisand, Marianne (Hg) 2012: Theaterpädagogik. Lektionen 5. Berlin: Theater der Zeit: 14-35
- Strunz, Sandra 2014: Mit Kindern arbeiten. In: Primavesi, Patrick/ Deck, Jan (Hg) 2014: Stop teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen. Bielefeld: transcript: 251-256
- Studt, André 2016: Wollen - Wissen - Können. Was das Schultheater erforschen müsste. In: Bundesverband Theater in Schulen (Hg) (2016): FOKUS Schultheater „Forschendes Theater“ 15/2016: 46-51
- Stute, Dirk/ Wibbing, Gisela 2014: Kulturelle Bildung als Baustein der Unterrichtsentwicklung. In: Lernen mit Kunst und Kultur. Methoden kultureller Bildung im Fachunterricht. Werkbuch .06. Herausgeg. von der Arbeitsstelle „Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW“. Remscheid: 16-28
- Tairow, Alexander 1980: Das entfesselte Theater. Leipzig/ Weimar: Kiepenheuer
- Tieck, Ludwig 2001; Erstaufgabe 1797: Der gestiefelte Kater. Stuttgart: Reclam
- Tonscheidt, Bettina 2011: Portfolio-Arbeit im Theaterunterricht. In: Spiel & Theater. Heft 187 April 2011: 6-9
- Uhl, Matthias 2013: Der ‚biologische‘ Zuschauer – Zur anthropologischen Grundkonfiguration des Menschen als Zuschauer. In: Barz, André/ Paule, Gabriela 2013: Der Zuschauer. Analysen einer Konstruktion im theaterpädagogischen Kontext. Münster: LIT: 27-46
- Unterberg, Lisa 2014: Qualitätskataloge in der kulturellen Bildung. Eine Recherche. Universität Erlangen-Nürnberg > http://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/RFKB_Recherche_Unterberg_Doppelseiten.pdf [Letzter Zugriff: 01.11.2016]
- Vaßen, Florian 2012: Theater +/- Pädagogik. Korrespondenzen von Theater und (Theater-)Pädagogik. In: Nix, Christoph/ Sachser, Dietmar/ Streisand, Marianne (Hg) 2012: Theaterpädagogik. Lektionen 5. Berlin: Theater der Zeit: 53-63
- Vaßen, Florian 2014: Gemeinsam lernen. Theaterpädagogik und ästhetische Erfahrung. In: Primavesi, Patrick/ Deck, Jan (Hg) 2014: Stop teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen. Bielefeld: transcript:139-154
- Vaßen, Florian 2015: Der koproduzierende Zuschauer. In: Barz, André/ Paule, Gabriela 2013: Der Zuschauer. Analysen einer Konstruktion im theaterpädagogischen Kontext. Münster: LIT: 125-147
- Vierbaum, Johanna/ Görtz, Martin 2013: Beispiel für ein schulinternes Curriculum in Fach Theater Grundschule. LIF 11 - Beratungsfeld Theater Grundschule > <http://li.hamburg.de/contentblob/4363208/data/download-pdf-beispiel-fuer-ein-schulinternes-curriculum-in-fach-theater-grundschule.pdf> [Letzter Zugriff: 01.11.2016]
- Vortisch, Stephanie 2017: Bild-Aktions-Karten. Konzentration und Achtsamkeit. 32 Aktionsimpulse mit Booklet für die Praxis. Weinheim Basel: Beltz Verlag
- Waegner, Heinrich 1991: Zum Realismusproblem. In: Spiel und Theater. Zeitschrift für Amateur-, Jugend- und Schultheater. 44. Jahrgang 1991, Heft 148/149, Weinheim: Deutscher Theater Verlag

- Waegner, Heinrich 1994: Theaterwerkstatt. Von innen nach außen - über den Körper zum Spiel. Stuttgart: Klett
- Warstat, Matthias 2014: Ritual. In: Fischer-Lichte, Erika u.a. (Hg) 2014: Metzler Lexikon Theatertheorie. Stuttgart: Metzler: 274-276
- Warstat, Matthias 2011: Didaktische Potenziale und Erfordernisse der Aufführungsanalyse. Thesen zu einer theaterwissenschaftlichen Methode im Unterricht. In: Bönninghausen, Marion/ Paule, Gabriela (Hg) 2011: Wege ins Theater: Spielen, Zuschauen, Urteilen. Berlin: LIT Verlag: 51-64
- Weidemann, Gisela (Hg) 2010: Jetzt machen wir Theater! Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Weig, Maximilian 2012: Spielen – Beobachten – Schauspielen. In: Schultheater Heft 10 Zuschauen. 10/2012. Velber: Friedrich: 27-29
- Weig, Maximilian/ Klepacki, Leopold 2015: Theater unterricht(en) – didaktische Grundfragen. In: Hentschel, U. u.a. (Hg): Zeitschrift für Theaterpädagogik. Korrespondenzen. Heft 66. April 2015, Uckerland: Schibri: 10-13
- Weigelt, Nada 2015: Bücher auf der Bühne. Immer mehr Theater greifen auf Romanstoffe zurück. In: Wetzlarer Neue Zeitung, 17.01.2015, S. 6
- Weinert, Franz E. (Hg) 2001: Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz
- Wenzel, Karl-Heinz 2000: Das Zufallsprinzip. Über die „planlose Entstehung eines Theaterstückes. In: Spiel & Theater. Heft 165, Juli 2000. Weinheim Deutscher Theaterverlag: 20-22
- Wenzel, Karl-Heinz 2004: Schule als Raumbühne – Körperlichkeit im Medienzeitalter. Ein Modellversuch des Bremer Senators für Bildung und Wissenschaft in Verbindung mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung. Abschlussbericht. Bremen, Landesinstitut für Schule Bremen
- Wenzel, Karl-Heinz 2006: Theater in B.E.S.T.-Form. Plädoyer für ein anderes Jugendtheater. Weinheim: Deutscher Theaterverlag
- Wenzel, Karl-Heinz 2009: „Showing Doing“ statt „Showtime“. Über performative Darstellungsformen im Jugendtheater. In: Spiel & Theater. Die Zeitschrift für Theater von und mit Jugendlichen. Heft 183, April 2009. Weinheim: Deutscher Theaterverlag: 10-13
- Wenzel, Karl-Heinz 2011: B.E.S.T.- Das Praxisbuch. Eine exemplarische Projektbeschreibung in 10 Phasen. Weinheim: Deutscher Theaterverlag
- Westerhoff, Nikolas 2009: Im Gleichschritt zum Wir-Gefühl. Wer gemeinsam singt oder marschiert, ist sich schneller einig – wie synchrones Handeln des Menschen zum Herdentier macht. In: Süddeutsche Zeitung Nr. 31 vom 07/08.02.2009: 22
- Westphal, Kristin (Hg) 2004: Lernen als Ereignis. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Westphal, Kristin 2014: Fremdes in Bildung und Theater/ Kunst. In: Primavesi, Patrick/ Deck, Jan (Hg) 2014: Stop teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen. Bielefeld: transcript: 125-138
- Wiese, Hans-Joachim/ Günther, Michaela/ Ruping, Bernd 2006: Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit. Uckerland: Schibri
- Zapora, Ruth 1995: Action Theater. The Improvisation Of Presence. Berkeley, Kalifornien: North Atlantic Books
- Zierer, Klaus 2014: Hattie für gestresste Lehrer. Kernbotschaften und Handlungsempfehlungen aus John Hatties „Visible Learning“ und Hatties „Visible Learning for Teachers“ Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Zirfas, Jörg 2013: Zur Phänomenologie der kulturellen Bildung. In: Perspektiven zur Forschung der kulturellen Bildung. Dokumentation der Fachtagung am 6. und 7. Juni 2013 in Berlin. Herausgeg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Kulturelle Bildung. Bonn: 96-98