



Wirkungseffekte der ästhetischen Bildung innerhalb der Theaterpädagogik

Verfasserin: Susanna Rechberger

Ausbildung: IFANT – Grundlagenausbildung Theaterpädagogik

Jahrgang: 2019-2021

Graz, 08.12.2021

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	3
1.1 Zielsetzung und Fragestellung	4
1.2 Aufbau der Arbeit	4
2. Ästhetische Bildung	5
2.1 Definition	5
2.1. Ästhetische Bildung in der Theaterpädagogik	6
2.2. Ästhetische Erfahrungen	7
3. Das Darstellende Spiel.....	9
3.1. Zielsetzungen des Darstellenden Spieles	10
3.2. Das SAFARI-Modell.....	11
3.3. Besondere theaterpädagogische Charakteristika.....	13
3.3.1. Der ästhetische Raum	13
3.3.2. Gruppendynamische Prozesse.....	15
3.3.3. Differenzerfahrungen.....	16
4. Persönlichkeitsentwicklung durch Theaterspielen.....	18
5. Empirischer Teil	20
5.1. Theaterpädagogische Workshops.....	20
5.2. Reflexion und Interpretation der Beobachtungen.....	22
6. Schlussfazit / Resümee	23
7. Literaturverzeichnis.....	25

1. Einleitung

Theaterpädagogisches Arbeiten kann dazu beitragen die eigene Persönlichkeit zu finden und in weiterer Folge zu stabilisieren. Immer wieder geht es in theaterpädagogischen Beiträgen um die Frage, welche Wirkung die ästhetische Bildung mit sich bringt. Auch wenn Theaterspielen möglicherweise nicht explizit darauf ausgerichtet ist einen Kompetenzerwerb zu erzielen, so zeigt die Praxis dennoch deutlich, dass im Spiel laufend Kompetenzen gestärkt werden.

*“We must all do theatre –
to find out who we are, and
to discover who we could become”
(Boal 2006)*

Im Fokus der vorliegenden Arbeit steht der Begriff „ästhetische Bildung“ und diesbezügliche Formulierungen von Darstellendem Spiel und Theater. Darauf aufbauen sollen Wirkungseffekte der ästhetischen Bildung – insbesondere des Darstellenden Spieles untersucht und dargelegt werden. Am konkreten Praxisbeispiel durchgeführter Theaterpädagogischer Workshops wird über die Auswirkungen theaterpädagogischer Arbeit auf das Selbstbewusstsein der TeilnehmerInnen, diskutiert. Mit der vorliegenden Arbeit soll der Begriff „ästhetische Bildung“ genauer untersucht werden und das Darstellende Spiel in Bezug auf die ästhetische Bildung analysiert werden. Theater als ästhetische Bildung ist in erster Linie nicht explizit darauf ausgerichtet, bestimmte Kompetenzen zu erwerben. Vielmehr geht es um ein ästhetisches Erleben und Handeln der Theaterspielenden und einer aktiven Befassung mit ihrer eigenen Identität (vgl. Göhmann 2004, S. 54). Diese Annahme schließt auch sogenannte Differenzerfahrungen mit ein, welche unter den Wirkungseffekten des Darstellenden Spieles genauer erklärt werden sollen. Da die theaterpädagogische Disziplin von ihrer Praxis lebt, soll auch in dieser Arbeit in praktischem Bezug zu den Wirkungseffekten hergestellt werden. Dieser wird anhand eines theaterpädagogischen Workshops, welcher von der Autorin durchgeführt wurde,

hervorgebracht. Um die vielfältigen Auswirkungen der ästhetischen Bildung in innerhalb der Theaterpädagogik einzugrenzen, wurde der Fokus hierbei auf das Selbstbewusstsein der TeilnehmerInnen gelegt.

1.1 Zielsetzung und Fragestellung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit den Wirkungseffekten der theaterpädagogischen Arbeit innerhalb des Darstellenden Spieles. Ziel dieser Arbeit ist es den Zusammenhang zwischen der ästhetischen Bildung und dem Selbstbewusstsein der AkteurInnen zu erfassen. Mit der vorliegenden Arbeit wird der Zusammenhang zwischen theaterpädagogischer Arbeit und der Entwicklung des Selbstbewusstseins als ein wesentlicher Teil der Persönlichkeit untersucht. Diese Arbeit soll außerdem die Theaterpädagogik als ganzheitliche und ästhetische Bildung darlegen und verschiedene Kompetenzen aufgreifen, welche zur Spezifik des Feldes beitragen und den Erwerb unterschiedlicher Kompetenzen fördern. Theater als ästhetische Bildung ist in erster Linie nicht explizit darauf ausgerichtet, bestimmte Kompetenzen zu erwerben. Vielmehr geht es um ein ästhetisches Erleben und Handeln der Theaterspielenden und eine aktive Befassung mit ihrer eigenen Identität (vgl. Göhmann 2004, S. 54). Aus diesen Überlegungen heraus leitet sich die folgende zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit ab:

„Welche Wirkung hat theaterpädagogisches Arbeiten im Rahmen des Darstellenden Spiel auf das Selbstbewusstsein von Jugendlichen und jungen Erwachsenen?“

1.2 Aufbau der Arbeit

Zu Beginn der Arbeit wird der Begriff der ästhetischen Bildung genauer dargelegt und untersucht. Hierbei wird der Fokus vor allem auf die ästhetische Bildung in der Theaterpädagogik gerichtet. Es erfolgt eine literaturbasierte Betrachtung des Begriffes „ästhetische Bildung durch Theaterspielen“. Dieser impliziert die ästhetischen Erfahrungen, welche das Subjekt während dem Theaterspielen erlebt.

Das nächste Hauptkapitel ist dem Darstellenden Spiel als besonderes theaterpädagogisches Handlungsfeld gewidmet und untergliedert sich in drei Abschnitte. Zunächst werden die unterschiedlichen Zielsetzungen des Darstellenden Spiels, dem Lesenden nähergebracht. Danach folgt die Präsentation des SAFARI-Modells, welches zur Strukturierung theaterpädagogischer Prozesse eine praktische Grundlage liefern kann. Der dritte Abschnitt ist drei besonderen theaterpädagogischen Charakteristika gewidmet und zwar dem ästhetischen Raum, der Eigenheit gruppendynamischer Prozesse und den dabei erlebbaren Differenzenerfahrungen. Aus den besonderen theaterpädagogischen Charakteristika hervorgehend, befasst sich das fünfte Kapitel mit der Persönlichkeitsentwicklung anhand von Theaterpädagogik.

Durch Erkenntnisse daraus, soll ein empirischer Teil anhand durchgeführter theaterpädagogischer Workshops, eine mögliche Veränderung des Selbstbewusstseins der Teilnehmenden aufzeigen. Die Methodik des Studiendesigns beinhaltet die Durchführung von theaterpädagogischen Workshops am Abendgymnasium Graz und bezieht sich im Anschluss auf beobachtete Ergebnisse und mögliche Veränderungen der Teilnehmende. Die vorliegende Arbeit schließt mit einem Resümee ab, welche die zentralen Befunde der Literaturrecherchen sowie der empirischen Durchführung zusammenfasst.

2. Ästhetische Bildung

Einleitend sollen verschiedene Definitionsversuche der ästhetischen Bildung erfolgen sowie dessen Bezug zur Theaterpädagogik näher erläutert werden.

2.1 Definition

Ästhetische Bildung ist ein sehr wissenschaftlich und alltagssprachlich verwendeter gleichzeitig aber schwer definierbarer Begriff. Ursprünglich leitet sich „ästhetische Bildung“ aus dem griechischen Wort „aisthesis“ ab und bedeutet „sinnlich vermittelte Wahrnehmung“. Über zwei Jahrhunderte hindurch kam es immer wieder zu Auseinandersetzungen mit der Kunst im ästhetischen Diskurs (vgl. Brandstätter, 2013/2012, o.A)

Der Begriff „ästhetische Bildung“ wird zum einen als Oberbegriff für alle ästhetischen Felder (Kunst, Musik und Theater) verwendet und andererseits ist „ästhetische Bildung“ auch ein bildungstheoretischer Ansatz der die Persönlichkeitsbildung durch ästhetische Erfahrungen fördern soll (vgl. Dietrich, Krinniger & Schubert, 2013, S.9). Außerdem wird der Begriff „ästhetische Bildung“ wird zum einen aus einer pädagogischen Perspektive als Oberbegriff für einzelne ästhetische Felder, wie Kunst, Musik und Theater verwendet und dient andererseits als Grundbegriff wenn es um Fragen der Persönlichkeitsentwicklung in und durch ästhetische Erfahrungen geht (vgl. Dietrich et al. 2013, S. 9). Sting (2017) versteht unter ästhetischer Erfahrung *„die sinnliche, leibliche Wahrnehmung [...], die wir in der rezeptiven und produktiven Auseinandersetzung mit Kunst(prozessen), aber auch anderen ästhetischen Phänomen und Gegenständen oder beim eigenen ästhetischen Gestalten erleben“*. Eine essentielle bildungspolitische Aufgabe besteht darin, den Zugang zu verschiedenen Künsten (Theater, Musik, Literatur, Bildende Kunst, etc.) zu eröffnen und auszubauen. Demnach soll die ästhetische Bildung innerhalb und außerhalb einer schulischen Institution gewährleistet werden (vgl. Liebau et al. 2009, S. 75-76). Mit diesem Anspruch rückt vor allem das Theaterspielen in den Vordergrund, da es wesentliche kulturelle und soziale Fertigkeiten fördert und neue Bildungsmöglichkeiten eröffnet. Folgendes Kapitel soll die ästhetische Bildung mit dem spezifischen Schwerpunkt der Theaterpädagogik darlegen.

2.1. Ästhetische Bildung in der Theaterpädagogik

In den 90er Jahren hat sich die Theaterpädagogik von einem sozialpädagogischen Fach hin zu einer ästhetischen Bildung in ihrem Selbstverständnis entwickelt. Dabei wurden pädagogische und soziale Ziele nicht mehr bewusst angestrebt, sondern als normativ und selbstverständlich wahrgenommen. Der Ansatz, dass durch das gemeinsame Gestalten von Theaterprojekten eine bildende und ästhetische Entwicklung mit einhergeht, verfestigte sich immer mehr. Dennoch fehlte es der Theaterpädagogik lange an theoretischen Grundlagen bezüglich ihrer Wirksamkeit in Bildungsprozessen (vgl. Hentschel, 2005, S. 1f). Die Ästhetische Praxis in der Theaterpädagogik involviert nach Sting (2017) alle Aktivitäten im künstlerischen Schaffungsprozess: Forschen, Proben, Gestalten, Recherchieren, Gestalten, Inszenieren bis hin zum Präsentieren eines Produktes innerhalb einer Aufführung.

Darüberhinaus bietet sie verschiedene Möglichkeitsräume und eröffnet zudem verschiedene Lern- und Bildungsprozessen (vgl. Sting, 2017, o.A.)

Eine essentielle bildungspolitische Aufgabe besteht somit darin, den Zugang zu verschiedenen Künsten (Theater, Musik, Literatur, Bildende Kunst, Sport) zu eröffnen und auszubauen. Demnach soll die ästhetische Bildung innerhalb und außerhalb einer schulischen Institution gewährleistet werden. Mit diesem Anspruch rückt vor allem das Theaterspielen in den Vordergrund, da es wesentliche kulturelle und soziale Fertigkeiten fördert und neue Bildungsmöglichkeiten eröffnet (vgl. Liebau & Zirfas, 2009, S. 60f). Aus dieser Betrachtung heraus, wird Theater nach Hentschel (2010) weder als materielle noch als formale Bildungstheorie verstanden. Konkretisiert man folglich die Bildungsaufgabe der Theaterpädagogik, so spricht Mollenhauer von einem „Zwischenfeld“, in dem das Theater als Ort der ästhetischen Bildung gilt. Theaterpädagogische Mittel werden oftmals als Grundlage ästhetischen Bildung betrachtet. Diese verzichtet jedoch auf konkrete Zielformulierungen und setzt sich stattdessen mit wahrnehmenden und künstlerischen Prozessarbeiten auseinander (vgl. Hentschel, 2010, S. 132).

Dennoch hat sich die Zielsetzung der Theaterpädagogik nicht zuletzt aufgrund der Entwicklung der Medien- und Inszenierungsgesellschaft in den letzten Jahrzehnten deutlich verändert. Während die Theaterpädagogik in den 1970er Jahren eine pädagogische und politische Aufklärung beabsichtigte wurde in den 1980er Jahren die Selbst- Interaktions- und Rollenerfahrung in den Vordergrund gerückt. In den 2000er wiederum kam die Gestaltungs- Interaktions- und Kommunikationserfahrung in den Fokus. Sting (2017) betont hierbei: „Das Soziale ist vom Ästhetischen nicht mehr zu trennen (Sting 2013).“

2.2. Ästhetische Erfahrungen

In den Forschungsrecherchen stellte sich heraus, dass der Erwerb ästhetischer Kompetenzen unabdingbar mit ästhetischen Erfahrungen zusammenhängt. Diese wiederum ergeben sich aus Bildungsprozessen, welche sich durch theaterpädagogisches Arbeiten ergeben können. Ästhetische Erfahrungen bieten das Fundament der ästhetischen Bildung und werden deshalb extra beleuchtet. Nach der Feststellung in Kapitel 2.1. passieren die im

Theaterspielen geschaffenen Lernmöglichkeiten (z.B. Gestaltungserfahrungen, Selbst-Fremd- Differenzerfahrungen) eher beiläufig und durch ein Zusammenspiel von einer Vielzahl sozialer und ästhetischer Prozesse (vgl. Sting, 2017, S.4).

Ästhetische Erfahrungsprozesse können die Distanz zwischen dem Subjekt und dem fremden Objekt verringern. Seh- und Wahrnehmungsgewohnheiten werden durch neue Erfahrungen aufgebrochen und es kommt zu einer Destabilisierung der eigenen Lebenswelt (vgl. Bönninghausen und Paule, 2011, S. 18f.). Gerade dieses Wechselspiel zwischen dem Ich und der Welt ist ausschlaggebend für die Bildung der Spielenden. „Ohne verändernden Eingriff in die Welt gibt es keine Bildung des Ichs“ (Liebau & Zirfas, 2009, S. 116). Als Untersuchungsgegenstand für empirische Annäherungen stellen sich ästhetische Erfahrungen allerdings eher schwierig dar. Grund dafür ist unter anderem die sprachliche Unschärfe des Begriffes. Zill bezieht sich auf Martin Seel, welcher betont, dass dieser Unschärfe zentrale Kernkompositionen entgegenwirken. Der Philosoph spricht von der selbstzweckhaften Wahrnehmung als Grundlage der ästhetischen Erfahrung sowie von der Bedeutsamkeit, welche dem Ereignis zugeschrieben wird. Weiters ist es wichtig zu betonen, dass dieser Erfahrungsprozess individuell und subjektiv ist. Dies deutet daraufhin, dass der forschungsmethodische Zugang so gewählt werden soll, dass die Befragten ihre Erfahrungen ausführlich darlegen können (vgl. Zill, 2015, Abs. 2).

Im Rahmen der Untersuchungen des Theaterspielens als ästhetische Bildung, benannte Ulrike Hentschel (1996) ästhetische Erfahrungsmodi welche den Blickwinkel der Spielenden beleuchteten. Demzufolge kam es zu einem Perspektivenwechsel, bei dem nicht mehr das Wissen über Theater, sondern der theatrale Prozess im Vordergrund steht (vgl. Domkowsky, 2011, S. 26). Als Kennzeichen dieser ästhetischen Erfahrungsmodi bezeichnet Hentschel im Allgemeinen das „Dazwischenstehen“ zwischen theatraler Wirklichkeit und Realität. Durch äußere und innere Umstände konstruieren die Spielenden ihre eigene Wirklichkeit des Spiels. (vgl. Hentschel, 2010, S. 157). Hentschel (2000) definiert dieses Phänomen als sogenannte Differenzerfahrung, welche für die ästhetische Bildung große Bedeutung hat und im Kapitel 5.2 genauer untersucht werden soll (vgl. Hentschel, 2000, S. 162ff.)

„Theaterpädagogik wird dann im engeren Sinne verstanden als eine Disziplin der ästhetischen Bildung, die sich mit der Vermittlung von wahrnehmenden und

gestaltenden Prozessen im künstlerischen Medium Theater auseinandersetzt“

(Hentschel, 2016, S.188)

Wie bereits erwähnt ist neben der Kunst und Musik auch die Theaterpädagogik Teil der ästhetischen Bildung. Diese Kunstform bietet sich besonders gut für ästhetische Bildung an, da sie verschiedenste Erfahrungsräume anbietet und den Umgang mit sich selbst als auch mit einer Gruppe fördert. Ästhetische Bildung innerhalb der Theaterpädagogik heißt: Wahrnehmung – künstlerischer Ausdruck/Gestaltung – Reflexion. Unter der wahrnehmenden Auseinandersetzung ist die Auseinandersetzung mit sich selbst oder mit der Kunstform Theater gemeint (Sting, 2017, S.3).

3. Das Darstellende Spiel

„Darstellendes Spiel“ ist eine Bezeichnung für das Schulfach Theater und entstand in den 1970er Jahren, um das Laientheater, welches im schulischen Rahmen stattfindet, gegen das professionelle Theater abzugrenzen (vgl. Reiss und Mieruch 2003, S. 67). Bereits im zweiten Drittel des 15. Jahrhunderts entwickelte sich eine Tradition des Schuldramas innerhalb der Humanistenschulen. Die damaligen Aufführungen wurden in lateinischer Sprache verfasst und hatten pädagogisch-didaktische und religiöse Intentionen. Während diese Schuldramen in erster Linie dazu dienten religiöse Botschaften zu verbreiten, dienten sie gleichzeitig dazu Sprache und Gedächtnis der SchülerInnen zu fördern. Ab dem 17. Jahrhundert verfolgte das Darstellende Spiel verstärkt eine bildungspolitische Intention. Theaterspielen wurde als Vorbereitung auf zukünftige Rollen in der Öffentlichkeit gesehen und die SchülerInnen sollten Fähigkeiten erlernen, welche sich vom Theater auf das Leben transferieren lassen (vgl. Hentschel 2010, S. 77).

Heutzutage erleben Kinder und Jugendliche im Rahmen des Schultheaters zum ersten Mal das Mitwirken in einem Theaterstück. Hierbei geht es um einen einmaligen Prozess, welcher das Schultheater als solches so besonders macht. Aufgrund dessen wird dieses nicht als „Serientheater“ inszeniert, da es bei dieser Einmaligkeit bleiben soll (vgl. Liebau et al. 2009, S. 149). Neben Kunst und Musik gilt das Schulfach „Darstellendes Spiel“ als drittes künstlerisches Unterrichtsfach, das sich bisher vor allem in Oberstufen Gymnasien etablieren konnte. Im Fokus steht dabei nicht nur die Gestaltung einer Vorstellung, sondern vielmehr

die Arbeit mit theaterpädagogischen Methoden innerhalb des Unterrichtes (vgl. Hentschel 2005, S. 131). Mittlerweile ist das Theaterspielen zum festen Bestandteil im schulischen Arbeiten geworden und ergänzt den herkömmlichen Unterricht durch unterschiedliche Anwendungen. Neben dem methodischen Einbringen in den Unterricht, insbesondere im Rahmen des Deutsch- oder Musikunterrichtes, wird das Darstellende Spiel als eigenständiges Fach unterrichtet sowie in Arbeitsgruppen angeboten (vgl. Osburg und Schütte 2015, S. 10).

3.1. Zielsetzungen des Darstellenden Spieles

Durch den projektorientierten Anspruch des Darstellenden Spieles entwickeln die SchülerInnen ein Verständnis für Ausdrucksformen und Gestaltungsmöglichkeiten des Theaterspielens, während PädagogInnen ein zunehmendes Verständnis für ihre Gruppe und deren Anliegen entwickeln. Dieser gemeinsame Erarbeitungsprozess sowie das künstlerische Ergebnis ist in jeder Theatergruppe individuell und zeichnet die Besonderheit der jeweiligen Gruppe aus (vgl. Hentschel und Hilliger 2015, S. 22). Im Vordergrund stehen die Teilhabe- und Mitwirkungsgelegenheiten der SchülerInnen, welche außer- und innerschulisch angeboten werden. Anstatt einer reinen Lehrerschule soll eine Vielfalt Erziehungs- und Bildungsformen angeboten werden, welche Rückzugs- und Reflexionsräume bieten (vgl. Liebau et al. 2009, S. 69).

Hinsichtlich des Schultheaters als kunstbildender Unterrichtsgegenstand gibt es einen grundsätzlichen Abstimmungsbedarf an künstlerischen und schulischen Prozessen. Geht man davon aus, dass das Theater als Schulfach eine pädagogische Absicht verfolgt und den Wissens- und Fähigkeitenbestand einer Zielgruppe erweitern möchte, kann das Darstellende Spiel als Baustein für Schulentwicklungsprozesse gesehen werden. Dabei werden folgende Formen von Theaterunterricht unterschieden (vgl. Weig und Klepacki 2015, S. 16):

- Rezeptiver Theaterunterricht (Aneignung von theatral-ästhetischen Wahrnehmungsweisen)
- Theoretischer Theaterunterricht (Aneignung von Theaterwissen)
- Praktischer Theaterunterricht (Aneignung einer theatral-ästhetischen Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit)

Auf Basis dieser Betrachtung könnte Theaterunterricht durchaus auch als rein theoretisch vermittelnder Wissensbereich angelegt werden, was sich auch problemlos in den regulären Unterricht einbauen ließe. Unterrichtsformate, welche auf Theaterrezeptionen und Theaterproduktionen abzielen, benötigen allerdings strukturelle Veränderungen bezüglich der Unterrichtssituation sowie des Unterrichtsprozesses (vgl. Weig und Klepacki 2015, S. 17). Der Bildungseffekt kommt dabei ausschließlich durch das Wechselspiel von Ich und Welt zustande (vgl. Liebau 2009, S. 57). Infolgedessen sind die Spielenden ein interessantes Medium der Vorstellung, stehen aber nicht im Mittelpunkt. Stattdessen kommt es durch die partizipative Beteiligung der SchülerInnen in unterschiedlichen Aufgabenbereichen zu einer komplexen Erfahrungs- und Bildungsmöglichkeit. Der Lern- und Bildungsgegenstand des Darstellenden Spieles ist dabei durch folgende Zweidimensionalität geprägt (vgl. Weig und Klepacki 2015, S. 17):

- Einerseits durch den körperlichen Handlungsmodus und damit der Hervorbringung einer präsenzerzeugenden ästhetischen Wirklichkeit;
- andererseits durch das Thema selbst, welches den Inhalt der Handlungen determiniert.

3.2. Das SAFARI-Modell

Gabriele Czerny entwickelte und publizierte 2004 ein theaterpädagogisches Modell (SAFARI), welches die Bereiche der Selbstbildung, der ästhetischen und der sozialen Bildung integriert. Bezüglich Selbstbildung spricht die Autorin von einem „Spieler-Ich“, das sich zunächst selbst kennen und wahrnehmen muss, um daraus ein „Figuren-Ich“ zu entwickeln. Ästhetische Bildung entwickelt sich in der Auffassung von Czerny durch das gedankliche Hineinversetzen in die Figuren. Dabei sind sowohl die individuelle Wahrnehmungsebene als auch die Gestaltungsebene betroffen. Es geht um Beobachten, Vorstellen, Gestalten, Improvisieren und Reflektieren im Rahmen des theatralen Prozesses. Soziale Bildung entsteht aus Sicht der Autorin vor allem aufgrund der Übernahme von Verantwortung gegenüber dem Spielprozess und dem Ergebnis (vgl. Stanescu 2010, S. 32-34; mit Verweis auf Czerny 2004).

„Das SAFARI-Modell bezieht seinen Stoff (S) aus Vorlagen (Texte, Bilder, Filme, Lebenswelt). Der Auftakt (A) sensibilisiert die Schüler für ihren eigenen Körper, den Raum und die Gruppe.

Eine Figur (F) wird lebendig durch den Schüler, der ihr über seine Gefühle, Vorstellungen und Körper einen individuellen Ausdruck verleiht. In der Aktion (A) improvisieren und gestalten Schüler gemeinsam Szenen, die Anstoß zur Reflexion (R) geben. Erst durch eine dramaturgische Verdichtung vieler Einzelimprovisationen entsteht eine Inszenierung (I)“ (Czerny 2010, S. 7).

Die wechselnde Auseinandersetzung mit dem Spieler-Ich und dem Figuren-Ich hat Einfluss auf die Selbstbildung der Spielenden. Sie können Gemeinsamkeiten mit der darzustellenden Figur finden oder Unterschiede entdecken. Beides eröffnet ihnen neue Perspektiven durch die Wahrnehmung eigener und fremder Innenwelten. Das SAFARI-Modell betont dabei die besondere Bedeutung der Improvisation im Rahmen ästhetischer Bildung, durch diese theaterpädagogische Methode soll die Entwicklung von Spontanität und der Abbau von Hemmungen gefördert werden (vgl. Stanescu 2010, S. 34).

Haack beschreibt in seiner Arbeit (vgl. Haack 2018, S. 153) die Durchführung von dramapädagogischen Praxisprojekten im Zeitraum 2008 – 2011. Bei diesen Seminaren ging es um die Entwicklung von Kindertheaterstücken, welche von den Teilnehmenden (Studierende einer Fremdsprache) selbst „erspielt“ wurden. Die Studierenden konnten dabei eigene Ideen mit oder ohne die Verwendung einer literarischen Vorlage zum Ausgangspunkt ihrer Stückentwicklung machen. Die Anwendung des SAFARI-Modells stellte sich dabei am Beispiel einer Umsetzung mit Textvorlage wie folgt dar:

Stoff	geeignetes englisches Kinder-/ Jugendbuch (im Voraus gelesen)
Auftakt	der erste Tag des Seminars: Warm-Ups, Ice-Breakers, dramapädagogischen Prozess durchlaufen & reflektieren
Figuren	per Los verteilt; über Gestus, Haltung, Sätze und Gegenstände sowie Standbilder entwickeln
Aktion	Handlung entsteht aus Standbildern und Improvisation sowie einem ersten ‚Durchlauf‘
Reflexion	Über Text und Handlung; Verschriftlichung ausgehend von Videodokumentation; Impro-Hörspiel
Inszenierung	Mit Kindern einige Wochen später in der VHS

Tabelle 1: Ein Stück ‚erspielen‘ nach Czernys SAFARI-Modell (übernommen aus Haack 2018, S. 155).

Das Darstellende Spiel erfordert von den Lehrenden die Fähigkeit Anleiten zu können, was Kenntnisse über die Strukturierung theaterpädagogischer Prozesse voraussetzt. Für diese Strukturierung bietet das SAFARI-Modell eine praktische Grundlage. Die Spielenden sollen durch das Reflektieren ihrer individuellen Wahrnehmungen mögliche Zusammenhänge und Differenzen erfahren. Dabei haben sie mit Unterstützung der Lehrenden die Fähigkeit zu entwickeln, in Distanz zu treten und so den Blick nach innen und innen richten zu können (vgl. Czerny 2016, S. 185). In diesem gemeinsamen „Aktionsraum“ sind es aber nicht nur die individuellen Aktionen welche einen Lernoutput generieren, sondern es entstehen darüber hinaus gruppenspezifische Effekte welche ebenso berücksichtigt sein wollen.

3.3. Besondere theaterpädagogische Charakteristika

Im Darstellenden Spiel können die Teilnehmenden die Erfahrung machen, dass auch die soziale Wirklichkeit eine inszenierte ist, da die Realität in ihrer Komplexität nur schwer vollständig erfasst werden kann. Theater stellt somit in gewisser Form einen Interpretationszugang des alltäglichen Lebens dar und hat dadurch fundamentale pädagogische Bedeutung (vgl. Liebau et al. 2009, S. 160-161). Bei Theaterspielprozessen handelt es sich um komplexe ästhetische und soziale Vorgänge, mit welchen *„Als-ob-Realitäten geschaffen [werden], die Bezüge zur und Elemente der realen, sozialen Welt enthalten bzw. die soziale Realitäten spiegeln und dabei [...] soziale Prozesse aktivieren“* (Wrentschur 2012, S. 03-2).

Durch diese Konstituierung eines eigenen ästhetischen Handlungsraumes, können die Beteiligten unterschiedliche Differenzwahrnehmungen unter dem Einfluss gruppenspezifischer Prozesse erleben und verarbeiten. Um diese Dynamik begreifbar zu machen, wird zunächst die spezifische Bedeutung eines ästhetischen Raums herausgearbeitet.

3.3.1. Der ästhetische Raum

Der Begriff „Ästhetik“ leitet sich aus dem griechischen Wort „aísthēsis“ ab und bezeichnet die sinnliche Wahrnehmung (vgl. Bibermann 2018, S. 78). Das umschließt alles was unsere Sinne bewegt, also nicht nur das Schöne und Angenehme, sondern auch das Hässliche, Unangenehme oder Verstörende (vgl. Elias 2021).

Beim Darstellenden Spiel steht das gemeinsame Inszenieren einer „Als-ob“ Realität im Vordergrund. Ganz nach dem Motto „Ist das jetzt Theater oder Wirklichkeit?“, verschwimmen die Grenzen zwischen der Wirklichkeit und dem erlebten Vorgang (vgl. Hentschel 2005, S. 141). Diese Als-ob-Realitäten spiegeln die reale Welt in künstlerischen Settings und schaffen damit einen ästhetischen Raum, welcher plastisch und gestaltbar ist, Erinnerungen, Assoziationen und Gefühle freisetzt, wodurch menschliche Handlungen beobachtbar und nachvollziehbar werden (vgl. Wrentschur 2012, S. 03-2). Damit wird eine soziale Rahmung kreiert, in welcher kritische Dialoge geführt und ästhetische Entscheidungen getroffen werden können (vgl. Sack 2016, S. 202).

Für Augusto Boal (1999) umfasst so ein ästhetischer Raum drei besondere Eigenschaften (vgl. Bibermann 2018, S. 78):

1. Durch die Plastizität der Darstellungen (vor allem durch die Ausdruckskraft Bildhaftigkeit des Spiels) können sowohl bei Spielenden und Zusehenden Gefühle und Assoziationen freigesetzt werden.
2. Die Spielenden schaffen gleichzeitig einen Lern- und Erlebnisraum für sich selbst als auch für das Publikum.
3. Durch das Spiel der DarstellerInnen erhalten Handlungen eine erweiterte Betrachtungsdimension. Historisch Geschehenes kann auf der Bühne durch andere Betrachtungszugänge neu erlebt werden.

Für Forschungsprozesse hat das insofern Bedeutung, „... *als Vorgänge und Prozesse vor- und zurückgespult oder auf andere Weise verfremdet werden, damit sich Fremdes im Alltäglichen offenbaren kann*“ (Wrentschur 2019, S. 87). Für die Darstellenden selbst ermöglichen sich durch den ständigen Perspektivenwechsel zwischen theatraler und der sozialer Wirklichkeit vielfältige Differenzenerfahrungen, da sie während ihres Spiels unterschiedliche Beobachterpositionen einnehmen und dabei einerseits die Vorgaben der Rollenfiguren sowie andererseits ihre eigenen Lebenserfahrungen einbeziehen können (vgl. Göhmann 2004, S. 263). Das Theaterspiel repräsentiert aber auch einen kreativen Gruppenprozess (vgl.

Hentschel 2010, S. 104), was eine genauere Betrachtung potentieller gruppenspezifischer Prozesse interessant bzw. relevant werden lässt.

3.3.2. Gruppendynamische Prozesse

Die moderne Theaterpädagogik geht davon aus, dass im Rahmen des Darstellenden Spiels Gruppenprozesse und Kooperationsvermögen eine entscheidende Bedeutung einnehmen. Die Verwendung theaterpädagogischer Methoden und Übungsformen für sozialintegrative Zwecke, beispielsweise zur Verbesserung der Klassengemeinschaft und der Gruppendynamik, ist eine Tendenz der letzten Jahre (vgl. Reiss und Mieruch 2003, S. 68). *„Dabei kommt es je nach Zielgruppe und Projektziel zu unterschiedlichen Gewichtungen der pädagogischen, gruppendynamischen, ästhetischen und inhaltlichen Anteile“* (Petzoldt 2013, S. 457). Das Spiel in der Gruppe wird als Basisstation theaterpädagogischer Inszenierungspraxis betrachtet, in welchem soziale, performative als auch ästhetische Anteile vereint werden und ein kollektiver Austausch zwischen den Spielenden entsteht (vgl. Sack 2016, S. 202). Dabei hat die individuelle Leistung der Spielenden immer Auswirkung auf die gesamte Gruppe. Arbeitet beispielsweise ein Spieler gegen die Gruppe oder ist nicht anwesend, so führt dies zu einer Veränderung der Gruppendynamik. Dadurch lernen die Spielenden mit sich selbst, aber auch mit der Gruppe verantwortlich umzugehen, wodurch wiederum ihre persönliche Kompetenz gefördert wird (vgl. Göhmann 2004, S. 12f). Das Darstellende Spiel *„fordert und fördert kooperatives Verhalten und dient damit der Formung der Persönlichkeit und damit der Entwicklung der Fähigkeit zur Einordnung in die Gemeinschaft“* (Thiesen 2012, S. 17). Konfliktfähigkeit und Kompromissbereitschaft innerhalb einer Gruppe, sind dabei Voraussetzung für gemeinsames kreatives Schaffen (vgl. Göhmann 2004, S. 121).

Eine andere Form gruppendynamischer Prozesse mithilfe szenisch-theatralischer Methoden zeigt das Forumtheater. Bei dieser interaktiven Aufführungsform, bei welcher das Publikum zum Mitmachen eingeladen wird, entsteht ein forschender Gruppenprozess zur gemeinsamer Suche nach Handlungs- und Veränderungsmöglichkeiten. Die SchauspielerInnen improvisieren und reagieren auf Veränderungsideen aus ihrer Rolle heraus. Damit werden die Folgen ihrer Handlungen sichtbar und eine Art Beteiligungs- und Bildungsraum entsteht. Dieser Raum ermöglicht neue Ideen, wie beispielsweise persönliche, soziale und politische Lebensrealitäten neu gestaltet werden können (Wrentschur 2012, S. 03-6). Solche Ideen finden ihren Ursprung in den Differenzenerfahrungen der Betroffenen, welche sie im Zuge des Theaterspiels realisieren.

3.3.3. Differenzerfahrungen

Im Folgenden sollen unterschiedliche Auffassungen von Differenzerfahrungen durch verschiedene AutorInnen aufgezeigt werden.

Beim Theaterspiel durchleben sowohl darstellende als auch zusehende Personen die Eindrücke der jeweiligen Szenen (vgl. Wrentschur 2012, S. 03-2). Der gemeinsame ästhetische Raum ermöglicht dabei allen Beteiligten intra- und inter-subjektive Differenzerfahrungen (vgl. Hentschel 2010, S. 161). Ulrike Hentschel konzentriert sich in ihren Arbeiten auf Differenzerfahrungen, welche sich auf Theaterspielende beziehen.

Dabei handelt es sich um Erfahrungen aufgrund der Differenz zwischen ...

... Spieler und Figur,

... den Ereignissen,

... Gestalten und Erleben,

... Bühne und Publikum,

... Körper-Haben und Körper-Sein,

... Sinn und Sinnlichkeit (vgl. Hentschel 2010, S. 162ff).

Zwischen Spieler und Figur

Theaterspielende befinden sich während des Gestaltungsprozesses in einem Spannungsfeld zwischen eigener Person und zu gestaltenden Figur, woraus eine Sowohl-als-auch Erfahrung aus „Darstellen“ und „Erleben“ resultiert. Sie erfahren sich gleichzeitig als Subjekt und Objekt, was mit einer Spaltung der Identität einhergeht (vgl. Hentschel 2010, S. 188). „*Im Moment der Aufführung ist der Spielende ‚nicht er selbst‘ und ‚nicht nicht er selbst‘*“ (vgl. Schechner 1990, S. 10f; zitiert nach Hentschel 2010, S. 188). Die Fähigkeit gleichzeitig mit verschiedenen Identitäten zu spielen und sich dazwischen zu bewegen, stellt „... *eine wesentliche Eigenheit ästhetischer Erfahrung für die Spielenden im Prozess theatraler Gestaltung [dar]*“ (Hentschel 2010, S. 189).

Zwischen den Ereignissen

Die Gestaltung szenischer Handlungen geht typischerweise mit der Zergliederung eines Prozesses einher, welcher in seiner natürlichen bzw. alltäglichen Form eher als ungeteiltes Ganzes erscheinen würde. Dadurch werden komplexe Handlungssituationen in ihrem vielschichtigen Bedingungszusammenhang erfassbar, auch weil dabei bestimmte Handlungsmomente besonders betont werden können. Den Betrachtern erscheint die Zeitspanne zwischen Handlungsabsicht und Durchführung gedehnt. Im Zögern, als ein wesentliches Element der theatralischen Darbietung, „manifestiert sich ein wesentliches Erfahrungsmoment der Spielenden im Prozess theatraler Gestaltung“ (Hentschel 2010, S. 197; siehe dazu auch Lehmann 1991, S. 133ff).

Zwischen Bühne und Publikum

Ein Teil der Aufmerksamkeit der schauspielenden Person ist dem Publikum zugewandt, an welches sich die Darstellung letztendlich richtet. Damit einher geht die Anforderung, die Aufmerksamkeit gleichzeitig auf verschiedene Orte zu richten und zwischen ihnen hin- und her zu wechseln. Die Voraussetzung für ein solch flexibles Richten der Aufmerksamkeit zwischen Bühne und Publikum liegt in der bewussten Wahrnehmung des eigenen Wahrnehmungsverhaltens. Dieses reflexive Verhältnis der Spielenden zu sich selbst, bildet ein wichtiges konstitutives Element des schauspielerischen Gestaltens (vgl. Hentschel 2010, S. 207-208).

Zwischen Körper-Haben und Körper-Sein

Jede bewusste darstellerische Gestaltung mit dem eigenen Körper setzt dessen Objektivierung voraus. Erst diese Distanzierung von sich selbst ermöglicht die Fähigkeit zum Wechsel der Perspektive zwischen dem Handeln in einer Figur (*Körper-Sein*) und dem Betrachten des eigenen Handelns (*Körper-Haben*) (vgl. Hentschel 2010, S. 222-223). Das Spannungsfeld zwischen eigener Person und zu gestaltenden Figur verlangt von den Spielenden somit ein Hin-und-her-wechseln zwischen einer Innen- und Außenperspektive im Gestaltungsprozess (vgl. Hentschel 2010, S. 209).

Zwischen Sinn und Sinnlichkeit

Das Sprechen auf der Bühne stellt einen wesentlichen Teil des schauspielerischen Verkörperns von geschriebenen Inhalten dar. Die Spielenden stehen dabei vor der Aufgabe „sinnlich Sinn zu konstituieren“ (vgl. Hentschel 2010, S. 224). Das *„Sprechen als Werkzeug des Handelns auf der Bühne findet also zum einen inter-subjektiv zwischen den an einem Dialog beteiligten Subjekten statt, zum anderen intra-subjektiv zwischen den inneren Vorstellungen des einzelnen, seiner Haltung dem jeweiligen Vorgang gegenüber und dem Wortlaut seiner Rede, der Vermittlung nach außen“* (Hentschel 2010, S. 235; siehe dazu auch Geissner 1988, S. 104f).

Ursula Brandstätter hingegen hebt in Bezug zu den Differenzerfahrungen ästhetische Erfahrungen hervor. Diese sind nach Brandstätter (2008) von einem doppelten Zugang zur Welt gekennzeichnet, welcher vor allem in bestimmten Kunstformen zum Ausdruck kommt. Durch ein postmodernes Verständnis von Kunst, spielt die sogenannte „Verfremdung“ eine große Rolle. Demensprechend werden traditionelle Wahrnehmung- und Denkweisen aufgebrochen, das Vertraute aufgebrochen und das Gewohnte in Frage gestellt. Wolfgang Iser spricht an dieser Stelle von „Blitz, Störung, Sprengung, Fremdheit“, welche die irritierende Denkweise von ästhetischen Phänomenen betont (Iser 1998, S. 39).

4. Persönlichkeitsentwicklung durch Theaterspielen

Hagedorn (2014) betont in seiner Arbeit, dass in der Phase des Erwachsenwerdens die Schule als wichtiges soziales System fungiert, welches starken Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung der SchülerInnen hat. Die Funktion der Schule als soziales System besteht im Zusammenhang mit der Persönlichkeitsentwicklung darin, den Kindern und Jugendlichen Rollenerprobung und Rollenhandeln zu ermöglichen (vgl. Hagedorn 2014, S. 19). Schule kann dabei als Inszenierungsraum fungieren und eine Bühne für kreative (Selbst-)Inszenierungsprozesse bieten (vgl. Hagedorn 2014, S. 21). 1994 definierte der deutsche Bundesverband Theaterpädagogik in seiner Bildungskonzeption folgende Grundziele:

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

(Schneider und Ruping 1994, S. 129)

Im Rahmen dieser Grundziele wurde folgendes Kompetenzspektrum der Theaterpädagogik definiert (Schneider und Ruping 1994, S. 129-130):

- Darstellungskompetenz
- Handlungskompetenz
- Gleichgewichtskompetenz
- Konstruktive Kompetenz
- Ethisch-kommunikative Kompetenz
- Ästhetische Kompetenz

Die ethisch-kommunikative Kompetenz wurde in weitere Kompetenzbereiche aufgegliedert, welche in alle Prozesse ästhetisch-pädagogischen Handelns eingehen sollten (Schneider und Ruping 1994, S. 130):

- Personale Kompetenz: Fähigkeit, mit sich selbst und seinem Körper verantwortlich umzugehen.

- Soziale Kompetenz: Fähigkeit, mit den anderen, der Gesellschaft, verantwortlich umzugehen.
- Kulturelle Kompetenz: Fähigkeit, mit der eigenen und fremden Kultur verantwortlich umzugehen.
- Naturale Kompetenz: Fähigkeit, mit Natur verantwortlich umzugehen.

1997/1998 entstand im deutschen Bundesverband Theaterpädagogik schließlich der Wunsch, die Wirkung von Theater auf theaterspielende Jugendliche mittels qualitativ-empirischer Daten genauer zu untersuchen. Eine intensive Literaturrecherche konnte keine wissenschaftlichen Untersuchungen oder Studien für den deutschsprachigen Raum identifizieren, welche zu dieser Frage zufriedenstellend Antwort gaben. Finke und Haun (2009) führten daher in fünf bundesdeutschen Städten, in sieben Jugendtheatergruppen eine diesbezügliche Erhebung durch. Mit allen Gruppen wurden Reflexionsworkshops durchgeführt, auf die dann Serien von Einzelinterviews folgten. Insgesamt wurden dabei 48 Jugendliche bzw. junge Erwachsene zwischen 13 und 32 Jahren befragt. Zur Frage „welche persönlichen Veränderungen nach Einschätzung der Befragten eindeutig im Zusammenhang mit dem Theaterspielen stehen“, zeigte sich folgendes Ergebnis (vgl. Finke und Haun 2009, S. 10):

- Die Mehrheit der Befragten gab an, durch die kontinuierliche Theaterarbeit vor allem ein gestärktes Selbstvertrauen und/ oder ein größeres Selbstbewusstsein erworben zu haben.
- Der zweithäufig genannte Aspekt der Persönlichkeitsveränderung war eine gesteigerte Kreativität bzw. Ausdrucksfähigkeit.

Auch in der Untersuchung von Paule (2011) betonten viele Jugendliche als persönlichen Profit des Theaterspielens das gewonnene Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen sowie die Stärkung ihres Selbstwertgefühles (vgl. Paule 2011, S. 32).

5. Empirischer Teil

Im folgenden Empirischen Teil der Arbeit soll eine mögliche Entwicklung des Selbstbewusstseins durch theaterpädagogische Workshops, untersucht werden.

5.1. Theaterpädagogische Workshops

Am 15. und 16. Mai 2021 wurden zwei theaterpädagogische Workshops zu je vier Stunden, unter der Leitung der Autorin, mit den neun TeilnehmerInnen der Experimentalgruppe durchgeführt. Das Ziel dieser Workshops war eine Steigerung des Selbstbewusstseins bei den Teilnehmenden in unterschiedlichen Teilbereichen zu erwirken (z.B. bezüglich Selbstsicherheit, Selbstakzeptanz, etc.).

Bei der Vorbereitung und Durchführung dieser theaterpädagogischen Workshops war es mir wichtig, zum Einstieg eine vertrauens- und respektvolle Atmosphäre herzustellen, in welcher die teilnehmenden Personen frei und ungehemmt agieren konnten. Dabei kamen verschiedene Bewegungsspiele und Improvisationsübungen zur Anwendung, um die Körper- und Sinneswahrnehmung sowie den Mut zur Spontanität anzuregen (siehe dazu auch Wrentschur 2019, S. 90). Auch die klare Struktur mit Workshop-Charakter und die damit verbundene Einführung von (Zeit-)Regeln, sowie die Transparenz des groben inhaltlichen und zeitlichen Ablaufs hatten einen positiven Einfluss auf das Arbeitsklima.

Für die Durchführung der theaterpädagogischen Workshops wurde ein Konzept erstellt, welches sich unterschiedlicher Methoden und Übungen bediente. Dabei waren vorgegebene räumliche, zeitliche und materielle Rahmenbedingungen zu berücksichtigen und trotz dieser grundsätzlich rigiden Planungsstruktur, auf ausreichend kreativen Handlungsspielraum zu achten. Die Methoden und Übungen wurden so ausgewählt, dass es den TeilnehmerInnen möglich sein sollte, neue Erfahrungen in unterschiedlichen kognitiven und körperlichen Bereichen erleben und anschließend reflektieren zu können. Außerdem war es der Autorin wichtig, nur Methoden und Übungen anzuwenden, bei denen sie selbst über ausreichende praktische Erfahrung verfügte und diese daher sicher und authentisch umsetzen konnte. Die folgende Tabelle zeigt welche theaterpädagogischen Methoden und Übungen angewendet wurden und welche jeweiligen Zielsetzungen damit einhergingen.

Methode	Übungen/Schwerpunkte	Ziel
Improvisation	• Chorisches Arbeiten mit der gesamten Gruppe • Einsatz von Stimme und Sprache, sowie von Körper und Bewegung • Verschiedene Impulse setzen die zur Improvisation anregen (z.B. Bewegung, Musik, Text) • „Aktion-Reaktion“ – TeilnehmerInnen reagieren spontan aufeinander.	• Spontanität fördern • Gruppendynamik stärken • Entwickeln von eigenen Ideen
Bewegungsspiele	• Angeleitete Bewegungsübungen verbunden mit Improvisationsaufgaben durch den Körper • Übungen zur Stärkung der Sinneswahrnehmungen	• Körper- und Sinneswahrnehmung stärken • Peripheren Blick stärken • Spontanes reagieren mit dem Körper
Rollenspiele	• Subtext der Musicalrolle klären und üben	• Selbstvertrauen für das Musical stärken • Spontanes reagieren und improvisieren auf verschiedene Fragen
Kommunikations-spiele	• Übungen in „Tschiberisch“ (Phantasiesprache) - Nicht „Was“, sondern „Wie“ etwas gesagt wird ist von Bedeutung (Beteiligten üben sich in verbaler Improvisation) • Spielerischer Einsatz von Stimmübungen, richtige Atemführung	• Spontanität und sprachliches Selbstbewusstsein fördern • Stärkung der Kommunikationskompetenz • Erlernen eines festen Stimmklanges
Pantomime	• „Fluid Sculptures“ – bewegte Skulptur mit Stimmen und Lauten • Entwickeln von kleinen pantomimischen Szenen	• Nonverbale (körperliche) Kommunikation stärken • Körper- und Sinneswahrnehmung fördern • Darstellung des Innenlebens von Gefühlen und Stimmung
Reflexion	• Kreieren von Standbildern • Übungen zum persönlichen Status in verschiedenen Situationen • Mündliche Reflexion in der Gruppe (zwischen den Übungen)	• Fördern der Selbstreflexion und Fremdwahrnehmung • Selbstakzeptanz stärken

Tabelle 2: Methoden und Übungen im Rahmen der theaterpädagogischen Workshop

5.2. Reflexion und Interpretation der Beobachtungen

Innerhalb der theaterpädagogischen Workshops konnte deutlich beobachtet werden, wie die TeilnehmerInnen zunehmend Spielfreude und Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten entwickelten. Zu Beginn der jeweiligen theaterpädagogischen Workshops wurde mit verschiedenen Körperübungen und Lockerungsübungen gestartet, die TeilnehmerInnen wurden zunehmend entspannter und in ihren Bewegungen ungehemmter. TeilnehmerInnen, welche sich in den Musicalproben eher ruhig und zurückhaltend verhielten, zeigten sich in den Theaterworkshops zum Teil von einer neuen Seite. Zurückführen könnte man diese Beobachtung auf das Phänomen der sozialen Rolle. Zu jeder sozialen Rolle die ein Mensch einnimmt (so wie in diesem Fall als Schüler oder Schülerin an einem Gymnasium) gehören bestimmte Verhaltensweisen, die man vom Träger dieser Rolle erwartet. In anderen Worten: Mit jeder Position oder Funktion die man bekleidet, gibt einem die Gesellschaft eine Rolle in die Hand, die man zu spielen hat (vgl. Dahrendorf 2006, S. 37). Die SchülerInnen befinden sich auch in den Musicalproben, durch die ständige Anwesenheit ihrer LehrerInnen im sozialen System „Schule“. Während der theaterpädagogischen Workshops allerdings wurde ein theaterpädagogischer Rahmen geschaffen, in welchem die SchülerInnen aus ihren gewohnten Rollen austreten konnten.

„Ich habe das erste Mal nicht mehr so lange überlegt bevor ich vor einer Gruppe spreche. Weil es nicht mehr so wichtig war ob meine Grammatik richtig ist. Das war sehr schön“

Zitat eines Teilnehmers mit nichtdeutscher Muttersprache

Vor allem bei den verschiedenen Improvisationsübungen überraschten sich die SchülerInnen nach eigenen Angaben immer wieder selber. Insbesondere Teilnehmende mit nichtdeutscher Muttersprache, blühten beim verbalen Improvisieren regelrecht auf.

Bei theaterpädagogischer Arbeit im Rahmen des Darstellenden Spiels, steht häufig ein ästhetischer Bildungsprozess im Vordergrund, welcher von latenten Wirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der agierenden Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen begleitet wird. Die durchgeführte Studie zeigt, dass vor allem Kommunikationskompetenz und Selbstsicherheit, durch theaterpädagogische Methoden wie Improvisation und Kommunikationsübungen effektiv und effizient zu entwickeln sind.

6. Schlussfazit / Resümee

Im Rahmen des Schlussfazites werden die zentralen Befunde zusammengefasst und die daraus resultierenden Implikationen für die Praxis theaterpädagogischen Arbeitens dargestellt.

Das Darstellende Spiel, als „Theaterunterrichtsfach“ an der Schule, ermöglicht die Arbeit mit theaterpädagogischen Methoden und damit auch die Förderung einer theatral-ästhetischen Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit bei den Teilnehmenden. Für die SchülerInnen entstehen durch die partizipative Beteiligung komplexe Erfahrungs- und Bildungsmöglichkeiten, im Bereich der Selbstbildung, der ästhetischen und der sozialen Bildung. Die schulische Realisierung des Darstellenden Spiels, erfordert von den Lehrenden Kenntnisse über die Strukturierung theaterpädagogischer Prozesse. Für diese Strukturierung bietet das SAFARI-Modell eine praktische Grundlage, welches sechs grundsätzliche Strukturdimensionen unterscheidet: Stoff, Auftakt, Figuren, Aktion, Reflexion und Inszenierung.

Durch das Darstellende Spiel entsteht ein gemeinsamer Lern- und Erlebnisraum welcher den Beteiligten unterschiedliche Differenzwahrnehmungen ermöglicht, denn in diesem ästhetischen Aktionsraum spiegeln gestaltbare Als-ob-Realitäten die reale Welt, wodurch bei Spielenden und Zusehenden Gefühle und Assoziationen freigesetzt werden. Der ständige Perspektivenwechsel zwischen theatraler und sozialer Wirklichkeit ermöglicht einerseits für die einzelnen Darstellenden ganz persönliche Differenzerfahrungen, andererseits entsteht dadurch für Alle ein gruppendynamischer Prozess, welcher wiederum kooperatives Verhalten fordert und fördert. In Summe bietet der gemeinsame Aktionsraum somit ein vielfältiges Erfahrungspotential, aufgrund der intra- und intersubjektiv wahrgenommenen Differenzen zwischen Spieler und Figur, den Ereignissen, dem Gestalten und Erleben, der Bühne und dem Publikum, dem Körper-Haben und dem Körper-Sein, sowie zwischen dem Sinn und der Sinnlichkeit.

Bei theaterpädagogischer Arbeit im Rahmen des Darstellenden Spiels, steht häufig ein ästhetischer Bildungsprozess im Vordergrund, welcher von latenten Wirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der agierenden Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen begleitet wird.

In Bezug auf die Praxis kristallisiert sich damit für das Arbeitsfeld Schule ein konkreter Bildungsauftrag zunehmend stärker heraus: Darstellendes Spiel als Unterrichtsfach könnte und sollte im Sinne eines ganzheitlichen Lernens, als kommunikations- und persönlichkeitsbildendes Instrument systematisch und strukturiert in den Lehrplänen etabliert und stärker forciert werden. Besonders in Hinblick auf die besonderen Herausforderungen durch Globalisierung und Migration, ist die Förderung der Kommunikationskompetenz ein wichtiges Erfordernis zeitgemäßer, bildungspolitischer Maßnahmen, mit hochgradig gesamtgesellschaftlicher Relevanz.

7. Literaturverzeichnis

Brandstätter (2013/2012): Ästhetische Erfahrung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrung> (letzter Zugriff am 19.12.2021).

Bibermann, Irmgard (2018): Theaterpädagogik: Der ästhetische Raum als Lern- und Experimentierfeld. In: Michaela Bstieler, Lena Ganahl, Elisabeth Hubmann, Denise Pöttgen und Siljarosa Schletterer (Hg.): Kunst als gesellschaftskritisches Medium. Wissenschaftliche und künstlerische Zugänge. Bielefeld: transcript Verlag (Image, 131), S. 73-84.

Czerny, Gabriele (2010): Theater-Safari. Praxismodelle für die Grundschule. Braunschweig: Westermann (Praxis Pädagogik).

Dahrendorf, Ralf (2006): Homo Sociologicus. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dietrich, Cornelia; Krinninger, Dominik; Schubert, Volker (2013): Einführung in die Ästhetische Bildung. 2., durchgesehene Aufl. Weinheim: Beltz (Grundlagentexte Pädagogik). Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflucht-1144919>.

Domkowsky, Romi (2011): Theaterspielen - und seine Wirkungen. Dissertation. Universität der Künste, Berlin. Fakultät Darstellende Kunst.

Elias, Marion (2021): Aisthesis. Ästhetik - Zur Meßbarkeit einer Sensation. Universität für angewandte Kunst Wien. Online verfügbar unter <https://www.dieangewandte.at/publikationen/aisthesis>, zuletzt aktualisiert am 26.10.2021.

Finke, Raimund; Haun, Heinz-D. (2009): Lebenskunst Theaterspielen. Zur Durchführung und Auswertung des Modellprojekts der Bundesvereinigung kultureller Jugendbildung (BKJ): "Psychosoziale Wirkungen aktiven Theaterspielens bei Jugendlichen".: Bergisch Gladbach: Werkstatt für neuen Wind. Online verfügbar unter <https://web.archive.org/web/20200125015012/http://www.neuer-wind.de/downloads/lebenskunst-theaterspielen.pdf>, zuletzt geprüft am 29.10.2021.

Göhmann, Lars (2004): Theatrale Wirklichkeiten: Möglichkeiten und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung. Aachen: Verlag Mainz.

Haack, Adrian (2018): Dramapädagogik, Selbstkompetenz und Professionalisierung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Hagedorn, Jörg (2014): Jugend, Schule und Identität. Eine Einführung in das Themenfeld. In: Jörg Hagedorn (Hg.): Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion Im Kontext Schule. 1st ed. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, S. 17-28.

Hentschel, Ulrike (2005): Das so genannte Reale. Realitätsspiele im Theater und in der Theaterpädagogik. In: Gabriele Klein und Wolfgang Sting (Hg.): Performance: Positionen zur zeitgenössischen szenischen Kunst. Bielefeld: Transcript-Verl. (TanzScripte, 1), S. 131–146.

Hentschel, Ulrike (2010): Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung. [3. Aufl.]. Berlin: Schibri-Verl.

Hentschel, Ingrid (2016): Theater zwischen Ich und Welt. Beiträge zur Ästhetik des Kinder- und Jugendtheaters : Theorien - Praxis - Geschichte. Bielefeld: transcript (De Gruyter eBook-Paket Literatur- und Kulturwissenschaft, Area Studies, Band 83). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.14361/9783839433829>.

Hentschel, Ulrike; Hilliger, Dorothea (2015): Theater probieren. Überlegungen zu einer Didaktik des Schulfachs Theater. In: *Zeitschrift für Theaterpädagogik* 31 (66), S. 21–25.

Liebau, Eckart; Klepacki, Leopold; Zirfas, Jörg (2009): Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule. Weinheim, München: Juventa-Verl. (Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung).

Osburg, Claudia; Schütte, Anne Sophie (2015): Theater und darstellendes Spiel inklusiv. Unterrichtsanregungen für die Klassen 1-10. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr (Inklusion in der Praxis).

Reiss, Joachim; Mieruch, Gunter (2003): Darstellendes Spiel. In: Gerd Koch und Marianne Streisand (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin: Schibri-Verl., S. 67–69.

Paule, Gabriela (2011): Über Theater reden. Äußerungskompetenzen theatererfahrener Jugendlicher. In: Marion Bönnighausen und Gabriela Paule (Hg.): Wege ins Theater. Spielen, Zuschauen, Urteilen. 1. Aufl. Berlin, Münster: Lit (Forum Spieltheaterpädagogik, 4), S. 17–50.

Petzoldt, Tobias (2013): Theaterpädagogik. In: Mike Corsa, Matthias Spann, Yvonne Kaiser, Thomas Rauschenbach und Michael Freitag (Hg.): Handbuch Jugend: Evangelische Perspektiven. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 457-460.

Sack, Mira (2016): Forschende Praxis und ästhetisches Handeln in der Theaterpädagogik. In: Claudia Solzbacher und Kristina Calvert (Hg.): Ich schaff das schon. Wie Kinder Selbstkompetenz entwickeln können. 1. Auflage. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder, S. 197–204.

Schneider, Harald; Ruping, Bernd (1994): Bundesverband Theaterpädagogik - Bildungskonzeption. Korrespondenzen. In: *Zeitschrift für Theaterpädagogik* (19/20/21), S. 128–132.

Stanescu, Mirona (2010): Theaterpädagogik: Das SAFARI-Modell von Gabriele Czerny. In: *Neue Didaktik* (2).

Sting, Wolfgang (2017): Ästhetische Praxis des Theaters als Intervention, Partizipation oder einfach nur ästhetische Erfahrung? KULTURELLE BILDUNG ONLINE. Online verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-praxis-des-theaters-intervention-partizipation-oder-einfach-nur-aesthetische>, zuletzt aktualisiert am 21.10.2021.

Weig, Max; Klepacki, Leopold (2015): Theaterunterricht(en) – didaktische Grundlagen. In: *Zeitschrift für Theaterpädagogik* 31 (66), S. 16–20.

Welsch, Wolfgang: Ästhetisches Denken. 5. Aufl., Stuttgart: Reclam 1998

Wrentschur, Michael (2012): Theaterspielen als Werkzeug für ästhetische und soziale Differenzenerfahrungen. Positionen und Konzepte. In: *Magazin erwachsenenbildung.at* (15). DOI: 10.25656/01:7450.

Wrentschur, Michael (2019): Forumtheater als Werkzeug szenisch-partizipativer Forschung in der Sozialen Arbeit. Verfahrensweisen, Projektbeispiele und methodische Reflexionen. In: *Österreich Z Soziol* 44 (S3), S. 83–102. DOI: 10.1007/s11614-019-00367-y.

Zill, Elias (2015): Zu einer qualitativen Empirie ästhetischer Erfahrungen.

Grundlagentheoretische Überlegungen und forschungsmethodische Perspektiven am Beispiel kultureller Bildungsforschung. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 16.