

Theaterpädagogische Akademie der Theaterwerkstatt Heidelberg  
Berufsbegleitende Weiterbildung zur Theaterpädagogin BuT  
Jahrgang 2020

## **Theaterpädagogik und die Vermittlung von ‚Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt‘ im Kontext der Primarstufe.**

Fachtheoretische Abschlussarbeit  
Im Rahmen der Ausbildung Theaterpädagogik BuT ®  
An der Theaterwerkstatt Heidelberg

Vorgelegt von Anne Sofie Kersten (BF 20-2)

Eingereicht am 24. August 2024 an Wolfgang G. Schmidt (Ausbildungsbegleitung)

} theaterwerkstatt heidelberg

## **Vorwort**

In der heutigen Bildungslandschaft gewinnen theaterpädagogische Ansätze zunehmend an Bedeutung, insbesondere im Kontext der Grundschule. Diese Arbeit widmet sich der Integration theaterpädagogischer Methoden zur Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt und reflektiert deren Einsatzmöglichkeiten in der Grundschule. Die Auseinandersetzung mit Vielfalt und unterschiedlichen Perspektiven ist essenziell, um Kinder auf die Anforderungen unserer pluralistischen Gesellschaft vorzubereiten. Die Theaterpädagogik bietet hier wertvolle Ansätze, um auf kreative und einfühlsame Weise ein respektvolles Miteinander zu fördern.

Meine Leidenschaft für die Bildung von Kindern hat mich als angehende Grundschullehrerin geprägt. Schon immer wusste ich, dass ich mit Kindern arbeiten möchte, um ihnen vielfältige Lerngelegenheiten zu ermöglichen und ihre Entwicklung zu fördern. Die faszinierende Welt des Theaters hat mir in meiner eigenen Schulzeit gezeigt, wie kraftvoll das Darstellen sein kann, um sowohl das persönliche Wachstum als auch das Verständnis für unterschiedliche Perspektiven zu fördern. Diese Erfahrungen haben mein Interesse an der theaterpädagogischen Arbeit geweckt und mich motiviert, zu erforschen, wie und welche Methoden der Theaterpädagogik in den Schulalltag integriert werden können.

Ich hoffe, dass diese Untersuchung nicht nur zur Weiterentwicklung theaterpädagogischer Konzepte beiträgt, sondern auch Lehrkräfte und Bildungseinrichtungen dazu anregt, die Möglichkeiten des Theaters für eine ganzheitliche und vielfältigkeitsbewusste Bildung zu entdecken.

Freiburg im Breisgau, den 22. August 2024

## **Zusammenfassung**

Diese Arbeit untersucht die Theaterpädagogik im Zusammenhang der Leitperspektive der Grundschule zur ‚Bildung von Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt‘. Zunächst wird die Bedeutung von Toleranz und Akzeptanz im Bildungskontext einer zunehmend diversen Gesellschaft herausgestellt. Die Notwendigkeit, diese Werte frühzeitig zu vermitteln, wird unterstrichen, indem die Leitperspektive in ihrer Bedeutsamkeit für Kinder diskutiert wird.

Im Anschluss wird die Theaterpädagogik eingeführt, die Methoden und Übungen bietet, um soziale und emotionale Kompetenzen wie Empathie und Sensibilität zu fördern. Hervorgehoben werden vier Methoden und Übungen Michael Tschechows, die eine effektive Möglichkeit darstellen, Kinder zur Auseinandersetzung mit Vielfalt zu ermutigen. Diese Methodik fördert nicht nur künstlerische Fähigkeiten, sondern unterstützt auch die Entwicklung eines positiven Verständnisses für verschiedene Perspektiven.

## **Abstract**

This work examines theater pedagogy in the context of the elementary school's guiding perspective on 'education of tolerance and acceptance of diversity'. Firstly, the importance of tolerance and acceptance in the educational context of an increasingly diverse society is emphasized. The need to teach these values at an early age is stressed by discussing the significance of the guiding perspective for children.

This is followed by an introduction to theater pedagogy, which offers methods and exercises to promote social and emotional skills such as empathy and sensitivity. Four of Michael Chekhov's methods and exercises are highlighted as an effective way of encouraging children to engage with diversity. This method not only promotes artistic skills, but also supports the development of a positive understanding of different perspectives.

## Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b> .....	<b>2</b>
<b>2. Fachtheoretische Grundlagen</b> .....	<b>5</b>
2.1. <i>Bildung</i> .....	5
2.1.1. Bildung: ein Menschenrecht .....	5
2.1.2. Die Bedeutungsvielseitigkeit des Bildungsbegriffs .....	5
2.1.3. Bildung in Baden-Württemberg.....	7
2.2. <i>„Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“</i> .....	9
2.2.1. Die Leitperspektive im Jahr 2024 .....	10
2.3. <i>Theaterpädagogik</i> .....	12
2.3.1. Theaterpädagogik, Theater und Pädagogik .....	12
2.3.2. Kulturelle Bildung.....	12
2.3.3. Transformative Bildung .....	13
2.3.4. Theaterpädagogik und Schule.....	14
<b>3. Praxistransfer</b> .....	<b>21</b>
3.1. <i>Theater in der Schule?</i> .....	21
3.2. <i>Michael Tschechow</i> .....	22
3.2.1. Atmosphäre und individuelle Gefühle .....	23
3.2.2. Psychologische Geste .....	25
3.2.3. Charakter und Charakterisierung.....	27
3.2.4. Schöpferische Individualität .....	29
<b>4. Diskussion</b> .....	<b>31</b>
<b>5. Fazit</b> .....	<b>37</b>
<b>6. Literaturverzeichnis</b> .....	<b>38</b>
<b>7. Eigenständigkeitserklärung</b> .....	<b>42</b>

## 1. Einleitung

Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt – dies sind Begriffe, denen heutzutage große Bedeutung beigemessen wird, sowohl im privaten Bereich, im Arbeitsumfeld und auch auf gesellschaftlicher Ebene. Intuitiv würde man wahrscheinlich sofort zustimmen, dass die Umsetzung dieser Werte wichtig ist. Diese Begriffe sind zunächst positiv konnotiert und versprechen eine Verbesserung der Lebensqualität. Angesichts der weltweit bekannten Missstände und Ungerechtigkeiten vermitteln sie zudem Hoffnung auf Veränderung.

Mit Toleranz gegen Ausgrenzung vorgehen, Akzeptanz statt Ausschluss fördern – diese Werte sind essenziell für ein friedliches Miteinander. Doch was bedeuten sie wirklich? Lassen sich diese Werte messen? Können sie vermittelt werden? Und wenn ja, wie? Diese Fragen haben mich zu Beginn meiner Auseinandersetzung mit dem Thema beschäftigt, auch angesichts der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen, durch die dieses Thema für mich an besonderer Relevanz gewinnt.

An dieser Stelle möchte ich den Entstehungshintergrund des Themas erläutern. Im Rahmen meines Studiums des Grundschullehramts setze ich mich intensiv mit den aktuellen Bildungsplänen und den Kompetenzen auseinander, welche die Lernenden im Laufe ihrer Schulzeit erwerben sollen. Dabei liegt der Fokus oft auf messbaren Kompetenzen, die konkret überprüft werden können, wie beispielsweise das Beherrschen grundlegender Rechenoperationen oder das Verstehen von Texten. Allerdings enthalten die Bildungspläne auch sogenannte Leitperspektiven, die übergreifende Themen benennen, mit denen die Lernenden im Laufe ihrer Schullaufbahn in Berührung kommen sollen. Die Auseinandersetzung mit diesen Leitperspektiven ist für mich besonders bedeutungsvoll, da sie Themen umfassen, die im Studium leider nur wenig behandelt werden, die ich jedoch als ebenso wichtig erachte wie die anderen, stärker im Fokus stehenden Kompetenzen. Besonders die Leitperspektive ‚Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt‘ erscheint mir entscheidend, da die frühe Förderung dieser Werte langfristig zu einer respektvollen und offenen Gesellschaft beitragen kann. Zudem ist diese Leitperspektive angesichts der zunehmenden gesellschaftlichen Vielfalt von besonderer Relevanz und kann außerdem dabei helfen, ein harmonisches Schulklima zu fördern.

Außerdem ist mir wichtig zu erläutern, warum ich mich für den Bereich der schulischen Bildung von Kindern entschieden habe. Erstens liegt dies auf der Hand, da ich eine Tätigkeit im Lehrberuf im Primarbereich anstrebe und meine Bezugsgruppe entsprechend Kinder im Kontext von Schule sind. Zweitens ist Bildung ein fundamentales Menschenrecht. Alle Kinder haben das Recht auf Bildung, und es ist unter anderem meine Aufgabe, sie umfassend

zu bilden. Nicht nur durch die Vermittlung grundlegender Kulturtechniken, sondern auch durch die Befähigung zur selbstbestimmten gesellschaftlichen Teilhabe.

Hierbei kommt die Theaterpädagogik ins Spiel, auf die ich später näher eingehen werde. Es sei vorweggenommen, dass die Theaterpädagogik eine Brücke zwischen Laien und dem professionellen Theater schlagen kann. Sie ermöglicht eine Verbindung der Menschen zur Kultur und fördert gleichzeitig eine sinnliche Auseinandersetzung mit sich selbst und der Umwelt. Diese Dimension der Theaterpädagogik trägt somit zur ganzheitlichen Bildung bei, da Theater die Möglichkeit bietet, sich selbst und die Welt neu zu entdecken.

Um direkt an die Leitperspektive ‚Bildung von Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt‘ anzuknüpfen, ist folgendes festzuhalten: Einerseits impliziert sie, dass die Lernenden diese Fähigkeiten zur Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt möglicherweise noch nicht oder nur in begrenztem Maße entwickelt haben. Andererseits bin ich überzeugt, dass ein friedliches Miteinander und Zusammenleben, insbesondere auch im Kontext der theaterpädagogischen Arbeit, besonders dann gelingt, wenn diese Kompetenzen bei den Lernenden bereits vorhanden sind. Hierbei wird eine zentrale Problematik deutlich: Wie kann man etwas vermitteln, dessen Voraussetzung bereits das Vorhandensein dieser Kompetenz ist?

Das Thema dieser Arbeit lautet: Theaterpädagogik und die Vermittlung von ‚Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt‘ im Kontext der Primarstufe. Das Forschungsinteresse ist zunächst zweiteilig. Zum einen gilt es, einen bildungstheoretischen Hintergrund darzustellen und die Leitperspektive zu definieren. Zum anderen soll in diesem Zusammenhang die Theaterpädagogik untersucht werden. Ziel ist es, eine konkrete Methode herauszuarbeiten, die in der Primarstufe genutzt werden kann, um die Ziele der Leitperspektive oder Teile davon zu vermitteln.

Für mich umfasst die Auseinandersetzung mit der Theaterpädagogik und der schulischen Praxistätigkeit mehrere wichtige Aspekte. Die vertiefte Beschäftigung mit diesem Thema stellt einen bedeutenden Beitrag zu meiner Professionalisierung als Spielleiterin und Lehrkraft dar. Der Rahmen dieser Facharbeit ermöglicht es mir, zu Beginn meiner Praxistätigkeit zu erkunden, wie sich diese beiden Bereiche ergänzen und meine Haltung beeinflussen können. Seit Beginn meines Studiums im Lehramt der Primarstufe und der zeitgleichen Weiterbildung zur Theaterpädagogin interessiert mich besonders, inwieweit und in welchem Maße ich Theaterpädagogik in meinen Beruf als Lehrkraft integrieren kann. Ich strebe an, die Theaterpädagogik mit der Schule zu verzahnen, ohne jedoch im Rahmen dieser Arbeit explizit auf die Debatte einzugehen, ob Theater als Schulfach eingeführt werden soll oder nicht. Fest steht: Kinder lernen durch Spielen. Dies ist ein ganz natürlicher Prozess, wie Frühwirth (2022) beschreibt.

Diese Arbeit bedeutet für mich eine tiefgehende Auseinandersetzung mit einem exemplarischen Thema. Sie soll detailliert darstellen, wie ich reflektiert und vorbereitet einen spezifischen Aspekt der Bildung der Kinder herausarbeite. Ziel ist es, dass ich mich als anleitende Person effizient auf die Interaktionen und Stunden mit meiner Zielgruppe vorbereiten kann. Ich hoffe, durch diese Arbeit neue Perspektiven zu gewinnen sowie die Chancen und Grenzen einer Vernetzung beider Arbeitsbereiche aufzuzeigen. Dies soll mir Mut machen, diesen Schritt in meiner zukünftigen beruflichen Laufbahn zu wagen. Es ist ein Wunsch und ein Appell an mich selbst, professionell vorzugehen. Das bedeutet für mich, meine Praxistätigkeit in beiden Bereichen theoriegestützt zu untermauern, um dadurch Sicherheit und Freiheit in der Anleitung zu gewinnen. Die detaillierte Auseinandersetzung mit dem Thema soll vor Augen führen, wie wichtig es ist, mit welcher Absicht Methoden eingesetzt werden und welches Ziel damit verfolgt wird.

Ausgehend von dem Forschungsinteresse soll im Rahmen dieser Arbeit exemplarisch die Leitperspektive aus dem Bildungsplan als zu erreichende Kompetenz durch den Einsatz vier ausgewählter Methoden von Michael Tschechow diskutiert werden. Die Problemstellung im Mittelpunkt der Arbeit besteht darin, die Chancen und Herausforderungen für die Theaterpädagogik zu untersuchen, die sich durch den Einsatz der Methoden Michael Tschechows bei der Vermittlung spezifischer Kompetenzen in der Grundschule ergeben. Die Zielsetzung dieser Arbeit ist es also, die Chancen und Grenzen der Theaterpädagogik im Zusammenspiel mit der Schule aufzuzeigen. Die entwickelten Unterrichtsideen dienen der exemplarischen Veranschaulichung einer möglichen Umsetzung – dem Übergang von der Theorie in die Praxis. Darüber hinaus wird eine abschließende Einschätzung zu den Ergebnissen und ihrer Relevanz vorgenommen. Diese Arbeit stellt zudem eine Art Suchbewegung dar, auf der Suche nach Erklärungen, Ideen, Möglichkeiten und Grenzen der Theaterpädagogik im schulischen Kontext.

Nach dieser Einleitung legt das zweite Kapitel die theoretischen Grundlagen der Arbeit dar. Es beginnt mit einer umfassenden Betrachtung des Bildungsbegriffs (2.1.), der Darlegung der Leitperspektive (2.2.) und den Grundzügen der Theaterpädagogik sowie deren Verknüpfung im schulischen Kontext (2.3.). Das dritte Kapitel widmet sich der praktischen Anwendung der theoretischen Konzepte (3.1.) und dem Theatermacher Michael Tschechow sowie dessen Methoden (3.2.). Im abschließenden vierten Kapitel werden die Ergebnisse diskutiert (4.) und zusammengefasst (5.).

## 2. Fachtheoretische Grundlagen

### 2.1. Bildung

#### 2.1.1. Bildung: ein Menschenrecht

„Jeder hat das Recht auf Bildung. Die Bildung ist unentgeltlich, zum mindesten der Grundschulunterricht und die grundlegende Bildung. Der Grundschulunterricht ist obligatorisch.“ (BMZ o.D.-a). Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte betont zwei wesentliche Punkte: Erstens, dass Bildung ein grundlegendes Menschenrecht ist, und zweitens, dass Grundschulen eine bedeutende Verantwortung tragen, da sie alle Kinder beschulen müssen. Die Grundschule soll allen Kindern grundlegende Kompetenzen vermitteln und ist verpflichtet, eine inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung zu gewährleisten. Ziel ist es, lebenslanges Lernen für alle zu fördern (vgl. BMZ o.D.-c). Darüber hinaus muss sichergestellt werden, dass Lernende Kenntnisse erwerben, die Bildung für Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und Wertschätzung kultureller Vielfalt umfassen (vgl. ebd.). Grundschulen haben demnach die Aufgabe, nicht nur alle Kinder zu unterrichten, sondern sie auch auf ein lebenslanges Lernen vorzubereiten, das zur Schaffung einer gerechten und friedlichen Gesellschaft beiträgt.

#### 2.1.2. Die Bedeutungsvielseitigkeit des Bildungsbegriffs

An dieser Stelle wird bereits deutlich, dass der Bildungsbegriff über die Vermittlung der grundlegenden Kulturtechniken — Lesen, Schreiben und Rechnen — hinausgeht. Obwohl das Grundschulstudium überwiegend auf diese Kulturtechniken fokussiert ist, was nicht grundsätzlich kritisiert werden soll, da sie die Basis für fachliche Professionalität bilden, umfasst Bildung noch weitere Dimensionen. Die Einführung des Bildungsbegriffs zeigt, dass Kinder in der Grundschule weit über diese Grundlagen hinausgehende Kompetenzen erwerben sollen. In den folgenden Abschnitten wird der Bildungsbegriff genauer untersucht, um einerseits Einblick in die zu erlernenden Fähigkeiten zu geben und andererseits die Relevanz des Bildungsbegriffs für die Theaterpädagogik herauszustellen. Dies dient dazu, eine fundierte Anschluss- und Anknüpfungsfähigkeit im Kontext der Theaterpädagogik zu gewährleisten.

Das Wort „Bildung“ stammt aus dem Althochdeutschen und bedeutet so viel wie gestalten, versinnlichen oder nachahmen (vgl. „Bildung“, 2024). Zudem kann Bildung auch als Vorstellung oder Vorstellungskraft verstanden werden (vgl. ebd.). Bildung zielt darauf ab, Verständnis für Zusammenhänge zu entwickeln und daraus Erkenntnisse zu gewinnen. Man kann sie sowohl als einen Prozess als auch einen Zustand einer Person betrachten (vgl. ebd.). Dies deutet darauf hin, dass der Bildungsbegriff nicht nur eine kognitive Dimension

umfasst, sondern auch sinnliches Erfahren einbezieht und sich in einem fortlaufenden Prozess vollzieht.

Bedeutsam für die Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff ist der Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki (vgl. „Wolfgang Klafki“, 2024). Er definiert Bildung als die „Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung, welche die Emanzipation von Fremdbestimmung voraussetzt oder einschließt, sowie als Befähigung zur Autonomie, zur Freiheit des eigenen Denkens und eigener moralischer Entscheidungen“ (Klafki 2007: 19). Die Selbsttätigkeit ist eine zentrale Form dieses Bildungsprozesses. Das Individuum soll in der Lage sein, frei zu denken und eigene Entscheidungen zu treffen, wobei es diese Ziele nur durch die Auseinandersetzung mit Inhalten erreichen kann (vgl. Klafki 2007: 19). Diese Inhalte stammen nicht aus dem Subjekt selbst, sondern aus der menschlichen Kulturtätigkeit, wie etwa Erkenntnissen aus der Forschung, Normen, ästhetischen Produkten, Kunstwerken oder Weltanschauungen (vgl. ebd.: 21). Bildung vollzieht sich also immer in der Auseinandersetzung mit etwas. Dabei ist es wichtig, dass das Individuum aktiv an der Konstruktion der Welt beteiligt ist, um selbstbestimmt handeln zu können.

Eine erweiterte Perspektive auf Bildung ergibt sich aus der Feststellung „Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglichen besseren Zustand des menschlichen Geschlechts (...) erzogen werden“ (Kant 1963: 14, zitiert nach Klafki 2007: 25). Dies verdeutlicht, dass Bildung einerseits gegenwärtige Diskurse und Themen berücksichtigt, andererseits aber auch auf eine bessere Zukunft ausgerichtet sein soll. Die Forderung unserer Zeit lautet daher, dass Bildung für alle die Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit fördern soll (vgl. Klafki 2007: 40). Darüber hinaus geht Bildung über kognitive Funktionen hinaus. Eine umfassende Bildung umfasst auch die Entwicklung zwischenmenschlicher Beziehungsmöglichkeiten, ästhetischer Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Urteilsfähigkeiten sowie ethischer Handlungsfähigkeit (vgl. ebd.: 40). Im Bildungsprozess geht es darum, spezifische Fähigkeiten zu vermitteln und zu erwerben, darunter Kritikbereitschaft und Empathiefähigkeit (vgl. ebd.: 40).

Liebau (2020) betont, dass Bildung stets auf Sozialisation basiert und diese pädagogische Erkenntnis nicht ignoriert werden darf (vgl. ebd.: 31). Das, was ein Kind lernt, ergibt sich aus Interaktionen mit anderen Menschen – zunächst in der Familie und später im weiteren sozialen Umfeld, einschließlich der Grundschule, Lehrkräften und Gleichaltrigen (vgl. ebd.: 31). Das Ich des Kindes entwickelt sich durch alltägliches Tun und Gestalten, was grundlegend ist für die Aneignung von Gewohnheiten, Fähigkeiten, Haltungen, Sprachen und kulturellen Gepflogenheiten (vgl. ebd.: 31). Durch diese Interaktionen lernt das Kind, was es kann und sollte, was erlaubt und was nicht erlaubt ist (vgl. ebd.: 31).

Liebau (2020) erläutert, dass Kinder in einer Welt voller „Farben, Figuren, Bilder, Gegenstände, Personen“ (ebd.: 31) leben, die ihre Wahrnehmung prägen. Mit der Zeit entwickelt

das Kind notwendige Unterscheidungsfähigkeiten. Ein wichtiger Bestandteil dieses Prozesses ist die Eigenaktivität der Lernenden, die kontinuierliche Auseinandersetzung mit der Welt und die ständige Anpassung neuer Ansätze (vgl. Liebau 2020: 32). „Bildung ist in diesem Sinne immer Selbstbildung“ (ebd.: 32). Darüber hinaus ist es für Kinder von Natur aus wichtig zu spielen; das Spiel ist der Weg, auf dem sich das Kind seine Welt aneignet (vgl. ebd.: 33). Der Zugang zu den Künsten ergibt sich aus dieser natürlichen Neigung (vgl. ebd.: 32). Daher betont Liebau, dass das Spiel zentral ist, um die Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozesse von Kindern zu verstehen und zu fördern (vgl. ebd.: 32). Im Kontext des Menschenrechts auf Bildung ist es entscheidend, dass eine frühe und professionelle pädagogische Unterstützung bereitgestellt wird, da Kinder aufgrund ihrer unterschiedlichen familialen und soziokulturellen Ausgangslagen variierende Bedürfnisse haben (vgl. ebd.: 33). Die Grundschule spielt eine zentrale Rolle, da alle Kinder Anspruch auf diese Unterstützung haben. Es sollten verschiedene Lernzugänge ermöglicht werden, um den unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht zu werden. „Was man im Spiel lernen kann, ist genau das, was man angesichts der rasanten Transformationsprozesse wirklich braucht“ (ebd.: 38). Liebau fordert eine „reiche Spiel- und Erfahrungswelt in der Gegenwart“ (ebd.: 38), um den Kindern die Realisierung ihres Rechts auf Selbstbildung zu ermöglichen. Der Theologe Friedrich Schleiermacher erkannte im Spiel das Potenzial, dass Kinder sich ihrer Fähigkeiten bewusst werden und ein Selbstbewusstsein entwickeln können (vgl. Westphal 2020: 47–48). Dennoch bleibt die Herausforderung für die Pädagogik, dass Bildung auf eine unbestimmte Zukunft ausgerichtet ist, deren genaue Gestaltung niemand vorhersagen kann (vgl. ebd.: 47). Im Sinne Humboldts ist Bildung nicht als Herrschaft über ein feststehendes Wissensgebiet zu verstehen: „Bildung ist vielmehr ein suchender, tastender Prozess ohne bereits bekanntes Ziel, der immer auch die eigenen Grundlagen in den Blick nimmt und diese möglicherweise selbst der Veränderung preisgibt“ (Zimmermann et al. 2020: 7).

### 2.1.3. Bildung in Baden-Württemberg

In diesem Abschnitt wird das Bildungswesen in Baden-Württemberg betrachtet, um die Bedingungen zu verstehen, unter denen Kompetenzen vermittelt und erworben werden. Das Bildungswesen in Deutschland basiert auf Schulgesetzen und Lehrplänen, die von der Kultusministerkonferenz konkretisiert werden. Aus den Bildungsstandards ergeben sich die Bildungspläne der Bundesländer. Für das Land Baden-Württemberg umfassen diese neben prozess- und produktbezogenen Kompetenzen auch sogenannte Leitperspektiven, die später näher betrachtet werden (Kapitel 2.2.).

Das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (MfKJS) definiert die Aufgaben, Ziele und Grundsätze der Grundschulen in Baden-Württemberg. Laut dem Ministerium vermitteln die Grundschulen „Grundkenntnisse und Grundfertigkeiten“ (MfKJS o.D.-a). Ein weiteres Ziel

ist die „Einübung von Verhaltensweisen für das Zusammenleben sowie die Förderung der Kräfte des eigenen Gestaltens und des schöpferischen Ausdrucks“ (MfKJS o.D.-a.). Während die Vermittlung von grundlegenden Fertigkeiten einen hohen Stellenwert hat, wird auch der friedvolle Umgang und die persönliche Ausdruckskraft als wichtig erachtet.

In der Praxis wird jedoch oft festgestellt, dass der Fokus stärker auf dem Erwerb von Schreib-, Lese- und Rechenfertigkeiten liegt, während Aspekte wie der schöpferische Ausdruck weniger betont werden. Weitere Aufgaben der Grundschulen in Baden-Württemberg umfassen (vgl. MfKJS o.D.-a): Das Wecken eines Verantwortungsbewusstseins für das Zusammenleben, das Üben von Verhaltensweisen und Umgangsformen für das Miteinander, die Erziehung zum selbstverständlichen Umgang mit Menschen unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft, die Entfaltung verborgener Fähigkeiten durch fördernde Hilfen sowie die Förderung von Kreativität und schöpferischem Ausdruck.

Im schulischen Kontext ist die Vermittlung von Kompetenzen und Fähigkeiten von zentraler Bedeutung. Daher ist es wichtig, die Vorgaben des Ministeriums (vgl. MfKJS o.D.-a) zu betrachten: Die Unterrichtsgestaltung orientiert sich an den emotionalen, psychomotorischen, intellektuellen und sozialen Entwicklungsständen der Kinder. Bildungsprozesse knüpfen an den Erfahrungshorizonten der Lernenden an, mit dem Ziel, diese zu erweitern. Die Unterrichtsgestaltung soll anschaulich und lebensnah sein, wobei der Handlungsbezug eine wesentliche Rolle spielt. Zudem müssen die Lernaufgaben kindgerecht gestaltet werden und es sollen vielfältige Formen des Lernens, Übens und Wiederholens angeboten werden.

Vor dem Hintergrund der weiteren Diskussion sind die Begriffe Methodik und Didaktik zu klären. Die Methodik bezieht sich auf die Vermittlung von Lerninhalten, also den Weg zum Ziel (vgl. „Methodik“, 2024). Nach Klafki umfasst die Methodik das ‚Wie‘, das sich aus dem ‚Was‘ des Lernziels ergibt (vgl. ebd.). In engem Zusammenhang mit der Methodik steht die Didaktik. Klafki beschreibt die Didaktik als das ‚Was‘, also den Inhalt, der vermittelt werden soll (vgl. „Didaktik“, 2024). Die Didaktik umfasst die Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens, wobei allgemeine Prinzipien der Fachwissenschaften sowie gesellschaftliche, zielgruppen- und lehrpersonenspezifische Aspekte berücksichtigt werden (vgl. ebd.).

## 2.2. ‚Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt‘

In den Bildungsplänen Baden-Württemberg 2016 sind Leitperspektiven verankert, die sowohl die Stärkung der Persönlichkeit, Teilhabe und Gemeinschaftsbildung als auch die Orientierung in der modernen Lebenswelt anstreben (vgl. MfKJS o.D.-b). Diese Leitperspektiven werden in allen Fächern beschrieben, wobei jeweils dargestellt wird, wie jedes Fach zu diesen Perspektiven beiträgt. Im Kontext der ‚Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt‘ soll jedoch diese gewählte Leitperspektive fächerübergreifend betrachtet werden.

Ein zentraler Aspekt der ‚Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt‘ ist der konstruktive Umgang mit Vielfalt, der als wesentliche Kompetenz in einer zunehmend komplexen und vielfältigen modernen Gesellschaft angesehen wird. Vielfalt, oft auch als Diversität bezeichnet, ist ein Konzept aus der Soziologie, das sich mit der Unterscheidung und Anerkennung individueller Merkmale beschäftigt (vgl. „Diversität“ 2024). Vielfalt umfasst verschiedene Dimensionen, darunter unterschiedliche Staatsangehörigkeiten, Nationalitäten, Weltanschauungen, Altersgruppen, psychische, geistige und physische Dispositionen sowie geschlechtliche Identität und sexuelle Orientierung (vgl. MfKJS o.D.-b).

Kennzeichnend für Vielfalt sind zudem die Individualisierung und Pluralisierung von Lebensentwürfen. Kulturelle Vielfalt, als eine spezielle Form von Diversität, beschreibt das Vorhandensein vielfältiger Identitäten und Kulturen innerhalb von Gruppen oder Gesellschaften (vgl. „kulturelle Vielfalt“, 2024).

Das Kernanliegen der Leitperspektive ist die Förderung von Respekt sowie die gegenseitige Achtung und Wertschätzung von Verschiedenheit (vgl. MfKJS o.D.-b). Die (Grund-)Schule wird als Ort der Toleranz und Weltoffenheit betrachtet. Toleranz bedeutet Duldsamkeit und bezeichnet „das Gewährenlassen und Geltenlassen anderer oder fremder Überzeugungen, Handlungsweisen und Sitten“ (vgl. „Toleranz“, 2024). In der Alltagssprache wird darunter auch „die Anerkennung einer Gleichberechtigung verstanden, die über die eigentliche Bedeutung von Duldung hinausgeht“ (vgl. „Toleranz“, 2024). Akzeptanz hingegen wird allgemein als Anerkennung, Bestätigung oder Einverständnis verstanden, wobei Ablehnung der Gegensatz ist (vgl. „Akzeptanz“, 2024).

Die Vermittlung dieser Leitperspektive soll es den Kindern ermöglichen, ihre eigene Identität zu finden, sich frei und ohne Angst vor Diskriminierung zu artikulieren, sich mit anderen Identitäten auseinanderzusetzen und sich in diese hineinzusetzen. Dies schärft ihr Bewusstsein für die eigene Identität (vgl. MfKJS o.D.-b). Vielfalt ist schließlich die gesellschaftliche Realität. Die Leitperspektive zielt auch auf die Fähigkeit der Gesellschaft ab, interkulturellen und interreligiösen Dialog zu fördern und einen dialogorientierten, friedlichen Umgang mit unterschiedlichen Positionen und Konflikten in internationalen Zusammenhängen

zu ermöglichen. Erziehung zum Umgang mit Vielfalt und Toleranz trägt somit zur Menschenrechts- und Friedensbildung bei und unterstützt die Verwirklichung einer inklusiven Gesellschaft (vgl. MfKJS o.D.-b).

Die Verankerung der Leitperspektive im Bildungsplan wird durch folgende Begriffe konkretisiert: Personelle und gesellschaftliche Vielfalt, wertorientiertes Handeln, Toleranz, Solidarität, Inklusion, Antidiskriminierung, Selbstfindung und Akzeptanz anderer Lebensformen, Konfliktbewältigung und Interessenausgleich, Minderheitenschutz sowie Formen interkulturellen und interreligiösen Dialogs (vgl. MfKJS o.D.-b). ‚Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt‘ bedeutet somit, dass Kinder befähigt werden, Unterschiede zu respektieren und wertzuschätzen.

### 2.2.1. Die Leitperspektive im Jahr 2024

Die Bildung von Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt ist heutzutage aus mehreren Gründen von entscheidender Bedeutung. Durch die Globalisierung wird die Welt immer vernetzter, da Menschen aus unterschiedlichen Kulturen und mit verschiedenen Weltanschauungen zusammenleben. Dies führt dazu, dass Gesellschaften zunehmend von Vielfalt geprägt sind, was den Bedarf an Toleranz und Akzeptanz erhöht, um ein friedliches Zusammenleben zu ermöglichen. Toleranz und Akzeptanz tragen dazu bei, den sozialen Zusammenhalt zu stärken, indem Unterschiede respektiert und Konflikte vermieden werden. Diese Werte spiegeln grundlegende Prinzipien einer Demokratie wider. Bildung spielt in diesem Kontext eine zentrale Rolle, indem sie dazu beiträgt, Vorurteile abzubauen und Menschen unabhängig von ihrem Hintergrund wertzuschätzen. Angesichts globaler Herausforderungen wie dem Klimawandel, sozialen Ungerechtigkeiten und politischen Instabilitäten ist es unerlässlich, dass Menschen über Unterschiede hinweg zusammenarbeiten, um Lösungen zu finden. Darüber hinaus hat Bildung eine individuelle Dimension: Sie ermöglicht es Individuen, sich persönlich weiterzuentwickeln und erfolgreich in einer komplexen Welt zu handeln.

Außerdem sind bestehende Diskurse im Kontext der Leitperspektive und der Institution Schule von Bedeutung. Die Vertragsstaaten haben sich dazu verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem zu schaffen. Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention betont, dass alle Kinder, unabhängig von ihrer Herkunft oder ihren individuellen Bedürfnissen, Zugang zu Bildung haben müssen (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte o.D.).

Interkulturelle Bildung ist entscheidend für ein respektvolles und friedliches Zusammenleben. Dieser Ansatz zielt darauf ab, die Vielfalt der Kulturen wertzuschätzen und Unterschiede anzuerkennen, wobei interkulturelle Kompetenzen zunehmend an Bedeutung gewinnen (vgl. Kultusministerkonferenz o.D.).

Ebenso ist der Diskurs über Geschlechtergerechtigkeit in Bildungseinrichtungen relevant geworden. Die Akzeptanz von Geschlechtervielfalt und das Hinterfragen traditioneller Geschlechterrollen sind heute präsenter als je zuvor (vgl. Jäckle o.D., S. 32–33).

In der heutigen Mediengesellschaft spielt zudem der Umgang mit Vielfalt in der digitalen Welt eine wichtige Rolle. Kinder müssen lernen, Medien kritisch zu hinterfragen und kompetent damit umzugehen.

Nun sollte die Bedeutung der ‚Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt‘ für Kinder deutlich geworden sein: Diese Bildung ist besonders wichtig, da sie die Grundlage für ihr zukünftiges Leben bildet. Die Welt, in der Kinder aufwachsen, ist vielfältig; daher ist es unabdingbar, sie zu weltoffenen Menschen zu fördern. In der Grundschule werden Grundwerte und Überzeugungen entwickelt. Es ist daher entscheidend, dass Kinder lernen, Vielfalt zu akzeptieren, um eine tolerante Haltung auch in der Zukunft entwickeln zu können. Für das soziale Leben der Kinder, sowohl innerhalb der Schule als auch darüber hinaus, ist es bedeutsam, dass sie durch Toleranz und Akzeptanz respektvolle Freundschaften schließen können. Dies stärkt nicht nur ihr Selbstwertgefühl, sondern trägt auch zu einem positiven Lernklima bei, von dem wiederum andere Lernprozesse profitieren können.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ‚Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt‘ eine Bildung ermöglicht, die Kinder befähigt, in einer von Vielfalt geprägten Gesellschaft respektvoll und verantwortungsbewusst zu agieren. Dabei ist es grundlegend, eine Kultur des Miteinanders zu fördern, in der Unterschiede akzeptiert und alle Individuen unabhängig von ihrer Sozialisation wertgeschätzt werden.

### 2.3. Theaterpädagogik

#### 2.3.1. Theaterpädagogik, Theater und Pädagogik

Die Theaterpädagogik bewegt sich an der Schnittstelle zwischen Theater und Pädagogik. Das Wort ‚Theater‘ stammt aus dem Altgriechischen und bedeutet ‚anschauen‘ (vgl. „Theater“, 2024). Es bezeichnet die szenische Darstellung auf der Bühne, die zwischen den Schauspielenden und den Zuschauenden vermittelt wird (vgl. ebd.). Der Begriff ‚Pädagogik‘ kommt ebenfalls aus dem Altgriechischen und bedeutet „die Kunst des Führens eines Kindes“ (vgl. „Pädagogik“, 2024). Anders ausgedrückt umfasst Pädagogik die theoretische und praktische Auseinandersetzung mit Bildung und Erziehung (vgl. ebd.).

Der Bundesverband für Theaterpädagogik (vgl. BuT 2024) beschreibt die Disziplin als eine künstlerisch-ästhetische Praxis, bei der das Individuum mit seinen Ideen und Ausdrucksmöglichkeiten im Mittelpunkt steht. Neben der Förderung künstlerischer Kompetenzen werden auch personale und soziale Fähigkeiten entwickelt. Theaterpädagogik eröffnet den Teilnehmenden Zugang zur zeitgenössischen Theaterkunst und kann darüber hinaus demokratische Prozesse sowie den gesellschaftlichen Zusammenhalt stärken.

Ziele der Theaterpädagogik liegen sowohl im Bereich der theaterästhetischen Bildung als auch in der Förderung pädagogischer Zielsetzungen. Die Praxis der Theaterpädagogik kann durch den gezielten Einsatz von Methoden und Übungen unterstützt werden, der entweder den künstlerisch-ästhetischen Ausdruck oder pädagogische Ziele fokussiert. Das Lehren und Lernen in der Theaterpädagogik basiert auf Ganzheitlichkeit, da der Körper als Instrument des Ausdrucks dient. Die Zielgruppen der Theaterpädagogik reichen von den Aller kleinsten über verschiedene Berufsfelder bis hin zu Senioren. Dies verdeutlicht, dass die Zielsetzungen der theaterpädagogischen Praxis stets in Abhängigkeit von der jeweiligen Zielgruppe variieren können.

Zudem ist Theater eng mit dem Bildungsbegriff verknüpft, da es sich sowohl mit der Frage beschäftigt, wie Menschen verstanden und gebildet werden können, als auch durch seine verschiedenen Spielarten und Ausprägungen Bildungsansprüche erfüllt (vgl. Zimmermann et al. 2020: 7).

#### 2.3.2. Kulturelle Bildung

Die Bundesvereinigung ‚Kulturelle Kinder- und Jugendbildung‘ (BJK) definiert kulturelle Bildung als einen Prozess, der Kinder und Jugendliche dazu befähigt, sich kreativ und fantasievoll mit Kunst, Kultur und Alltagsphänomenen auseinanderzusetzen. Ziel ist es, das gestalterisch-ästhetische Handeln in verschiedenen Bereichen zu fördern und gleichzeitig die Wahrnehmungsfähigkeit für soziale Zusammenhänge zu schärfen sowie das Urteilsvermögen der Kinder und Jugendlichen zu stärken (vgl. BJK 2011: 4).

Kulturelle Bildung im weiteren Sinne geht über das Fach „Theater“ an Schulen hinaus und umfasst zusätzlich ästhetische sowie gesellschaftliche Dimensionen der kulturellen Teilhabe. Diese Form der Bildung fördert nicht nur das kreative und gestalterische Handeln der Kinder und Jugendlichen, sondern stärkt auch ihre Fähigkeit, gesellschaftliche und soziale Kontexte zu erkennen und zu reflektieren (vgl. Lohfeld/Westphal 2020: 25). Die Vermittlung kultureller Bildung wird durch die Tatsache begründet, dass sie einen umfassenden Zugang zu kreativen und kulturellen Ausdrucksformen ermöglicht. Diese Bildungsmöglichkeiten helfen nicht nur dabei, individuelle Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeiten zu entwickeln, sondern auch, die Verbindung zwischen dem Individuum und seiner Welt zu vertiefen (vgl. ebd.: 26).

Weitere Ziele der kulturellen Bildung bestehen darin, dass durch die Auseinandersetzung mit Künsten Fähigkeiten entwickelt werden können, die im traditionellen curricularen Lernen nicht in gleicher Weise vermittelt werden. Ein Beispiel für einen solchen Lernzugang ist das Einlassen auf Neues sowie das Infragestellen gewohnter Wahrnehmungs-, Denk-, Fühl- und Handlungsweisen (vgl. Lohfeld/Westphal 2020: 27). Diese Auseinandersetzung kann anfänglich als irritierend empfunden werden, bietet jedoch die Möglichkeit, die Welt und das Leben aus neuen Perspektiven zu betrachten. Letztendlich zielt kulturelle Bildung darauf ab:

„Zu lernen, andere Ideen wertzuschätzen, genauso wie zu erfahren, dass die eigenen Ideen wertgeschätzt werden – und dabei nicht bei der ersten Schwierigkeit aufzugeben. Alle Agierenden sind in einer Gruppe voneinander abhängig. So erfahren die Lernenden, dass die Welt aus komplexen Zusammenhängen und nicht aus linear-kausalen Aktionen besteht.“  
(Ruttner-Vicht 2022: 29)

Die Bedeutung dieser Form des Lernens liegt darin, dass die Anforderungen unserer Gesellschaft genau diese Fähigkeiten verlangen. Dadurch wird ermöglicht, die Veränderbarkeit der Dinge, der Welt und des Lebens genauer zu begreifen.

### 2.3.3. Transformative Bildung

Transformative Bildung kann als ein Prozess beschrieben werden, bei dem ein Individuum durch Erfahrung verändert hervorgeht. Dieser Veränderungsprozess betrifft das gesamte Verhältnis des Subjekts zur Welt, zu anderen Menschen und zu sich selbst (vgl. Koller 2023: 9). Bildungsprozesse beinhalten, dass durch die Auseinandersetzung mit neuen Problemlagen neue Möglichkeiten der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Problemen geschaffen werden. Diese ermöglichen es den Menschen, diesen Problemen besser als zuvor gerecht zu werden (vgl. ebd.: 15). In diesem Zusammenhang kann Hedtkes (2016) Idee der Bildung für Partizipation herangezogen werden, da sie ebenfalls die Veränderung des Subjekts anstrebt. Der Autor beschreibt, dass es bei Bildung für Partizipation vor allem

um die Veränderung von Einstellungen und Handlungen geht (vgl. Hedtke 2016: 11). Bildungen für etwas weisen vier Gemeinsamkeiten auf: Erstens überschreiten sie die horizontale Fächerstruktur der Schule. Zweitens stehen sie im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Problemen. Drittens beziehen sie sich auf bestimmte Werte. Viertens zielen sie, wie bereits aufgeführt, im Allgemeinen auf eine Veränderung des Subjekts ab (vgl. ebd.: 11).

Aus der Beschreibung der beiden Bildungsbegriffe ergeben sich wesentliche Aspekte: Sowohl kulturelle als auch transformative Bildung überschreiten im schulischen Kontext den klassischen Fächerkanon. Das bedeutet, dass Lernende sich durch die Auseinandersetzung mit Kunst Fähigkeiten aneignen, die ihre Wahrnehmung von sich selbst und ihrer Welt erweitern. Diese Auseinandersetzung ermöglicht es ihnen, neue Denk- und Handlungsweisen zu entwickeln, die wiederum relevant im Rahmen der ‚Bildung von Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt‘ sind.

#### 2.3.4. Theaterpädagogik und Schule

„Theaterspielen gilt allgemein als ein viel versprechendes [sic] Medium im pädagogischen Kontext.“ (Hentschel 2011: 1). Durch theaterpädagogische Mittel können viele Schlüsselkompetenzen angestrebt werden, die sowohl für das Individuum als auch für die Gesellschaft wünschenswert sind. Das Theaterspielen fungiert dabei als Instrument zur Erreichung dieser Ziele (vgl. ebd.: 1). Theater und Schule sind zunächst als Erfahrungs- und Bildungsräume zu verstehen, die jeweils unterschiedlichen Ordnungen unterliegen und daher zu Beginn in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen (vgl. Lohfeld/Westphal 2020: 28). Die Theaterarbeit in der Schule zielt darauf ab, bestehende Ordnungen außer Kraft zu setzen, um dadurch alternative Sichtweisen zu eröffnen. Die Besonderheit liegt darin, dass Theater als sozialer und ästhetischer Raum anzusehen ist, in dem „das Selbst als Anderer erfahren und darüber verhandelt werden kann, wie man miteinander kommuniziert, die Normen unserer Kultur berührt und in Frage gestellt werden kann“ (ebd.: 29).

Das Bundesministerium für Kultus, Jugend und Sport (MfKJS: o.D.-c) beschreibt die Theaterpädagogik im schulischen Kontext als ein Feld, das individuelle Kompetenzen wie die Fähigkeit zum Umgang mit Kritik und Selbstständigkeit fördern soll. Der Bildungsplan für das Fach Literatur und Theater der Sekundarstufe II verweist auf den Beitrag der Leitperspektive ‚Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt‘. Der Zusammenhang zwischen Theaterarbeit und der Leitperspektive besteht darin, dass Lernende sich sowohl mit eigenen als auch mit fremden Haltungen auseinandersetzen sollen (vgl. MfKJS 2016: 4). Dies geschieht insbesondere, wenn Lernende Rollen übernehmen oder andere Personen spielen, wodurch sie sich mit der eigenen und der fremden Identität beschäftigen (vgl. ebd.: 4).

Dieser Arbeitsprozess ist durch Perspektivwechsel, Selbstfindung und Akzeptanz anderer Lebensformen geprägt und soll gleichzeitig die Fähigkeit zur Empathie fördern (vgl. MfKJS 2016: 4). Es wird argumentiert, dass Anregungen aus fremden Kulturen in der Theaterarbeit Impulse für die eigene Kreativität sowie für Toleranz und Akzeptanz geben können (vgl. ebd.: 4). Zudem wird darauf hingewiesen, dass die vielfältigen Theaterformen Möglichkeiten zur Umsetzung von Inklusion bieten. An dieser Stelle ist hervorzuheben, dass die durch die Theaterpädagogik vermittelten Kompetenzen nicht automatisch entstehen, wenn Kinder darstellen (vgl. Winfried 2020: 180). Es bedarf geeigneter Settings, Rahmensetzungen und Qualitäten, damit die zu erwerbenden Fähigkeiten die Lernenden langfristig bereichern können (vgl. ebd.: 180). In der schulischen Pädagogik stehen sich Schule und Kunst häufig noch als Gegensätze gegenüber (vgl. Pinkert 2022: 10). Dies geht einher mit einem hierarchischen Verhältnis, in dem die Schule der Kunst überlegen ist (vgl. ebd.: 10).

Pinkert (2022) beschäftigt sich überdies mit der Frage nach der Bildungsintention der Theaterpädagogik sowie den Werten und Standards, an denen sich Theaterspielen in pädagogischen Kontexten orientieren sollte. Theaterspielen hat sowohl eine politische als auch eine ethische Dimension (vgl. ebd.: 15). Es ermöglicht Einblicke in die Konstruktion sozialer Wirklichkeit und bietet gleichzeitig die Möglichkeit, diese Wirklichkeit infrage zu stellen. Damit eröffnet sich die Chance, in dieser Wirklichkeit zu intervenieren (vgl. ebd.: 18). Ein Problem, das bei Theater in der Schule besteht, ist die Sozialsituation zwischen der Spielleitung als Lehrkraft und den Lernenden (vgl. ebd.: 21). „Es kann also nicht vorausgesetzt werden, dass die Kommunikationsbeziehung und die Rahmung von Theater im Sozialraum Schule selbstverständlich herstellbar sind“ (ebd.: 21). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, einen Rahmen zu schaffen, der die Situation des Theaterspielens in der Schule von anderen sozialen Kontexten abgrenzt (vgl. ebd.: 21). Zentral sind dabei Rituale, die von der Lehrkraft gemeinsam mit den Lernenden entwickelt werden. Diese Rituale helfen der Gruppe, sich aus dem Alltagszusammenhang zu lösen und ermöglichen gleichzeitig die Wiedereingliederung in diesen (vgl. ebd.: 22). „Die Vermittlung der Künste im pädagogischen Kontext wird dabei außerästhetisch begründet und durch die auf diesem Wege zu erreichenden moralischen, politischen Zielsetzungen oder das Ziel einer inhaltlichen Unterweisung legitimiert“ (Hentschel 2011: 1).

Winfried (2020) beschäftigt sich mit den Künsten und deren Wirkung auf Kinder. Nach der einführenden Darlegung des Bildungsauftrags der Grundschulen ist der Feststellung zuzustimmen, dass der Bildungswert der Künste einen essenziellen Mehrwert für Schulen darstellt, der für eine ganzheitliche Bildung von Bedeutung ist (vgl. ebd.: 182). Die Künste und das von den Kunstschaffenden eröffnete Feld bieten Möglichkeitsräume, in denen körperliches, sinnliches und emotionales Erfahren und Lernen entfaltet werden kann (vgl. ebd.:

183). In diesem Lernprozess soll der Selbstwert der Lernenden gefördert sowie die Wertschätzung für sich selbst und andere gestärkt werden, wobei auch die Wertschätzung der Andersartigkeit im Vordergrund steht. Kunstschaffende im schulischen Kontext schaffen einen bewertungsfreien Erfahrungsraum, in dem es nicht um Leistung, sondern um persönliche Erfahrungen, Wahrnehmung, Gestaltung sowie Fragen und Deutungen geht (vgl. Winfried 2020: 186–187).

Die Theaterarbeit in Schulen birgt ein erhebliches Bildungs- und Entwicklungspotenzial. Dennoch ist aus eigener Erfahrung bekannt, dass die Theaterarbeit in der Schule oft durch bestehende Strukturen eingeschränkt wird. Im Unterricht gibt es, insbesondere für jüngere Kinder, in der Regel nur wenige Mitwirkungsmöglichkeiten, während außerhalb der Schule solche Bereiche besser ausgestattet sind (vgl. Rieslig-Schärfer 2016: 71). Dennoch kommt der Theaterarbeit in Bildungskontexten eine besondere Bedeutung zu:

„Theaterarbeiten (können) als Inseln in Bildungsinstitutionen verstanden werden, auf denen Neues entdeckt, erfahren, aktiv entwickelt und gestaltet wird, was die Subjekte und ihr soziales Umfeld berührt, kurzum Bedeutung generiert. Diese Inseln sind keineswegs abseitig, sondern Kern und Zentrum des Lernens in der Schule, insofern hier Fähigkeiten entwickelt und erprobt werden, die eine funktionierende Demokratie benötigt.“ (Hilliger 2016: 115–116)

Ein Ziel des künstlerischen Arbeitens besteht darin, den Kindern zu ermöglichen, eine Positionierung zu ihrer Lebenswelt, zu sozialen Prozessen sowie zu sich selbst und anderen Menschen einzunehmen (vgl. Hilliger 2016: 122).

Klimant (2022) geht der Frage nach, inwiefern ästhetische Bildungsprozesse, die den Kern theatraler Bildung ausmachen, mit außerästhetischen Zielen einhergehen. Diese Fragestellung ist relevant im Zusammenhang zwischen der Theaterpädagogik und der Vermittlung von ‚Bildung für Toleranz, Akzeptanz und Vielfalt‘ im Kontext der Grundschule. Der Beitrag des Autors widmet sich den ästhetischen Erlebensprozessen beim Theaterspiel als soziale Praxis zur Entfaltung der bildenden Potenziale (vgl. ebd.: 9). Die leitende Annahme ist, dass sich Bildungspotenziale bereits durch das Theaterspielen ausbilden und darauf abzielen, dass das Erleben beim Spielen eine bildende Wirkung entfaltet (vgl. ebd.: 13). Das zentrale Element beim Spiel als Kern des bildenden Potenzials ist die Differenzenerfahrung (vgl. ebd.: 13). Auf eine Problematik ist noch hinzuweisen, nämlich ob und inwiefern sich Prozesse des Erlebens beim Theaterspielen bestimmen, erfassen, initiieren oder regulieren lassen (vgl. ebd.: 17). Die vorgestellte Annahme kann konkretisiert werden, indem man nach den Bedingungen fragt, unter denen die Bildungsmöglichkeiten in Unterrichtskontexten konkret realisierbar sind (vgl. ebd.: 24).

Nun aber zurück zum Differenzenerleben als Kernelement theaterpädagogischer Arbeit. Differenzenerleben ist eine Form des Fremderlebens, bei der die Spielenden sich einerseits

selbst in ein neues Verhältnis setzen können und sich andererseits dieser Differenz bewusst werden (vgl. Klimant 2020: 25). Die Differenz besteht darin, dass es die spielende Person und die sogenannte theatrale Rolle gibt, wodurch ein Spannungsfeld entsteht zwischen ‚Ich bin es‘ und ‚Ich bin es nicht‘ (vgl. ebd.: 27).

Dieses Verhältnis lässt sich weiter ausführen, indem es zum einen auf die ästhetische Wahrnehmung abzielt, also auf die Gefühle, Gedanken, Empfindungen und Vorstellungen der Spielenden. Zum anderen ist das ästhetische Erleben der zweite wichtige Aspekt, bei dem die Reflexion über das Wahrgenommene im Fokus steht (vgl. ebd.: 42). In Bezug auf das Fremderleben wird zudem die Irritation eingeführt. Waldenfels beschreibt unterschiedliche Arten von Antworten auf Fremderfahrung, darunter auch, dass das Annehmen des Fremden zu neuen Schöpfungen und kreativen Antworten führen kann (vgl. ebd.: nach Bähr et al. 2016: 43).

In diesem Zusammenhang sind zentrale Erkenntnisse aus einem Forschungsprojekt aufzuführen, das Kontingenz und Ungewissheit als konstitutiv für das Lehren erachtet (vgl. Schürch/Willenbacher 2019: 350). Das Lehren wird als paradoxe Aufgabe erkannt, da einerseits die Notwendigkeit zum didaktischen Planen mit dem Bewusstsein einhergeht, dass sich das Erreichen der erhofften Bildungseffekte jeglicher Planbarkeit und damit auch der eigenen Kontrolle entzieht (vgl. ebd.: 350). Kontingenz bedeutet, dass etwas auch anders möglich ist. Handeln als Entscheidung zwischen mehreren Möglichkeiten kann sich schließlich nur dort realisieren, wo Dinge auch anders sein können (vgl. ebd.: 351). Kontingenz wird als ein Begriff der Irritation verstanden und bedeutet im Zusammenhang von Lehr- und Lernsituationen, dass trotz Ungewissheit geplant werden muss (vgl. ebd.: 352). Dieses Forschungsprojekt erlaubt es, die aktuellen politischen Bestrebungen, die sowohl von der Planbarkeit von Lehre als auch von der Messbarkeit des Gelernten ausgehen, zu kritisieren. Im Gegensatz dazu steht die theaterpädagogische Arbeit an Schulen, weil sie den Umgang mit Ungewissheit fordert, da dies ein konstitutives Element der künstlerischen Praxis ist (vgl. ebd.: 353).

Nun stellt sich die Frage, wie dieses Differenzerleben eine bildende Wirkung entfalten kann. Die Bildungsperspektive lässt sich dort einordnen, wo die sinnliche Wahrnehmung mit einer Reflexion des Wahrgenommenen verbunden wird (vgl. Klimant 2022: 27). Ein wesentlicher Bestandteil, der solche Erlebnismomente auslösen kann, ist die Rolle der Theaterlehrperson. Ihre Aufgabe umfasst das Planen, Realisieren, Steuern und Evaluieren der Spielmomente (vgl. ebd.: 41). Durch das Initiieren ästhetischer Momente können langfristige Bildungsmöglichkeiten eröffnet werden.

Auch Hentschel (2011) beschäftigt sich mit der Differenzerfahrung. Sie beschreibt, dass im Prozess des theatralen Gestaltens die Notwendigkeit besteht, einen bewussten Umgang

mit dem eigenen Körper und der eigenen Aufmerksamkeit zu pflegen, um einen sogenannten exzentrischen Blick auf sich selbst zu entwickeln, der die Selbstreflexion ermöglicht (vgl. Hentschel 2011: 2). Die ästhetische Erfahrung, die in diesem Prozess gemacht wird, bildet somit die Grundlage für einen Bildungsprozess (vgl. ebd.: 3). Diese Feststellung verdeutlicht, dass die bildenden Momente erst durch das aktive Tun entstehen können.

Eine weitere Bildungsperspektive neben der bereits beschriebenen ästhetischen Wahrnehmung ist die kulturelle Bildung. Kulturelle Bildung zielt auf die Auseinandersetzung der Spielenden mit kulturellen Praktiken ab (vgl. Klimant 2022: 45). Kulturelle Praktiken sind im Kontext des Theaterspiels aus zwei Gründen besonders relevant: Erstens ermöglichen sie die Teilhabe an den kulturellen Praktiken des Theaterspiels, und zweitens können diese Praktiken selbst zum Gegenstand der Reflexion werden (vgl. ebd.: 45). Dabei spielt der Körper eine zentrale Rolle, da sich kulturelle Praktiken in ihm manifestieren. Es wird angenommen, dass soziale Praktiken sich im körperlichen Verhalten ausdrücken, welches wiederum beobachtet werden kann (vgl. ebd.: 97–98). Dieses Verhalten kann beschrieben, durch ästhetische Verfahren bearbeitet und anschließend reflektiert werden (vgl. ebd.: 98). Diese Erkenntnis ist entscheidend, da sie nahelegt, dass Spielende soziale Praktiken in ihrer Körperlichkeit aufnehmen, aber auch in der Lage sind, diese zu verändern. Im Theaterspiel werden soziale und kulturelle Praktiken nicht nur sichtbar, sondern auch kritisierbar (vgl. ebd.: 101). Anders ausgedrückt wird durch das Konstruieren körperlicher Haltungen und Handlungen eine theatrale Wirklichkeit geschaffen, die für die Teilnehmenden sinnlich erfahrbar ist. Dadurch können gesellschaftliche Verhältnisse als veränderbar wahrgenommen werden (vgl. Hentschel 2011: 3). In der theatralen Praxis besteht somit die Möglichkeit, gesellschaftlich wünschenswerte Verhaltensweisen einzuüben. Das Theaterspiel als soziale Praxis eröffnet einen kritischen Reflexionsraum für soziale Praktiken (vgl. Klimant 2022: 255). Theatrale ästhetische Bildung lässt sich mit außerästhetischen Zielen verbinden, indem diese Ziele an den konkreten Theaterspielprozess rückgebunden werden. „Legitime außerästhetische Bildungsperspektiven wie eine Entfaltung der Persönlichkeit oder die kritische Teilhabe an gesellschaftlichen und kulturellen Praktiken sollen dabei stets an die ästhetische Dimension theatraler Spielprozesse angehängt werden“ (ebd.: 255). Wichtig bei der Anbindung außerästhetischer Bildungsperspektiven an ästhetische Bildungsvorstellungen ist die Grundannahme, dass Bildung nicht allein durch das Spiel, sondern speziell beim Theaterspiel erfolgt (vgl. ebd.: 259). An dieser Stelle lässt sich der Bildungsbegriff um eine weitere Dimension erweitern: die ästhetische Bildungsvorstellung. Theaterspielen trägt zur Bildung bei, indem das theatrale Differenz erleben als zentrales bildendes Potential im Mittelpunkt steht. Auch die kulturelle Bildung spielt eine bedeutende Rolle, da das Theaterspiel einen kritischen Umgang mit dem eigenen Kulturverständnis ermöglicht (vgl. ebd.: 259–260).

Nun ist auf die künstlerisch-ästhetische Auseinandersetzung im Kontext pädagogischer Settings nach Pinkert (2022) einzugehen. Zunächst ist festzuhalten, dass theaterpädagogische Arbeitsweisen in Schulen ein großes Potenzial besitzen. Diese Methoden bieten vielfältige Lehr- und Lernmöglichkeiten, die nicht nur zur Nachhaltigkeit von Wissensbeständen beitragen, sondern auch kreative Prozesse fördern (vgl. Pinkert 2022: 5). Die inhaltliche und kulturelle Komplexität ermöglicht in diesem Kontext sowohl in einzelnen Schulfächern als auch fächerübergreifend zahlreiche Lehr- und Lernprozesse (vgl. ebd.).

Grundsätzlich lässt sich Theater als eine Versammlung erklären, in der die Beteiligten auf der Bühne und im Zuschauerraum sich selbst darüber klar werden, wer sie sind (vgl. Engelhardt 2022: 60). Der Theaterraum in der Schule bietet den Gefühlen der Lernenden einen Platz und kann ihnen Sicherheit und Halt geben (vgl. ebd.: 60). „Theater schafft einen Raum, (...) um neue Fähigkeiten zu entwickeln, von denen die Schüler\*innen nicht wussten, dass sie diese besitzen“ (ebd.: 61). Theater ist eine Form, über sich und andere nachzudenken, mit dem Resultat, dass man sich als verändert und anders erfahren kann (vgl. ebd.: 61). Um dies weiter auszuführen, ist es wichtig zu verstehen, dass Theater sowohl eine Möglichkeit als auch eine Form der Reflexion sein kann. Die im Theaterspiel erprobten Fähigkeiten nehmen die Lernenden mit und verfügen somit über neues, sozial vermitteltes Wissen. Diese Fähigkeiten lassen sich auch in Bereichen einsetzen, die außerhalb des Theaters und in einem weiteren Kontext auch außerhalb der Schule liegen (vgl. ebd.: 62). Im Hinblick auf den Bildungsbegriff und den Bildungsauftrag von Schulen ist festzuhalten, dass das Ergebnis von Bildung einen Zustand beschreibt, in dem die Lernenden selbstverantwortlich fähig sind, ihr Leben erfolgreich zu gestalten (vgl. Ermert 2009, nach Engelhardt 2022: 62).

„Diese Vermittlung von Bildung als soziale Schlüsselkompetenz ermöglich[t] [sic] das Theater grundsätzlich als kulturelle Institution, aber besonders, wenn die Möglichkeiten des Theaters als pädagogische Methode genutzt werden.“ (Engelhardt 2022: 62).

Dem ist hinzuzufügen, dass Kinder die Welt spielerisch entdecken, was bedeutet, dass Kinder Kunst brauchen (vgl. Frühwirth 2022: 109). Spielen ist essenziell und notwendig für die kindliche Entwicklung. Ein wichtiger Grundimpuls des Theaters ist das Spielen, welches zugleich die wichtigste Lernform im Kindesalter darstellt (vgl. ebd.).

Die künstlerische Tätigkeit stellt eine besondere Art der Auseinandersetzung mit der Welt dar. Doch inwiefern können derartige Prozesse als Bildungsprozesse pädagogisch absichtsvoll initiiert werden (vgl. Lammers 2010: 152)? Der Körper ist das Instrument der Lernenden. Lernprozesse müssen daher so gestaltet werden, dass sie eine möglichst vorurteilsfreie Auseinandersetzung mit der Welt ermöglichen, in der sowohl Objektives als auch

Subjektives um ihrer selbst willen erforscht werden können (vgl. ebd.: 152). (Theater-) Räume sind Wahrnehmungs- und Gestaltungsräume, in denen eine präzise Wahrnehmung und Artikulation eigener Erfahrungen ermöglicht werden kann (vgl. Lammers 2010: 153). Die Weltaneignung erfolgt alltäglich und nicht in vorgeformten Lernsettings. Der Mensch erfährt seine Umwelt und macht dabei Erfahrungen mit sich selbst durch eine ganzheitliche Auseinandersetzung. „Diese Art der Bildung ist in Form diffuser Erfahrungen körperlich gespeichert“ (ebd.: 153). Warum ist dann die Theaterpädagogik im Kontext der Schule und vor dem Hintergrund der Ganzheitlichkeit so bedeutsam? Die Fähigkeit, das Erfahrene bewusst wahrzunehmen und auszudrücken, hat das Potenzial, das greifbar zu machen, was tatsächlich bewegt. Durch die theaterpädagogische Praxis können lebensrelevante Fragen aufgeworfen werden, die handelnd erfahren, möglicherweise beantwortet und in einem Prozess beeinflusst werden können.

### 3. Praxistransfer

#### 3.1. *Theater in der Schule?*

Nun ist der Moment erreicht, in dem die Grundlagen sowohl für die ‚Bildung von Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt‘ als auch für die Theaterpädagogik gelegt sind. Auf dieser Basis werden im folgenden Abschnitt Überlegungen angestellt, wie die Leitperspektive mithilfe theaterpädagogischer Methoden in der Grundschule gefördert werden kann. Um diesen Transfer erfolgreich zu gestalten, sollen die Grundbedingungen für theaterpädagogisches Arbeiten mit der Institution Schule kurz verknüpft werden.

Es sei nochmals betont, dass diese Arbeit eine Suchbewegung darstellt, die sich darauf konzentriert, wie ich als Lehrerin die Theaterpädagogik in meinen Unterricht integrieren kann. Vielmehr liegt der Fokus darauf, Methoden vorzustellen, mit denen das Bildungsziel ‚Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt‘ in der Grundschule durch theaterpädagogische Ansätze gefördert werden kann.

Dennoch sind einige Grundsätze für die Theaterarbeit von entscheidender Bedeutung: Es ist wichtig, einen Theaterraum im Kontext der Schule zu schaffen, der sich grundlegend von der regulären Unterrichtssituation unterscheidet. Hierzu kann es sinnvoll sein, das Klassenzimmer umzustellen oder einen Ortswechsel mit der Lerngruppe vorzunehmen. Ebenso wichtig ist es, dass die Lehrperson, die sich als Spielleitung versteht, klare Regeln und Vereinbarungen festlegt, unter denen die Teilnehmenden in andere Rollen und Situationen schlüpfen und agieren können (vgl. Höhn 2015: 11). Der Schutz der Spielenden ist besonders wichtig, da der Körper in diesem Kontext das vorrangige Gestaltungsmittel ist (vgl. ebd.: 12).

Vor den Übungseinheiten sollte eine angemessene Arbeitsatmosphäre geschaffen werden, die auf Respekt, Vertrauen und Offenheit basiert (vgl. ebd.: 12). Zudem muss das Thema für alle Lernenden von Interesse sein. Das Theaterspielen sollte als Prozess verstanden werden, bei dem zunächst Grundlagen über Körper, Bewegung, Rhythmus, Stimme und Sprache vermittelt werden beziehungsweise gelegt sein sollten. Hentschel (2011) weist darauf hin, dass die Lernenden sich in einer Doppelrolle befinden, sowohl als Handelnde als auch als Zuschauende. Dies führt dazu, dass das eigene Handeln auf der Bühne reflektiert und weiterentwickelt werden kann (vgl. ebd.: 3). Hentschel betont, dass es nicht die eine Methode gibt, um ästhetisch bildende Prozesse zu initiieren. Vielmehr geht es darum, Bedingungen zu schaffen, unter denen die Prozesse möglich werden (vgl. Hentschel 2011: 3). In folgendem werden Tschechows Methoden vorgestellt und in Zusammenhang mit der Leitperspektive unter Berücksichtigung der Zielgruppe gestellt. Es werden außerdem Beispiele für die Umsetzung in der Praxis aufgeführt, damit der Transfer der Theorie in die Praxis mittels konkreten Übungseinheiten gelingen kann.

### 3.2. *Michael Tschechow*

Warum eignen sich besonders Michael Tschechows Übungen, um Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt in der Grundschule zu fördern? Im Rahmen der theaterpädagogischen Weiterbildung haben wir uns mit verschiedenen Theatermachern auseinandergesetzt, deren Methoden und Ansätze wir kennengelernt und ausprobiert haben.

Michael Tschechow (1891–1955) war ein russisch-US-amerikanischer Schauspieler, Regisseur und Autor (vgl. „Tschechow“, 2024). Bereits mit 16 Jahren besuchte er eine Theaterschule und wurde 1911 von Konstantin Stanislawski an das Moskauer Künstlertheater engagiert, das seinerzeit bedeutendste Theater Russlands, wo die wichtigsten Vertreter der russischen Theateravantgarde arbeiteten. 1912 wurde Tschechow einer der Hauptdarsteller des Moskauer Künstlertheaters und studierte dort Stanislawskis neue Methoden. 1918 begann er, Rudolf Steiners Geisteswissenschaft zu erforschen und ließ einige dieser Erkenntnisse in seine Arbeit einfließen. Schließlich entwickelte er eine eigene Schauspieltechnik, die sich darauf konzentriert, künstlerische Gefühle direkt auf der Bühne zu erzeugen, anstatt persönliche Erinnerungen zu nutzen, um Emotionen hervorzurufen. Tschechows Werkzeuge geben den Spielenden die Möglichkeit, ihre eigene Persönlichkeit über ihre bisherigen Grenzen hinaus zu erforschen. Er entwickelte Methoden, die Vorstellungskraft und psychophysische Methoden beinhalten, um die Verbindung zwischen Geist und Körper zu verbessern. Grundelemente seiner Methode sind die Konzentration, Imagination und Verkörperung. Allgemein ist festzuhalten, dass Tschechows Technik eine unmittelbare und tiefgreifende Wirkung auf die Vorstellungskraft und Körperlichkeit der Spielenden hat (vgl. Chekhov Academy 2024).

Tschechows Übungen sind hier besonders geeignet, weil sie ohne umfangreiche Vorkenntnisse in Gruppen eingesetzt werden können und sich gut in den Schulalltag integrieren lassen. Sie sind flexibel und können als wiederkehrende Elemente in den Unterricht eingebaut werden. Tschechows Ansatz konzentriert sich auf die Schaffung von Atmosphäre, die Entwicklung von psychologischen Gesten, das Gestalten von Charakteren und die Förderung der schöpferischen Individualität. Diese Methoden sind besonders wirkungsvoll, um Kindern zu helfen, sich in andere Perspektiven hineinzuversetzen und unterschiedliche Sichtweisen zu verstehen. Durch die Anwendung von Tschechows Übungen können Grundschulkinder spielerisch lernen, wie sie sich in verschiedene Rollen und Situationen hineinversetzen, was zu einer verbesserten Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt führt.

Für die Unterrichtseinheiten, die in den folgenden Kapiteln vorgestellt werden, gilt, dass sie exemplarischer Natur sind. Das heißt, dass es zunächst Vorschläge für die Praxis sind, die in Bezug auf die konkrete Lerngruppe möglicherweise Anpassungen bedarf. Sie können in diesem Sinne als inspirierender Leitfaden dienen und haben keinen Anspruch auf Vollständigkeit beziehungsweise ausgearbeitete Planung bis ins Detail.

### 3.2.1. Atmosphäre und individuelle Gefühle

Atmosphären sind überall zu finden, und jedes Ereignis hat eine besondere Atmosphäre (vgl. Tschechow 1979: 49). Es gibt verschiedene Mittel, um Atmosphäre auf der Bühne zu schaffen, wie zum Beispiel Licht, Farbe, Kulisse, Ausstattung, Musik, Geräusche, Gruppierung der Schauspielenden, Bewegung, Tempowechsel oder rhythmische Effekte (vgl. ebd.: 52). Im Sinne Tschechows kann letztlich alles sicht- und hörbare Atmosphäre schaffen und verstärken (vgl. ebd.: 52).

Die Zielsetzung von Übungen zur Atmosphäre im Kontext der ‚Bildung von Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt‘ ist, dass Kinder lernen, wie verschiedene Atmosphären ihre Gefühle und ihr Verhalten beeinflussen können. Dies bietet Lerngelegenheiten, um ein besseres Verständnis für die Wirkung sozialer Umgebungen zu entwickeln. Gleichzeitig kann Atmosphäre die Sensibilität gegenüber den Bedürfnissen und Gefühlen anderer fördern. Sie verstärkt das Wahrnehmungs- und Empfindungsvermögen (vgl. ebd.: 49, 55). Dabei wird nicht nur der Verstand, sondern auch das Fühlen einbezogen (vgl. ebd.: 49). Um die vielseitige Wirkung von Atmosphäre zu verdeutlichen, ist das folgende Zitat besonders aussagekräftig:

„Hast du bemerkt, wie du unwillkürlich Benehmen, Sprache, Gebären, Denken und Fühlen änderst unter dem Einfluß einer Atmosphäre, und wie sie ihre Wirkung verstärkt, wenn du sie bewußt annimmst? Wenn du dich ihr hingibst, wirst du beglückt die wie von selbst entstandenen neuen Nuancen deiner Rollengestaltung beobachten. (...) Sie trägt dich und schenkt dir Impulse.“ (Tschechow 1979: 50)

Ideen für die Umsetzung in Anlehnung an Tschechow sind das Hineinbegeben in unterschiedliche Atmosphären sowie das Spielen kleiner Szenen oder Handlungen in verschiedenen Atmosphären. Aber wie wirken Atmosphären? Wenn man sich in sie hineinbegibt und aufspürt, dann erwacht in einem die schöpferische Aktivität. Bilder erscheinen und ziehen einen langsam in diese Sphäre (vgl. Tschechow 1979: 51). Wichtig in diesem Zusammenhang ist die Vorstellungskraft, da die schöpferische Imagination und nicht der Verstand wegweisend ist (vgl. ebd.: 54). Durch das Vorstellen eines Raums im Geiste, der durch bestimmte Lichtverhältnisse, Gerüche, Temperaturen durchdrungen ist, kann man verschiedene Atmosphären wie Behaglichkeit oder Einsamkeit erzeugen (vgl. ebd.: 54). Wenn man eine solche Atmosphäre erzeugt hat, kann man beginnen, Bewegungen durchzuführen wie das Aufstehen, das Setzen oder das Bewegen von Gegenständen im Raum. Übungen im Ensemble wären besonders wirksam, da die Zusammenarbeit innerhalb der Atmosphäre eine stärkere Wirkung entfaltet (vgl. ebd.: 55). Auch verbindet die Atmosphäre die Spielenden untereinander. Wenn es um individuelle Gefühle geht, können einfache Bewegungen mit bestimmten Eigenschaften ausgeführt und so oft wiederholt werden, bis sie den Körper durchdringen und Gefühle wecken (vgl. ebd.: 58). Diese Übung führt dazu, dass das Innenleben und der äußere Ausdruck in Einklang gebracht werden (vgl. ebd.: 59).

## Exemplarische Unterrichtseinheit: Atmosphäre und individuelle Gefühle

<p>Lernziele</p> <p>(1) Die Kinder kennen verschiedene Atmosphären.</p> <p>(2) Die Kinder haben Kenntnis über Gefühle, die im Zusammenhang mit den Atmosphären stehen.</p> <p>(3) Die Kinder erfahren verschiedene Atmosphären und entwickeln dadurch ihr Wahrnehmungs- und Empfindungsvermögen.</p> <p>(4) Die Kinder beschäftigen sich mit verschiedenen Atmosphären und lernen, diese mithilfe ihrer Vorstellungskraft für Rollenentwicklung zu nutzen.</p>		
Phase/Zeit	Interaktion	Angestrebtes Ziel
Einführung 2 min	Spielleitung begrüßt Lerngruppe Spielleitung leitet Anfangsritual an	Gemeinsamer Anfang, Fokus und Aufmerksamkeit
Warm Up 5 min	Kinder liegen mit geschlossenen Augen auf dem Boden; Spielleitung leitet Body Scan an	Einzelnen Körperteile bewusst wahrnehmen
Übung 17 min	Spielleitung beschreibt zwei Orte - nacheinander: Ort 1: Sonnig; leichter warmer Wind; duftet nach Blumen; Vogelgezwitscher Ort 2: Dunkel; eher still; feuchter Boden; leise raschelnde Blätter; kühle Luft Spielleitung leitet Gruppe an, sich diese Orte erst vorzustellen und sich dann in diesen zu bewegen: Gehen; stehen; hinsetzen; aufstehen; Begegnungen Spielleitung leitet die Gruppe dahingehend an, dass sie eine Figur für den jeweiligen Ort entwickeln Fragen können hierbei helfen: Wie fühlt sich der Ort an? Was macht ihn besonders? Wie bewegt sich eine Figur an diesem Ort? Was fühlt sie?	Vorstellungskraft aktivieren Sensibilisierung der Gefühle Ort 1 – Atmosphäre: Fröhlich, ausgelassen, lebendig, einladend Ort 2 – Atmosphäre: Einsam, beängstigend, geheimnisvoll Stückweises Erarbeiten einer Rollenfigur
Präsentation 5 min	Lernende präsentieren ihre entwickelten Rollenfiguren der Gruppe, Kriterien für die Rückmeldung	Wahrnehmen der verschiedenen Rollenfiguren; Wertschätzung
Auswertung 8 min	Vorschläge für Reflexionsfragen: „Wie habt ihr euch in den verschiedenen Atmosphären gefühlt? Welche Gefühle sind bei euch entstanden, als ihr euch die Orte vorgestellt und euch in ihnen bewegt habt? Welche Eigenschaften oder Verhaltensweisen hat eure Figur durch die Atmosphäre entwickelt? Gibt es Orte in eurem Alltag, die eine ähnliche Atmosphäre hatten wie die, die ihr heute erlebt habt? Was hat euch überrascht?“ Feedback/Raum für Kommentare und Fragen	Lernende verbalisieren ihre Erfahrung und Gefühle Ort 1 – Gefühle: Wohlbefinden, Freude, Entspannung, Zufriedenheit, Freiheit, Ausgelassenheit Ort 2 – Gefühle: Unbehagen, Ruhe, Ehrfurcht, Neugierde, Mystik, Einsamkeit, Faszination, Gelassenheit Abstand zur Rollenfigur gewinnen
Abschluss 3 min	Spielleitung leitet Abschlussritual an	Schließen des Theaterraums, Rückkehr in Schulalltag

### 3.2.2. Psychologische Geste

Die Psychologische Geste ist eine Methode, bei der eine Bewegung oder Geste verwendet wird, um die Gefühle oder inneren Zustände eines Charakters auszudrücken. Diese Geste ist symbolisch und repräsentiert das Wesentliche der inneren Haltung oder des emotionalen Zustands der Figur. Diese Methode kann genutzt werden, um Kindern zu helfen, sich in andere Menschen hineinzusetzen und die Perspektiven anderer besser zu übernehmen und zu verstehen. Kinder lernen dadurch, sich in unterschiedliche Charaktere mit verschiedenen Hintergründen und Erfahrungen hineinzusetzen. Auf diese Weise können sie Empathie und ein tieferes Verständnis für die Vielfalt der menschlichen Erfahrung entwickeln. Um Gefühle indirekt auszulösen, sind Gesten oder Bewegungen notwendig, die eine bestimmte Eigenschaft verkörpern (vgl. Tschechow 1979: 61). „Die durch die Vorstellungskraft suggerierte Eigenschaft gibt der rein mechanischen Bewegung einen seelischen Inhalt“ (ebd.: 61). Die Bewegung oder Geste ist dann nicht mehr leer, sondern erhält einen psychophysischen Charakter. Dadurch kann die Geste bestimmte Sinnesempfindungen und Gefühle bei der Person auslösen (vgl. ebd.: 61). Diese Übungen werden genutzt, um das künstlerische Schaffen vorzubereiten: Schauspielende entdecken über diese psychologischen Gesten hinweg den Charakter einer Figur. Konkret bedeutet dies, dass durch das Einnehmen unterschiedlicher Gesten, die von einzelnen Körperteilen ausgehen, eine psychologische Geste entwickelt werden kann (vgl. ebd.: 65). Die vollständig entwickelte psychologische Geste ist die Quintessenz der zu gestaltenden Rolle (vgl. ebd.: 66).

Im Zusammenhang mit der ‚Bildung von Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt‘ kann die Methode der psychologischen Geste aus folgenden Gründen in der Grundschule eingesetzt werden: Kinder erfahren Vielfalt, indem sie beispielsweise verschiedene Lösungen für einen vorgegebenen Charakter finden. Im Sinne Tschechows ist die psychologische Geste dann fertig, wenn die schaffende Person dies entscheidet (vgl. ebd.: 67). „Als spontaner Ausdruck deiner Individualität ist sie dann richtig, wenn sie dich künstlerisch befriedigt“ (ebd.: 67). In diesem Rahmen haben Kinder die Möglichkeit, die Vielfalt anderer respektieren zu lernen. Indem sie unterschiedliche Charaktere einnehmen, lernen sie verschiedene Haltungen wahrzunehmen und zu reflektieren. Kinder können hierbei Empathie entwickeln. Während des Prozesses können die Spielenden Unterschiedlichkeit der Figuren und derer Lebensweisen als Bereicherung erleben. Die Spielleitung hat zudem einen wesentlichen Einfluss auf die Bildung der Kinder, indem sie gezielt Charaktere und deren Hintergründe wählen kann, um eine möglichst große Vielfalt abzubilden. Durch das gegenseitige Präsentieren und Reflektieren der Gesten lernen die Teilnehmenden, tolerant und wertschätzend gegenüber anderen zu sein.

## Exemplarische Unterrichtseinheit: Psychologische Geste

<p>Lernziele:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) Die Kinder sind in der Lage psychologische Gesten zu entwickeln.</li> <li>(2) Die Kinder können erkennen, wie psychologische Gesten unterschiedliche Emotionen ausdrücken.</li> <li>(3) Die Kinder erstellen psychologische Gesten und nehmen dadurch die Perspektive einer Figur ein.</li> <li>(4) Die Kinder beschäftigen sich mit psychologischen Gesten und entwickeln dadurch Empathie.</li> <li>(5) Die Kinder erfahren, dass psychologische Gesten die emotionale Darstellung und das Verständnis von Figuren im Spiel beeinflussen.</li> </ol>		
Phase/Zeit	Interaktion	Angestrebtes Ziel
Einführung 2 min	Spielleitung begrüßt Lerngruppe Spielleitung leitet Anfangsritual an	Gemeinsamer Anfang, Fokus und Aufmerksamkeit
Warm Up 5 min	Spielleitung leitet Raumlaf an; Bewusstsein für Bewegungen und Gefühle schaffen	Körperwahrnehmung und Vorbereitung für die Übung
Übung 17 min	Spielleitung leitet an Erklärung (psychologische) Geste anhand eines Beispiels: „Wie könnte eine Figur aussehen, die traurig/fröhlich ist?“ Einnehmen dieser Geste Übung: Gesten/Haltungen einnehmen; zunächst bewusst auf ein Körperteil konzentrieren, Spielleitung gibt Anweisungen und Vorschläge während des Prozesses, wichtig hierbei Wiederholung; Spielleitung kann entweder eine Geste oder eine Emotion vorgeben Variation der Gesten: Kinder experimentieren mit verschiedenen Gesten und deren Ausdrucksform	Kinder wissen, was eine Geste ist, und lernen den Zusammenhang zwischen Geste und Emotion/Gefühl Kinder entwickeln eine psychologische Geste Kinder lernen, wie Bewegung eines Körperteils die Ausstrahlung und das Gefühl einer Figur verändern kann
Präsentation 5 min	Präsentation der psychologischen Gesten	Einsicht von den anderen, Empathie mit dargestellten Figuren entwickeln
Auswertung 8 min	Vorschläge für Reflexionsfragen: „Welche Emotion entsteht bei der Figur? Welche Emotionen hast du durch deine Geste vermittelt? Gab es eine Geste, die für dich besonders eindrucksvoll war? Warum denkst du, hat diese Geste die Emotion so stark zum Ausdruck gebracht? Hast du die Welt oder die Situation aus einer anderen Sichtweise betrachtet? Gab es eine Figur oder Geste, mit der du dich besonders verbunden gefühlt hast? Was hat dir dabei geholfen, Empathie für diese Figur zu empfinden? Welchen Einfluss hatte die Art und Weise, wie du deine Geste ausgeführt hast auf die emotionale Wirkung der Figur?“ Feedback/Raum für Kommentare und Fragen	Wirkung der Gesten auf emotionale Ausdrücke reflektieren, die der eigenen und die der anderen Fragen sollen Kindern helfen, die eigene Arbeit zu reflektieren, die emotionale Tiefe ihrer Geste zu erkennen und ein tieferes Verständnis für die Verbindung zwischen Körperbewegung und emotionalem Ausdruck zu entwickeln.  Abstand zur Rollenfigur gewinnen
Abschluss 3 min	Spielleitung leitet Abschlussritual an	Schließen des Theaterraums, Rückkehr in Schulalltag

### 3.2.3. Charakter und Charakterisierung

Mit dieser Methode kann man das Verständnis für verschiedene Persönlichkeiten und Perspektiven fördern. Tschechow (1979) hält fest, dass eine Ich-Bezogenheit eine gefährliche Sackgasse ist (vgl. ebd.: 73). Im Gegensatz dazu solle jede Kunst schließlich dazu dienen, neue Horizonte des Lebens und neue Facetten des Lebens zu entdecken und diese offenzulegen (vgl. ebd.: 73). Spielende schlüpfen in die Rolle eines Charakters und gestalten diesen durch spezifische körperliche und emotionale Merkmale. Der innere Zustand und die Eigenschaften eines Charakters werden durch körperliche Ausdrucksformen, Gesten und Bewegungen sichtbar gemacht. „Aus der Verschiedenheit der Erscheinungen erwachen Erkenntnisse.“ (Tschechow 1979: 73). Kinder können lernen, sich in unterschiedliche Charaktere hineinzusetzen und deren Perspektiven nachzuvollziehen. Dies stärkt ihre Empathie und ihr Verständnis für die Vielfalt menschlicher Persönlichkeiten und Lebensweisen. Diese Methode ermutigt Kinder, die Vielfalt in ihrem eigenen Verhalten und Denken zu respektieren und zu schätzen. Außerdem kann die Methode das Selbstbewusstsein und die Ausdrucksfähigkeit der Kinder stärken.

Tschechow (1979) beschreibt, dass die Spielenden bei der Entwicklung eines Charakters oder einer Figur sich zunächst fragen sollen, worin der Unterschied zwischen ihnen und ihrer Rolle liegt (vgl. ebd.: 73). Das soll dazu führen, dass die physischen und psychischen Hauptmerkmale des Charakters aufgespürt werden. In diesem ersten Schritt geht es darum, sich durch diesen Vergleich von der Rolle abzugrenzen (vgl. ebd.: 73). Davon ausgehend eignet man sich die Rolle an, indem die Spielenden sich mit dem sogenannten imaginären Körper bekleiden, mithilfe ihrer Vorstellungskraft (vgl. ebd.: 74). Es geht vor allen Dingen darum, sich Äußerlichkeiten der Figur vorzustellen und sich diese mithilfe der eigenen Vorstellung umzulegen. Tschechow beschreibt, dass die Spielenden mit der Zeit denken und fühlen würden wie die Rolle, die sie hierbei entwickeln (vgl. ebd.: 74). Dabei ist es von Bedeutung, dass man diesen imaginären Körper mit seinen Facetten wirklich annimmt und mit ihm übt. Es ist außerdem wichtig, dass kein Zwang oder Übertreibung hilft, sondern bereits die imaginäre Veränderung eines Körperteils ausreichen kann, der Gestalt die richtige Statur zu geben (vgl. ebd.: 75). Des Weiteren ist bei dieser Methode das imaginäre Zentrum, das in der Mitte der Brust liegt, von Bedeutung (vgl. ebd.: 75). Es ist der Schwerpunkt der Bewegung und bietet die Möglichkeit, die Beschaffenheit der Figur zu verändern. Dies geschieht durch die Veränderung des Ortes und der Größe des Zentrums (vgl. ebd.: 76). Hierdurch lassen sich Charakterbilder von Rollen aufspüren und darstellen (vgl. ebd.: 77). Um dies zu verdeutlichen, beschreibt Tschechow, dass ein winziges hartes Zentrum auf der Nasenspitze „ein wunderfitziges, neugieriges, herumspähendes, zudringliches Wesen“ (ebd.: 76) ergibt. Wenn man auf diese Weise experimentiert, bieten sich zahlreiche Möglichkeiten, an Figuren zu gestalten.

## Exemplarische Unterrichtseinheit: Charakter und Charakterisierung

Lernziele:		
<p>(1) Die Kinder können einen Charakter entwickeln.</p> <p>(2) Die Kinder sind in der Lage, physische und psychische Merkmale eines Charakters zu spüren und auszudrücken.</p> <p>(3) Die Kinder beschäftigen sich mit Charakteren und können sich dadurch in deren Perspektive hineinversetzen.</p> <p>(4) Die Kinder verwandeln sich in Charaktere und stärken dadurch ihre Ausdrucksfähigkeit und ihr Selbstbewusstsein.</p>		
Phase/Zeit	Interaktion	Angestrebtes Ziel
Einführung 2 min	Spielleitung begrüßt Lerngruppe Spielleitung leitet Anfangsritual an	Gemeinsamer Anfang, Fokus und Aufmerksamkeit
Warm Up 5 min	Spielleitung leitet Raumlaf an; Bewusstsein für Bewegungen und Körperteile schaffen	Körperwahrnehmung und Vorbereitung für Übung
Übung 17 min	Spielleitung schlägt den Lernenden einen Charakter vor, zum Beispiel: Der schüchterne Künstler; der fröhliche Koch; die freundliche Nachbarin, der pünktliche Detektiv und leitet sie dazu an, sich zunächst selbst von diesem zu unterscheiden, in einem Gespräch Kinder stellen sich vor, wie sich die Figur bewegt, welche Haltung sie hat, wie die Emotionen oder Gefühle durch Bewegungen und Gesten ausgedrückt werden können; Kinder experimentieren mit verschiedenen Haltungen und Bewegungen, um die Merkmale ihres Charakters herauszufinden, Spielleitung leitet die Kinder dazu an das Zentrum zu variieren, in Größe und Ort	Kinder lernen sich in die Perspektive einer Figur zu versetzen Entwicklung und Exploration von Charakteren Förderung des Verständnisses für die physische und emotionale Dimension der Charakterentwicklung Gestaltung der Figur durch spezifische Merkmale
Präsentation 5 min	Kinder präsentieren sich gegenseitig ihre ausgearbeiteten Charaktere	Bewusstsein für verschiedene Ausdrucksformen fördern
Auswertung 8 min	Vorschläge für Reflexionsfragen: „Welche Eigenschaften hast du deinem Charakter gegeben und warum? Welche Merkmale (Bewegung) hat dir geholfen, deine Figur besser darzustellen? Wie hast du die Merkmale (Gefühle/Gedanken) in deinen Bewegungen gezeigt? Gab es eine bestimmte Geste, die besonders gut die Gefühle deiner Figur ausgedrückt hat? Warum? Hast du beim Ausprobieren deiner Figur etwas entdeckt, was du vorher nicht bemerkt hast? Was fandest du besonders herausfordernd oder interessant?“ Feedback/Raum für Kommentare und Fragen	Reflexion soll helfen, die Gedanken über den Entwicklungsprozess der Figur zu ordnen Erfahrungen verbalisieren Entwicklung eines tieferen Verständnisses über die Figur Förderung der Selbstreflexion und des kritischen Denkens Beitrag zur persönlichen und kreativen Entwicklung der Kinder Abstand zur Rollenfigur gewinnen
Abschluss 3 min	Spielleitung leitet Abschlussritual an	Schließen des Theaterraums, Rückkehr in Schulalltag

### 3.2.4. Schöpferische Individualität

„Die Schöpferische Individualität verfügt über eine ungeheuer erweiterte Bewußtheit. (...) Sie ist zur selben Zeit Rollengestalter und Rollenbetrachter. Sie gestaltet nicht nur eine Rolle, sondern sie beobachtet sie gleichzeitig“ (Tschechow 1979: 84). Diese Methode kann genutzt werden, um Kinder zu unterstützen, ihre eigene kreative Identität zu entdecken. Sie werden dazu ermutigt, ihre Fantasie und Vorstellungskraft zu nutzen, um Charaktere zu erschaffen und ihre Gedanken und Gefühle auszudrücken. Dies fördert nicht nur ihre künstlerischen Fähigkeiten, sondern auch ihre persönliche Entwicklung, ihr Selbstbewusstsein und ihre Empathie. Kinder können dazu angeregt werden, ihre eigene Kreativität zu entfalten, sich in verschiedene Rollen hineinzusetzen und durch den schöpferischen Prozess ein tieferes Verständnis für sich selbst und andere zu entwickeln. Tschechow betont außerdem, dass jeder Mensch über eine einzigartige schöpferische Kraft verfügt, die es im Theater zu entdecken und zu entwickeln gilt (vgl. ebd.: 79). Im Zusammenhang mit der Akzeptanz von Vielfalt ist das Bild, das Tschechow nutzt, um die schöpferische Individualität zu beschreiben passend: „Wenn wir zwei gleich talentierte Maler bitten würden, dieselbe Landschaft möglichst naturgetreu zu malen, so wäre das Resultat dennoch sehr verschieden. Die Ursache ist offensichtlich: jeder malt seinen persönlichen Eindruck.“ (ebd.: 79). Es wird deutlich, dass in der Praxis die Teilnehmenden aufgrund ihrer Verschiedenheit unterschiedliche Ausdrucksformen finden.

Tschechow unterscheidet zwischen dem Alltags-Ich, dem höheren Ich und der schöpferischen Individualität. Das höhere Ich mache den Körper biegsam und empfänglich für schöpferische Impulse, erweckt die Vorstellungskraft, die innere Aktivität, und verleiht dem Spielenden echte Gefühle und macht erfinderisch (vgl. ebd. 79 – 80). In Momenten der Inspiration würde das Alltags-Ich von einer sogenannten anderen Kraft durchdrungen werden (vgl. ebd.: 80). Die schöpferische Individualität die entsteht hat völlig unpersönliche Gefühle und ist damit ästhetisch befriedigend, weil sie nicht an eigene, persönliche Alltagsgefühle gebunden ist. Tschechow hebt hervor, dass es gut ist, dass diese entstandenen Gefühle unreal sind, weil der Mensch sonst nicht mehr in der Lage wäre, zwischen seiner Rolle und seinem eigenen Leben zu unterscheiden (vgl. ebd.: 83). Es ist wichtig für die Arbeit mit Kindern, dass sie sich wieder von der Rolle trennen, aber dennoch Erfahrungen machen können, die auch von einer Emotionalität geprägt sind. Es wird beschrieben, dass dies wichtig ist, weil man sonst nicht mit einer Freude einen bösen Charakter spielen könnte (vgl. ebd.: 83). Ein weiteres wesentliches Element ist das Mit-Empfinden. „Mit-Empfinden darf als Grundlage aller wahren Kunst betrachtet werden, weil nur Mit-Empfinden dir sagt, was andere erleben und fühlen. Nur Mit-Empfinden hebt die Schranken der persönlichen Einengung auf und gibt dir Zugang zum Innenleben deiner Rolle“ (ebd.: 82–83).

## Exemplarische Unterrichtseinheit: Schöpferische Individualität

Lernziele:		
(1) Die Kinder haben Kenntnis über ihre eigene schöpferische Individualität.		
(2) Die Kinder sind in der Lage, ihre schöpferische Individualität in der Rollenentwicklung zu nutzen.		
(3) Die Kinder erfahren schöpferische Individualität und erleben Anteilnahme an Gefühlen.		
(4) Die Kinder erfahren ihre schöpferische Individualität und entwickeln individuelle Ausdrucksfähigkeit.		
Phase/Zeit	Interaktion	Angestrebtes Ziel
Einführung 2 min	Spielleitung begrüßt Lerngruppe Spielleitung leitet Anfangsritual an	Gemeinsamer Anfang, Fokus und Aufmerksamkeit
Warm Up 5 min	Körper wachklopfen, bereits hier die Kinder bitten, eigene Bewegungen zu finden	Körperwahrnehmung, schöpferischen Individualität wecken
Übung 17 min	Die Spielleitung begleitet die Kinder mit einer Imaginationübung (siehe Vorschlag), dabei macht die Spielleitung Pausen und stellt zwischendurch Fragen, die auf die Bewegungen und Gefühle abzielen, im Zusammenhang mit den Ereignissen; Vorschlag Fantasiereise: „Ihr spaziert durch eine bunte Wiese. Die Blumen blühen im Sommer und die Luft ist voll von süßem Duft. Beim Gehen hört ihr das Summen der Bienen und das Zwitschern der Vögel. Vor Euch fliegt ein bunter Vogel, flink und fröhlich. Ihr folgt ihm und spürt die Freude, die er ausstrahlt. Jeder Flügelschlag bringt noch mehr Freude. Plötzlich fliegt der Vogel hinter einige Büsche und verschwindet. Um Euch herum wird es dunkel, die Sonne kommt nicht durch. Ein kalter Wind weht durch die Wiese und kühlt Euch ab. ...“	Anregen der Fantasie und Imagination der Kinder Fokus auf persönliche Ausdrucksweisen Kinder experimentieren mit verschiedenen Bewegungen, die ihre individuellen kreativen Ideen widerspiegeln Kinder nutzen ihre kreative Perspektive und zeigen, wie sie ihre individuelle Ausdrucksfähigkeit in die Gestaltung einer Rolle einbringen
Präsentation 5 min	Kinder präsentieren sich gegenseitig ihre erarbeiteten individuellen Rollenfiguren	Zeigen der Ausdrucksfähigkeit; Wertschätzung
Auswertung 8 min	Vorschläge für Reflexionsfragen: „Gab es Momente, in denen du überrascht warst, von dem, was du geschaffen hast? Warum? Gab es eine besondere Bewegung, die deiner Meinung nach am besten zu deiner Figur gepasst hat? Warum? Welche Gefühle hast du während der Übung erlebt? Wie hast du diese Gefühle in deinen Bewegungen ausgedrückt? Gab es eine Geste oder eine Bewegung, die besonders stark für dich war? Warum?“ Feedback/Raum für Kommentare und Fragen	Erlebnisse und Erkenntnisse verbalisieren Entwicklung eines tieferen Verständnisses für die eigene schöpferische Individualität  Abstand zur Rollenfigur gewinnen
Abschluss 3 min	Spielleitung leitet Abschlussritual an	Schließen des Theaterraums, Rückkehr in Schulalltag

#### 4. Diskussion

Die Theaterpädagogik spielt eine wesentliche Rolle in der schulischen Bildung, da sie entscheidend zur Entwicklung zur ‚Bildung von Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt‘ beiträgt. Sie vereint theaterästhetische Bildung mit der Förderung pädagogischer Zielsetzungen und bietet somit einen ganzheitlichen Ansatz für das Lernen. Besonders der Körper steht dabei im Mittelpunkt als Instrument, was in den Methoden von Michael Tschechow deutlich wurde, wo der Körper als zentrales Mittel des Theaterspielens betrachtet wird. Darüber hinaus ist die Theaterpädagogik eng mit dem Bildungsbegriff verknüpft: Sie beschäftigt sich intensiv mit der Frage, wie Menschen verstanden und gebildet werden können. Durch die unterschiedlichen methodischen Ansätze Tschechows werden die wesentlichen Bildungsansprüche der Leitperspektive erfüllt, die über die bloße Vermittlung von Wissen hinausgehen. Theaterpädagogik im Kontext der Grundschule bietet vielfältige Bildungsmöglichkeiten, insbesondere im Hinblick auf den Erwerb von Schlüsselkompetenzen (vgl. Hentschel 2011: 1). Durch das Theaterspiel werden wichtige Verhaltensweisen für das Zusammenleben eingeübt und gleichzeitig der individuelle schöpferische Ausdruck gefördert (MfKJS o.D.-a). In diesem Kontext fungiert das Theaterspielen mit den Methoden Tschechows in der Schule als ein wirksames Instrument zur Erreichung der Kernkompetenzen der Leitperspektive. Durch die Methode der Charakterisierung wird die Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Haltungen deutlich, da sie die Bedeutung von körperlichen und emotionalen Merkmalen für die Darstellung eines Charakters betont. Kinder der Grundschule haben hier die Möglichkeit, einen Charakter zu entwickeln, indem sie sowohl physische als auch psychische Merkmale erarbeiten und für die Rollengestaltung nutzen.

Das Theaterspielen in der pädagogischen Praxis hat nicht nur eine kreative, sondern auch eine ethische und politische Dimension (vgl. Pinkert 2022: 15). Es eröffnet Einblicke in die Konstruktion sozialer Wirklichkeit und bietet zugleich die Möglichkeit, diese Wirklichkeit kritisch zu hinterfragen (vgl. ebd.: 18). Dies geht Hand in Hand mit den Potenzialen der Künste, durch die körperliches, sinnliches und emotionales Erfahren und Lernen entfaltet werden kann (vgl. Winfried 2020: 182–183).

Innerhalb der Schule kann das Theaterspielen als Mitwirkungsmöglichkeit weiter ausgebaut werden, indem es als Insel innerhalb des schulischen Alltags etabliert wird. Diese Inseln bieten Lernenden die Gelegenheit, sich aktiv zu positionieren und sich zu sozialen Prozessen sowie zu ihrer eigenen Lebenswelt bewusst in Beziehung zu setzen (vgl. Hillinger 2016: 122). Die Bildungspotenziale, die sich bereits durch das bloße Theaterspielen entfalten, sind erheblich (vgl. Klimant 2022: 13).

Tschechows Methoden leisten einen bedeutenden Beitrag zur ‚Bildung von Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt‘. Durch die vorgestellten Übungen haben Kinder die Möglichkeit, in

verschiedene Rollen zu schlüpfen. Diese praktischen Erfahrungen fördern nicht nur die Fähigkeit, sich in andere Menschen hineinzusetzen, sondern auch, unterschiedliche Perspektiven zu verstehen. Dadurch lernen Kinder, die Lebensrealitäten anderer Menschen zu schätzen und können gleichzeitig ihre eigenen Vorurteile hinterfragen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt von Tschechows Methoden ist die Förderung von Gemeinschaft. Besonders durch die Übung der Atmosphäre können die Kinder die Erfahrung machen, dass Zusammenarbeit erforderlich ist, um gemeinsame Ziele zu erreichen. Kinder erfahren unmittelbar, wie wertvoll die unterschiedlichen Fähigkeiten jedes Einzelnen für einen gelungenen Arbeitsprozess sind. Dies stärkt nicht nur das Bewusstsein für die Bedeutung von Vielfalt, sondern auch den Respekt für die Beiträge anderer. Dies wird besonders durch die Reflexionen gefördert, die in den Unterrichtsbeispielen vorgeschlagen wurden. Das Erleben von Differenz hat eine bildende Wirkung, besonders dann, wenn die sinnliche Wahrnehmung mit einer bewussten Reflexion des Wahrgenommenen verbunden wird (vgl. Klimant 2022: 27). Diese ästhetischen Momente können langfristige Bildungsmöglichkeiten eröffnen, indem sie die Teilnehmenden dazu anregen, ihre Erfahrungen zu hinterfragen und daraus zu lernen. Bildende Momente entstehen jedoch erst durch das aktive Tun. Tschechows Methode der schöpferischen Individualität trägt durch die körperlichen Erfahrungen zur Bewusstseinsbildung bei. In diesem Sinne wird die Entfaltung verborgener Fähigkeiten und die Förderung von Kreativität und schöpferischem Ausdruck durch den Einsatz von Tschechows Methoden in der Grundschule ermöglicht. Auf diese Weise stärkt das Theaterspielen nicht nur das kreative Potenzial der Kinder, sondern auch, selbst zu Vielfalt beizutragen.

Vor dem Hintergrund der kulturellen Bildung wird deutlich, dass soziale Praktiken oft in körperlichem Verhalten Ausdruck finden, welches beobachtet und analysiert werden kann (vgl. Klimant: 97–98). Bei den Übungen Tschechows nehmen die Spielenden soziale Praktiken durch ihre Körperlichkeit auf und werden in die Lage versetzt, diese bewusst zu verändern und sich im Spiel auszuprobieren. Im Theaterspiel werden somit soziale und kulturelle Praktiken nicht nur sichtbar, sondern auch hinterfragbar und veränderbar. Besonders die Auseinandersetzung mit Charakteren spielt dabei eine wichtige Rolle. Durch das Erforschen und Darstellen unterschiedlicher Charaktere entwickeln die Kinder ein tieferes Verständnis für verschiedene Persönlichkeiten und Lebensweisen, was ihre soziale und kulturelle Sensibilität fördert, als Beitrag zur ‚Bildung von Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt‘.

Es wird deutlich, dass Theaterspiel in der Schule einen Raum bietet, in dem neue Fähigkeiten entwickelt werden können (vgl. Engelhardt 2022: 60). Theaterspiel dient nicht nur als kreative Bühne sondern auch als eine Form der Reflexion. Die Übungen zur Charakterisierung fördern die Reflexion über Unterschiede und Gemeinsamkeiten, zwischen sich selbst

und dem entwickelten Charakter. Diese Einsichten können im Umkehrschluss zu einem respektvolleren Umgang mit Vielfalt führen. Die im Theaterspiel erprobten Fähigkeiten nehmen die Lernenden mit und erwerben so neues, sozial vermitteltes Wissen. Dieses Wissen ist nicht auf den Theaterkontext beschränkt sondern kann auch in anderen Lebensbereichen, sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule, angewendet werden (vgl. Engelhardt 2022: 62). Die Methode der psychologischen Geste setzt auf symbolische Bewegungen, um innere Zustände und Emotionen eines Charakters auszudrücken. Dies ermöglicht es den Kindern, sich in unterschiedliche Charaktere und deren Perspektiven hineinzusetzen, indem sie körperliche und emotionale Merkmale bewusst gestalten. Durch die intensive Arbeit an verschiedenen Rollenfiguren stärken die Kinder nicht nur ihr Selbstbewusstsein, sondern auch ihre Ausdrucksfähigkeit. Sie lernen, sich selbst und andere besser zu verstehen und entwickeln gleichzeitig wichtige emotionale Kompetenzen.

Das Spielen ist essenziell und notwendig für die kindliche Entwicklung (Frühwirth 2022: 109). Im Theater finden Kinder Räume, die als Wahrnehmungs- und Gestaltungsräume fungieren, und durch die Methoden Tschechows können Kinder spielerisch eine präzise Wahrnehmung und Artikulation ihres eigenen Handelns entwickeln (vgl. Lammers 2010: 153). Diese Räume bieten ihnen die Möglichkeit, sich intensiv in der Interaktion mit ihrer Umwelt und ihren eigenen Empfindungen auseinanderzusetzen. Die Erfahrungen tragen dazu bei, dass Kinder ein tieferes Verständnis für sich selbst und andere entwickeln, was wiederum ihre soziale Kompetenz fördert.

Kulturelle Bildung zielt darauf ab, das gestalterisch-ästhetische Handeln in verschiedenen Bereichen zu fördern und gleichzeitig die Wahrnehmungsfähigkeit für soziale Zusammenhänge zu schärfen sowie das Urteilsvermögen der Kinder und Jugendlichen zu stärken (vgl. BJK 2011: 4). Dabei geht es darum, gesellschaftliche und soziale Kontexte zu erkennen und diese zu reflektieren (vgl. Lohfeld/Westphal 2020: 25). Ein zentraler Aspekt der kulturellen Bildung ist die Sensibilisierung der Kinder dafür, wie unterschiedliche Umgebungen, also auch Atmosphären, ihre Wahrnehmung, ihre Gefühle und ihr Verhalten beeinflussen können. Sie sollen lernen, emotionale Reaktionen zu erkennen und zu benennen sowie die Verbindung zwischen Atmosphäre und Gefühlen zu verstehen und zu reflektieren. Kinder können hierdurch also ein verschärftes Wahrnehmungs- und Empfindungsvermögen entwickeln.

Die Methode der psychologischen Geste fördert ein tieferes Verständnis für individuelle Unterschiede und unterstützt die Entwicklung sozialer Sensibilität. Die psychologische Geste ermöglicht es ihnen, Bewegung als Mittel zu nutzen, um Gefühlen Ausdruck zu verleihen und sie besser zu verstehen. Durch die Arbeit an Charakteren lernen die Kinder, sich

in die Perspektiven anderer Personen hineinzusetzen und verschiedene Ausdrucksweisen besser zu verstehen, was ihre Empathiefähigkeit stärkt. Kinder lernen, die physischen und psychischen Merkmale ihrer Charaktere zu erkennen und deren Einfluss auf das Verhalten zu verstehen. Die schöpferische Individualität lehrt die Kinder, die Ideen und Meinungen anderer zu respektieren und zeigt ihnen, dass Vielfalt zu kreativen und bereichernden Ergebnissen führen kann, was zu einer aktiven Wertschätzung unterschiedlicher Sichtweisen führt.

Die kulturelle Bildung fördert somit nicht nur die Entwicklung individueller Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeiten, sondern vertieft auch die Verbindung zwischen dem Individuum und seiner Umwelt (vgl. Lohfeld/Westphal 2020: 26). Darüber hinaus bietet sie den Kindern die Möglichkeit, die Welt und das Leben aus neuen Perspektiven zu betrachten. Es wird ihnen ermöglicht, die Veränderbarkeit der Dinge, der Welt und des Lebens genauer zu begreifen. Sie lernen, Atmosphären und ihre Auswirkungen auf das Verhalten auf reale Lebenssituationen zu übertragen und zu verstehen, wie diese Dynamik ihr eigenes Verhalten beeinflussen kann. Durch die Arbeit an Charakteren und deren Emotionen entwickeln die Kinder ein tieferes Verständnis und Mitgefühl für Menschen, die anders sind als sie selbst. Diese Praxis fördert eine empathische Haltung, die wesentlich für Toleranz und Akzeptanz ist.

Transformative Bildung beschreibt den Prozess, bei dem ein Individuum durch Erfahrungen verändert hervorgeht (vgl. Koller 2023: 9). Insbesondere durch die Auseinandersetzung mit Kunst können Kinder Fähigkeiten erwerben, die ihre Wahrnehmung von sich selbst und ihrer Umwelt erweitern. Diese Art Auseinandersetzung ermöglicht es ihnen, neue Denk- und Handlungsweisen zu entwickeln. Ein zentraler Beitrag Tschechows Methoden in diesem Bildungsprozess ist das Erleben und Gestalten unterschiedlicher Atmosphären. Kinder lernen, ihre Empfindungen und Verhaltensweisen bewusst wahrzunehmen und zu reflektieren. Dadurch werden sie in die Lage versetzt, ihre eigene Erfahrung zu hinterfragen und darüber nachzudenken, wie sie die gewonnenen Erkenntnisse in zukünftigen Situationen anwenden können.

Die theaterpädagogische Arbeit legt besonderen Wert auf die Entwicklung von Empathie durch das Hineinversetzen in andere Figuren. Diese Fähigkeit ist nicht nur im künstlerischen Kontext von Bedeutung, sondern kann auch in alltäglichen Situationen hilfreich sein. Ein Gespräch darüber, wie Empathie im täglichen Leben genutzt werden kann, könnte die Übertragung des Gelernten auf reale Situationen weiter fördern. Indem Kinder lernen, sich in verschiedene Rollen hineinzusetzen und diese darzustellen, erweitern sie ihren Horizont und stärken ihre Fähigkeit, menschliche Vielfalt wahrzunehmen und wertzuschätzen.

Darüber hinaus fördert Tschechows Methoden die schöpferische Individualität und den individuellen Ausdruck der Kinder. Das stärkt zudem das Selbstbewusstsein und die Ausdrucksfähigkeit von Kindern. Sie lernen, ihre eigene Stimme zu finden und sich selbstbewusst in einer Gruppe zu präsentieren. Dies ist besonders wichtig für Kinder aus marginalisierten Gruppen, die möglicherweise weniger Gelegenheiten haben, gehört zu werden. Außerdem schlüpfen sie in andere Rollen erleben es die Welt aus neuen Perspektiven zu betrachten. Dies unterstützt nicht nur die Fähigkeit, Unterschiede wahrzunehmen und zu respektieren, sondern hilft auch, Vorurteile abzubauen. Durch das Üben von Verhaltensweisen und Umgangsformen im Theaterraum lernen die Kinder zudem, wie sie besser miteinander umgehen können.

Eine der zentralen Herausforderungen der Theaterpädagogik im Kontext von Schule besteht darin, bestehende Ordnungen außer Kraft zu setzen, um alternative Sichtweisen zu eröffnen (vgl. Lohfeld/Westphal 2020: 28). Dies erfordert die Schaffung geeigneter Settings, Rahmensetzungen und Qualitäten, damit die zu erwerbenden Fähigkeiten die Lernenden langfristig bereichern können (vgl. Winfried 2020: 180). Ein weiteres Problemfeld ist das hierarchische Verhältnis zwischen Schule und Kunst, wobei die Schule oft als der Kunst überlegen betrachtet wird (vgl. Pinkert 2022: 10). Diese Hierarchie kann den pädagogischen Prozess beeinträchtigen und die kreative Freiheit einschränken. Zudem stellt die Sozialsituation zwischen der Spielleitung, die häufig auch die Rolle der Lehrkraft ist, und den Lernenden eine Herausforderung dar (vgl. ebd.: 21). Die schulischen Strukturen können einschränkend wirken und es erschweren, eine offene und kreative Atmosphäre zu schaffen, in der die Lernenden ihre Fähigkeiten frei entfalten können. Eine weitere Frage ist, ob und inwiefern sich Prozesse des Erlebens beim Theaterspielen bestimmen, erfassen, initiieren oder regulieren lassen (vgl. Klimant 2022: 17). Diese Prozesse sind oft komplex und individuell unterschiedlich, was die pädagogische Arbeit zusätzlich herausfordernd macht.

Eine besondere Herausforderung und zugleich eine Chance in der Theaterpädagogik besteht darin, einen bewertungsfreien Erfahrungsraum zu schaffen, in dem es nicht um Leistung, sondern um persönliche Erfahrungen, Wahrnehmung, Gestaltung sowie Fragen und Deutungen geht (vgl. Winfried 2020: 186–187). In einem solchen Raum, der durch Tschechows Methoden etabliert werden kann, können Lernende sich frei entfalten und ihre Kreativität ohne den Druck von Bewertungen entwickeln. Ein weiterer zentraler Aspekt ist die Differenzenerfahrung, die als Kern des bildenden Potentials betrachtet wird (vgl. Klimant 2022: 13). Differenzenerleben, eine Form des Fremderlebens, ermöglicht es den Spielenden, sich selbst in ein neues Verhältnis zu setzen und sich gleichzeitig dieser Differenz bewusst zu werden (vgl. ebd.: 25). Diese Differenz entsteht durch das Spannungsfeld zwischen der

spielenden Person und der theatralen Rolle (vgl. ebd.: 27). Hierdurch wird den Kindern die Möglichkeit gegeben, neue Perspektiven zu entwickeln und ihre Selbstwahrnehmung zu erweitern. Dies wird besonders durch Tschechows Methode der Charakterisierung möglich. Ein weiteres Spannungsfeld stellt die Kontingenz und Ungewissheit dar. Das Lehren in der Theaterpädagogik erfordert didaktisches Planen, wobei stets das Bewusstsein mitschwingen muss, dass das Erreichen der erhofften Bildungseffekte sich jeglicher Planbarkeit und Kontrolle entzieht (vgl. Schürch/Willenbacher 2019: 350). Es ist wichtig zu akzeptieren, dass im Theater immer auch etwas anderes möglich ist, und dennoch muss trotz dieser Ungewissheit geplant werden (vgl. ebd.: 352).

Theaterpädagogik in der Schule erfordert, dass die Kriterien des Unterrichts sorgfältig auf den Entwicklungsstand der Kinder abgestimmt sind und die Bildungsprozesse an ihren Erfahrungshorizonten anknüpfen. Lernaufgaben sollten kindgerecht gestaltet sein und vielfältige Formen des Lernens, Übens und Wiederholens umfassen, um den individuellen Bedürfnissen der Lernenden gerecht zu werden. Die Methoden Tschechows bieten in diesem Kontext wertvolle Ansätze, die eine gewisse Planbarkeit möglich machen und dennoch viel Freiraum für Erfahrungen bieten.

## 5. Fazit

Theaterpädagogik spielt eine zentrale Rolle in der schulischen Bildung, indem sie nicht nur künstlerische Fähigkeiten fördert, sondern auch bedeutende Beiträge zur persönlichen und sozialen Entwicklung der Lernenden leistet. Sie bietet einen ganzheitlichen Bildungsansatz, der künstlerische und pädagogische Zielsetzungen miteinander verbindet. Durch Methoden wie jene von Michael Tschechow, die den Körper als zentrales Ausdrucksinstrument in den Fokus rücken, ermöglicht die Theaterpädagogik den Lernenden, Schlüsselkompetenzen zu erwerben und kreative sowie soziale und emotionale Fähigkeiten auszubauen.

Ein Hauptvorteil der Theaterpädagogik liegt in der Schaffung eines bewertungsfreien Erfahrungsraums, in dem persönliche Erfahrungen, Wahrnehmung und kreative Gestaltung im Mittelpunkt stehen. Dies fördert die Entfaltung von Kreativität ohne den Druck von Bewertungen und stärkt die Selbstwahrnehmung und Reflexionsfähigkeit der Kinder. Zudem bieten die Methoden Tschechows den Kindern die Möglichkeit, durch die Auseinandersetzung mit verschiedenen Atmosphären, Charakteren und Rollen, Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt zu entwickeln. Die Übungen fördern die Empathie, das Verständnis für unterschiedliche Perspektiven und die Fähigkeit, Vorurteile zu hinterfragen.

Ein wesentlicher Aspekt der Theaterpädagogik ist das Erleben von Differenz und die Bewältigung von Kontingenz und Ungewissheit. Diese Erfahrungen ermöglichen es den Kindern, neue Perspektiven zu entwickeln und ihre Selbstwahrnehmung zu erweitern. Trotz der Herausforderungen, die mit der Planung und Durchführung theaterpädagogischer Projekte verbunden sind, bietet diese Form des Lernens wertvolle bildende Momente, die weit über den reinen Wissenserwerb hinausgehen.

Die Theaterpädagogik leistet auch einen wichtigen Beitrag zur kulturellen Bildung, indem soziale und kulturelle Praktiken sichtbar und hinterfragbar gemacht werden können. Durch die Arbeit an Charakteren und deren Darstellung entwickeln Lernende ein tiefes Verständnis für verschiedene Persönlichkeiten und Lebensweisen, was ihre soziale und kulturelle Sensibilität stärkt. Somit bietet die Theaterpädagogik nicht nur eine Plattform für kreativen Ausdruck, sondern auch für die Reflexion über gesellschaftliche Zusammenhänge und die eigene Rolle darin.

Insgesamt zeigt sich, dass die Theaterpädagogik einen umfassenden Bildungsansatz darstellt, der es den Lernenden ermöglicht, ihre kreativen Potenziale zu entfalten, soziale Kompetenzen zu entwickeln und ein tieferes Verständnis für sich selbst und andere zu gewinnen. Zusammengefasst kann die Theaterpädagogik durch ihre lebensnahe Herangehensweise mittels Tschechows Methoden Kindern wertvolle Bildungsmöglichkeiten in Toleranz, Akzeptanz und sozialem Miteinander vermitteln. Sie schafft sichere Erfahrungsräume, in denen Vielfalt nicht nur akzeptiert, sondern aktiv gefeiert und als Quelle der Kreativität und des gemeinsamen Wachstums genutzt wird.

## 6. Literaturverzeichnis

- Akzeptanz (2024): Wikipedia [online] <https://de.wikipedia.org/wiki/Akzeptanz> [abgerufen am 31.07.2024].
- Bähr, Ingrid/Alexander Bechthold/Ulrich Gebhard/Claus Krieger/Britta Lübke/Malte Pfieffer/Andrea Sabisch/Wolfgang Sting (2016): Ungewissheit und Irritation im Bildungsprozess: Didaktische Forschung im Fachkontext von Biologie, Theater, Kunst und Sport, in Jürgen Menthe/Dietmar Höttecke/Thomas Zabka/Marcus Hammann/Martin Rothgangel (Hrsg.), *Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe: Beiträge der fachdidaktischen Forschung*, Münster, Deutschland: Waxmann, S. 41–67.
- Bildung (2024): Wikipedia, [online] <https://de.wikipedia.org/wiki/Bildung> [abgerufen am 18.06.2024].
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (o.D.-a): Bildung – ein Menschenrecht, [online] <https://www.bmz.de/de/themen/menschenrecht-bildung> [abgerufen am 30.07.2024].
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (o.D.-b): SDG 4: Hochwertige Bildung, [online] <https://www.bmz.de/de/agenda-2030/sdg-4> [abgerufen am 30.07.2024].
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (o.D.-c): Ziel 4: Bildung für alle, [online] <https://www.bmz.de/resource/blob/84328/01b-sdg-04-unterziele.pdf> [abgerufen am 30.07.2024].
- Bundesverband Theaterpädagogik e.V. (BuT) (2024): Der Bundesverband Theaterpädagogik e.V., [online] <https://www.butinfo.de/aufgaben-und-ziele> [abgerufen am 13.08.2024].
- Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ): (2011): Kultur öffnet Welten – Mehr Chancen durch Kulturelle Bildung, [online] <https://www.bkj.de/publikation/kultur-oeffnet-welten/> [abgerufen am 08.08.2024].
- Chekhov Academy (2024): Michael Chekhov Biography/Technique/Bibliography, [online] <https://www.chekhovacademy.com/michael-chekhov/> [abgerufen am 14.08.2024].
- Deutsches Institut für Menschenrechte (o.D.): Rechte von Menschen mit Behinderung: Bildung, [online] <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/themen/rechte-von-menschen-mit-behinderungen/bildung> [abgerufen am 13.08.2024].
- Didaktik (2024): Wikipedia [online]: <https://de.wikipedia.org/wiki/Didaktik> [abgerufen am 02.08.2024].
- Diversität (2024): Wikipedia [online] [https://de.wikipedia.org/wiki/Diversität\\_\(Soziologie\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Diversität_(Soziologie)) [abgerufen am 31.07.2024].
- Engelhardt, Stephan (2022): Theater als Auftrag, in Alexander Hoffelner, Julia Köler (Hrsg.) *Theater. Pädagogik. Schule*, Innsbruck, Österreich, Studien Verlag, S. 59–74.

- Frühwirth, Stephanie (2022): „Nur im Spiel“ – Theaterspiel in der Elementarpädagogik, in Alexander Hoffelner, Julia Köler (Hrsg.) *Theater. Pädagogik. Schule*, Innsbruck, Österreich, Studien Verlag, S. 109–118.
- Hedtke, Reinhold (2016): Bildung zur Partizipation: Fachdidaktik als Auftragnehmerin der Politik?, in Jürgen Menthe/Dietmar Höttecke/Thomas Zabka/Marcus Hammann/Martin Rothgangel (Hrsg.), *Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe: Beiträge der fachdidaktischen Forschung*, Münster, Deutschland: Waxmann, S. 9–24.
- Hentschel, Ulrike (2011): *Theaterspielen als ästhetische Bildung - Zur bildenden Wirkung des Theaterspielens*, Vortrag bei der Fachtagung des tps in Bern, Schweiz, [online] [https://www.theaterwerkstatt-heidelberg.de/wp-content/uploads/2018/04/Hentschel\\_Theaterspielen\\_als\\_ästhetische\\_Bildung\\_Referat\\_Fachtagung\\_111120.pdf](https://www.theaterwerkstatt-heidelberg.de/wp-content/uploads/2018/04/Hentschel_Theaterspielen_als_ästhetische_Bildung_Referat_Fachtagung_111120.pdf) [abgerufen am 13.08.2024].
- Hilliger, Dorothea (2016): Springend und rennend die Schule verändern? Zum Entwicklungspotential von Kooperationsprojekten zwischen Theatern und Schulen, in Camilla Schlie/Sascha Willenbacher (Hrsg.), *Eure Zwecke sind nicht unsre Zwecke: Zur Kooperationspraxis zwischen Theater und Schule im Berliner Modellprojekt JUMP & RUN*, Bielefeld, Deutschland: transcript, S. 107–126.
- Höhn, Jessica (2015): *Theaterpädagogik: Grundlagen, Zielgruppen, Übungen*, Leipzig, Deutschland: Henschel.
- Jäckle, Monika (o.D.): *Subjektivationsprozesse im Geschlechterregime Schule: Skizze einer (poststrukturalistischen) Dispositivanalyse*, [online] <https://www.gender.hu-berlin.de/de/publikationen/gender-bulletin-broschueren/bulletin-texte/texte-37/texte37pkt4.pdf> [abgerufen am 13.08.2024].
- Klafki, Wolfgang (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Aufl.). Weinheim und Basel, Deutschland: Beltz. [online] <http://www.redi-bw.de/start/phfr/EBooks-beltz/9783407291493> [abgerufen am 18.06.2024].
- Kneip Winfried (2020): *Kinder. Kunst. Wirkung*, in Johannes Bilstein, Winfried Kneip (Hrsg.) *Curriculum des Unwägbaren: Kinder. Kunst. Lernen*, Bielefeld, Deutschland: Athena, S. 179–198.
- Koller, Hans-Christoph (2023): *Bildung anders denken: Eine Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (3. Aufl.), Stuttgart, Deutschland: Kohlhammer.
- Kulturelle Vielfalt (2024), Wikipedia [online] [https://de.wikipedia.org/wiki/Kulturelle\\_Vielfalt](https://de.wikipedia.org/wiki/Kulturelle_Vielfalt) [abgerufen am 31.07.2024].

- Kultusministerkonferenz (KMK) (o.D.): Interkulturelle Bildung, [online] <https://www.kmk.org/themen/kultur/interkulturelle-bildung.html> [abgerufen am 13.08.2024].
- Lammers, Katharina (2010): Bildung mit Theater(pädagogik) – auf dem Weg zu einem „Curriculum des Unwägbarern“?, in Johann Bischoff, Bettina Brandi (Hrsg.) *Räume im Dazwischen. Lernen mit Kunst und Kultur*, Aachen, Deutschland, Shaker, S. 149–165.
- Liebau, Eckart (2020): Spielen: Über das Recht des Kindes auf Selbstbildung, in Johannes Bilstein, Winfried Kneip (Hrsg.) *Curriculum des Unwägbarern: Kinder. Kunst. Lernen*, Bielefeld, Deutschland: Athena, S. 28–39.
- Lohfeld, Wiebke/Kristin Westphal (2020): Perspektiven der Ästhetischen und Kulturellen Bildung, in Mayte Zimmermann/Kristin Westphal/Helga Arend/Wiebke Lohfeld (Hrsg.), *Theater als Raum bildender Prozesse*, Bielefeld, Deutschland: Athena/wbv, S. 25–30.
- Methodik (2014): Wikipedia [online] <https://de.wikipedia.org/wiki/Methodik> [abgerufen am 02.08.2024].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (MfKJS) (2016): *Literatur und Theater*, Deutschland [online] <https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/musische-faecher/literatur-und-theater/pruefungen-und-bildungsplan/bildungsplan/bildungsplan-literatur-und-theater.pdf> [abgerufen am 08.08.2024].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (MfKJS) (o.D.-a): Allgemeines zur Grundschule [online] <https://km.baden-wuerttemberg.de/de/schule/grundschule/allgemeines-zur-grundschule> [abgerufen am 31.07.2024].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (MfKJS) (o.D.-b), Leitperspektiven und Leitfaden Demokratiebildung [online] <https://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/LP> [abgerufen am 31.07.2024].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (MfKJS) (o.D.-c), Theater [online] <https://km.baden-wuerttemberg.de/de/kultur-weiterbildung/kulturelle-angelegenheiten/theater> [abgerufen am 02.08.2024].
- Pädagogik (2024): Wikipedia, [online] <https://de.wikipedia.org/wiki/Pädagogik> [abgerufen am 13.08.2024].
- Pinkert, Ute (2022): Überlegungen zum aktuellen Bildungsverständnis in der Theaterpädagogik, in Alexander Hoffelner, Julia Köler (Hrsg.) *Theater. Pädagogik. Schule*, Innsbruck, Österreich, Studien Verlag, S. 10–24.
- Riesling-Schärfe, Heike (2016): Alles entsteht aus einem Interesse heraus: Beteiligung und Nachhaltigkeit in Programmen kultureller Bildung, in Camilla Schlie/Sascha Willen-

- bacher (Hrsg.), *Eure Zwecke sind nicht unsre Zwecke: Zur Kooperationspraxis zwischen Theater und Schule im Berliner Modellprojekt JUMP & RUN*, Bielefeld, Deutschland: transcript, S. 69–77.
- Ruttner-Vicht, Gregor (2022): Theaterpädagogik als Schule des Lebens, in Alexander Hofelner, Julia Köler (Hrsg.) *Theater. Pädagogik. Schule*, Innsbruck, Österreich, Studien Verlag, S. 25–32.
- Schürch, Anna/Sascha Willenbacher (2019): Was bedeutet ein aufmerksamer Umgang mit Kontingenz für die kunst- und theaterpädagogische Vermittlungspraxis? Das teambasierte Forschungsprojekt Kalkül und Kontingenz als Anlass für Bildungsprozesse, in Ingrid Bähr/Ulrich Gebhard/Claus Krieger/Britte Lübke/Malte Pfeiffer/Tobias Regenbrecht/Andrea Steinbach/Wolfgang Sting (Hrsg.), *Irritation als Chance: Bildung fachdidaktische denken*, Wiesbaden, Deutschland, Springer, S. 349 – 362.
- Theater (2024): Wikipedia, [online] <https://de.wikipedia.org/wiki/Theater> [abgerufen am 13.08.2024].
- Toleranz (2024): Wikipedia, [online] <https://de.wikipedia.org/wiki/Toleranz> [abgerufen am 31.07.2024].
- Tschechow, Michael (1979): *Werkgeheimnisse der Schauspielkunst*, Zürich, Schweiz: Werner Classen.
- Tschechow, Michael (2024): Wikipedia, [online] [https://de.wikipedia.org/wiki/Michael\\_Tschechow](https://de.wikipedia.org/wiki/Michael_Tschechow) [abgerufen am 15.08.2024].
- Westphal, Kristin (2020): „Zur Aktualität der Künste im Morgen“: Potentiale zeitgenössischer Künste für ein Theater mit Kindern, in Johannes Bilstein, Winfried Kneip (Hrsg.) *Curriculum des Unwägbaren: Kinder. Kunst. Lernen*, Bielefeld, Deutschland: Athena, S. 46–54.
- Willenbacher, Sascha (2016): Der geschulte Blick: Bericht aus der Begleitung zum Projekt JUMP & RUN, in Camilla Schlie/Sascha Willenbacher (Hrsg.), *Eure Zwecke sind nicht unsre Zwecke: Zur Kooperationspraxis zwischen Theater und Schule im Berliner Modellprojekt JUMP & RUN*, Bielefeld, Deutschland: transcript, S. 191–315.
- Wolfgang Klafki (2024): Wikipedia, [online] [https://de.wikipedia.org/wiki/Wolfgang\\_Klafki](https://de.wikipedia.org/wiki/Wolfgang_Klafki) [abgerufen am 30.07.2024].
- Zimmermann Mayte/Kristin Westphal/Helga Arend/Wiebke Lohfeld (2020): Einleitung: Theater als Raum bildender Prozesse, in Mayte Zimmermann/Kristin Westphal/Helga Arend/Wiebke Lohfeld (Hrsg.), *Theater als Raum bildender Prozesse*, Bielefeld, Deutschland: Athena/wbv, S. 7–16.

## 7. **Eigenständigkeitserklärung**

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit mit dem Titel

**Theaterpädagogik und die Vermittlung von ‚Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt‘ im Kontext der Primarstufe.**

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

Freiburg im Breisgau, den 22. August 2024

Anne-Sofie Kersten