

Theaterpädagogische Akademie der Theaterwerkstatt Heidelberg  
Berufsbegleitende Ausbildung zum Theaterpädagogen BuT ®  
Jahrgang BF19-2

# Theaterpädagogik als Grundlage einer konstruktivistischen Kinder- und Jugendbildung

Fachtheoretische Abschlussarbeit  
im Rahmen der Ausbildung zum Theaterpädagogen BuT ®  
an der Theaterwerkstatt Heidelberg

Vorgelegt von **Mario Blasi**

Eingereicht am 01. September 2023 an Wolfgang G. Schmidt (Ausbildungsleitung)





# **Inhaltsverzeichnis**

<b>Abkürzungsverzeichnis.....</b>	<b>5</b>
<b>1. Einleitung.....</b>	<b>6</b>
<b>2. Lernen .....</b>	<b>7</b>
<b>2.1. Dimensionen des Lernbegriffs .....</b>	<b>8</b>
<b>2.2. Schulisches Lernen und Lernen von Verhalten.....</b>	<b>9</b>
<b>2.3. Lerntheorien im Überblick.....</b>	<b>9</b>
2.3.1. Behavioral bzw. verhaltensorientiert-empiristisch.....	9
2.3.2. Kognitiv und kognitiv-konstruktivistisch .....	10
2.3.3. Sozio-konstruktivistisch .....	10
<b>3. Verortung der TP im lehrenden Umfeld.....</b>	<b>11</b>
<b>3.1. Didaktik und Methodik im lehrenden Umfeld.....</b>	<b>12</b>
<b>3.2. TP als Werkzeug .....</b>	<b>13</b>
<b>3.3. Theaterpädagogische Sicht auf das Lernen .....</b>	<b>13</b>
3.3.1. Theaterpädagogische Rahmenbedingungen .....	13
3.3.2. Theaterpädagogische Haltungen .....	15
<b>3.4. Umkehr der Verhältnisse .....</b>	<b>16</b>
<b>4. Die TP als Ursprung einer konstruktivistischen Bildung.....</b>	<b>17</b>
<b>4.1. Wirklichkeitskonstruktion und konstruktivistischer Unterricht .....</b>	<b>17</b>
4.1.1. Theater als Abbild der Wirklichkeit .....	19
4.1.2. Eigenverantwortlichkeit und Selbstwirksamkeit.....	20
4.1.3. Kollektiv/Dialog .....	22
4.1.4. Fehlerkultur.....	23
4.1.5. Erfahrungen .....	25
4.1.6. Ganzheitliches Lernen .....	27
4.1.7. Reflexion .....	28
<b>5. Vom Suchen und Finden von Möglichkeiten .....</b>	<b>29</b>
<b>5.1. Ganz praktisch .....</b>	<b>29</b>
<b>5.2. Und was macht der Theaterpädagoge? .....</b>	<b>31</b>
<b>6. Eine Utopie vom veränderten Ursprung.....</b>	<b>32</b>
<b>6.1. The missing link – Mit TP zur vollständigen Bildung .....</b>	<b>32</b>

<b>6.2. Die Arbeit von C.G Jung.....</b>	<b>32</b>
6.2.1. Archetypen .....	33
6.2.2. Individuationsprozess.....	35
6.2.3. Theaterpädagogischer Bezugsrahmen .....	35
<b>6.3. Die Arbeit von Erik H. Erikson .....</b>	<b>36</b>
<b>6.4. Resilienz und die Abgrenzung zur Therapie .....</b>	<b>38</b>
<b>7. Abschlussgedanken .....</b>	<b>39</b>
<b>8. Literaturverzeichnis .....</b>	<b>41</b>
<b>9. Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>43</b>

## *Abkürzungsverzeichnis*

**AT** *Autobiographisches Theater*

**TP** *Theaterpädagogik*

**KJ** *Kinder und Jugendliche*

## 1. Einleitung

Seit längerem sind konstruktivistische und systemische Ansätze in der Pädagogik bekannt. Im Gegensatz zu deren weiten Verbreitung im Bereich der Therapie und in Beratungsprozessen, schreitet die Rezeption entsprechender Modelle in Bildungseinrichtungen eher zögerlich voran. Seit Beginn des 20. Jahrhunderts bis ins 21. Jahrhundert hinein dominiert der Behaviorismus die wissenschaftliche Auffassung vom Lernen und Lehren, wie Staub und Stern (2002) berichten. Dennoch setzen sich in begrenztem Rahmen konstruktivistische Modelle durch, wie auch die ausgiebig um die Jahrtausendwende dazu verfasste Literatur vermuten lässt. Die vorliegende Arbeit geht davon aus, dass Wissensvermittlung in Bildungseinrichtungen in weiten Teilen auf verschiedenen Ansätzen basiert, die hier beschriebenen Lerntheorien (siehe 2.3.) in der Realität teilweise miteinander vermischt werden und bezieht sich auf die Arbeit mit KJ im Alter von vier bis sechzehn Jahren. Wenn teilweise von Teilnehmern oder Lernenden die Rede ist, dann sind ebenso diese KJ gemeint. Desweiteren wird davon ausgegangen, dass die konstruktivistischen Modelle sich vor allen anderen dazu eignen, ganzheitlich zu bilden und Mündigkeit und Eigenständigkeit zu vermitteln. Es ist nicht das Ziel, eine „bessere“ Methode zu finden, sondern darzustellen, warum die TP bereits für sich selbst eine konstruktivistische Lehr-/Lernmethode ist und damit alle Modelle bzw. die gelebte Praxis bereichern kann. Konkret in der spezifischen Ausgestaltung von Unterrichtseinheiten, was der Anreicherung von kognitiven Modellen entspräche, vielmehr aber noch konzeptuell, indem sie Haltungen und Einstellungen vermittelt und implizites Wissen schafft. Die TP soll nicht als alternatives Konzept dargestellt werden. Aber auch nicht als „Anhängsel“ in Form von Angeboten im Rahmen aber dennoch ausserhalb eines geschlossenen Systems (die „Theater-AG“ in der Schule, die womöglich keiner vermissen würde, wenn es sie nicht mehr gäbe), bzw. als Methode um bestehende Strukturen zu bedienen. Nicht in jedem Themenbereich eignen sich „neue“ und konstruktivistische Ansätze zur Vermittlung von Wissen, soll dieses kognitiv vermittelt werden. Der grundsätzliche Ansatzpunkt ist daher auch die Verbindung der TP mit (kognitiv-)konstruktivistischen Lerntheorien.

Bildung und Lernen als Möglichkeit Inhalte mit Bedeutung zu versehen und zu konstruieren ist mehr als die Fähigkeit Wissen abzurufen und künftig wissenschaftlich urteilen zu können. Betrachtet wird Lernen und Bildung an sich und vor dem Hintergrund, dass vor allem Schule nicht nur dem Zweck dienen soll intellektuelles Wissen anzuhäufen, sondern auch zu einer gewissen Reife führen muss (wie bspw. durch den Abschluss „Mittlere Reife“ angedeutet und klar ersichtlich am Abitur, das vor 1945 noch generell als „Reifeprüfung“ bezeichnet wurde). Zudem kann die TP die Grundlagen dafür schaffen, mit Herausforderungen der Lebens umgehen zu können, die sich in dessen Verlauf einstellen. Sie nimmt dabei Fähigkeiten vorweg, die ansonsten erst mühsam zu

einem späteren Zeitpunkt und dazu womöglich in krisenhaften Situationen durch verschiedene Arten der Therapie erlernt werden müssten. Dieser Bereich wird in Kapitel 6 behandelt und nimmt wesentlich Bezug auf die Dimension des Leben-Lernens (siehe 2.1.).

## 2. Lernen

Im alltäglichen Sprachgebrauch versteht man unter Lernen meist die aktive Aneignung von Wissen durch Instruktion oder Schulung. So assoziieren wir den Begriff etwa mit dem Bild eines über ein umfangreiches Buch gebeugten Menschen, der im Schein einer Tischlampe Vokabeln lernt oder mit einer Gruppe von Grundschulkindern, die mit konzentrierten Gesichtern das Einmaleins memorieren. Um den Begriff „Lernen“ aber im lernpsychologischen Kontext verstehen zu können, muss er erweitert und spezifiziert werden. Lernen wird dabei als ein Erfahrungsprozess aufgefasst, welcher zu einer relativ permanenten Änderung des Verhaltens führt, wobei diese Verhaltensmodifikation nicht durch temporäre Zustände, Reifung oder angeborene bzw. genetische Reaktionstendenzen erklärt werden kann. Zudem muss Lernen von Veränderungen, welche auf Wachstumsvorgänge, Ermüdung, Alterung, Einwirkung von Pharmaka oder Verletzungen zurückzuführen sind, abgegrenzt werden (Bodenmann, Perrez, & Schär, 2016).

*„Lernen bezieht sich auf die Veränderung im Verhalten oder im Verhaltenspotential eines Organismus hinsichtlich einer bestimmten Situation, die auf wiederholte Erfahrungen des Organismus in dieser Situation zurückgeht, vorausgesetzt dass diese Verhaltensänderung nicht auf angeborene Reaktionstendenzen oder vorübergehende Zustände (wie etwa Müdigkeit, Trunkenheit, Triebzustände, usw.) zurückgeführt werden kann.“ (Bower & Hilgard, 1983 zitiert nach Bodenmann, Perrez, & Schär, 2016, S. 15)*

Perrez und Patry definieren Lernen folgendermaßen:

*„In der Lernpsychologie wird unter Lernen der Aufbau (bzw. Abbau beim Verlernen) von relativ stabilen Verhaltensdispositionen im weitesten Sinne verstanden, also Dispositionen zu offenem (direkt beobachtbarem) und/oder verdecktem, zu psychomotorischem, affektivem, kognitivem und vegetativem Verhalten aufgrund von Erfahrung. Unter einer Verhaltensdisposition versteht man die Bereitschaft des Organismus, sich unter mehr oder weniger spezifischen (in Grenzfällen generellen) Bedingungen in einer bestimmten Weise zu verhalten; also z.B. Gedächtnisinhalte abzurufen bzw. bestimmte Probleme lösen zu können oder mit Angst zu reagieren.“ (Perrez und Patry 1981, zitiert nach Bodenmann, Perrez, & Schär, 2016, S. 15)*

Diese Definitionen lassen lernen als einen Prozess erscheinen, bei dem ausnahmslos etwas hinzugefügt wird. Kognition und Verhaltensdisposition stehen im Vordergrund. Wenn es hier nun in den folgenden Kapiteln darum geht, konstruktivistische Lern-/Lehrmethoden mit der TP zu verbinden, die TP als ursprünglich konstruktivistisch darzustellen, dann aus der Betrachtung eines umfassenden Lernbegriffes heraus, nicht beschränkt auf beispielsweise das schulische Bildungswesen. Dessen Qualifikations- und Sozialisationsaufgabe vor allem im Hinblick auf die Erzeugung gesellschaftlich erwünschter Verhaltensmuster, sowie die Selektion als zentrales Element (Becker, 2014), sind nicht vollständig vereinbar mit den Zielen konstruktivistischer Bildung. Die weiter gefassten Begriffe des Lernens hingegen schon und damit natürlich auch wieder die Schulen, als zentraler Ort von Bildung und Lernen.

### 2.1. Dimensionen des Lernbegriffs

Beim **Wissen-Lernen** geht es um die Sache. Auch Körperliches, Soziales, Emotionales oder Sprachliches wird als Wissen sachlich lernbar gedacht. Lernen als Wissen-Lernen erscheint dabei als kognitiver, oftmals auch reflexiver Erfahrungsprozess bzw. als Übergang zu einem reicheren und tieferen Wissen um Begründungen und Implikationen von Sachverhalten. Lernvorgänge des Wissens lassen sich als analytische Vorgänge der Erläuterung unseres Wissens bzw. als differenzierende Untersuchung verstehen. (Gröhlich & Wulf, 2007).

Beim **Können-Lernen** geht es um verkörperlichte Handlungsfähigkeit. Oftmals ist in diesem Kontext auch vom praktischen, poetischen oder technischen Wissen die Rede. Weil Können nicht vom könnenden Akteur gelöst werden kann, kann es nicht einer Sache gleich übergeben, sondern nur mittels Mimesis, tastendem Versuchen, wiederholendem Üben, Experimenten u.ä. erlernt werden. In der Schule ist diese Dimension eher geringgeschätzt und ist nicht zuletzt in der Trennung von Allgemein- und Berufsbildung in der Nachfolge Humboldts, im didaktisch nicht überwundenen Dualismus von Körper und Geist bei Bevorzugung des Geistes sowie in der Jahrhunderte alten gesellschaftsstratifizierenden Funktion dieses Dualismus begründet (Gröhlich & Wulf, 2007).

Der historisch zuletzt – explizit erst im 20. Jahrhundert – pädagogisch im breiten Umfang bedeutsam gewordene Aspekt ist der des **Leben-Lernens**. Der Bedeutungsumfang des Leben-Lernens lässt sich systematisch in mindestens fünf Facetten, die auch als Stufen zu denken sind, unterscheiden. Überleben-, Lebensbefähigung-, Lebensbewältigung-, Biographisches- und Lebenskunst-Lernen. Beim Überleben-Lernen geht es darum, zu lernen, wie das Leben gesichert werden kann. Es geht um die Existenz, um das Erlernen basaler Techniken und um Ressourcenbildung. Über viele Jahrhunderte war dies das hauptsächliche Lernen der übergroßen Mehrheit der Bevölkerung. Vier Grunddimensionen der Lebensbewältigung werden dabei betont: die Erfahrung des



Selbstwertgefühls, die soziale Orientierung, der soziale Rückhalt und die Normalisierung. In der Erweiterung und Neuakzentuierung der traditionellen Fokussierung der Pädagogik auf schulische Lernprozesse verweist der Begriff des lebensgeschichtlichen oder biographischen Lernens auf die Bedeutung eines Lernens in und mit der Biographie, aber auch auf das Lernen aufgrund einer Biographie. Damit rückt das biographische Lernen die Lebensgeschichte als individuelle Lerngeschichte in den Fokus. (Gröhlich & Wulf, 2007).

Der Aspekt des **Lernen-Lernens** zieht sich quer durch die anderen Aspekte und läuft in jeglichem Lernen mit. Wer ein bestimmtes Wissen erlernt, lernt dabei bewusst oder unbewusst – nicht automatisch, aber oftmals – auch den Modus, die Art und Weise in der dieses Wissen-Lernen geschieht. (Gröhlich & Wulf, 2007).

## **2.2. Schulisches Lernen und Lernen von Verhalten**

Schulisches Lernen ist mit Lernen von Verhalten nicht gleichzusetzen. Die Dichotomie von schulischem Lernen und Lernen von Verhalten geht historisch auf die in den vergangenen Jahren gewachsene Tradition der hauptsächlich verhaltenstheoretisch fundierten Lernpsychologie und der eher kognitiv orientierten Gedächtnispsychologie zurück. Während die Lernpsychologie sich an der experimentellen Psychologie und an Tierversuchen orientiert, spielt bei der Gedächtnispsychologie Lernen im Zusammenhang mit Gedächtnisfunktionen beim Menschen eine zentrale Rolle (Gold, 2003).

## **2.3. Lerntheorien im Überblick**

Die derzeitige Bildungslandschaft – für KJ also vor allem Schule und daneben Förderangebote – ist geprägt vom **Wissen-Lernen**, der Aneignung eines Wissens, das zu einem späteren Zeitpunkt im Leben abgerufen oder als Zugangsvoraussetzung für bestimmte berufliche Bereiche verwendet werden kann. Das ist nicht gleichzusetzen mit einem **Leben-Lernen**, welches ein allumfassenderes Konzept von Möglichkeiten zur Lebensgestaltung beschreibt. Es gibt drei grundsätzliche Lerntheorien, die beschreiben, wie Lernen sich vollzieht.

### **2.3.1. Behavioral bzw. verhaltensorientiert-empiristisch**

In diesem Bereich können die Methoden der klassischen und der operanten Konditionierung unterschieden werden. Der Name *Iwan P. Pawlow* steht hier für die klassische und der Name *Burrhus F. Skinner* für die operante Konditionierung. Die klassische Konditionierung konzentriert sich auf die Verbindungen zwischen Reiz und Reaktion, auf die Assoziation zwischen zwei Reizen (Sinneseindrücken). Lernen besteht demzufolge darin, Verhalten auf einen Reiz hin zu zeigen, auf den hin es ursprünglich nicht gezeigt wurde. Übertragen auf schulische Lernprozesse können Lehrende solche

Umweltbedingungen kontrollieren, indem sie Verhalten belohnen oder bestrafen. (Fürstenau, 2019)

Um Lernen in einem umfassenderen Spektrum und vor allem auch die Prozesse intellektuellen Wissenserwerbs verstehen zu können, reichen diese Modelle allerdings nicht aus

### **2.3.2. Kognitiv und kognitiv-konstruktivistisch**

Als kognitive Grundlagen des Lernens lassen sich im Wesentlichen zwei Theorien unterscheiden. Das bedeutungsvolle rezeptive Lernen geht zurück auf *David P. Ausubel*. *Ausubel*. Hier geht es darum, den Lernenden im Erwerb neuer Bedeutungen zu unterstützen.

Die Theorie des entdeckenden Lernens geht auf *Jerome S. Bruner* zurück. Anders als das bedeutungsvolle rezeptive Lernen zielt das entdeckende Lernen darauf, dass der Lernende den Lernprozess selbstständig plant und so befähigt wird, auch später Probleme selbstständig zu lösen. Entdeckendes Lernen erfordert somit einen aktiven Lernenden, weshalb diese Theorie am ehesten der kognitiv-konstruktivistischen Sichtweise zugeordnet werden kann. Somit beinhaltet sie schon einige grundlegende Konzepte bzw. Annahmen der (sozio-)konstruktivistischen Sicht (Fürstenau, 2019) und bildet innerhalb des vorliegenden Rahmens auch die Schnittstelle bzw. den Übergang zur TP.

Auch in der kognitiv-konstruktivistischen Sichtweise wird Lernen als Informationsverarbeitung verstanden. Zugleich wird jedoch der individuelle und konstruktive Charakter des Wissensaufbaus hervorgehoben. Wissen wird demzufolge nicht aufgenommen oder erworben, sondern aktiv konstruiert. Aus kognitiv-konstruktivistischer Sicht sind subjektive Vorerfahrungen und Intentionen von Lernern wesentliche Rahmenbedingungen des Wissensaufbaus (Gold, 2003).

### **2.3.3. Sozio-konstruktivistisch**

In diesen Bereich fällt die Wissenskonstruktion gemäß dem sozio-konstruktivistischen Verständnis bzw. der Theorie des situierten Lernens. Bedeutungen werden in diesem Kontext zwischen Personen ausgehandelt bzw. geteilt. Grundannahmen dieser Theorie wurden auf den Schulkontext übertragen. Dies war insbesondere dadurch motiviert, dass Wissenstransfer vom Schulkontext auf den Alltag schwierig war. Aufgrund dessen sollte Lernen im Rahmen authentischer Lernumgebungen erfolgen, um so den Transfer zu sichern. (Fürstenau, 2019)

Je weiter sich der Fokus vom reinen Wissen-Lernen in Richtung Leben-Lernen verschiebt, desto ungeeigneter erscheinen behavioristische und in Teilen auch ausschließlich kognitive Methoden.

### 3. Verortung der TP im lehrenden Umfeld

In den voranstehend gezeichneten Rahmenbedingungen bzw. Definitionen der verschiedenen Arten wie Lernen ablaufen kann, erscheinen Psychologie und Neurologie als die wesentlichen Aspekte (zumindest auf die behavioristischen und kognitiven Modelle bezogen). Insbesondere durch letztere werden allein gültige Aussagen über das Lernen erwartet. Ein wesentlicher Aspekt bei der Wissensaneignung ist aber die pädagogische Praxis. Bevor also im Folgenden näher auf pädagogische Mittel und die TP im Speziellen eingegangen wird, vorab etwas zum Rahmen. Walter Benjamin beschreibt in seinem Text „Programm eines proletarischen Kindertheaters“ (Benjamin, 1991) die aus seiner Sicht notwendigen Bedingungen für eine gelungene Erziehung:

*„Die bürgerliche Erziehung der kleineren Kinder ist, der Klassenlage der Bourgeoisie entsprechend, systemlos. Selbstverständlich hat die Bourgeoisie ihr Erziehungssystem. Die Unmenschlichkeit seiner Inhalte verrät sich eben nur darin, dass sie vor dem frühen Kindesalter versagen. Auf dieses Alter kann nur das Wahre produktiv wirken. Von der bürgerlichen Erziehung der kleinen Kinder hat die proletarische zuallererst durch System sich zu unterscheiden. System aber heißt hier Rahmen. Es wäre für das Proletariat ein ganz unerträglicher Zustand, wenn so wie in den Kindergärten der Bourgeoisie alle sechs Monate eine neue Methode mit den neuesten psychologischen Raffinements in ihre Pädagogik den Einzug hielt. Überall, und da macht die Pädagogik keine Ausnahme, ist das Interesse an der „Methode“ eine echt bourgeoise Einstellung. Die Ideologie des Weiterwurstelns und der Faulenzerei. Die proletarische Erziehung braucht also unter allen Umständen zuerst einmal einen Rahmen, ein sachliches Gebiet, in dem erzogen wird. Nicht wie die Bourgeoisie, eine Idee zu der erzogen wird“ (Benjamin, 1991, S. 763).*

Benjamin bezieht dies explizit auf Kinder im Alter von vier bis vierzehn Jahren und fordert, dass die Erziehung des Kindes ganz allgemein sein ganzes Leben ergreifen muss. Folgerichtig nimmt er die ganzheitliche Erziehung durch und mit Theater an und schreibt weiter:

*„Weil nun das ganze Leben in seiner unabsehbaren Fülle gerahmt und als Gebiet einzig und allein auf dem Theater erscheint, darum ist das proletarische Kindertheater für das Kind der dialektisch bestimmte Ort der Erziehung (Benjamin, 1991, S. 764).“*

Befreit vom politischen Bezug und der Stellungnahme zum Klassenkampf, beides Themen, die in der vorliegenden Arbeit nicht relevant sind, kann die Einleitung von Benjamin leicht verändert hier übernommen werden: Theater ist für KJ der wesentliche Raum, in dem das ganze Leben in seiner Fülle gerahmt und sichtbar gemacht wird.

Damit ist direkt Bezug genommen zum bereits angesprochenen Aspekt der „Reifung“ als wesentliches Element des Lernens. Theater und die TP können damit also auch, aber nicht ausschließlich, dem Bereich des **Leben-Lernens** zugeordnet werden.

### 3.1. Didaktik und Methodik im lehrenden Umfeld

*Didaktik [die; griechisch] • ursprünglich die "Kunst des Lehrens". Der Begriff allgemeine Didaktik wird unterschiedlich verwendet: 1. als Unterrichtslehre, Wissenschaft vom Unterricht; 2. als Bildungslehre, Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. - Spezielle Didaktik (Fachdidaktik) ist die Bildungstheorie der einzelnen Fächer*

*Methodik [die; griechisch] • Theorie der Unterrichtsorganisation als Teil der Didaktik; untersucht und optimiert Unterrichtsformen und -phasen sowie den Einsatz von Lehrmitteln im Unterricht.*

Die in 2.3. beschriebenen Lernmethoden an sich geben noch keinen Aufschluss über Didaktik und Methodik im lehrenden Umfeld. Die Haltung und die Unterrichtsgestaltung sowie der Bezug, den der Pädagoge zu seinen Schülern einnimmt, sind wesentliche Elemente. Zwischen den drei in der Lernpsychologie zentralen Theorien lässt sich eine eindeutige Staffelung hinsichtlich der Aktivität der Lernenden ausmachen: Im Behaviorismus sind sie nicht mehr als Container, die korrekte Antworten produzieren müssen; im Kognitivismus werden sie als informationsverarbeitende Individuen wahrgenommen, aber nach wie vor einer starren Norm untergeordnet; erst im Konstruktivismus werden sie in ihrer Individualität akzeptiert und entsprechend zu Experten ihrer eigenen Lernprozesse gemacht. Damit verändert sich auch der Begriff des Lernens zentral. Lernen ist nicht mehr zu verstehen als Prozess der Aufnahme oder Aneignung von fertigem, außerhalb der Lernenden existierendem Wissen, sondern als Prozess der Konstruktion je eigener Wissensbestände. Lehr-Lern-Prozesse können damit nicht mehr darauf zielen, einen als allgemeingültig begriffenen Kanon an Wissen oder eine als *richtig* begriffene Vorgehensweise bei der Lösung konkreter Probleme zu vermitteln, was die Notwendigkeit einer Neudefinition von Lernzielen schafft. Die Lernenden sollen dazu befähigt werden, komplexe Situationen in einer komplexen Umwelt zu bewältigen (Krönert, 2021) – **Leben-Lernen**. Das bedeutet auch, die eigene Person und die eigene Welt zu erweitern bzw. zu verändern: Lernen bedeutet im Sinne des Konstruktivismus, neues Wissen zu konstruieren und bestehendes einer Überprüfung zu unterziehen.

Die Lernenden sind – metaphorisch gesprochen – diejenigen, die das Steuer in der Hand haben und die Richtung des Prozesses vorgeben. Konstruktivistischer Unterricht nimmt damit ihre Stellung in der Welt ernst und ordnet sie anders als

behavioristisch oder kognitivistisch orientierter Unterricht nicht oktroyierten Konzepten unter, die als objektiv verstanden werden.

Auswendiglernen oder das Trainieren bestimmter Lösungswege sind damit nicht Gegenstand konstruktivistisch orientierten Unterrichts. Die Unterrichtsgestaltung ist vielmehr weitgehend frei und in höchstem Maße an den jeweiligen Lernenden orientiert, was auch die Rolle der Lehrenden verändert. Sie sind nicht mehr autoritäre Schulmeister und auch nicht mehr Lernleiter, sondern vielmehr Moderatoren und Lernprozessbegleiter (Krönert, 2021). Hierzu vergleichend der Verweis auf 3.3.2. *Theaterpädagogische Haltungen*.

### **3.2. TP als Werkzeug**

*„TP ist eine künstlerisch-ästhetische Praxis, in deren Fokus das Individuum, seine Ideen und seine Ausdrucksmöglichkeiten stehen. Im Kontext der Gruppe entsteht daraus Theater. Dieser Prozess kultureller Bildung fördert künstlerische, personale und soziale Kompetenzen“ (Bundesverband Theaterpädagogik e.V., 2023).*

Die Felder in denen TP als Werkzeug genutzt oder propagiert wird sind vielfältig. Die Frage, was denn TP nun kann oder soll ist also gar nicht so leicht zu beantworten. Eine Definition, was TP ist, kann bei der Einordnung helfen. **TP** bedeutet, Menschen zu befähigen, sich innerhalb der Arbeitsfelder des Darstellenden Spiels, des Darstellenden Verhaltens und der Darstellenden und Performativen Kunst auszudrücken. Diese Art sich auszudrücken, fördert die Fähigkeit Umwelt und innere Bedürfnisse in Übereinkunft zu bringen, was allgemein als Persönlichkeitsentwicklung bezeichnet werden kann.

*Theaterpädagogik – der Begriff macht dies unmißverständlich deutlich – bezieht sich auf zweierlei: auf Theater und Theaterspiel [...] und auf Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin organisierter und organisierbarer Lernprozesse. [...] Der Ort der Theaterpädagogik ist also die Pädagogik. [...] Theaterpädagogik stellt neben ihre besondere künstlerisch-kreative Bildungsarbeit die Persönlichkeit des Menschen, mit denen sie zu tun hat, und betreibt somit auch Persönlichkeitsbildung. Ihr Gegenstand ist also die Kunst des Theaterspiels wie auch die Person der Darstellenden.“ (Hun, 1997 zitiert nach Bidlo, 2006, S. 32)*

Die TP ist ein Werkzeug welches elementar zu ganzheitlicher Bildung des Menschen beiträgt. Sie gibt ihm die Möglichkeit, forschend mit seiner Umwelt und sich selbst in Kontakt zu treten und daraus Erkenntnisgewinn zu ziehen.

### **3.3. Theaterpädagogische Sicht auf das Lernen**

#### **3.3.1. Theaterpädagogische Rahmenbedingungen**

Nach Gert Selle muss das Ziel kultureller und ästhetischer Bildung sein, in einem begleitenden Selbstbildungsprozess das Individuum bei der Entdeckung seiner

Wirklichkeit zu unterstützen. Die TP propagiert kein Modell vom Lernen. Es gibt allerdings notwendige Arbeitsvoraussetzungen. So braucht die TP **Verwertungsarme Räume** um ihre (selbstgesteckten und nur durch nicht-intentionale Haltungen herzustellenden) Ziele zu erreichen. Im Hinblick auf gesellschaftliche Mechanismen und Sozialisationsformen ergibt sich damit ein Spannungsfeld erster Güte (Meyer, 2020). Damit verknüpft ist eine aleatorische Grundausrichtung. **Aleatorik** - abgeleitet von lat. alea: Würfel, und aleator: Würfelspieler - ist eine ästhetische Gestaltungspraxis, die dem Zufall einen breiten Raum gibt, um Zustände der Intentionlosigkeit der Akteure zu erzeugen und Subjektgrenzen aufzulösen. Die Spieler/Künstler vertrauen improvisierend den Impulsen, die von zufällig entstandenen Strukturen der Wahrnehmung ausgehen (Aleatorik - Wörterbuch der Theaterpädagogik, 2003, S. 14).

**A** Die Welt als Haben (Besitz)  
*methodische Grundausrichtung*

Das Gewohnte  
Das Gewöhnliche  
Das Geplante  
Das Vorhersehbare  
Der Normalfall  
Das Strategische  
Das Alltägliche  
Das Allgemeine  
Das Sichere  
Das Man  
Der Weg  
Das Wandern  
Das Ziel

**B** Die Welt als Sein (Existenz)  
*aleatorische Grundausrichtung*

Das Ungewohnte  
Das Außergewöhnliche  
Das Spontane  
Das Zufallende  
Der Unfall  
Das Taktile  
Das Sonn-/Festtägliche  
Das Besondere  
Das Krisenhafte, Einfallende  
Das Ich und Wir  
Der Umweg  
Das Stolpern  
Die Entdeckung

- Nur **B** schafft die Bedingung der Möglichkeit, **A** wahrzunehmen und zu gestalten.
- **A & B = C** → Die Welt als Werden (Gestalten)

Abbildung 1 - Grundausrichtungen (Meyer, 2020)

Aleatorische Arbeitsweisen passen eigentlich nicht zu intentionalen Lernprozessen, wie sie die Erziehungseinrichtungen unserer Gegenwartsgesellschaft von Lehrenden und Lernenden erwarten. Postmoderne pädagogische Diskurse [...] haben dazu die Haltung der abwartenden, beobachtenden Pädagogik entwickelt (Wiese, 2003, S. 15). In dieser findet sich im Prinzip die Aussage Benjamins wieder, dass im Kinde schon alles angelegt ist und zum Vorschein gebracht werden will, sowie das konstruktivistische Grundverständnis vom Lehren, bei dem die Wahrnehmung, sensibles (Hin-)Sehen und aktives Zuhören im Vordergrund stehen. Es ist das Grundverständnis, welcher die Gemeinsamkeit von TP und konstruktivistischem Unterricht hier bildet: KJ nicht als Systeme zu begreifen, in die eingegriffen und an denen verändert werden kann, sondern als „sich entfaltende Blumen“, in denen schon alles enthalten ist (Nohl, 1988).

Ein wesentliches Element theatralen Handelns und damit auch der TP, ist die „Als-ob“-Situation. Durch „**Als-ob**“-**Situationen** werden Freiräume für subjektives Erleben und Erfahren geschaffen. Die Teilnehmer bewegen sich so spielerisch von ihrer

Alltagsrealität in eine dramatische und ästhetische Realität, die neue Möglichkeiten eröffnet. Mit „Als-ob“ wird der Grundvorgang bezeichnet, eine Rolle zu übernehmen, ein „Als-ob“-Verhalten zu üben. Dieser Grundvorgang – sich in eine andere Person hineinversetzen zu können – ist als mentale Voraussetzung aller Kommunikation inhärent. (Hentschel, 2003). Wenn sie nach Hentschel Voraussetzung aller Kommunikation ist und Watzlawick davon ausgeht, dass aus konstruktivistischer Sicht „[...] die sogenannte Wirklichkeit das Ergebnis von Kommunikation ist.“ (Watzlawick, 2011, S. 7), dann ist TP nicht nur grundlegend ganzheitlich, sondern auch grundlegend konstruktivistisch.

### **3.3.2. Theaterpädagogische Haltungen**

Einen wesentlichen Aspekt einer pädagogischen Haltung benennt Maïke Plath (Plath, Biografisches Theater in der Schule. Mit Jugendlichen inszenieren: Darstellendes Spiel in der Sekundarstufe, 2009), indem sie feststellt, dass Spielleiter zu sein gleichsam bedeutet, der Leiter von Spielen zu sein. Ohne Angst vorm Scheitern alles ausprobieren und dabei lernen ist spielen – wenn wir nicht mitspielen, klappt es nicht. Damit wird einerseits der Aspekt angesprochen, dass Theaterpädagogen nicht als klassische Autoritätspersonen zu begreifen sind und zudem deutlich gemacht, dass Scheitern immer eine Option ist. Das erfüllt eine wesentliche Vorbildfunktion: Ich scheitere und es gehört dazu. Weitestgehend hat aber bereits Walter Benjamin den idealen Theaterpädagogen beschrieben (Benjamin, 1991), indem er sinngemäß ausführt, dass jedwedes Material, alle Ideen und das Potential zur Konstruktion von Wirklichkeiten bereits im Kind und dessen Phantasie angelegt sind. Die Aufgabe des Spielleiters ist es nicht, dem Kind Methoden zu lehren und es marionettenhaft Aufführungen bestreiten zu lassen. Seine Aufgabe liegt darin, das schöpferische Potential an die Oberfläche kommen zu lassen und ihm Raum für Ausdruck zu geben.

TP ist primär eine Haltung – eine Haltung des Theaterpädagogen selbst zu Theorie und Praxis seines Fachs, aber vor allem auch gegenüber dem einzelnen Kind und Jugendlichen im Arbeits- und Probenprozess. Wie zeigt sich diese Haltung in der Praxis? Der Theaterpädagoge wird innerhalb der Gruppe den einzelnen Menschen mit seinem sozialen und persönlichen Hintergrund sehen und diesem einzelnen eine Spielerfahrung ermöglichen, die er nur mit der Gruppe machen kann. Im Theaterspiel wird so ein „erfahrungsreicher Umweg des Lernens“ über die Kunst des Theaters gezeigt, im Gegensatz zu Prozessen in schulischen Systemen, bei denen immer noch das geradlinig erworbene und abrufbare Wissen gefragt ist (Sommer, 2008). Hier findet sich sowohl eine zentrale konstruktivistische Sicht wieder – das Potential, dem zum Ausdruck verholfen werden kann – als auch eine damit verbundene systemische Sicht bezogen auf die Beziehungen innerhalb der Gruppe sowie auf die Einzelperson mit ihren Hintergründen.

### 3.4. Umkehr der Verhältnisse

*„Theater und Schule sind das Traumpaar kultureller Bildung.“ (Schneider, 2005 zitiert nach Sauer, 2009, S. 15)*

Und sind damit gleichzeitig ein Traumpaar gegensätzlicher Partner. Sie sind „Antipoden“, sowohl im Hinblick auf die Strukturen wie auch im Hinblick auf die Arbeitsweisen. Hier die bürokratischen Zwänge der Institution, dort die Freiheit der Kunst, deren Protagonisten die pädagogische Instrumentalisierung meiden. Das Verhältnis von Künstlern zur Institution Schule ist daher nach wie vor sehr fragil und Theater immer noch nicht hinreichend in den schulischen Alltag integriert (Sauer, 2009). Nun agiert die TP aber im Zwischenraum von Kunstvermittlung und Pädagogik. Damit umgeht sie teilweise die angesprochenen Probleme und Herausforderungen und bietet Anknüpfungspunkte zur institutionalisierten Bildung. Vor allem dort, wo Unterricht neu gedacht und geplant wird. Die institutionellen und politischen Rahmenbedingungen werden hier bewusst außer Acht gelassen und nur Bezug auf die im Vergleich zu klassischen Modellen notwendigen Voraussetzungen und Veränderungen, die sich durch die Einführung von konstruktivistischen Lehr- und Lernmethoden ergeben, genommen. D.h., die Frage ob und wie Lehrpläne, Stundenpläne, Taktungen verändert werden können und müssen wird nicht erörtert. Im Fokus stehen die sich grundsätzlich aufdrängenden Möglichkeiten und Vorteile, nicht das Ob und Wie einer übergeordneten Systemveränderung. Diese kann sich aus der Folge einer in der Breite veränderten Unterrichtspraxis ergeben.

Mit der Entscheidung für einen Unterricht, der durch konstruktivistische Methoden geprägt wird, spielt die Beachtung der Kontext- und Ausgangsbedingungen (des einzelnen Lehrers und die allgemeinen Bedingungen der jeweiligen Schule) eine besondere Rolle. In langjährig traditionell geführten Klassen lässt sich z.B. nicht ohne einen längeren Überleitungsprozess selbstorganisiertes Lernen realisieren. Ohne die Unterstützung zumindest eines Teils der Kollegen und Eltern können zu eilige Schritte schnell in einem Chaos enden. Der (Erfolg versprechende) Ansatz wird in Abrede gestellt, bestehende Vorurteile gegenüber dem Konstruktivismus werden genährt (beliebig, ohne neue Erkenntnis, nicht praktikabel) (Voß, 2002). Damit ist eine erste Hürde bereits bei den Gedanken zu einer Einführung bezeichnet und ein Grund, warum entsprechende Methoden zwar eingestreut, ein umfängliches Konzept aber nicht konsequent umgesetzt wird. Gleichzeitig ist dies der Ansatzpunkt, um einen direkten Bezug zu den möglichen Auswirkungen einer theaterpädagogischen Bildungsarbeit in der Breite herzustellen. Theaterpädagogische Methoden bereiten auf ein verändertes Lehren und Lernen im konstruktivistischen Sinne vor. Einerseits können konkret Methoden eingesetzt werden (siehe 5.) um spezifische Fachinhalte zu vermitteln. Viel wichtiger aber noch ist, dass die Prinzipien einer theaterpädagogischen Arbeit und die



damit verbundene Haltung des Theaterpädagogen wesentlich den Anforderungen an eine konstruktivistische Bildung entsprechen. Die TP geht sogar noch ein Stück darüber hinaus, indem sie an den Ursprüngen menschlichen Verhaltens ansetzt. Kinder, die bereits mit Freiräumen und eigenverantwortlichen Handlungsspielräumen sowie aleatorischen Prinzipien in Kontakt gekommen sind, werden, der hier getroffenen Annahme nach, leichter einen Zugang zu neuen Unterrichtsmethoden finden, die sich nicht mehr an den bisherigen, starren Modellen orientieren. Selbes gilt für das Lehrpersonal, welches notwendigerweise eine andere Haltung zu den Kindern und Jugendlichen, aber auch zu seiner Rolle als Pädagoge einnehmen muss. Das mag als „Umweg“ erscheinen, wenn doch die notwendigen Voraussetzungen beider Gebiete die gleichen sind. Die TP hat aber einen organisatorischen und systemischen Vorteil: Sie ist einerseits nicht direkter Teil des Fachunterrichts, der nun umgestellt werden soll, agiert somit in einem „Verwertungsarmen Raum“, dem der Druck durch Notengebung und durch gewachsene Strukturen fehlt und hat andererseits durch ihre Methodik bereits Grundlagen für spielerischen Umgang mit neuartigen und vielleicht schwierigen Themen geschaffen. Die Hemmschwelle für das Neue wird herabgesetzt, denn neu ist dann der Rahmen, nicht die Methode. Damit schafft die TP implizites Wissen, eine Ressource, die dem expliziten Wissen nicht nachgeordnet und auch nicht darauf reduziert werden kann. Ein wesentlicher Unterschied zu kognitiven Modellen, in denen Handeln immer als angewandtes Wissen erscheint (Pinkert & Hentschel, 2017). Die TP ist aus dieser Sicht Mittlerin. In ihrer Gesamtheit betrachtet, fällt sie in den Bereich des **Leben-Lernens**, ist aber zudem Methode um innerhalb kognitiv geprägter Lehreinheiten explizites Wissen zu transportieren und fällt damit auch in den Bereich des **Wissen-Lernens**. Theatrales Lernen als notwendiger Bestandteil von moderner, ganzheitlicher Bildung.

#### *4. Die TP als Ursprung einer konstruktivistischen Bildung*

Was im vorigen Kapitel skizziert wurde, wird hier an einigen zentralen Aspekten ausgeführt und die TP mit ihren Methoden und Handlungsspielräumen in Bezug zu den Voraussetzungen und Herausforderungen einer konstruktivistischen Bildung gesetzt. Hierfür werden Beispiele angeführt, die sich an den Prinzipien eines konstruktivistischen Unterrichts orientieren. Ganz wesentlich – und damit auch ein Alleinstellungsmerkmal – ist, dass die gewählten Methoden nicht ausschließlich einem Prinzip zuzuordnen und deshalb austauschbar sind. Zudem bezeichnen sie lediglich eine beschränkte Auswahl dessen, was möglich sein könnte. Bei der Auswahl muss in der Praxis zudem das Alter der Kinder berücksichtigt werden.

##### **4.1. Wirklichkeitskonstruktion und konstruktivistischer Unterricht**

Der Konstruktivismus geht davon aus, dass es uns Menschen nicht möglich ist, eine wie auch immer geartete „objektive“ Realität zu erkennen. Real ist immer das, was von einer

Person konstruiert wird, im Sinne von „als wahr erachtet“. Je nach Sichtweise bzw. philosophischer Schule geht diese Annahme so weit, dass bestimmte Vertreter die Existenz einer irgendwie gearteten objektiven Realität, die unabhängig vom Betrachter existiert, verneinen. Watzlawick hingegen geht davon aus, dass Realität immer das Ergebnis von Kommunikation ist. Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass aus konstruktivistischer Sicht Wahrnehmung eine subjektive Tätigkeit und kein objektives Geschehen ist, das von kulturellen Bedingungen, bisherigen individuellen Erlebnissen und dem Vorwissen abhängt (Lindemann, 2006, S. 16). Der Konstruktivismus bildet keine eigene Wissenschaftsdisziplin, sondern ein interdisziplinäres Paradigma, welches seine Wurzeln in den unterschiedlichsten wissenschaftlichen Bereichen hat, wie zum Beispiel: Neurobiologie, Neurophysiologie, Kybernetik, Soziologie, Psychologie, Literaturwissenschaft (Klaßen, 2005). Hier wird eine zentrale Parallele zur TP ersichtlich, welche ebenfalls interdisziplinär arbeiten (kann) und nicht beschränkt ist auf einen speziellen (künstlerischen) Darstellungsbereich (TP in der Humanmedizin, bspw. und auch ganz generell in Unternehmen, Pflegeheimen, sowie in der Psychiatrie, Sucht- und Behindertenhilfe).

Die **konstruktivistische Pädagogik** überträgt die allgemeinen konstruktivistischen Grundthesen auf die bildungswissenschaftlichen Bereiche Schule, Unterricht und Lernen. (Sandner, 2023)

Die **konstruktivistische Didaktik** ist Bestandteil der konstruktivistischen Pädagogik und beschäftigt sich mit konkreten Prozessen des Lehrens und Lernens. (Reich, 2008, zitiert nach Sandner, 2023, S. 16). Für einen konstruktivistisch konzipierten Unterricht können die folgenden Grundlegenden Voraussetzungen festgelegt werden:

- 1) Unterrichtsinhalte beziehen sich auf vielschichtige, lebensnahe und authentische Problemstellungen. (4.1.1.)
- 2) Lernen wird als eine Tätigkeit angesehen, bei der die Schülerinnen und Schüler aktiv sind. Die Lernphasen sind durch Selbststeuerung und Verantwortungsübernahme gekennzeichnet. (4.1.2.)
- 3) Die Prozesse des Lernens passieren im Kollektiv. Der gemeinsame Dialog ist ein wesentliches Medium, das die Schülerinnen und Schüler in ihrem Tun voranbringt. Demnach nehmen die isolierten Phasen der Einzelarbeit nur einen sehr geringen Teil des Unterrichts ein, hauptsächlich wird im Team gearbeitet. (4.1.3.)
- 4) Konstruktivistischer Unterricht baut auf einer positiven Fehlerkultur auf. Fehler und Stolpersteine werden als bedeutsam angesehen, denn sie ermöglichen es, sich weiterzuentwickeln und Lernfortschritte zu erzielen. (4.1.4.)
- 5) Besondere Bedeutung erhalten die bisherigen Erfahrungen und das Vorwissen der Lernenden. Auf Basis dieser wird neues Wissen konstruiert. (4.1.5.)

- 6) Ganzheitliches Lernen, Lernen mit allen Sinnen, wird angestrebt, sodass nicht nur Kognition, sondern auch affektive und emotionale Prozesse geschehen. (4.1.6.)
- 7) Lernwege unterliegen einer regelmäßigen Reflexion, damit persönliche Entwicklungsfortschritte evaluiert werden können. (4.1.7.)  
(Dubs, 1995 zitiert nach Sandner, 2023, S. 50)

#### **4.1.1. Theater als Abbild der Wirklichkeit**

*„Theater entfaltet sich in der Dialektik von Spielen und Zuschauen; der Theatersituation liegt die Vereinbarung der Beteiligten zugrunde, sich auf diese Dialektik einzulassen. Der Voyeur ist kein Theaterzuschauer und der, dem er zusieht, spielt kein Theater, so theaterähnlich die Situation erscheinen mag. Vielmehr müssen sich in einem Interaktionszusammenhang, soll ihm die Qualität von Theater zugesprochen werden, einige der Beteiligten für die Rolle der Spieler, andere für die Rolle der Zuschauer entscheiden. Nur wenn diese Vereinbarung zustande kommt und solange sie besteht, ist Theater möglich. [...] Nur Spiel ist der Inhalt der Theaterhandlung, so sehr sie ihrer Form nach der Alltagsrealität gleichen mag; die Bühnentragödie ist eine fiktive Katastrophe. Auf dieses Spiel aber lassen sich Spieler und Zuschauer ernsthaft ein; die Emotionen, die Theater auslöst, Komödie wie Tragödie, sind deswegen durchaus real, [...] so sehr sich der Zuschauer auch der Theatersituation bewusst sein mag. [...]“ (Brauneck, 1998 zitiert nach Theater, Spiel und Ernst, 2010, S. 9-10)*

Demzufolge ist die Bedingung für Theater eine Aushandlung zwischen Personen, die sich bewusst auf die geplante oder willkürliche Konstruktion einer temporären Wirklichkeit einlassen. Der bewusst gespielte Inhalt wird zur gefühlten Realität. Die Konstruktion einer Wirklichkeit. Im AT, eine Arbeitsmethode, die der belgische Regisseur, Autor und Theaterleiter Marcel Cremer seit den 1990er Jahren entwickelte, wird dem biographischen Material der Teilnehmer weitreichende und zentrale Bedeutung beigemessen. Intention des AT ist es, den Spielern die Möglichkeit zu geben, Positionen und Identitäten eigenständig zu entwerfen. Die Aufgaben, die dem Teilnehmer im Rahmen des AT gestellt werden, beschränken sich nicht auf die Darstellung einer Figur, vielmehr zielt das AT darauf, über die biographische eine inhaltliche Positionierung des Schauspielers zu Thema, Stück und Figuren zu erreichen. Die inhaltliche Positionierung des Schauspielers bestimmt wesentlich den Blickwinkel, aus dem die Inszenierung das Stück oder Thema und die Figuren betrachtet. Im Probenprozess werden die privaten Geschichten der Spieler immer wieder in verschiedensten Übungen in anderen Situationen geschildert. Ziel all dieser Übungen ist es, Gewichtungen der Geschichten zu entdecken, aber auch das Verhältnis des Spielers zu seiner Geschichte zu erkunden. Über die Arbeit mit der Geschichte spürt der Spieler Erfahrungen und Wissen zu den Figuren in seiner Biographie auf.

Das AT basiert mit dem Entdecken der eigenen Geschichten auf einer Form der Selbsterfahrung, bleibt aber nicht bei einem Selbsterfahrungsprozess stehen. In einer nächsten Arbeitsphase des AT wird das Einzelerlebnis des Spielers aus dem Privaten über die Verbindung zu den anderen Geschichten und über eine künstlerische Form herausgelöst. Der Spieler arbeitet nicht mehr isoliert an seiner Geschichte, sondern sein Arbeitsmaterial erweitert sich um die Geschichten der Mitspieler. Über die gemeinsame Betrachtung erschließen sich neue Sichtweisen und Zusammenhänge (Gäbler, 2003). Das Ergebnis ist dabei immer einzigartig und real im emotionalen Sinne (dies bestätigt sich in der theaterpädagogischen Praxis des Autors wiederholt bei der biographischen Theaterarbeit mit Jugendlichen, die im Prozess regelmäßig an emotional herausfordernde Punkte gelangen, auch wenn die Darstellungen keine direkten Parallelen zu den ursprünglich eigenen Geschichten und Erlebnissen aufweisen). Die Ergebnisse theaterpädagogischen Handelns sind deshalb nicht nur „real“, weil sie wie bei einer Aufführung ein (mögliches) Abbild von Wirklichkeit zeigen, sondern gerade weil sie sich am emotionalen Erleben des Einzelnen orientieren, der Akteur also mit seinen möglichen Ausdrucksformen am Prozess beteiligt und gleichzeitig als Gruppenmitglied Zuschauer seiner eigenen Konstruktion ist. Eine künstlerische Distanz durch erlernte Abstraktionsformen und schauspielerische Techniken ist nicht gegeben.

Theaterpädagogisches Arbeiten und theaterpädagogische Inhalte haben immer einen aktuellen Bezug und entstehen aus den Lebensrealitäten der Teilnehmer, zumindest dann, wenn wir uns in den Bereichen der Darstellenden und performativen Kunst und des Darstellenden Verhaltens bewegen. In dieser Form – nicht ausschließlich, aber beispielhaft – entspricht die TP in ihrem Bereich einer Kernforderung des konstruktivistischen Unterrichts: Unterrichtsinhalte beziehen sich auf vielschichtige, lebensnahe und authentische Problemstellungen.

#### **4.1.2. Eigenverantwortlichkeit und Selbstwirksamkeit**

Wenn es konkret darum geht, Selbstwirksamkeit zu erleben, zu stärken und ausweiten können, bilden dazu vier Faktoren die Grundlage: **Die eigene (direkte) Erfahrung**, eine Herausforderung durch eigene Anstrengung bewältigt zu haben. Diese Erfahrung bewirkt, dass wir uns auch in Zukunft für fähig halten, schwierige Aufgaben und Herausforderungen zu bewältigen. **Die Beobachtung** einer Person, die in einer vergleichbaren Situation durch eigene Anstrengung eine schwierige Aufgabe bewältigt, steigert das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten. Dies gilt besonders dann, wenn uns die beobachteten Personen ähnlich sind. **Ermutigung und Zuspruch durch andere** (symbolische Erfahrung) im Sinne von «Du schaffst das!» stärkt ebenfalls das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. **Körperliche und emotionale Empfindungen** wie beispielsweise Herzklopfen oder Händezittern wirken sich darauf aus, wie wir eine Situation beurteilen und sie bewältigen. Positive Gefühle treiben uns an und fordern

unsere Selbstwirksamkeit. Negative Gefühle hingegen hemmen uns und lassen uns denken, die Aufgabe nicht meistern zu können. (Bandura, 1997)

1994 definierte der deutsche Bundesverband Theaterpädagogik in seiner Bildungskonzeption folgende Grundziele:

*„Die grundlegenden Ziele theaterpädagogischer Praxis und Berufsbildung ergeben sich aus dem existentiellen menschlichen Bedürfnis, Lebenswelten kreativ zu erfahren und zu gestalten. Wie sich aus aktuellen gesellschaftlichen Tendenzen ersehen lässt, werden Spiel und Theater eine zunehmend wichtige Rolle in der Gesellschaft der Zukunft spielen. Die handlungsintensiven Ansätze theaterpädagogischer Methodik finden wachsende Anerkennung als Ergänzung zur häufig auf kognitive Lernziele orientierten Schulpädagogik.“ (Schneider & Ruping, 1994)*

Praktische Ansätze dazu finden sich dann konsequenterweise auch in der Literatur für die theaterpädagogische Praxis. Erklärtes Ziel des *Kursbuch Darstellendes Spiel* (List & Pfeiffer, 2009) ist es, dass die Schüler ihren Lernprozess weitgehend selbst und eigenverantwortlich steuern, mehr Verantwortung für sich oder eine Gruppe übernehmen und auch häufiger die Anleitungsposition besetzen: „In allen vier Kursen werden Anregungen für mehr Eigentätigkeit, Selbständigkeit und Selbstverantwortung beim Kompetenzerwerb in einem transparenten Prozess angeboten“ (ebd., S. 6). Dabei richtet sich das Lehrwerk als Schülerbuch in erster Linie an die Schüler selbst, die als (eigen-)verantwortliche und ihren Lernprozess selbst steuernde Subjekte angerufen und als solche auch direkt adressiert werden:

*„Während des Kurses entwickelt und übernehmt ihr auch Verantwortung für die Gruppe und den gemeinsamen Lernprozess. Ihr leitet euch z.B. gegenseitig bei bestimmten Übungen an und tragt mehr und mehr die Verantwortung für das Gelingen der gemeinsamen Arbeit. [...] In den weiteren Kursen dieses Buches übernehmt ihr immer mehr Verantwortung für die Gestaltung der einzelnen Kurseinheiten, bis ihr dann im Aufbaukurs 2, ‚Theater-Labor – Moderne Theaterformen‘ vollständige Einheiten selbst anleitet.“ (Ebd., S. 9)*

Das Kursbuch zielt somit auch auf eine veränderte Subjektposition der Theaterschüler, die das Unterrichtsgeschehen nicht nur möglichst selbst steuern und sich selbständig Inhalte und Methoden erarbeiten sollen, sondern auch häufiger die Anleitungs- und Regieposition übernehmen und eigenständig Übungen und Proben anleiten.

Daraus lässt sich ableiten, dass Eigenverantwortlichkeit und Selbstwirksamkeit ganz grundsätzlich Ziele theaterpädagogischer Arbeit sind. Ein konkreteres Beispiel findet sich beim Mischpult-Prinzip nach Maike Plath. Hier fungiert der Begriff Mischpult zugleich als Bild und Metapher auf der einen Seite und als konzeptionelle Beschreibung des Materials auf der anderen Seite.

Als Metapher beschreibt der Begriff den zugrundeliegenden Gedanken, dass jeder Mensch hier als Mischpult verschiedenster individueller Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten verstanden wird. Diese individuellen Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten sind als „Kanäle“ eines Mischpults zu verstehen. Entsprechend diesem Bild kann jeder Mensch seine eigenen „Kanäle“ jeweils von „Null“, über „sehr einfach“ bis hinauf nach „sehr komplex“ selbstbestimmt steuern. Das Konzept geht von der real existierenden Vielfalt aus und zielt darauf ab, die Verschiedenheit der Potentiale aller Beteiligten konstruktiv zu verstärken.

Der Einstieg in das Konzept ist prinzipiell einfach. Was zunächst simpel erscheint, wird durch die Erschließung immer weiterer Konzept-Ebenen (mehr Kanäle, verschiedene Regler) und Kombinationsmöglichkeiten immer komplexer und anspruchsvoller. Im ständigen Wechselspiel zwischen individueller Freiheit des Einzelnen und Reflexion in der Gruppe werden kontinuierlich auf der einen Seite innere Haltung, Kommunikation und demokratisches Miteinander geschult und auf der anderen Seite kreative Gestaltungsmöglichkeiten erprobt und zunehmend kreativ erweitert. Dabei können grundsätzlich bisher geltende Standards und Gewissheiten übertroffen und Neues geschaffen werden. Die Prinzipien des Konzepts lassen sich auf zahlreiche andere Felder übertragen. Ziel des konzeptionellen Ansatzes ist es, den Beteiligten ihre jeweils unterschiedlichen Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten (Mischpult-Kanäle) aufzuzeigen und sie schrittweise dazu zu ermächtigen, die eigenen Kanäle selbstbestimmt auf einer Skala von „einfach bis komplex“ zunehmend autonom und versiert und in Richtung zunehmender Komplexität und Qualität auf ein gemeinsames Ziel hin zu steuern (Plath, 2017).

Das bedeutet nichts anderes, als ein „sich ausprobieren“ in allen seinen Möglichkeiten. Die Fähigkeit eigenverantwortlich und selbstwirksam zu handeln wird somit sinnvollerweise auch auf den Gruppenkontext übertragen und ein gegenseitiges Lernen durch direkte Rückmeldung und nicht zuletzt durch Beobachtung ermöglicht. Der Handlungsspielraum wird erweitert und neue Möglichkeiten ausgelotet.

#### **4.1.3. Kollektiv/Dialog**

Handlung und Sprache als zentrale Elemente des Dialogs sind noch vor der Vermittlung einer spezifischen Kunstform wesentliches Element der TP. Ohne das Wissen und die Möglichkeiten der eigenen Ausdrucksfähigkeiten im Zusammenspiel mit anderen wird die Vermittlung ästhetischer Inhalte, wie sie die TP versteht, nicht gelingen. Dem Theaterpädagogen kommt hier eine besondere Verantwortung zu (siehe auch 3.2.2). TP ist ständig mit gruppenspezifischen Prozessen konfrontiert: **Was die Gruppe nicht entwickelt, findet nicht statt.** Dieser gruppenspezifische Prozess fordert also nicht nur bei der Spielleitung, sondern auch bei den Darstellern selbst Haltungen: zum eigenen Spiel, dem der Partner und nicht zuletzt zum Thema selbst. Haltung bedeutet hier sowohl

die konkrete Arbeit mit Körperhaltungen als auch die damit in Zusammenhang stehenden inneren Haltungen des jeweiligen Spielers in seiner Rolle zu einer bestimmten Spielsituation. Um solche Haltungen einerseits entwickeln und andererseits wahrnehmen zu können, bedarf es der Widerstände und Reibeflächen im Spiel. Eine solche Reibefläche bietet der Chor (Sommer, 2008). Nicht nur auf spezielle Kontexte bzw. Szenen bezogen ist also die Arbeit in der Gruppe wichtig. Sie ist Voraussetzung, dass überhaupt etwas entstehen kann, also Arbeitsgrundlage für jeden produktiven Prozess und nimmt deshalb einen zentralen Stellenwert in der TP ein. Aus dem Verhältnis von Einzelspieler und Gruppe erwächst die szenische Konstellation und somit die wesentliche Dynamik des Spiels. Kurzenberger formuliert den Anspruch, dass jedes gemeinsame Theaterspiel grundsätzlich eine chorische Qualität haben sollte: „Nur, wenn der Protagonist dem mitspielenden Antagonisten Platz und Raum gibt, ihm Reaktion und Widerspruch ermöglicht, ihn durch Wahrnehmung und Aufmerksamkeit in Szene setzt und ins Spiel bringt, kann sich Theaterspiel entfalten (Kurzenberger, 1998 nach Sommer, 2008, S. 123). Die Gruppe bietet dem Einzelnen auch ein gewisses Maß an Schutz. Übungen zum chorischen Sprechen oder Singen motivieren die zurückhaltenderen Teilnehmer möglicherweise zu mehr Ausdruck. Gleichzeitig stellt bereits eine einfache Übung (das gemeinsame Sprechen eines kleineren Textes) eine Herausforderung an die Gruppe und den Einzelnen dar. Die Teilnehmer müssen sich auf eine Version einigen, diese einstudieren. Ton, Lautstärke, Betonung, Pausen und Rhythmus müssen evtl. variiert und abgestimmt werden. Je nach Kontext ist zudem eine gewisse Haltung in der gesprochen wird zu finden. Die Arbeit in und mit der Gruppe und das Verhältnis des Einzelnen zu dieser, ist Bestandteil von Aufführungen und gestaltendes Element innerhalb verschiedenster theaterpädagogischer Arbeiten.

#### **4.1.4. Fehlerkultur**

Es wurde bereits der Verwertungsarme Raum angesprochen, als zentrales Element theaterpädagogischer Arbeit (siehe 3.2.1). Die Spieler brauchen eine Atmosphäre, in der nicht mit Richtig und Falsch gewertet und eine Wertfreiheit angestrebt wird. Diese Wertfreiheit meint nicht fehlende Wertschätzung, sondern eine Nicht-Wertung. Boal nennt dies auch den ästhetischen Raum, in dem die Spielenden ihre Konsequenzen der theatralen Auseinandersetzung mit sich oder ihrer Lebenswelt nicht tragen müssen (Reber, 2018). Das bedeutet nicht, dass keine Verantwortung für das Handeln innerhalb des Unterrichts übernommen werden soll. Eine Beschränkung der Handlungsfindung der KJ oder ihrer freien Ideenäußerung darf aber nicht stattfinden. Auch grundsätzlich zeichnet sich der theatrale Raum durch eine Plastizität aus, die neue Wirklichkeit erschaffen kann und so auffordert neues auszuprobieren oder bekanntes in neuen Kontexten kennenzulernen (Ritter, 2013 zitiert nach Reber, 2018, S. 11). Des Weiteren ist der theatrale Raum auch ein Schutzraum, in dem ohne Ängste und Hemmungen

erkundet und erforscht werden kann, ohne bestraft oder bewertet zu werden. Dieser theatrale Raum wird von Boal auch als „ästhetischer Raum“ bezeichnet (Boal 2006 zitiert nach Reber, 2018, S. 11). Damit ist ganz Wesentliches darüber ausgesagt, welche Vorbedingungen einer positiven Fehlerkultur die TP und das Theaterspiel überhaupt in ihren Grundsätzen verankert. Wie sieht aber der konkrete Umgang damit aus? Wenn es um die praktische Umsetzung geht, lohnt sich (eigentlich immer) ein Blick auf das Improtheater und Keith Johnstone. Folgendes Zitat von Frost und Yarrow veranschaulicht den Bezug:

*„The hardest thing to learn is that failure doesn't matter. It doesn't have to be brilliant every time — it can't be. What happens is what happens; is what you have created; is what you have to work with. What matters is to listen, to watch, to add to what is happening rather than subtract from it — and to avoid the reflex of trying to make it into something you think it ought to be, rather than letting it become what it can be.“ (Frost & Yarrow, 1990)*

Fehler zu machen ist fast schon das Ziel von Improvisationstheater, welches dann aber darüber hinausgeht und in aller Unzulänglichkeit Material für die Entwicklung auf der Bühne sieht. Das Motto „Scheiter heiter und mach weiter“ ist mittlerweile in viele Bereiche vorgedrungen, in denen es notwendig erscheint, dem Umgang mit Fehlern größere Beachtung zu schenken (bspw. im agilen Projektmanagement, dessen Verbindung zum Improvisationstheater sich ganze Bücher und Kurse widmen). Eine Szene im Improtheater kann aus unterschiedlichsten Gründen misslingen (wie alles andere auch). Dies nicht als Scheitern zu werten, sondern als ein Teil des Ganzen, der sogar Spaß machen kann, war ein Anliegen Johnstones. Auch sieht er das Improvisationstheater als eine Art Übungsfeld, um das Scheitern weniger schmerzhaft zu machen. Wie alles das neu und ungewohnt ist – und der heitere und ungezwungene Umgang mit Fehlern im Kontext Kinder- und Jugendbildung ist neu und ungewohnt, denn weiterhin ist der Maßstab für die gelungene Arbeit oder die Aneignung von Wissen eine Kategorisierung nach Leistung auf verschiedensten Ebenen – muss dieser Umgang erlernt werden. Das Improvisationstheater und seine Werte können also nicht nur Leitprinzip, sondern ganz konkret Raum für die Übung an der Veränderung sein. Der Gegensatz von Improvisationstheater als (landläufig) leichte und heitere Art des theatralen Ausdrucks (was keine Minderung des künstlerischen Anspruchs bedeutet) und der Realität der Bildungswelt mit Notendruck und Leistungsanforderung, macht gerade den Reiz der möglichen Verbindung hin zu einer besseren Fehlerkultur aus. Die Improvisation kann somit als zentrales Element jeder Schaffensarbeit betrachtet werden und sich (als Prinzip) innerhalb anderer Methoden immer dann anwenden lassen, wenn sicherer Boden verlassen und Neuland betreten wird.



Ein bereits in der Praxis erprobtes Konzept, das auf dem Prinzip beruht einen Raum zu schaffen in dem sich-ausprobieren unter (gefühl) ganz realen Bedingungen möglich wird kommt aus dem berufsbildenden Bereich: Das Konzept der Übungsfirma, bei dem unter der Anleitung von Lehrenden ‚Firma gespielt‘ wird. Alle kaufmännischen Abteilungen eines Betriebes werden simuliert. Die Lernenden (Auszubildende, Berufsschüler) übernehmen die Aufgaben von MitarbeiterInnen und durchlaufen alle wichtigen Funktionsbereiche eines Unternehmens. Die Handlungs- und Entscheidungsfreiräume erlauben Fehler und ermöglichen dadurch angstfreies Arbeiten. Das pädagogische Konzept ist so erfolgreich, dass innerhalb weniger Jahre ein weltweites Netz mit über 1500 Ü-Firmen in vielen Ländern der Welt gewebt wurde, vorwiegend in Europa, aber auch z. B. in Australien, Kanada, Brasilien, Südafrika – die ganze Welt ist (scheinbar) Bühne! Auch wenn in diesem Konzept das „Als-Ob“ fehlt, die Lehrenden und die Lernenden sich nicht als Handelnde in einem theatralen Prozess mit all seinen innewohnenden Möglichkeiten der Brechung, Verfremdung und Ästhetisierung begreifen, zeigt es Möglichkeiten einer neuen Fehlerkultur auf. (Sonntag, 2003, S. 338). Die TP kann in vielfältigen Kontexten und auf anderen Ebenen (Klassenzimmer) solche Welten unter Anwendung ihrer Werkzeuge ebenfalls herstellen. Die Abstraktionsebene mag eine andere sein, das Prinzip kann beibehalten werden.

#### **4.1.5. Erfahrungen**

Die Auseinandersetzung eine Spielers mit sich selbst in Verbindung mit seiner fiktiven Rolle andererseits steht im Fokus des szenischen Spiels nach Ingo Scheller. Hier wird die Aneignung von Lehrstoff in den Mittelpunkt gestellt und die Lernenden sollen sich von der Rolle der Konsumenten verabschieden und zu Beteiligten werden, **in denen ihre Erfahrungen, Erlebnisse und Emotionen als Basis für die Erforschung des Lehrinhalts dienen. Es geht wesentlich darum, Lern- und Erkenntnisprozesse anzustoßen, in denen körperliche und sprachliche Ausdrucks- und Verhaltensweisen der Lernenden als Grundlage für den Erkenntnisprozess betrachtet werden** und der zu vermittelnde Stoff nicht nur durch Abstraktion verinnerlicht werden muss. Intention ist es, Lernenden durch das szenische Spiel die Möglichkeit zu offerieren, in der Rolle einer fremden Figur, deren Habitus, Geste, Mimik, Verhalten, Meinung sowie die dortigen sozialen, historischen und kulturellen Gegebenheiten zu erforschen. Dies geschieht mit Rückgriff auf die Wahrnehmung der eigenen Gefühls- und Erfahrungswelt und macht eine distanzierte Betrachtung von sich selbst möglich. Durch den Vergleich von eigener Lebenswelt mit der fremden Welt, dargereicht durch Text, Bild, Film, usw., kann eine neue Sicht auf das eigene Verhalten und auf eigene Haltungen gewonnen werden (Bidlo, 2006, S. S. 94)

*„Die Erfahrungen, die ich mit dem szenischen Spiel in Schule, Hochschule und Weiterbildung gemacht habe, haben dagegen gezeigt, dass es möglich ist, auch*

*und gerade in pädagogischen Institutionen Lern- und Erkenntnisprozesse zu initiieren, die nicht von der Lernsituation und den konkreten Wahrnehmungen, Vorstellungen und Erfahrungen der Beteiligten abstrahieren, sondern diese und die körperlichen und sprachlichen Ausdrucks und Verhaltensweisen bewusst aktivieren und als Inhalte und Potentiale in den Erkenntnisprozess mit einbeziehen. Dabei können dann die in Texten, Bildern und Filmen entworfenen Ereignisse, Menschen und sozialen Situationen so angeeignet werden, dass auch die eigene Lebenspraxis zum Thema wird, können Geschichte und Geschichten aus unterschiedlichen Epochen, Kulturen und sozialen Schichten vergessene oder noch nicht erworbene Verhaltensmuster aktivieren, das eigene Denken und Handeln verfremden und als zeitgeschichtlich verankertes erfahrbar machen.“ (Scheller, 1988 zitiert nach Bidlo, 2006, S. 95-96)*

Scheller unterscheidet zwischen szenischem Erkunden, szenischem Einfühlen, szenischem Reflektieren und szenischem Verändern. Das **Szenische Erkunden** ist entdeckend, ein Probemöglichkeit. Sinne und Emotionen können differenziert und intensiviert werden. Es umfasst unter anderem drei wesentliche Aspekte: Das *Erkunden von Räumen*. Diese sind stets mit der eigenen Lebensgeschichte verknüpft und haben viel Einfluss auf uns. Bei dieser Art des Erkundens steht auch die Präzision, die Detailliertheit der Beschreibung im Vordergrund, um nicht nur optischen Reizen nachzuspüren, sondern auch Gerüchen, Geräuschen, Temperaturempfindungen. *Erkunden von Gegenständen* hat das Ziel, eine genauere Wahrnehmung derselben herzustellen. Durch Improvisation werden neuen Verwendungsmöglichkeiten ausgewählter Gegenstände erforscht. Das Herausgefundene wird in einer kleinen Szene dargestellt. Deutlich werden soll hierbei, dass ein Gegenstand unterschiedliche (und gegebenenfalls neue) Möglichkeiten der Verwendung beinhaltet. Als dritter Aspekt kann das *Erkunden von Zeit* genannt werden. Diese umgibt uns, organisiert und strukturiert unser Leben, ist aber auch Zwang und Unterordnung unter bürokratische und ökonomische Bedingungen. Mit dem Erkunden von Zeit können diese Zwänge zum einen erkannt, aber auch eigene Zeitrhythmen und Bedürfnisse im Umgang mit der Zeit bewusst werden.

**Szenisches Einfühlen** greift zurück auf Stanislawski und Strasberg. Eine Rolle soll aus dem Inneren entwickelt werden. Der Spieler muss der Figur mit Hilfe seines Erfahrungs- und Emotionsschatzes Leben einhauchen. Wichtig sind hier vor allem deutliche, auch abgeschlossene und intensiv erlebte Situationen. Dabei spielen sinnliche Vorstellungen, also Vorstellungen, die von sinnlich wahrnehmbaren Dingen berichten und diese wieder lebendig werden lassen, eine wichtige Rolle. Dort wo die sinnliche Vorstellung nicht ausreicht, die Figur zu weit weg oder fremd erscheint, kann mit von Brecht entwickelten Gebärden gearbeitet werden.

Das **szenische Reflektieren** unterbricht die szenische Darstellung (die als separater Punkt von Scheller nicht ausgeführt wird, aber selbstverständlich zum szenischen Spiel gehört). Diese wird an diese unterbrochenen Stelle intensiv betrachtet, untersucht und kommentiert. Entwicklungen und Zusammenhänge werden durch dieses schrittweise Annähern verdeutlicht. Reflexion und Darstellung bedingen sich gegenseitig.

Beim **szenischen Verändern** schlussendlich, geht es - nach der prozesshaften Annäherung an einen bestimmten Stoff oder Sachverhalt – um persönlichkeitsbedingtes Lernen (stärker als bisher). Durch das szenische Verändern sollen alternative Handlungen im Schutzraum Bühne erprobt werden, die dann auf die Realität übertragen werden können. Die möglichen Konsequenzen der Handlung können vorweg betrachtet und abgewogen werden. Bei dieser Methode steht allein der pädagogische Prozess im Vordergrund. (Bidlo, 2006)

#### **4.1.6. Ganzheitliches Lernen**

An diese Stelle wird auf 3., 3.3 und 4.6 verwiesen. Theaterpädagogische Arbeit ist ganzheitliches Lernen. Natürlich sind die jeweiligen Themen zu denen gearbeitet wird vom Rahmen und den Vorgaben abhängig. Der Aspekt der Ganzheitlichkeit wird aber immer berücksichtigt. Bisweilen wird der Begriff „ganzheitlich“ inflationär verwendet, die Bedeutung dessen, was ausgesagt werden soll bleibt aber schwammig. Die TP ist ganzheitlich, weil sie den Lernenden ein Umfeld in unmittelbarer Nähe zur Realität bietet (eine der Definitionen für „ganzheitlich“). Statt aber den Versuch zu unternehmen, möglichst viele Informationen in die KJ hineinzufüllen, ist das Ziel der TP, möglichst viel aus ihnen (den Köpfen, dem Körper, den Emotionen, etc.) herauszuholen und zu entwickeln. In 3.3.1. wurde bereits auf die Ganzheitlichkeit grundsätzlich eingegangen. Ein Ansatz um (unter anderem) auch bereits Kinder und Grundschüler zu erreichen bietet in diesem Rahmen das Figurentheater. Dieses wird nicht auf Anhieb mit dem Bereich TP assoziiert. Das hat unterschiedliche Gründe. Der Austausch zwischen Figurentheater und Schule ist eher mangelhaft, vermutlich aus dem Grund, dass die Figurentheater in den seltensten Fällen eigene Theaterpädagogen haben, die als Multiplikatoren fungieren (Heinke, 2009). Zudem werden im schulischen Bereich (Grundschule) nach wie vor die technisch anspruchsvollen und verdeckten Spielformen wie Stabpuppen, Handpuppen, oft in mühevoller Handarbeit von den Schülern selbst hergestellt, oder gar Marionetten bevorzugt. Die Gefahr, sich hier zu stark auf die Herstellung zu konzentrieren und kreative Prozesse zu vernachlässigen ist groß. Auch die Voraussetzungen für die Beherrschung der Figuren ist groß und diese Varianten bieten Grundschulern keinen geeigneten Rahmen für die Übermittlung und Erarbeitung von Inhalten. Entsprechend konzentrieren sich Publikationen zum Puppentheater im schulischen Kontext – häufig verfasst von Pädagogen – auf das basteln von Figuren und

die Herstellung von Kulissen. Das professionelle Figurentheater bietet allerdings zahlreiche Entwicklungen, die in mehrfacher Hinsicht als Anregung dienen können.

*„Kinder erwerben im Spiel mit Spielfiguren unbewusst Fähigkeiten im Animieren und Verlebendigen unbelebter Dinge. In diesen Animationsprozessen setzen sie sich mit ihrer Lebenswelt auseinander, indem sie Geschichten erfinden oder im Rollenspiel Situationen und Erlebnisse auch aus der sie medial prägenden Umwelt spielerisch verarbeiten. Diese Tatsache stützt Karola Wenzels These, Kinder seien in ihren geselligen Spielformen der Vielfalt von ästhetischen Formen und Verfremdungsmöglichkeiten des modernen Theaters näher als der Pädagoge selbst.“ (Wenzel 2007 zitiert nach Heinke, 2009, S. 311)*

Entgegen der häufig vorzufindenden schulischen Praxis können mit relativ wenig materiellem Aufwand kreative Prozesse der Textaneignung und szenischen Umsetzung in Gang gesetzt werden. Beides mit Hilfe von Improvisation. Hierzu eignet sich das Spiel mit ungestaltetem Material (Naturmaterialien, Knete oder Ton), oder mit Tischfiguren (Playmobil, einfache Holzpuppen). Es bedarf keiner umfangreichen Bastelarbeiten oder langwierigen Übungen. Projekte, bspw. von Studierenden der Universität Erfurt, mit Schülern aus dritten und vierten Klassen zeigen, dass dies gelingen kann. Die Kinder in diesen Projekten nutzten das Material sowohl zur szenographischen Arbeit auf dem Tisch, indem sie damit Bäume oder Höhlen modellierten, als auch zur Gestaltung der für die jeweilige Szene benötigten Charaktere. Die Aufgabe der Studierenden als Spielleiter bestand weniger darin, eine Spieltechnik zu vermitteln oder Bastelhilfen zu geben, sondern sinnvolle Impulse zu setzen, um die Improvisation zu unterstützen und das szenische Spiel in Gang zu bringen. (Heinke, 2009)

Die Nähe des Figurentheaters zu den kindlichen Spielformen und damit zu einem wesentlichen Teil ihrer Realität ist ein zentrales Argument für diese Theaterform als „ganzheitlicher“ Ansatz.

#### **4.1.7. Reflexion**

Zu diesem Prinzip des konstruktivistischen Unterrichts lässt sich mehr oder weniger alles in der TP in Bezug setzen. Die Auswahl eines einzelnen Beispiels wäre rein willkürlich, auch wenn zu den vorangegangenen Aspekten ebenso andere Beispiele oder Argumente hätten angeführt werden können. Es kann um Selbstreflexion gehen, politische und soziale Reflexion, ästhetische Reflexion. Die Aufführung - und auf den Bildungskontext übertragen der Lerninhalt - selbst kann – wie bei Brecht – Reflexion beim Zuschauer intendieren oder – wie bei Boal – diesen aktiv darin einbeziehen. TP ist Reflexion. Sollte es daran Zweifel geben, wird zur Anschauung empfohlen das „Wörterbuch der TP“ (Deutsches Archiv für Theaterpädagogik, 2023) nach dem Schlagwort „Reflexion“ zu durchsuchen. Die Trefferliste zeigt 53 Themenbereiche, die mit Reflexion in Verbindung stehen.

Beispielhaft wird hier der der Bezug zum Eintrag „Konstruktivismus“ gesetzt. Die konstruierte Wirklichkeit kann **um-gedeutet** und **um-gerahmt** werden. Der jeweilige Rahmen aus gedanklichen und kommunikativen Kontexten bestimmt die Bedeutung und Interpretation von Ereignissen. Wird umgedeutet und umgerahmt, ergeben sich neue Sicht-, Denk- und Verhaltensmöglichkeiten (Kleve, 2003). Deutung und Rahmung – oder die bewusste Abwesenheit von beidem – sind wesentliche Elemente theatralen Handelns.

## 5. Vom Suchen und Finden von Möglichkeiten

Unter 4.1.1 bis 4.1.7 wurde dargestellt, wie sich theaterpädagogische Ideen und Konzepte und teils auch ganz praktische Beispiele in Bezug zu den Prinzipien eines konstruktivistischen Unterrichts wie in 4.1. beschrieben setzen lassen. Dabei ist die Auswahl nicht völlig willkürlich, hätte aber auch anders ausfallen können. Es gibt nicht **das eine Konzept** oder **die eine Methode**, die sich passgenau auf die Prinzipien übertragen lässt. Umgekehrt finden sich letztgenannte aber in vielen Aspekten der TP wieder, sie gehören schlicht dazu und sind sogar wesentlicher Bestandteil ihres Grundverständnisses. Diese Übereinstimmung in den Forderungen der konstruktivistischen Bildung und TP liegt meiner Meinung nach begründet in einer ganz grundsätzlichen Verwandtschaft von konstruktivistischer Theorie mit der Theaterpraxis. Welche Potentiale sich daraus ergeben, wird in Punkt 5 weiter erörtert. Zunächst steht sicher noch die Frage im Raum, ob denn auch ganz konkret in der schulischen Praxis und zu bestimmten Fachthemen theaterpädagogisch und damit auch konstruktivistisch gearbeitet werden kann.

### 5.1. Ganz praktisch

Schauen wir uns die Inszenierung einer Unterrichtsstunde an (zugegeben, sehr vereinfacht und mit einem zwinkernden Auge): Der Lehrer kommt herein und meistens ist man auch sofort beim Thema. Am Anfang hat man evtl. noch einige in der Klasse abgeholt, die sich tatsächlich noch auf etwas neues freuen. Nach dem ersten Viertel der Unterrichtseinheit ist auch dieser Bonus verbraucht. Der Rest plätschert vor sich hin. Anders formuliert: Wäre die Unterrichtsstunde eine Theateraufführung oder eine Show, kein Mensch würde sich so etwas ansehen. Wie kann man nun Stoff, der an sich interessant ist auch interessant gestalten? Für eine Orientierung hier der traditionelle Handlungsablauf eines Dramas:

<b>Exposition</b>	Personenvorstellung, Vorgeschichte
<b>Erregendes Moment</b>	Initialzündung - bringt die Handlung in Gang
<b>Entwicklung</b>	Stufenweise Steigerung der Spannung und Vertiefung
<b>Höhepunkt/Wendepunkt</b>	Die Gegner stehen sich gegenüber, bzw. die Umkehrung: Der Held ist betrogen
<b>Retardierendes Moment</b>	Aufschub/Verzögerung: Neue Umstände, neue Verwicklungen

<b>Katastrophe</b>	Das Verhängnis, keine Lösung in Sicht
<b>Peripetie</b>	Umschwung, die erhoffte Lösung scheint vernichtet
<b>Geniestreich</b>	Unerwartete Rettung
<b>Schlusslösung</b>	Alles wieder im Lot

Abbildung 2 - Handlungsablauf Drama (Kramer, 2008, S. 23)

Daraus lässt sich der Aufbau einer Unterrichtsstunde ableiten:

<b>Exposition</b>	Einstieg - um was geht's?
<b>Erregendes Moment</b>	„Was würdet ihr an dieser Stelle machen?“ Lernstoff zum eigenen Thema machen
<b>Entwicklung</b>	Vermutungen und Hypothesen aufstellen (lassen)
<b>Höhepunkt/Wendepunkt</b>	Der Merksatz ist gefunden
<b>Retardierendes Moment</b>	Stimmt er wirklich? - Gegenbeispiel
<b>Katastrophe</b>	Er stimmt nicht, er ist unvollständig
<b>Peripetie</b>	Alles umsonst? Die ganze Idee war verkehrt?
<b>Geniestreich</b>	Durch einen Zusatz wird der Merksatz gerettet
<b>Schlusslösung</b>	Alles wieder im Lot

Abbildung 3 - Handlungsablauf Unterricht (Kramer, 2008, S. 24)

Um die Komplexität zu verringern, kann dieses Konzept auf vier Schritte reduziert werden: Am **Anfang** (1) sagt der Lehrer konkret um was es geht. Das Stück beginnt also mittendrin und führt nicht langsam zum Thema hin. Natürlich wird nicht alles verraten. Es ist ein Einstieg auf mittlerer Stufe, um Interesse zu wecken und natürlich auch um eine zentrale Aussage des jeweiligen Themas vorzustellen. Daraus erklärt sich, dass es noch einen **Anfang** (2) gibt. Hier wird selbst von der Lernpsychologie empfohlen, durch allgemeine Beispiele zum Ganzen vorzudringen. Gängige Praxis ist eher die umgekehrte Variante, häufig bedingt dadurch, dass das Wissen beim Pädagogen liegt, der sich selbst bereits sehr lange durch viele Einzelfälle und Beispiele hindurchgearbeitet hat. Hier wird ein zentraler Aspekt der Selbsterfahrung angesprochen. Es ist also wünschenswert, viele Umwege zu gehen, sich auch zu verlaufen und zu irren. In dieser Phase kann Gruppenarbeit sinnvoll sein. Je mehr Umwege gegangen werden, desto weiter wird der Höhepunkt hinausgezögert. Dieser **Höhepunkt** ist die anschließende Phase und die zentrale Aussage der Stunde. Diese darf „zelebriert“ werden, alle sollten „wach“ sein. Neues ist jetzt nicht mehr auf dem Plan, außer für den Schüler, der sich nun ausprobieren kann. Es können (Haus-)Aufgaben verteilt und bereits mit diesen begonnen werden. Es folgt das **Ende**. Im Theater gibt es ein Schlussbild. Eine letzte Aussage, der Vorhang fällt, das Publikum klatscht, vorbei. Ein Ende zu finden, das ist die Aufgabe der Inszenierung. Übertragen auf ein Schlussritual für die Schulstunde kann der Lehrer nun den Inhalt der Unterrichtsstunde in zwei Sätzen zusammenfassen lassen. Er kann dazu auch verschiedene Versuche zulassen, wählt die beste aus und lässt diese durch Klatschen des Publikums würdigen. (Kramer, 2008)

Dieser exemplarische Ablauf einer Schulstunde soll verdeutlichen, dass bereits die grundlegenden strukturierenden Elemente aus dem Theater übertragen werden können.

Natürlich sind die Möglichkeiten damit nicht erschöpft. Im Chemieunterricht können Molekülmodelle körpersprachlich modelliert werden, die Schüler stellen sich dazu in Standbildern auf. Zu den Anwendungsgebieten verweise ich auf die referenzierte Literatur, die eine Vielzahl von methodischen Elementen beschreibt:

- Die Wirkung von Pausen im Unterricht
- Die Sitzordnung unter dramaturgischer Perspektive
- Das räumliche Anordnen im Unterricht
- Kreative Platzierung von Lerninhalten wie die Nutzung der Fensterfläche
- Die Beleuchtung von Fokusorten des Unterrichtsgeschehens
- Tafeln auf dem Hopflaster
- Umsetzung in körperliche Modelle
- Theatrale Techniken wie „Freeze“

Zudem soll auch auf die Abschlussarbeit von Michaela Huy hingewiesen werden, welche sich konkret mit theaterpädagogischen Mitteln für den Mathematikunterricht auseinandersetzt (Huy, 2018).

## **5.2. Und was macht der Theaterpädagoge?**

Aus 5.1. könnte man ableiten, dass es nun Aufgabe der jeweiligen Lehrperson ist, sich Theaterwissen anzueignen und dann mit Hilfe der verfügbaren Literatur den Unterricht zu planen. Damit ist aber noch keine ganzheitliche Bildung sichergestellt. Theaterpädagogische Arbeit hat einen von der reinen Wissensvermittlung zu unterscheidenden Zweck. Rückgreifend auf Benjamin ist ein wesentlicher Aspekt bei der Arbeit mit KJ, Wissen „zu heben“, nicht es einfüllen zu wollen. Wenn Entwicklungen hin zu einem theaterpädagogischen und damit konstruktivistisch geprägten Unterricht möglich sein sollen, müssen konkrete Ziele der Wissensvermittlung festgelegt (was sie lt. Lehrplan ja bereits sind) und gleichzeitig adäquate Methoden aus Theater und Pädagogik gefunden werden. Eine Art Tandemunterricht oder zumindest gemeinsame Unterrichtsplanung wäre vorstellbar. Theaterpädagogen legen mit dem jeweils verantwortlichen Lehrer Ziele des Unterrichts fest und stimmen die Methoden ab, diese zu erreichen. Der Theaterpädagoge fungiert als Coach für Schüler UND Lehrer. Dazu ist es nicht notwendig, ständig in Klassen anwesend zu sein. Es kann eine Prozessbegleitung vereinbart werden mit regelmäßigen Reflexionen. Eine Art theaterpädagogischer Supervision. Die Verantwortlichkeit für die Auswahl von Methoden und Konzepten, die zu den Unterrichtsinhalten passen und auf die Zielvorgaben des Lehrers abgestimmt sind, obliegt ebenso dem Theaterpädagogen. Nur so kann sichergestellt werden, dass nicht willkürlich mit der Vielzahl an theatralen und theaterpädagogischen Inhalten und Prozessen gearbeitet wird (siehe auch 5.). Unter solchen Umständen wäre die TP wieder reduziert auf eine zwar nützliche, aber auch

verzichtbare Methode, um kognitiv Inhalte zu vermitteln. Zudem würde die Verknüpfung der durch den Lehrplan vorgegebenen Ziele mit den angesprochenen Möglichkeiten in einer Überforderung der einzelnen Lehrkraft resultieren und die Idee wie hier skizziert im Keim ersticken. Unter den entsprechenden Voraussetzungen könnten also theaterpädagogische Methoden, die in ihrem Kern konstruktivistisch sind oder zumindest immer einen konstruktivistischen Anteil mit sich führen, in Schulen und Bildungsinstitutionen verankert werden. Vorteilhaft für die TP ist dabei, dass sie bereits akzeptierter Bildungsbestandteil ist und Theater an sich an allen Schulen in irgendeiner Form angeboten wird. Die Herausforderung besteht darin, sich nicht auf den ästhetischen Bereich reduzieren zu lassen. „Konstruktivismus durch die Hintertür“ wäre der inoffizielle Arbeitstitel solcher Projekte.

## ***6. Eine Utopie vom veränderten Ursprung***

In den vorangehenden Kapiteln wurde exemplarisch gezeigt, welche Parallelen die TP mit einer konstruktivistischen Bildung hat. Der Diskurs um die Einführung letzterer bzw. deren Möglichkeiten scheint abgeebbt zu sein, das zeigt sich an der zu diesem Thema aufzufindenden, aktuellen Literatur. Den zuletzt genannten Gedanken, die Verankerung der TP als zentrales Element, möchte ich hier noch einmal aus einem anderen Blickwinkel betrachten.

### **6.1. The missing link – Mit TP zur vollständigen Bildung**

Was soll nun „vollständig“ bedeuten. Bisher wurde nur von „ganzheitlicher“ und „ästhetischer“ Bildung gesprochen. Ich beziehe „vollständig“ hier auf eine Bildung, die vorausschauend Ressourcen aufbaut um verschiedenen Lebensstadien nicht nur mit kognitivem Wissen zu begegnen. Oder anders ausgedrückt, die sich einer umfassenderen Sicht der Persönlichkeit bedient und basales Wissen bereits beim Kind voraussetzt. Vollständig bedeutet in diesem Sinne eine umfassende Ressourcenbildung oder „Ressourcenhebung“ und Schaffung von Resilienz. Wie soll das gehen? Ansatz hierfür bietet die Philosophie bzw. Psychologie von C.G. Jung sowie die Arbeit von Erik H. Erikson zum Lebenszyklus. Ich habe diese beiden exemplarisch ausgewählt, da sie den Kriterien für „vollständig“ und „konstruktivistisch“ für die vorliegende Arbeit am nächsten kommen. Vor allem C.G. Jungs Konzepte weisen große Nähe zum Konstruktivismus auf.

### **6.2. Die Arbeit von C.G Jung**

Carl G. Jung geht in seiner Arbeit über die ursprünglichen Theorien von Freud hinaus. Er akzeptierte die Betonung des Unterbewussten, fügte dem aber das Konzept des kollektiven Unterbewussten hinzu, welches gesammelte Erfahrungen vergangener



Generationen speichert. Im Kontext dieses Kapitels sind seine Arbeiten zu Archetypen und zur Individuation relevant.

Wichtig zu erwähnen ist, dass die Methoden nach C.G. Jung in der heutigen Therapieszene in ihrer ursprünglichen Form so gut wie keine Rolle spielen. Belastbare Zahlen gibt es zwar nur aus Österreich, dort liegt deren Anteil bei ungefähr 0,9 Prozent (Verhaltenstherapie: >10%, Systemische Therapie >20%). Dabei ist zusätzlich zu berücksichtigen, dass unter die genannten 0,9% alle analytischen Verfahren fallen. Auch in den Standardwerken zum Thema Persönlichkeit und Psychologie wird Jung, wenn überhaupt, nur am Rande behandelt. Lawrence A. Pervin widmet ihm im Werk „Persönlichkeitstheorien“ ca. 2 Seiten unterhalb der knapp 100 Seiten über Freud. Das ist insofern bemerkenswert, da in der Psychotherapieforschung beiden Verfahren (klassische Psychoanalyse nach Freud und Analytische Therapie nach C.G. Jung) keine Wirkungsweise attestiert wird. Der Diskurs hierzu ist dem um die Wirksamkeit konstruktivistischer Unterrichtsmodelle nicht unähnlich.

### 6.2.1. Archetypen

Es gibt verschiedene Archetypenlehren. Die bekannteste ist die von C.G. Jung. Demnach kommt jeder Mensch nicht als unbeschriebenes Blatt zur Welt, sondern vorgeprägt. Erziehung und Bildung ist also nicht das Kriterium, das eine vermeintlich „leere Hülle“ füllt. Man könnte den Begriff Archetypen übersetzen mit: „Urbilder“ oder „Grundideen“ oder „Prototypen“. Diese ermöglichen es uns bestimmte Dinge schnell zu erkennen und auf sie intensiv zu reagieren. Jung ging davon aus, dass die Archetypen zur Spezies Mensch gehören und schloss daraus, dass sie in seinem genetischen Erbe fixiert sein müssen. Das ist der Grund, warum wir in Situationen und/oder Personen bestimmte Dinge zu sehen glauben. So wird beispielsweise aus einem abgelegten Kleiderhaufen vor dem Bett in der Dämmerung für das Kind eine gruselige, unförmige Gestalt. Eine schöne Frau kann für einen Mann zu einem Reiz werden, der den Archetypus der Anima aktiviert. Sie IST also nicht die Anima, sondern löst diese Idee im Gehirn aus. (Lösel, 2019) (Und umgekehrt verhält es sich mit der Frau und ihrem Animus).

Den Archetypen können Grundgesten zugeordnet werden, die es ermöglichen, den zunächst abstrakten Begriff zu verkörpern und sich ihm so forschend zu nähern:

Archetyp	Grundgeste	Gefühlsdimension
Held	Zielgerichtet gehen	Selbstwertgefühl
Passiver Held	Schlendern	
Antiheld	Stolpern	
Gefährte	Neben dem Helden gehen	Freundschaft/Einsamkeit
Schwellenhüter	Dem Helden in den Weg treten	Durchsetzungsfähigkeit/Resignation
Trickster	Hinter dem Helden gehen und diesen nachäffen	Lust/Verantwortungslosigkeit
Mentor	Den Helden dazu bringen, zu folgen	Vertrauen/Misstrauen

Animus/Anima	Stehen und den Helden „anziehen“	Sehnsucht nach Liebe
Mutter	Den Helden Umarmen und nicht mehr loslassen	Nähe/Distanz
Schatten	Stehen und den Helden belauern	Missgunst, Neid/jemandem etwas gönnen
Kind	Knien/hocken und den Held unschuldig anschauen	Unschuld/Schuld
Sack	Dem Helden auf dem Rücken sitzen	Hoffnung/Verzweiflung

Abbildung 4 - Grundgesten Archetypen (Lösel, 2019, S. 199-201)

Jede Grundgeste aktiviert eine Gefühlsdimension, die häufigsten sind oben genannt, Abweichungen natürlich möglich. Für das Theater bieten die Grundgesten des Archetypenspiels eine Möglichkeit, darzustellende Beziehungen auf ihren emotionalen Kern zu reduzieren und damit klarer zu machen. Für den Einstieg kann hier mit Raumläufen gearbeitet werden, bei denen die Grundgesten eingeführt und dann Begegnungen initiiert werden. Es ist dann auch denkbar, diese zur Aktivierung von Gefühlen aus realen Beziehungen zu verwenden. Fühlt sich ein Teilnehmer beispielsweise in sein Partnerschaft liebevoll umklammert, so kann man diese Umklammerung durch die Grundgeste „Mutter“ mit einer anderen Gruppenteilnehmerin nachstellen und seine „Befreiung“ durchspielen. Dies wird zu einer unmittelbaren emotionalen Erfahrung, die einerseits kräftiger und andererseits weniger konkret ist, als ein „klassisches“ Rollenspiel. Letzteres kann im Anschluss durchgeführt werden. (Lösel, 2019)

Bezeichnetes Beispiel hat nun schon eher einen therapeutischen Rahmen, keinen rein pädagogischen. Dieses Thema wird in 6.4. noch einmal aufgegriffen. Die sich ergebenden Möglichkeiten sind anderer Art. Die TP – so die These – ist zwar therapeutisch wirksam, hat aber keine therapeutischen Zielsetzungen oder Ansprüche. Es geht immer nur darum physisch wahrnehmbare Handlungen zu initiieren (Meyer, 2020). Wenn wir in unserem Alltag vonehmlich mit Laien arbeiten und demnach immer sehr nah an der Person und ihren Erlebnissen sind (siehe auch 4.2), dann bietet sich die Möglichkeit archetypische Konstellationen „nebenbei“ sichtbar zu machen, sie aber nicht vordergründig unter den jeweiligen persönlichen Aspekten zu betrachten. Damit sind sie in einen künstlerisch-pädagogischen Prozess eingebunden und die daraus zu ziehende Erkenntnis bzw. die Wirkung auf die Persönlichkeit ist in den Gesamtrahmen eingebettet. Wichtig zu erwähnen ist in diesem Kontext, dass Archetypen ihrem Wesen nach abstrakt sind und keinen tatsächlichen Figuren in der äußeren Welt entsprechen. Symbolhafte Darstellungen (häufig zu finden im esoterischen Umfeld) sind immer nur Interpretationen und bereits Symbol, welches die Prägungen der jeweiligen Anschauung enthält. Dieses ursprünglich Abstrakte aber ist wesentlich für die Arbeit in der TP, denn es ist ihre Aufgabe, daraus konkretes entstehen zu lassen (durch den Arbeitsprozess, die gewählte Methodik, das Thema zu dem gearbeitet wird, etc.).

### **6.2.2. Individuationsprozess**

Die gesamte menschliche Entwicklung folgt gemäß dem Individuationskonzept, sozusagen von klein auf, einer archetypischen Linie. Es ist ein universelles Lebensgesetz, das subjektiv gelebt wird (Jacobi, 1978).

*„Der Individuationsprozess ist insofern archetypischer Natur, als Individuation Wandlungs- und Reifungsvorgänge beinhaltet, die überall dort eine Rolle spielen, wo es um das Beschreiten eines inneren Weges, um Einweihung und Initiation geht. In seiner Gesamtheit ist der Prozess der Individuation ein spontaner, natürlicher und autonomer, jedem Menschen in Potenzialität mitgegebener Ablauf innerhalb der Psyche, wenn er sich dessen auch zumeist unbewusst ist.“*  
(Wehr, 2006 zitiert nach Vogel, 2017, S. 48)

Der Bezug zu den Archetypen wird verdeutlicht mit der Heldenreise. Wenn von dieser hier die Rede ist, dann sind damit nicht die teils esoterisch geprägten und im Rahmen der zeitgeistigen Selbstfindungsvorgaben populär gewordenen 10-Schritte-Programme oder Selbstfindungsseminare gemeint, sondern die Betrachtung der Heldenreise in Märchen, Mythen, Dramen und heute auch in Filmen und Videospiele.

Der Verlauf der Individuation ist in großen Zügen vorgezeichnet und kann in die erste und zweite Lebenshälfte eingeteilt werden. Die erste ist grundlegend gekennzeichnet von Initiation in die äußere Wirklichkeit, das Ich wird ausgeformt, die Einstellungsweise differenziert. Die zweite Hälfte ist eine Initiation in die innere Wirklichkeit und führt zu einer vertieften Selbsteinsicht und Menschenkenntnis, zu einer Rückbeugung zu den bis dahin unbewusst gebliebenen oder gewordenen Wesenszügen (Jacobi, 1978). Auf diesem Weg gib es ganz praktische Herausforderungen, die angenommen werden müssen, soll sich Individuation tatsächlich vollziehen und nicht wenige Zivilisationskrankheiten auf psychischer Ebene können wohl auf fehlgeschlagene Individuation zurückgeführt werden.

### **6.2.3. Theaterpädagogischer Bezugsrahmen**

Auch wenn das Thema Individuationsprozess nur unzureichend in seiner Komplexität hier dargestellt werden kann, ergibt sich folgende Überlegung: Zentrale Elemente sind das Archetypenprinzip sowie die Heldenreise, wie wir sie aus Märchen, Geschichte, Erzählungen (auch in ihrer modernen Variante) kennen. Es ist also naheliegend, bereits im Kindes- und Jugendalter, welches in den ersten Abschnitt der Individuation fällt, die Grundlage dafür mitzugeben, spätere Prozesse und Individuationsentwicklungen wahrnehmen und annehmen zu können. Aus persönlicher Sicht scheint mir die Beschäftigung mit der Umsetzung von Kinderbüchern und mit Phantasiegeschichten sinnvoll. Zum einen bietet die Umsetzung von Märchen und Geschichten die Möglichkeit, durch vorgegebene Bilder und Strukturen in eine Welt einzutauchen, die für sich immer wieder einen eigenen Individuationsprozess darstellt. Wichtig ist hier, dass die

Geschichten nicht zu komplex sind. Dadurch bietet sich die Möglichkeit Rollen zu tauschen und das Erleben nicht auf einen Archetyp zu beschränken. Zudem wird so ganz praktisch veranschaulicht, dass die Symbolik jedes Archetypen immer von der jeweiligen Deutung der Prinzipien und Potentiale durch den Einzelnen abhängig ist („deutlich“ meint hier natürlich eine Interpretation der Rolle aus jeweiliger Kindersicht und damit einhergehend ein implizites Wissen, keine Kategorisierung die als Definition von den Kindern gelernt oder gar erarbeitet wird). Die Umsetzung von Phantasiegeschichten geht einen Schritt weiter und greift direkt auf das implizite Wissen der Kinder zu. Aufgabe des Theaterpädagogen ist es dabei – ganz im Sinne von Benjamin – dem Ausdruck zu verleihen und das Phantasieerleben des Kindes nach außen zu bringen, nicht es in Form zu pressen. So entsteht spielerisch eine Symbolik der angelegten Archetypen.

### 6.3. Die Arbeit von Erik H. Erikson

Erikson hat die menschliche Identitätsentwicklung in Stufen eingeteilt. Wir durchlaufen verschiedene Phasen, die unsere Persönlichkeit formen. Jede Phase enthält nach Erikson einen Konflikt, der bewältigt werden will. Diese Konflikte sind Entwicklungsaufgaben.

	Konflikt	Alter	Merksatz
1.	Ur-Vertrauen vs. Ur-Misstrauen	1. Lebensjahr	„Ich bin, was man mir gibt.“
2.	Autonomie vs. Scham und Zweifel	2. bis 3. Lebensjahr	„Ich bin, was ich will.“
3.	Initiative vs. Schuldgefühl	4. bis 5. Lebensjahr	„Ich bin, was ich mir vorstellen kann zu werden.“
4.	Werksinn vs. Minderwertigkeitsgefühl	6. Lebensjahr bis zur Pubertät	„Ich bin, was ich lerne“
5.	Identität vs. Identitätsdiffusion	Jugendalter	„Ich bin, was ich bin.“
6.	Intimität und Solidarität vs. Isolation	Frühes Erwachsenenalter	„Ich bin, was ich liebe.“
7.	Generativität vs. Stagnation und Selbstasoption	Erwachsenenalter	„Ich bin, was ich bereit bin zu geben.“
8.	Ich-Integrität vs. Verzweiflung	Spätes Erwachsenenalter	„Ich bin, was ich mir angeeignet habe.“

Abbildung 5 - Entwicklungsstadien (Erikson, 2018)

Um jeweils eine nächste Phase beginnen zu können ist es notwendig, die vorherige Stufe ausreichend zu bearbeiten. Dabei geht es nicht darum, die Konflikte zu lösen. Wichtig ist, wie mit Herausforderungen umgegangen wird. Es geht darum, eine Balance zwischen eigenen Bedürfnissen und Umwelt zu finden und dadurch Identität zu bilden (Erikson, 2018). An dieser Stelle ein Zitat aus 3.2.: „**TP** bedeutet, Menschen zu befähigen, sich innerhalb der Arbeitsfelder des Darstellenden Spiels, des Darstellenden Verhaltens und der Darstellenden und Performativen Kunst auszudrücken. Diese Art sich auszudrücken, fördert die Fähigkeit Umwelt und innere Bedürfnisse in Übereinkunft zu bringen, was allgemein als Persönlichkeitsentwicklung bezeichnet werden kann.“

Betrachten wir Phase 3 und 4 einmal näher. „**Ich bin was ich mir vorstellen kann zu werden**“, wichtig für das 4. Und 5. Lebensjahr, kann so gedeutet werden, dass dem Kind in diesem Alter die Möglichkeit gegeben werden muss, sich auszuprobieren und Dinge

aus seiner Phantasie in der realen Welt zu verwirklichen. Das Kind entscheidet, was es möchte. Es beginnt, seine Macht und Kontrolle über die Welt spielerisch zu behaupten. Im Fokus stehen hier „so tun als ob“-Spiele (Erikson, 2018). Damit ist die Verbindung zu dem „Als-ob“-Prinzip in der TP hergestellt, welches bereits angeführt und als wesentliches Element dargestellt wurde. Was aber viel wichtiger erscheint ist die weitere Ausführung bei Erikson. Die Bindung zwischen Mutter und Kind öffnet sich. Das Kind erkennt die Bedeutung anderer Personen im Leben der Mutter. Auch im Leben des Kindes gewinnen andere Personen an Bedeutung (Erikson, 2018). Rückgreifend auf Walter Benjamins Begriff der Mimesis hält Karin Burk fest:

*[...] dass das Kind kraft seines mimetischen Vermögens und der Gabe, Ähnlichkeiten zu erkennen, einen Zugang zu der ihm fremden Weltwirklichkeit erlangt, die von anderen gestaltet und in die es hineingeboren wurde. Unterstützend wirkt hierbei vor allem das Spiel im Kindertheater, das dem Kind neue Fähigkeiten seines leibkörperlichen Selbst vermittelt, sich der Welt aktiv zu nähern oder auch Distanzen zu schaffen. Denn indem es dem Appel der Dinge folgt, die lockend oder drohend sich ihm bieten, gerät es zunehmen in die Anziehungskraft der Welt und verankert sich in neuen Beziehungen zu dieser. Deutlich wird nunmehr auch, dass das Kind beim Spielen nichts anderes tut, als sich über die Dingwelt mit seiner Erlebniswirklichkeit zu verbinden, um auf diesem Wege seinen Handlungs- und Erfahrungspol in Bezug auf das Andere und Fremde zu kontuieren und seinen Selbstfindungsprozess in Gang zu setzen.“ (Burk, 2015, S. 172)*

Theater und vor allem TP so wie sie Benjamin versteht, selbst wenn dieser Begriff von ihm nicht verwendet wird, trägt also wesentlich dazu bei, Realitäten zu erschaffen und sich im Anderen zu erkennen. Die Aussage **Ich bin, was ich lerne** für die darauffolgende Phase geht einen Schritt darüber hinaus. Das Kind ist nach Erikson jetzt in der Lage eigenes zu erschaffen und tut dies gerne. Es hat das Bedürfnis, etwas Nützliches und Gutes zu tun. Der Fokus liegt auf der Teilhabe an der Welt der Erwachsenen. Zu tun „Als-ob“ genügt nicht mehr. Diesen Raum für Kinder zur Verwirklichung eigener Ideen in Bezug zu erlebtem stellt ebenfalls das Theater, und sich auf die Arbeit von Asja Lācis berufend schreibt Burk:

*„Neben der Beobachtung, die Lācis zur obersten Maxime des Kindertheaters erklärte, bildete die Improvisation das Herzstück für ihre Theaterarbeit mit Kindern. Wie anhand ihrer Beschreibungen durchgängig deutlich wird, war es die Praxis der Improvisation, die zum Zentrum der experimentellen Kindertheaterarbeit werden sollte. Ihr ganzes Interesse galt dem spontanen Spiel der Kinder, das vom Augenblick lebt und sich stets als unerwartet, unvorhersehbar und unplanbar erweist. Auf diese Weise wurde es möglich, den*

*Kindern einen Zugang zu fremden, abstrakten oder erdachten Situationen zu eröffnen und den Sinn zu lockern, der den konkret von ihnen erlebten Situationen anhaftete. Mit dem Kindertheater bot sie den Kindern einen Rahmen, der es ihnen gestattete, ihre Umgebung und Wahrnehmungswelt im Rhythmus ihrer spontanen Neugierde spielerisch zu erkunden und situativ zu erforschen. (Burk, 2015, S. 113)*

Kindertheater zählt also wesentlich auf die Entwicklungsschritte 3 und 4 nach Erikson ein. In der sich anschließenden 5. Phase stellen sich neue Fragen. Wer bin ich? Was erwarte ich von meinem Leben? Welchen Platz habe ich in der Gesellschaft? Das Selbstbild wird durch das Wissen über sich selbst und über die Welt geformt.

Die Jugendlichen beschäftigen sich damit, was andere über sie denken und prüfen, ob diese Wahrnehmung mit ihrem eigenen Bild von sich selbst übereinstimmt. Hier wird deutlich, dass diese Fragen und die Aufgabe wesentlich von den vorangehenden Schritten abhängt. Was aber an diesem Punkt ganz wichtig erscheint: die mit der Theaterarbeit einhergehende Schaffenskraft und die wiederholte Reflexion von persönlichen und auch gesellschaftlichen Themen sowie das Erleben von Selbstwirksamkeit sind starke Werkzeuge um die Entwicklungsschritte nach Erikson bewältigen zu können.

#### **6.4. Resilienz und die Abgrenzung zur Therapie**

Keine der in dieser Arbeit angeführten Beispiele, Methoden oder Arbeitsweisen haben einen Anspruch auf therapeutische Wirksamkeit, bzw. nur in dem Sinne, dass sie aus sich heraus Prozesse bei den Personen anstoßen, die in sich evtl. therapeutisch wirksam sind. Dies ist aber nicht intendiert und darf auch nicht die Haltung des Theaterpädagogen sein. Damit ist die Abgrenzung auch festgestellt. Was allerdings aus den jeweiligen Gedanken zum Konstruktivismus und zur TP als ursprünglich konstruktivistische Methode hervorgeht ist die Idee einer „resilienten“ Grundlage für die Aufgaben, die jeder Einzelne für sich und innerhalb der Gesellschaft während eines Lebens zu bewältigen hat. Wenn der Blick umfassender wird und Problemen mit Möglichkeiten begegnet werden kann. Reinhard Voß (Voß, 2002, S. 1) beschreibt dies treffend, wenn er zitiert:

*[...] beginnen erneut, den Unterricht als Experimentierfeld zu begreifen, erforschen gemeinsam mit ihren Schülern vielfältige Lernwelten, erleben mit ihnen die „Chancen reflektierten Scheiterns“ (Beetz & Cramer, 1999, S. 14). Sie „reifen zum Kinde“, indem sie sich wieder an die „neotenen Merkmale“ des Kindes ankoppeln – Sensitivität, Neugier, Staunen, Spieltrieb, Kreativität, Flexibilität, Humor, Ehrlichkeit, mitfühlendes Verstehen etc. (Montagu, 1991, S. 181).*

Qualitäten die, wie es scheint, im Laufe eines Bildungs- und Lernprozesses verloren gehen und später in Selbstfindungsprozessen, ob durch Therapie oder andere Arten der Rückbesinnung bzw. Kopplung, wieder erlernt werden müssen. Dann allerdings im Rahmen von Vorgaben, die vom jeweiligen gesellschaftlichen oder wissenschaftlichen Mainstream abhängen. Unter diesen Voraussetzungen kann der Nutzen einer frühen theaterpädagogischen Arbeit gar nicht überschätzt werden.

## *7. Abschlussgedanken*

In den vorangegangenen Kapiteln habe ich Bezug auf teilweise sehr alte Texte genommen. Der Grund dafür sind die meiner Meinung nach darin enthaltenen wesentlichen Aussagen. Es ging darum aufzuzeigen, dass die Ursprünge des theaterpädagogischen Verständnisses in der Kinder- und Jugendarbeit, egal wie sich der Diskurs über die Jahre entwickelt hat, bereits ganz wesentlich konstruktivistisch sind. Das bedeutet, dass bei der Suche nach neuen und vielleicht besseren Methoden des Lehrens und Lernens auf einen immensen Erfahrungsschatz und vielfältige Methoden aus der Theaterpädagogik zurückgegriffen werden kann. „Methode“ ist hier ein zwiespältiger Begriff. Wie wir gesehen haben, ist zunächst eine gewisse Haltung zum Lehren und damit die des Pädagogen insbesondere notwendig. Die von den konstruktivistischen Lehrmethoden geforderte, ist bereits zentrales Selbstverständnis eines Theaterpädagogen und wird in der Ausbildung immer wieder aufgegriffen. Zu viele „Methoden“ resultieren in einer willkürlichen „Wurstelei“, wie Benjamin es beschreibt, und vernachlässigen den notwendigen Rahmen. Ähnlich ergeht es bereits Lehrpersonen von denen gefordert wird, möglichst viele aktuelle Medienwechsel und Unterrichtsmethoden bei sog. „Unterrichtsbesuchen“ einzubauen (Tafelanschrieb, Overhead, Unterrichtsgespräch, Gruppenarbeit, Einzelarbeit, ...). Resultat ist ein „Sie wünschen – wir spielen“ ohne nachhaltigen Effekt (Kramer, 2008, S. 22). Die TP soll genau das nicht sein, eine weitere „Methode“ um bestehende Verhältnisse zu zementieren, wenn auch zu bereichern. Der hier gespannte Rahmen ist groß und kann nur Ausgangspunkt für weitere Untersuchungen sein. Geht es um den Bereich Therapie, sind sicher die Schriften von Alice Miller ein interessanter Anknüpfungspunkt. Erving Goffman, wenn es um die systemische Sicht geht. Mir selbst ist es aber wichtig, bei meiner ganz konkreten Arbeit mit KJ, eine Distanz zum gewohnten Ablauf von Schule und sonstigen Bildungsangeboten herzustellen. Das sorgt für Irritationen. Der Umgang mit Freiräumen und nicht starren Strukturen muss erlernt werden. Junge Erwachsene wollen von mir „Stundenpläne“ für eine Theaterwoche haben. Sind teilweise überrascht, dass diese Projektwoche keinen Frontalunterricht beinhaltet und überfordert damit, eigene Inhalte innerhalb eines von mir gesteckten Rahmens zu erarbeiten. Aber am Ende, wenn die „Performance“ steht, sind dann doch fast alle abgeholt und haben die

Freiheiten schätzen gelernt. Kleinere Kinder erlebe ich sehr häufig als „losgelassen“, wenn sie zur Theaterstunde kommen. Sie assoziieren den Raum in dem wir arbeiten (einen Tanzsaal) mit spielen, rennen, toben. Ein „produktiver“ Arbeitsprozess, wie ihn sich manche Eltern vllt. wünschen, würde jeglichen Spass verderben. Die Arbeit an Phantasiegeschichten, bei denen sich jeder einbringen kann holt aber meiner Erfahrung nach jedes Kind ab. Und egal wie chaotisch die Nachmittage abgelaufen sind, ich bin immer wieder erstaunt, mit welcher Ernsthaftigkeit die fünf und sechsjährigen dann bei der Aufführung dabei sind. Ganz ohne mein Zutun, allein weil es „ihre“ Geschichte ist. Ich möchte damit ausdrücken, dass ich den meiner Meinung nach viel zu frühen Verlust der Kindheit mit im Bildungssystem verantwortet sehe und in der Fokussierung auf Effizienz. Ein Rezept oder eine Lösung dafür habe ich nicht parat. Für mich ist aber die Konsequenz, dass meine Haltung als Theaterpädagoge sich bei der Arbeit mit KJ immer am Prozess orientiert, nicht am Ergebnis. Letzteres stellt sich normalerweise automatisch ein. Die Haltung ist es dann wohl auch, die den Unterschied beim Unterrichten macht. Ich denke, ein verändertes Bewusstsein vom Lehren kann nur durch die einzelnen Pädagogen in Schulen und Bildungseinrichtungen getragen werden, indem bestehende Freiräume genutzt und erkannt werden. Deshalb empfinde ich die Haltung des Theaterpädagogen als so immens wichtig, wenn er nicht „nur“ Theaterlehrer sein soll.



## 8. Literaturverzeichnis

- Bandura, A. (1997). *Self Efficacy: The Exercise of Control*. New York: New York: Worth.  
Von [https://iguk.de/wp-content/uploads/KJ\\_Selbstwirksamkeit-1.pdf](https://iguk.de/wp-content/uploads/KJ_Selbstwirksamkeit-1.pdf) abgerufen
- Becker, R. (14. 10 2014). *bpb - Bundeszentrale für politische Bildung*. Abgerufen am 26. 08 2023 von <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossierbildung/194145/entwicklung-des-deutschen-bildungssystems-im-ueberblick/#node-content-title-9>
- Beetz, S., & Cramer, H. (1999). Chancen reflektierten Scheiterns. *System Schule*(Heft 4), 14.
- Benjamin, W. (1991). Programm eines Proletarischen Kindertheaters. In R. Tiedemann, & H. Schweppenhäuser (Hrsg.), *Gesammelte Schriften* (S. 762-769). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bidlo, T. (2006). *Theaterpädagogik*. Essen: Oldib Verlag Oliver Bildo.
- Bodenmann, G., Perez, M., & Schär, M. (2016). *Klassische Lerntheorien*. Bern: Hogrefe Verlag.
- Brauneck, M. (2010). Theater, Spiel und Ernst. In C. Mangold (Hrsg.), *Theatertheorien - Grundkurs Darstellendes Spiel* (S. 9-12). Hannover: Schrödel.
- Bundesverband Theaterpädagogik e.V. (6. August 2023). *DER BUNDESVERBAND THEATERPÄDAGOGIK E.V.* Von <https://www.butinfo.de/aufgaben-und-ziele#:~:text=Theaterpädagogik%20ist%20eine%20künstlerisch%2Dästhetische,künstlerische%2C%20personale%20und%20soziale%20Kompetenzen.> abgerufen
- Burk, K. (2015). *Kindertheater als Möglichkeitsraum*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Deutsches Archiv für Theaterpädagogik*. (12. August 2023). Von <https://www.archiv-datp.de/worterbuch-der-theaterpadagogik/> abgerufen
- Edelmann, W. (2000). *Lernpsychologie*. Weinheim.
- Erikson, E. H. (2018). *Der vollständige Lebenszyklus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Frost, A., & Yarrow, R. (1990). *Improvisation in drama*. New York: St. Martin's Press.
- Fürstenau, B. (2019). *Lehr-Lern-Theorien*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Gäbler, C. (2003). Autobiographisches Theater - Wörterbuch der Theaterpädagogik. In *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin: Schibri-Verlag.
- Gold, A. (2003). Lernen. In S. Preiser (Hrsg.), *Psychologische Psychologie, Psychologische Grundlagen von Erziehung und Unterricht* (S. 99-124). Weinheim: Juventa.
- Gröhlich, M., & Wulf, C. (2007). *Pädagogische Theorien des Lernens*. (J. Zirfas, Hrsg.) Weinheim und Basel: Beltz.

- Haun, H.-D. (März 1997). Theaterpädagogik ist Dialog. *Korrespondenzen*(Nr. 28), S. 35-36.
- Heinke, S. (2009). Kreative Prozesse eines Wechselspiels. Figurentheater in der Grundschule. In W. Schneider (Hrsg.), *Theater und Schule - Ein Handbuch zur kulturellen Bildung*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Hentschel, I. (2003). "Als-ob". In G. Koch, & M. Streisand (Hrsg.), *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin: Schibri-Verlag.
- Huy, M. (2018). *Theaterpädagogische Methoden im Mathematikunterricht*. Heidelberg.
- Jacobi, J. (1978). *Die Psychologie von C.G. Jung*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Klaßen, S. V. (2005). Der Weg des Konstruktivismus in die Grundschule - von der neuen Kindheitsforschung zur Didaktik des Sachunterricht. *Konstruktivismus „macht“ Schule*. Gießen. Abgerufen am 07. 08 2023 von <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2008/5649/>
- Kleve, H. (2003). Konstruktivismus. In G. Koch, & M. Streisand (Hrsg.), *Wörterbuch der Theaterpädagogik* (S. 167-168). Berlin: Schibri-Verlag.
- Kramer, M. (2008). *Schule ist Theater*. (A. Kaiser, & R. Winkel, Hrsg.) Hohengehren: Schneider Verlag.
- Krönert, L. (13. 07 2021). *intrapsychisch.de*. Abgerufen am 27. 08 2023 von <https://intrapsychisch.de/die-lerntheorie-des-konstruktivismus/>
- Lindemann, H. (2006). *Konstruktivismus und Pädagogik. Grundlagen, Modelle, Wege zur Praxis*. München: Reinhardt.
- List, V., & Pfeiffer, M. (2009). *Kursbuch Darstellendes Spiel*. Stuttgart/Leipzig: Klett.
- Lösel, G. (2019). *Das Archetypenspiel - Grundformen menschlicher Begegnungen*. Weinheim: Deutscher Theaterverlag GmbH.
- Meyer, J. (2020). Folien\_Vorbereitung\_Unterricht\_A\_B\_Kurs\_Materialien.
- Montagu, A. (1991). *Zum Kind reifen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Nohl, H. (1988). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt a.M.: Vittorio Klostermann GmbH.
- Pinkert, U., & Hentschel, U. (2017). *Kulturelle Bildung Online*. Abgerufen am 29. 08 2023 von <https://www.kubi-online.de/artikel/theaterpaedagogisches-wissenschaftliches-handeln-ueberlegung-einer-reflexiven>
- Plath, M. (2009). *Biografisches Theater in der Schule. Mit Jugendlichen inszenieren: Darstellendes Spiel in der Sekundarstufe*. Weinheim: Beltz.
- Plath, M. (2017). *Befreit euch! Anleitung zur kleinen Bildungsrevolution. Theorie und Praxis*. Norderstedt: BoD - Books on Demand.
- Reber, M. (2018). *Ästhetische Bildung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung*. Heidelberg.

- Sandner, P. (2023). Chancen und Grenzen konstruktivistischer Unterrichtsmethoden an oberösterreichischen Schulen der Sekundarstufe.
- Sauer, I. (2009). Theater und Schule. Eine Studie! Ein Modell? In *Theater und Schule - Ein Handbuch zur kulturellen Bildung*. Bielefeld: transscript Verlag.
- Schneider, H., & Ruping, B. (1994). Bundesverband Theaterpädagogik - Bildungskonzeption. Korrespondenzen. *Zeitschrift für Theaterpädagogik* (19/20/21), S. 128-132.
- Sommer, H. V. (2008). Theaterpädagogik am Theater der Jugend. Theatrales Lernen durch die chorische Arbeitsweise. In G. M. Bauer, & B. Peter (Hrsg.), *Neue Wege. 75 Jahre Theater der Jugend in Wien* (S. 117-129). Wien: LIT Verlag.
- Sonntag, B. (2003). Übungsfirma. In G. Koch, & M. Streisand (Hrsg.), *Wörterbuch der Theaterpädagogik* (S. 338). Uckerland: Schibri-Verlag.
- Staub, F. C., & Stern, E. (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology*(94(2)), 344–355.
- Vogel, R. T. (2017). *Individuation und Wandlung*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Voß, R. (2002). Die neue Lust am Unterricht und das Wissen, sich auf eine "ungemütliche Sache" einzulassen. In R. Voß (Hrsg.), *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht: die Welten in den Köpfen der Kinder*. Neuwied, Kriftel: Hermann Luchterhand Verlag GmbH.
- Watzlawick, P. (2011). *Wie wirklich ist die Wirklichkeit?* München: Piper Verlag GmbH.
- Wiese, H.-J. (2003). Aleatorik - Wörterbuch der Theaterpädagogik. In G. Koch, & M. Streisand (Hrsg.), *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin: Schibri-Verlag.

## 9. Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1 - Grundausrichtungen (Meyer, 2020)</i> .....	14
<i>Abbildung 2 - Handlungsablauf Drama (Kramer, 2008, S. 23)</i> .....	30
<i>Abbildung 3 - Handlungsablauf Unterricht (Kramer, 2008, S. 24)</i> .....	30
<i>Abbildung 4 - Grundgesten Archetypen (Lösel, 2019, S. 199-201)</i> .....	34
<i>Abbildung 5 - Entwicklungsstadien (Erikson, 2018)</i> .....	36